

EDUCACIÓN SOCIAL

PERE SOLER MASÓ (coord.)
LA ANIMACIÓN
SOCIOCULTURAL

UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
Y EL EMPODERAMIENTO DE COMUNIDADES



EDITORIAL UOC

“En este libro se pretende exponer cuáles han sido los principales referentes que han conyugado el discurso de lo que hoy entendemos como ASC. Esto debe permitir comprender el sentido y la consideración que la ASC tiene o puede tener actualmente y posibilitará también establecer las relaciones oportunas con otros conceptos y prácticas del ámbito social, cultural y educativo.”

Pere Soler Masó

La animación sociocultural

La animación sociocultural

Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades

Pere Soler Masó
(coordinador)

Josep Invernó Curós
M^a Asunción Llana Berne
M^a Jesús Morata Garcia
Anna Planas Lladó
Assumpció Ros Florenza



Directores de la colección Educación Social: Jordi Planella y Segundo Moyano

Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición en lengua castellana: octubre 2012

Primera edición digital (epub): marzo 2016

© Pere Soler Masó, Josep Invernó Curós, M. Asunción Llena Berñe, M. Jesús Morata Garcia,
Anna Planas Lladó, Assumpció Ros Florenza, del texto

© Imagen de la cubierta: Istockphoto

© Editorial UOC, de esta edición
Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona
www.editorialuoc.com

Realización editorial: Anglofort, SA

ISBN: 978-84-9116-358-9

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia, o por otros métodos, sin autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Pere Soler Masó (coordinador y autor)

Doctor en Pedagogía y profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural, las políticas de juventud y el asociacionismo infantil y juvenil. Ha publicado varios libros y artículos sobre estas temáticas. Es miembro del Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales (GRES) en el Instituto de Investigación Educativa de la UdG. Actualmente es también director del Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad.

Josep Invernó i Curós

Doctor en actividad física y deportiva. Trabaja como profesor de educación física en el Instituto Narcís Monturiol de Figueres y ha impartido la asignatura de técnicas y recursos para la dinamización de grupos en educación en los estudios de educación social de la Universidad de Girona. Ha publicado diversos artículos y libros relacionados con la actividad física y deportiva y con su aplicación educativa.

M. Jesús Morata Garcia

Doctora en Pedagogía por la UB (2009) con la tesis: “De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio”. Es profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramon Llull, y directora del Máster Universitario en Modelos y Estrategias de Acción Social y Educativa en la Infancia y la Adolescencia. Ha sido profesora en la Universidad de Deusto, en la Facultad de Pedagogía. Está especializada en temas de infancia y adolescencia, acción comunitaria, ocio y participación social, sobre los que ha participado en diferentes investigaciones y publicaciones.

M. Asunción Llana Berñe

Doctora en Pedagogía y profesora titular de escuela universitaria en el título de Educación Social y en diversos másteres de la Universidad de Barcelona. Premio Extraordinario de doctorado. Directora de la colección de Acción Comunitaria editada por Graó. Ha trabajado como experta europea durante los últimos cinco años en Rumanía como asesora del Ministerio de Trabajo, Familia e Igualdad de Oportunidades. Forma parte del grupo de investigación en Infancia y Familia y del GPS (Grupo de Pedagogía Social) para la Inclusión y la Cohesión Social. Ha participado en diversas publicaciones.

Anna Planas Lladó

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona desde 2009, y licenciada en pedagogía desde 1994. Ha trabajado como técnica de cultura y juventud en la administración local y ha desempeñado funciones de coordinadora pedagógica en el sector privado y el tercer sector. A nivel docente su actividad principal son los estudios de Educación Social y el Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad. Su actividad de investigación se centra en la animación sociocultural y las políticas de juventud y es miembro del Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales (GRES) en el Instituto de Investigación Educativa de la UdG.

Asunción Ros Florenza

Licenciada en Psicología. Desde 1988 es directora de la Fundación Santa Susanna (Caldes de Montbui, Vallès Oriental). Desde 2003 es presidenta de la Federación de Entidades de Atención a la Tercera Edad Sin Ánimo de Lucro (FEATE). Es también vicepresidente de la Confederación de Entidades Catalanas de Atención a la Dependencia (CEDAD) desde su fundación. En el campo de la gerontología se ha especializado en temas de animación sociocultural para personas mayores.

Índice

Introducción

Capítulo I: Concepto y sentido de la ASC

Pere Soler Masó

Introducción

Objetivos

1. El concepto

1.1. El significado de la palabra “animación”

1.2. La oportunidad del concepto

1.3. La sociocultura

1.4. La animación sociocultural

1.5. La ASC y otros conceptos del espacio sociocultural

2. La dimensión socioeducativa de la ASC

2.1. Los servicios y programas de ASC

2.2. La ASC es también una práctica educativa

3. El desarrollo social a través de la ASC

3.1. El desarrollo social y comunitario

3.2. La participación ciudadana y la participación comunitaria

4. El desarrollo cultural a través de la ASC

4.1. El sentido cultural de la ASC

4.2. El desarrollo cultural como finalidad de la ASC

4.3. La ASC y la gestión cultural

5. La dimensión ideológica y metodológica de la ASC

5.1. La dimensión político-ideológica de la ASC

5.2. La dimensión didáctica y metodológica de la ASC

6. La figura profesional del animador sociocultural

6.1. La formación en ASC

6.2. Los profesionales de la ASC

Resumen

Bibliografía

Capítulo II: Contexto, nacimiento y desarrollo de la ASC

Pere Soler Masó

Introducción

Objetivos

1. Los antecedentes de la animación sociocultural
2. El contexto de emergencia de la animación sociocultural
 - 2.1. El desarrollo tecnológico e industrial
 - 2.2. La superpoblación en las grandes ciudades
 - 2.3. Las nuevas propuestas pedagógicas
 - 2.4. La rapidez de los cambios
 - 2.5. El desarrollo de las sociedades democráticas
 - 2.6. Las propuestas en el trabajo social y cultural
3. El desarrollo de la animación sociocultural
 - 3.1. El desarrollo de la ASC en Europa
 - 3.2. El desarrollo de la ASC en América
 - 3.3. El desarrollo de la animación sociocultural en España

Resumen

Bibliografía

Capítulo III: Diseño de programas de ASC

Pere Soler Masó

Introducción

Objetivos

1. Los programas y los proyectos socioculturales
2. El diseño de programas y proyectos de ASC
 - 2.1. La elección de planes, programas y proyectos
 - 2.2. La etapa de recogida, análisis y síntesis de información
 - 2.3. La etapa de definición del programa o proyecto
 - 2.4. La etapa de planificación y organización del programa o proyecto
 - 2.5. La etapa de evaluación
 - 2.6. La redacción del programa o proyecto
3. Algunas recomendaciones a la hora de iniciar el diseño de programas de ASC

Resumen

Bibliografía

Capítulo IV: Animación de grupos

Josep Invernó i Curós

Introducción

Objetivos

1. Animación de grupos: fase de producción
2. Animación de grupos: fase de facilitación
3. Animación de grupos: fase de regulación

Resumen

Bibliografía

Capítulo V: Infancia y tiempo libre

Pere Soler Masó

Introducción

Objetivos

1. El tiempo libre de los niños y adolescentes
 - 1.1. El tiempo libre
 - 1.2. El ocio
2. La educación en el tiempo libre y la ASC en la infancia y la adolescencia
 - 2.1. La animación sociocultural en niños y adolescentes
 - 2.2. Los principales programas y servicios de educación en el tiempo libre infantil
3. Algunos retos al tratar de la animación en el ocio infantil

Resumen

Bibliografía

Capítulo VI: Animación sociocultural y escuela

M. Jesús Morata Garcia

Introducción

Objetivos

1. ASC y escuela: una relación necesaria
2. Por qué la ASC, entendida como metodología y como práctica social, puede estar presente en la escuela
 - 2.1. Por su propia definición y sus objetivos
 - 2.2. Por las relaciones posibles de los agentes de la comunidad educativa
 - 2.3 Por las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza la ASC
3. Algunas prácticas de animación sociocultural en contextos escolares
 - 3.1. Las actividades culturales
 - 3.2. Las actividades de ocio dentro de la escuela
 - 3.3. Acciones de dinamización comunitaria
 - 3.4. Participación en la escuela
 - 3.5. Otros programas específicos de animación en la escuela

- 4. Líneas y propuestas de futuro
 - 4.1. Apertura de la escuela a la comunidad
 - 4.2. El profesor animador
 - 4.3. Innovación en metodologías y estrategias

Resumen

Bibliografía

Capítulo VII: Políticas de juventud

Pere Soler Masó

Introducción

Objetivos

- 1. La ASC como metodología y práctica en el despliegue de las políticas de juventud
 - 1.1. Las políticas de ocio juvenil (196-1985)
 - 1.2. Las políticas integrales y transversales de juventud (1986-1995)
 - 1.3. Las políticas afirmativas de la nueva condición juvenil (1996-2005)
 - 1.4. Las políticas de afirmación de la plena ciudadanía de los jóvenes (2006-actualidad)
 - 1.5. La ASC en las políticas de juventud actuales
- 2. Principales programas y servicios de ASC en el tiempo libre de los jóvenes
 - 2.1. Los planes de juventud y los programas de ocio juvenil
 - 2.2. Los “casals de joves”, los centros juveniles y los equipamientos municipales de juventud
 - 2.3. La participación a través de asociaciones y grupos juveniles
 - 2.4. Los espacios juveniles en los medios de comunicación

Resumen

Bibliografía

Capítulo VIII: Políticas culturales

Anna Planas Lladó

Introducción

Objetivos

- 1. Una aproximación a las políticas culturales
 - 1.1. Concepto e instrumentalización
 - 1.2. Modelos para el análisis de las políticas culturales
 - 1.3. Los modelos de políticas culturales y la animación sociocultural
- 2. Las políticas culturales municipales: campo de acción para la animación sociocultural

- 2.1 Objetivos para las políticas municipales culturales
- 2.2. Elementos de concreción de las políticas municipales culturales

Resumen

Bibliografía

Capítulo IX: Desarrollo comunitario

M. Asunción Llena Berñe

Introducción

Objetivos

- 1. Concepto y dimensiones del desarrollo comunitario
 - 1.1. El desarrollo comunitario, un concepto complejo
 - 1.2. Desarrollo comunitario: proceso y resultado
 - 1.3. Desarrollo comunitario y otros conceptos
- 2. Diferentes dimensiones del desarrollo comunitario
 - 2.1. La dimensión política y social del desarrollo comunitario
 - 2.2. El valor socioeducativo del desarrollo comunitario
- 3. Elementos básicos en el proceso de desarrollo comunitario
 - 3.1. Objetivos y principios generales del desarrollo comunitario
 - 3.2. Los actores: roles, funciones y responsabilidades
 - 3.3. Aspectos técnicos y metodológicos
 - 3.4. Planificación de las fases: la secuencia formativa

Resumen

Bibliografía

Capítulo X: El reto de envejecer. Una mirada desde la animación sociocultural

Assumpció Ros i Florenza

Introducción

- 1. La animación sociocultural con personas mayores
 - 1.1. Los retos de la animación sociocultural en personas mayores
 - 1.2. El animador sociocultural de personas mayores
 - 1.3. Actividades para personas mayores
 - 1.4. Los espacios de la animación sociocultural para personas mayores
- 2. Momentos de la animación sociocultural para personas mayores
 - 2.1. Inicio del envejecimiento: la jubilación
 - 2.2. La promoción de la autonomía en las personas mayores
 - 2.3. Atención a la dependencia de las personas mayores
- 3. Conclusiones

Resumen

Bibliografía / Lecturas recomendadas

Introducción

La Animación Sociocultural (ASC) tiene un recorrido significativo con más de medio siglo de historia, aunque determinadas prácticas y experiencias que hoy se relacionan con este término tienen muchos más años de existencia. La trayectoria que la ASC ha experimentado en este tiempo ha hecho que haya arraigado con fuerza en algunos países, en otros haya llegado más tarde y, en todos, haya la necesidad de una lectura y una acomodación a la realidad y tradición particular de cada territorio.

En este libro se pretende exponer cuáles han sido los principales referentes que han configurado el discurso de lo que hoy entendemos como ASC. Esto debe permitir comprender el sentido y la consideración que la ASC tiene o puede tener actualmente y posibilitará también establecer las relaciones oportunas con otros conceptos y prácticas del ámbito social, cultural y educativo.

Entre los conceptos afines a la animación sociocultural está el desarrollo comunitario. De hecho, en este libro le hemos dedicado un capítulo como uno de los sectores o ámbitos en los que la ASC está más presente. Los actuales planes y programas de desarrollo comunitario son unos de los ejemplos más claros del sentido y la aplicación de la ASC en nuestro país. Es por ello que justamente hemos empleado este término en el título de esta obra. Por otra parte, desarrollar las comunidades y empoderarlas es –o debería ser– la aspiración máxima de toda iniciativa de ASC.

El libro comprende 10 capítulos que podrían agruparse en tres grandes bloques y quieren ofrecer una panorámica amplia de la ASC en la actualidad, abarcando desde la configuración del discurso sobre la ASC y la consideración actual, hasta su proyección a diferentes ámbitos y sectores de acción social, cultural y educativa.

Los dos primeros capítulos tratan el concepto y el alcance de la ASC. El primero está dedicado justamente a la consideración actual que la ASC tiene y el otro se centra en el nacimiento y la evolución que ha experimentado a lo largo de los años hasta la actualidad.

Los dos siguientes capítulos (capítulo 3 y 4) nos aportan recursos para el diseño de programas y para la animación de grupos. Dos competencias que son claves en el ejercicio y la práctica de la ASC. A través de estas páginas se pretende ofrecer recursos y estrategias que faciliten la traducción de los planteamientos expuestos en los capítulos iniciales en programas y propuestas concretas para ser llevadas a la práctica.

Los últimos capítulos (del 5 al 10) nos ilustran cómo se extiende y se proyecta la ASC en determinados ámbitos, aunque a menudo no la visualizamos bajo esta terminología. Hemos optado por tratar específicamente la educación en el ocio infantil, la ASC en el marco escolar, las políticas de juventud, las políticas culturales, el desarrollo comunitario y la ASC en la gente mayor. Se trata de un abordaje de ámbitos y

sectores de acción lo suficientemente diversos y significativos como para identificarlos fácilmente, aunque entre ellos hay solapamientos e intersecciones evidentes y necesarias. Se hace también referencia específica a prácticas de ASC en la infancia, la juventud y la tercera edad; se analiza el papel que tienen y podrían tener las políticas culturales o las de juventud; y se dedica también un capítulo al desarrollo comunitario como concepto actual en el ámbito social y cultural, en estrecha relación con la ASC. La obra en su conjunto quiere aportar elementos también para el debate y la crítica de las diferentes políticas sociales, culturales y educativas, como una misión ineludible de la ASC.

Capítulo I

Concepto y sentido de la ASC

Pere Soler Masó

Introducción

El concepto de animación sociocultural (ASC) no es un concepto fácil de delimitar ni de definir. En este primer capítulo nos proponemos clarificar justamente cuál es el sentido, el alcance y las prácticas que se esconden detrás de este término. Por eso, más allá del concepto de ASC, trataremos las tres dimensiones más directamente implicadas en las prácticas de ASC: la dimensión educativa, la dimensión social y la dimensión cultural. Acabaremos analizando la formación y la profesión de animador sociocultural en el Estado español.

A lo largo de este apartado constataremos que hay diferentes maneras de entender la ASC y que actualmente hay otros términos muy próximos que se utilizan en lugar de la ASC. De alguna manera puede parecer que en nuestro contexto la ASC ha pasado de moda y que en su lugar se utilizan otros conceptos como el desarrollo comunitario o la participación social o ciudadana.

Pensamos que eso no es exactamente así y que, aunque la ASC no tiene una presencia tan explícita y manifiesta como había tenido algunos años atrás, continúa siendo una metodología y una práctica fundamental en el trabajo educativo, social y cultural con el fin de fortalecer las comunidades y abordar muchos de los retos socioculturales actuales.

Objetivos

1. Profundizar en el significado y el alcance del concepto de animación sociocultural.
 - a) Definir con detalle el sentido y las connotaciones implícitas en la definición de ASC.
 - b) Establecer las relaciones oportunas entre la ASC y otros conceptos próximos como: la educación en el ocio, la educación popular, la pedagogía social, la educación social, el desarrollo comunitario o la gestión cultural.
2. Definir cuáles son los servicios y programas más característicos de la ASC.
3. Clarificar el sentido y la finalidad de la ASC y explicitar cómo se concreta en los diferentes programas.

4. Proporcionar elementos y criterios con el fin de ubicar y comentar un programa de ASC según el ámbito de actuación, los contenidos que trabaje y el enfoque que tenga.
5. Presentar el estado de la formación y los profesionales de la ASC.

1. El concepto

1.1 El significado de la palabra “animación”

Si nos proponemos clarificar el significado de la palabra “animación” tenemos diferentes alternativas. Entre ellas sobresalen dos: el recurso a la etimología o, como segunda posibilidad, estudiar el sentido que el uso habitual, popular y coloquial ha ido atribuyendo a esta palabra.

Si nos fijamos en el sentido etimológico de la animación, constatamos que hay dos posibles maneras de entender el concepto. Moulinier (1973: 12-14) es quien presenta de manera más acertada esta distinción hablando de la animación entendida como *donner la vie* o de la animación como *mettre en relation*. Esta diferenciación conceptual de la animación proviene precisamente de entender este concepto como derivado de dos posibles palabras latinas: *anima* o *animus*.

a) Anima: supone entender la animación como sinónimo de “dar vida”, dar aliento, infundir sentido, animar, etc. El sentido se acercaría a la imagen de proporcionar vida, vitalidad, a aquel que la pierde o está falto de ella. Se trata, pues, de una relación vertical (desde arriba hacia abajo) o de una intervención externa (desde fuera hacia dentro). Por ello, este concepto de animación se identifica con el concepto de “actuar sobre” (el animador actúa sobre el grupo o comunidad). El cariz formal que toma esta concepción identifica fácilmente la animación con una visión profesional e institucionalizada, ya que la perspectiva de dirección del proceso exige una conciencia, una intencionalidad clara y sugiere también una dirección en el proceso.

b) Animus: etimológicamente, el sentido de la animación en este caso es mucho más próximo a movimiento, dinamismo. Se identifica con el concepto de “poner en relación”, relacionar, interrelacionar, intercambiar, movilizar, etc. La intervención o acción que se genera en este caso no tiene por qué ser externa al grupo ni tampoco descendente, sino que más bien es sugerente de una acción hecha desde dentro del grupo y en un nivel horizontal. Se trata de “actuar en” el grupo, “actuar desde” la comunidad. Esta concepción hace que se identifique la animación con una técnica de dinámica social, no tan dirigida ni formalizada como la concepción anterior. La animación es así un elemento mediador que nos pone en relación con el entorno y con sus posibilidades.

Algunas de las características más importantes de esta doble concepción de la animación las hemos resumido en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Las dos concepciones etimológicas de la animación

"Anima"	"Animus"
Actuar sobre	Actuar en
Dar vida	Poner en relación
Animación estructurada y dirigida desde fuera hacia dentro del grupo	Animación que acentúa la expresión del grupo y la gestión de éste en respuesta a sus propias necesidades. Se trata de una acción desde dentro del mismo grupo
El animador es externo al grupo	El animador es interno al grupo
Animación programada. El discurso está antes que la acción. El animador hace el programa	Animación sin un programa cerrado y acabado. La acción se fundamenta en el intercambio y la relación. El grupo hace el programa
Animación fundamentada en equipos, espacios y actividades concretas	Animación fundamentada en el intercambio y la relación del grupo y la comunidad
Suele estar financiada y preocupada por la rentabilidad	Suele tener más problemas de financiación y no se preocupa tanto por la rentabilidad
Preferentemente destinada a favorecer una progresión individual y colectiva	Preferentemente destinada a cambiar las relaciones sociales
Animación mayoritariamente formalizada, institucionalizada y promovida por la Administración	Animación genuina del propio colectivo social, de la propia comunidad o de la propia iniciativa social

Por lo tanto, la animación es prioritariamente una manera de hacer; si se quiere, también una manera de intervenir. Por sí sola, la animación no tiene objeto definido, determinado. Cuando se habla de animación se espera un complemento de este sustantivo que especifique de quién o de qué se habla. Debemos, pues, concretar el objeto de la animación.

Al margen de esta animación intencional y consciente, hay también una animación no intencionada, espontánea o difusa. De hecho, la animación en estos términos ha existido siempre. En las comunidades, barrios, grupos sociales, colectivos humanos, ha habido siempre líderes, consejeros, representantes, intermediarios que han ejercido, de manera a menudo inconsciente, este papel y esta acción mediadora. Mirándolo bien, se podría pensar que esta animación natural y espontánea es la situación deseable en cualquier comunidad y que, cuando este estado de salud comunitaria es deficitario, se justifica la necesidad de una intervención más formalizada que tienda a dar vida y movilizar a los propios actores del territorio para recuperar el estado óptimo y deseado.

Es en este sentido en el que hablaremos de animación. Cuanto más se acentúe esta necesidad, más dirigida puede tener que estar la intervención y quizás más oportuno será hablar de animación desde la concepción etimológica *de anima*. Ahora bien, eso no quiere decir que la animación más institucionalizada sólo tenga sentido en situaciones de precariedad social o deficitarias. Creemos que la animación tiene sentido, y de hecho se da, en comunidades y grupos sin problemáticas sociales aparentes, sencillamente con el objetivo de mejorar y optimizar su situación.

Reconocemos, pues, que hay una animación natural y propia en las comunidades y grupos humanos, pero nosotros, cuando hablemos de la animación, no haremos referencia a ésta, sino que nos referiremos a la

animación que es fruto de un trabajo profesional, intencional y que quiere restablecer, mejorar o desarrollar las relaciones humanas y la propia estructura social.

1.2 La oportunidad del concepto

El carácter polisémico de la animación ha propiciado la aparición de muchos otros términos en busca de fortuna. Sólo hay que fijarse en la cantidad de adjetivos que es posible asignar a la animación: animación infantil, animación cultural, animación turística, animación sociocultural, etc.

Se han utilizado también términos como intervención, acción, dinamización, promoción, desarrollo, etc., y todos ellos como sinónimos o complementarios de lo que la animación significa. Eso, sin embargo, no ha ayudado nada a precisar y a clarificar el término.

Se ha hablado –y de hecho no han sido pocos los que han hecho uso de esta terminología– también de intervención sociocultural. En este caso, el concepto de intervención es sugerente de una mediación entre dos elementos distintos. El sentido más peyorativo de este término nos sugiere fácilmente la visión intervencionista, e invita a percibir un posible grado de dirección y de autoridad en el proceso. Deja clara la voluntad implícita de actuar, de intervenir y, por lo tanto, resalta la intencionalidad explícita de la acción. Por este mismo motivo hay autores que han preferido hablar de acción, sobre todo por el hecho de que esta terminología no sugiere una acción dirigida desde fuera hacia dentro, sino que esta acción tiene lugar en un plano de igualdad, de manera que parece un concepto más próximo a la concepción “actuar en”, donde la autoridad está mucho menos presente.

También el concepto de dinamización ha sido utilizado en algunas ocasiones como sinónimo de animación argumentándose que cuando se habla de animación se sugiere que se parte de cero, mientras que si se habla de dinamización se entiende que se quiere acelerar o catalizar alguna cosa que ya existe o que está presente. El concepto gestión ha sido otra de las palabras que en determinados debates ha sustituido al de animación presentándose como más apropiado.

Entendemos que la animación y la gestión pueden ser complementarias y que, mientras que la gestión consiste más en alcanzar los objetivos en las mejores condiciones de eficacia (planificación, organización y control), la animación se acerca más a la manera de llevar a cabo una acción, enfatizando el aspecto relacional y comunicativo de este proceso.

A partir de la entrada de muchos de los animadores en los primeros ayuntamientos democráticos españoles y en su afán por dinamizarlo todo, se llega en algunos casos a la situación del “pananimacionismo”, de querer utilizar la ASC para todo y en todas partes, de manera que el uso indiscriminado de este término lo acaba vaciando de contenido propio. Hernández (1987) explica que esta confusión terminológica no ha existido siempre. Según el autor, en otro tiempo se tenía claro cuándo había que hablar de acción,

de gestión o de animación, pero con el triunfo electoral del PSOE en España a principios de los años ochenta, muchos de los animadores formados y líderes de los grupos sociales pasan a la Administración y se profesionalizan ocupando cargos institucionales. A partir de aquí, todo se confunde, todo se dinamiza y muchas intervenciones se catalogan de animación.

Hace falta, no obstante, no perder de vista el objeto de estas palabras y recordar que “...lo que importa no es el nombre, sino los contenidos, y no es necesario saber que se está haciendo animación para hacerla en la práctica” (López de Aguilera, 1988: 98).

A partir de la aplicación de los estudios universitarios de la diplomatura de Educación Social y de los estudios de ciclo formativo superior de formación profesional en Animación Sociocultural, que se inician en los años noventa, se va generalizando e imponiendo con más fuerza el concepto de animación. La ASC se reafirma y se identifica también con una posible salida profesional.

1.3 La sociocultura

Si nos referimos al ámbito “sociocultural” como el espacio de relación y expresión comunitaria, entenderemos que éste está en constante configuración y desarrollo y, por lo tanto, siempre será deseable –aunque algunas veces más que otras– una intervención en la línea de optimizar este espacio, ya sea para desarrollar y mejorar el estado en que se encuentra esta relación o expresión comunitaria, o para trabajarla como recurso preventivo, de tratamiento o terapéutico. Por eso, aunque en un plano conceptual y etimológico podemos distinguir diferentes concepciones de animación (la intencionada y la espontánea, o la de “poner en relación” y la de “dar vida”), en la práctica estas concepciones no están tan alejadas y fácilmente se diluyen en modelos de animación intermedios.

Son pocos los autores que definen específicamente el concepto de sociocultura. Entendido más como adjetivo, su definición suele ir vinculada al nombre al que acompaña, ya sea animación, dinamización, acción, etc. Aunque por su carácter de adjetivo podría ser considerado un elemento complementario, a partir de él se define el contenido y adquiere significado el nombre al que hace referencia. Uno de los autores que ha explicitado lo que implica la connotación sociocultural es Puig (1994), para el cual la sociocultura denota una manera de trabajar sólo posible en contextos donde existan *relaciones cotidianas* interpersonales e intergrupales, y donde las diferentes culturas entren en *diálogo e interrelación*. En otras palabras, la sociocultura haría también referencia a *la expresión de la cultura* de las comunidades y grupos. Desde esta visión, la diversidad de voces y el pluralismo cultural se convierten en elementos inherentes al hecho sociocultural. Partiendo de esta aproximación, las acciones, proyectos e intervenciones vinculados a lo “sociocultural” tendrán que tener en cuenta conceptos como participación, relaciones horizontales, proximidad, expresión y difusión cultural, comunicación, etc.

Así pues, podríamos definir la sociocultura (Planas, 2009) como aquel sector o

ámbito a partir del cual se trabaja de forma explícita la dimensión social de la cultura, para fomentar la participación comunitaria en un proyecto colectivo de mejora y/o de transformación tanto individual como comunitaria. Por su dimensión participativa, parte del pluralismo y de la diversidad de acciones y opciones de los miembros de la comunidad, fuente de riqueza para la estructuración comunitaria. Sin embargo, su carácter participativo e interrelacional le confiere la vertiente educativa, presente en buena parte de metodologías e intervenciones del campo social. Estos conceptos nos dejan entrever los *objetivos* de la sociocultura, que podríamos enmarcar dentro del parámetro de la democracia cultural, dirigidos, en última instancia, a la mejora de la calidad de vida. Entre los objetivos prioritarios de la sociocultura destacamos:

- Asegurar la posibilidad de participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad en las dinámicas territoriales.
- Facilitar instrumentos para la promoción y la difusión de la cultura de las diferentes comunidades, grupos y personas. Implica, por lo tanto, plantear desde programas educativos y formativos hasta espacios de difusión de la cultura.
- Potenciar la innovación y la creatividad colectiva. La interrelación de personas, grupos y comunidades, tanto de dentro como de fuera del territorio, y la formación también serían pilares para el desarrollo de este objetivo.
- Fomentar el desarrollo autónomo que posibilite la libertad en los individuos con el fin de convertirlos en seres activos y responsables. Es decir, apostar por una educación permanente que permita a los individuos desarrollarse a lo largo de toda la vida.

En la actualidad, a menudo se utiliza el concepto de animación como sinónimo de ASC. De hecho, muchas de las modalidades de animación que se presentan y la mayoría de los ámbitos de intervención que se atribuyen a la animación, no son sino un tipo de ASC. Con todo, se puede hablar de animación sin hablar de ASC, de manera que no toda la animación tiene que ser forzosamente ASC.

1.4 La animación sociocultural

El término “animación sociocultural” aparece por primera vez en una reunión organizada por la Unesco en Modesse (Austria) en el año 1950 haciendo referencia a la actividad en grupo. Posteriormente, Francia fue el país que más se apropió de este concepto e impulsó de manera decidida la figura del *animateur*. Este último término aparece por primera vez en el decreto de la Dirección de Educación Popular del Ministerio francés de Educación Nacional el 17 de octubre de 1955.

A partir de la evolución que ha experimentado este concepto en los últimos años, podemos afirmar que la ASC no ha sido una acepción que se haya popularizado en el sentido de convertirse en un término utilizado en la mayoría de servicios y estudios sociales y/o culturales. Constatamos cómo se han preferido otros términos que también

se identifican con el objetivo de convertir la comunidad, el barrio o determinados grupos en protagonistas de procesos de transformación de su realidad. La Administración, la mayoría de empresas y los servicios del sector sociocultural han preferido, a menudo, otros términos como dinamización sociocultural, participación ciudadana o desarrollo comunitario. Muchos de los programas que en la actualidad conocemos con el nombre de proyectos de participación ciudadana, agendas 21, proyectos educativos de ciudad o planes de desarrollo comunitario, para citar algunos, se pueden considerar también programas de ASC. Es posible que en la mayoría de estos programas no aparezca el término ASC como tal. A pesar de este aspecto:

Muchas de estas propuestas comparten un modelo de acción que parte de la pedagogía participativa ya que pretenden: favorecer el acceso a una vida más creadora y más activa, mejorar la autonomía personal y grupal, aumentar la relación interactiva con la comunidad o grupo, favorecer la integración en un entorno sociocultural y potenciar la capacidad para transformar este entorno. La ASC se identifica con todo eso. Es la acción, el trabajo estructurado que se lleva a cabo en este sentido, lo que permite que sea posible hablar de una metodología de intervención y de una práctica social integrada y utilizada por muchos servicios, programas y profesionales diferentes.

La intervención educativa en el contexto social y cultural también ha evolucionado a lo largo de estos últimos años y esta evolución ha tenido su efecto en la valoración de la animación sociocultural en los diferentes contextos y servicios educativos específicos (Soler, 2005). Hemos pasado de una consideración paternalista y asistencialista del trabajo socioeducativo, centrada fundamentalmente en “el problema” o el sujeto en cuestión, a una visión mucho más integral que tiene en cuenta todo el sujeto, el grupo o la comunidad y el entorno en que vive y tiene que desarrollarse. Así, mientras el discurso asistencialista se centraba en la atención a una parte del individuo o al sujeto aislado (concepción fragmentaria), en el discurso comunitario se apuesta mucho más por un tratamiento global de la persona y se valora su contexto sociocultural como un factor identitario y estimulador del cambio y la evolución (concepción holística o ambientalista). Esta última concepción es la que favorece precisamente que la ASC pueda ser actualmente una práctica con sentido y utilidad, ya que estimula justamente la relación del individuo con su entorno social y cultural.

Desde la concepción comunitaria, el entorno del individuo adquiere un valor educativo fundamental y el rol de educador también se modifica sustancialmente, pasando de concepciones centradas en la *intervención* y la *aplicación de normas* a un discurso donde se interpreta fundamentalmente el papel del educador en términos de *acompañamiento* y *mediador*. Desde este nuevo enfoque de la relación educativa, la consideración de los espacios de vida cotidiana y de tiempo libre tienen pleno sentido si se trabajan desde la ASC a través de programas que dinamicen e inviten a las personas a ser protagonistas de su cambio, su mejora o su crecimiento como miembros de una comunidad o ciudadanos de un territorio concreto.

Si analizamos algunas de las definiciones de ASC más comunes, comprobamos pronto que coexisten diferentes percepciones a la hora de explicar este concepto: una

práctica, una metodología, un conjunto de técnicas, una tecnología, un fenómeno social, un ámbito de intervención, etc. Hay una importante diversidad de interpretaciones, lo cual hace que no sea fácil presentar una definición más o menos compartida y que describa de forma clara y unívoca la ASC. A todo ello hay que añadir el hecho de que en otros países el término ASC puede corresponder a términos como: *acción comunitaria, recreología, educación popular, community development o capacity building*.

Entendemos, pues, la ASC como una metodología de acción e intervención socioeducativa que a partir del protagonismo y la participación de la comunidad busca su desarrollo comunitario y cultural.

Vamos a analizar más detalladamente el sentido de esta definición y a completarla.

a) *La ASC es una metodología*, una manera de actuar. Se entiende la metodología como un conjunto ordenado de procesos, estrategias y técnicas convenientemente fundamentados y relacionados. Eso implica la existencia de un proceso consciente, intencional, sistemático, estructurado y diseñado. De este concepto se deriva la existencia de programas y proyectos de ASC. Queda claro, por lo tanto, que la ASC no es espontaneidad o improvisación. Aunque éstas pueden tener cabida a lo largo de la ejecución de un programa de ASC, se parte (o se tendría que partir) de un proceso sistematizado y con una clara finalidad.

b) *Parte de métodos participativos y de empoderamiento*. La entendemos como una acción deseada, fruto también de la voluntad de los que toman parte en el proceso. Tiene que utilizar, pues, métodos no impositivos y de participación que permitan y favorezcan el protagonismo y el empoderamiento de la comunidad. La ASC sólo podrá ser una metodología de acción e intervención socioeducativa útil para el trabajo comunitario si se dirige decididamente hacia el empoderamiento de las personas y comunidades. El protagonismo tiene que estar en manos de las personas, grupos y comunidades que toman parte en el programa de ASC, y este liderazgo implica transferirles los conocimientos y las habilidades para que ellos mismos puedan acabar funcionando autónomamente.

c) *El rasgo característico de la ASC es la manera de utilizar los recursos de animación*. Lo más característico de la ASC no son las técnicas, ni las dinámicas, ni las actividades que lleva a cabo y aplica. Lo específico de la ASC es la manera de aplicar todos estos recursos y la finalidad con que han sido escogidos y puestos en práctica. Hay que tener presente, pues, que no hay actividades ni técnicas propias y exclusivas de la ASC; y que los recursos que se utilizan en este sentido son sólo un medio para conseguir el desarrollo comunitario y cultural del colectivo al cual se aplican.

d) *La ASC no tiene un cuerpo de conocimientos propio*. La ASC no es una ciencia porque no tiene un cuerpo de conocimientos propio, sino que recurre a diversas disciplinas y saberes (pedagogía, psicología, antropología, sociología, etc.) para obtener los conocimientos que relaciona y aplica con el método y la finalidad que le son propios.

e) *La ASC es una tecnología social* –entendida como la aplicación del conocimiento

y del método científico con finalidades prácticas– en la medida en que reflexiona y también teoriza sobre la aplicación de las técnicas y prácticas que pone en juego en el ámbito sociocultural. La naturaleza del conocimiento que genera la ASC, en tanto que tecnología social, aspira a ser prescriptivo en la medida en que quiere ser pauta o guión para definir lo que se tiene que hacer, cómo se tiene que hacer y cuándo se tiene que hacer.

f) *La ASC es también una práctica social.* El carácter participativo que define la ASC determina que no se pueda considerar únicamente como una tecnología social, ya que eso, en sentido estricto, implica un proceso dirigido y determinado previamente, sin contar con las personas. Se impone, pues, una metodología, una pauta que ceda protagonismo a las personas que toman parte en el proceso y que las convierta en auténticos actores del proceso de desarrollo comunitario y cultural que se tiene que producir. Entendida así, la ASC se convierte también en una práctica social.

“Si la animación sociocultural se entendiera sólo como tecnología social, acabaría siendo utilizada como praxis tecnológica y no como praxis social. Considerada como práctica social, se da juego a las bases sociales que la protagonizan y la animan; por tanto, esta práctica no se limita a ser un mero instrumento que conduce conocimiento, regulado en secuencias de acción desde fuera, sino que se considera como un proceso interactivo generado por los propios actores sociales” [Pérez y Pérez, 2006: 107].

Entendemos, pues, la ASC como una tecnología y práctica social que establece un proceso dialógico entre el saber del animador y el saber de la comunidad. En este proceso dialógico radica buena parte del sentido de la ASC y adquiere valor la consideración de la ASC como una metodología de acción e intervención en los ámbitos educativo, social y cultural.

g) *En la medida de lo posible, se centra y parte del mismo grupo/comunidad, es decir, desde dentro del grupo/comunidad como actores principales.* Por más que el animador quiera actuar al lado del grupo, en la medida en que existe una figura con este encargo, hay la responsabilidad de una intervención. Si no, estaríamos hablando de la animación espontánea o natural y, para este proceso, ya no haría falta el animador sociocultural. La existencia de la figura del animador lleva implícita la función de animación y con ella cierto nivel de intervención y de responsabilidad sobre el grupo. La voluntad, sin embargo, es que a partir del proceso de ASC el papel del animador sea cada vez menos importante y que se pueda hablar pronto de acción al lado del grupo, que va asumiendo la dirección del proceso para llegar al final a una gestión autónoma de la ASC.

1.5 La ASC y otros conceptos del espacio sociocultural

Con el fin de profundizar en el concepto de ASC y ver sólo algunos de los matices que pueden caracterizar diferentes modalidades y sectores de intervención, proponemos un análisis esquemático simple que considera dos dimensiones. En una primera dimensión (eje de las ordenadas) valoramos la dualidad animación-gestión. Se trata, tal como ya hemos comentado antes, de dos formas de interpretar o entender la

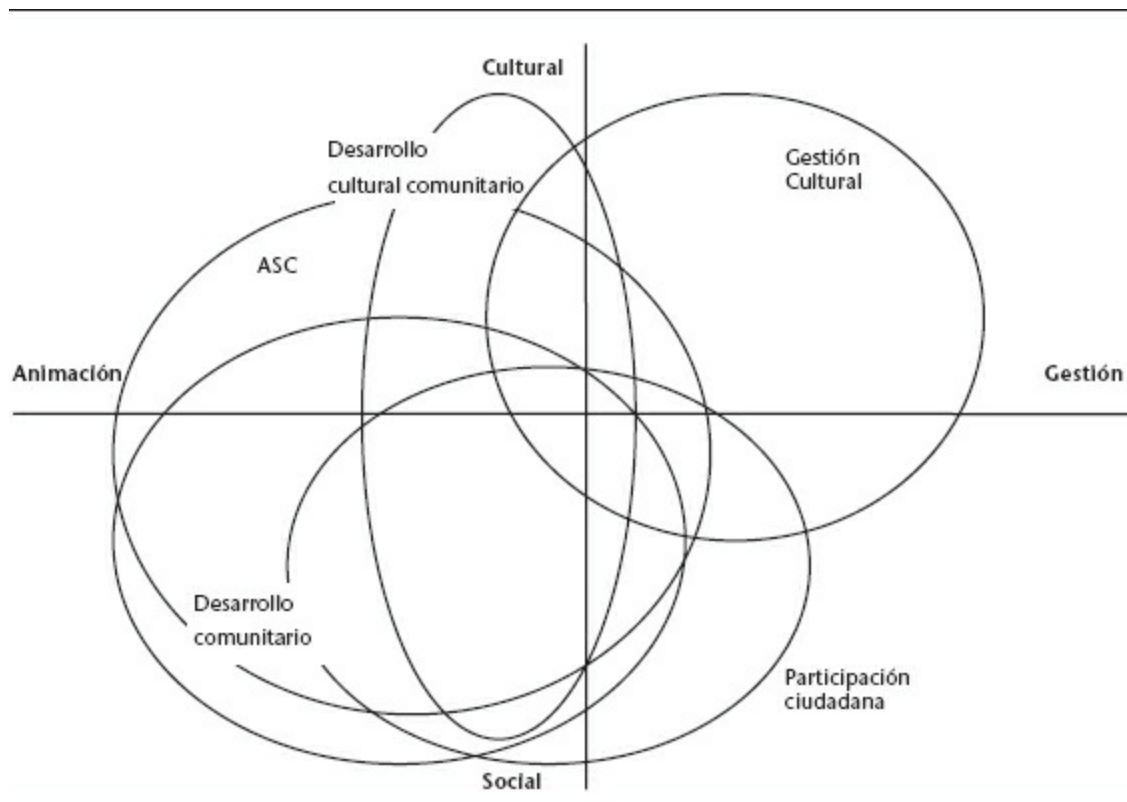
intervención. *La animación* parte del protagonismo del grupo y de los procesos y aprendizajes que van asociados a él. Es un concepto próximo a la dimensión educativa. En cambio, *la gestión* va asociada a una intervención más fría, más desligada de la dimensión educativa y centrada mucho más en las estrategias o los procesos que facilitan u optimizan la administración de los recursos a trabajar. En definitiva, se trata de dos acciones o formas de abordar, si se quiere, una misma situación, y que en la práctica han dado lugar a ámbitos de reflexión y discursos profesionales diferentes. La animación ha acabado siendo mucho más próxima al lenguaje de los educadores –más preocupados por la dimensión educativa y social de la ASC– y la gestión, más próxima al lenguaje de los gestores culturales –más centrados en la gestión y producción de productos y bienes culturales.

En la segunda dimensión (eje de las abscisas) consideramos la dualidad social-cultural. En este caso, se trata de dos conceptos que en nuestro ámbito a menudo se han utilizado sólo para adjetivar sustantivos como educación, animación, desarrollo, gestión, etc. Queda claro que la finalidad del adjetivo “social” es poner el acento más en la comunidad, la colectividad o el grupo, y que, en el caso del término “cultural”, se priorizan los productos y bienes culturales que forman parte del patrimonio de estas personas o comunidades.

Con estos dos ejes se puede hacer una representación gráfica del espacio que mayoritariamente ocuparían algunos de los conceptos próximos a la ASC, ateniéndonos a las intervenciones y ámbitos de reflexión más habituales del espacio sociocultural.

Tal como podemos ver en la figura 1, proponemos una distribución de los conceptos según su proximidad a los términos que definen los dos ejes. Esta figura nos permite explicar de forma visual la relación que se propone establecer entre algunos de los conceptos que se han ido haciendo habituales en el ámbito sociocultural: animación sociocultural, desarrollo comunitario, desarrollo cultural comunitario, gestión cultural o participación ciudadana. Se detecta una estrecha relación entre todos estos términos y lo que representan. Cada uno de los conceptos mencionados está en intersección con el resto, de manera que son términos muy próximos entre ellos y con amplias zonas de coincidencia. La ASC puede estar presente en todos ellos y, de forma especial, en el desarrollo comunitario, donde se intuye como la metodología propia de estos programas. Al lado de este concepto también hemos representado el término desarrollo cultural comunitario (DCC) como una forma de llevar a cabo el desarrollo comunitario a partir de la creación cultural. Se puede entender también como el conjunto de iniciativas que llevan a cabo artistas en colaboración con comunidades, con la intención de expresar identidades, preocupaciones y aspiraciones a través del arte mientras se construyen capacidades culturales y se contribuye al cambio social. El arte se concibe desde esta posición como una herramienta para la transformación social.

Figura 1. El espacio sociocultural y otros conceptos



Queda claro que el DCC se acerca a la dimensión cultural. Representamos también el concepto de gestión cultural, el cual ya hemos tratado, y finalmente, anotamos la participación ciudadana como concepto que puede ejemplarizar la gestión del espacio social en contraposición a la gestión cultural.

Algunos de estos conceptos los trataremos a continuación con más detenimiento porque explican y justifican el sentido y la finalidad de la ASC.

2. La dimensión socioeducativa de la ASC

2.1 Los servicios y programas de ASC

La animación puede aplicarse en diferentes ámbitos, grupos, entidades, situaciones, etc. Por eso se dice que es una metodología que puede impulsar actividades diversas. Las actividades de siempre, que pueden hacerse con animación o sin ella, pero que, si se hacen a partir de la animación, despiertan la iniciativa colectiva y enriquecen la actuación grupal. Por lo tanto, esta metodología, esta forma de dar vida y de movilizar a la gente, no es exclusiva de un ámbito o sector. De aquí que a la animación la acompañen diferentes adjetivaciones, tantas como sectores, territorios o grupos sociales podamos reconocer. Nos damos cuenta, sin embargo, de que, cuando queremos establecer una clasificación o relación de diferentes ámbitos de animación, lo que hacemos es presentar diferentes tipos o ámbitos de ASC. Como hemos comentado antes,

a menudo se presentan modalidades o tipos de animación que, en el fondo, no son sino ámbitos o sectores de la ASC.

No creemos importante llegar a hacer una clasificación con pretensión de ser exhaustiva. El dinamismo que caracteriza al propio concepto de la animación y las amplias dimensiones que éste puede tomar hacen casi imposible e inoperante esta tarea. Los parámetros más habituales y compartidos son:

- a) *Los destinatarios*: se habla de animación infantil, animación juvenil, animación de personas mayores o animación geriátrica.
- b) *Los territorios*: se habla de animación rural, urbana, de barrio, de distrito, de municipio, de centro cívico, de escuela, etc.
- c) *La función predominante o el objetivo principal*: se habla de animación cultural, animación social, animación artística, animación política, etc.

En este sentido, constatamos que en todos estos tipos de animación, cuando se lleva a la práctica su propósito, se contempla también el objetivo básico de la ASC, en la medida en que se orientan a favorecer la autonomía de las personas y de los grupos sociales. Si este último criterio no está presente, estaremos hablando de otros tipos de animación, pero no de ASC.

La ASC está presente, con más o menos intensidad o tradición, en muchos servicios y programas del sector social, cultural y educativo. Podemos decir que el sector característico de la ASC es abierto, dinámico y muy diverso. En la tabla 2, que presentamos a continuación, ilustramos de manera esquemática algunos de los principales servicios y programas donde es más habitual encontrar la ASC y que se han ido identificando en muchos casos como característicos del ámbito de la ASC. Los presentamos en función del objetivo prioritario que los caracteriza. Por ello podemos hablar de una ASC predominantemente social, cultural o educativa, entendiendo, sin embargo, que las tres dimensiones son inseparables.

Hay, pues, una clara diversidad de ámbitos y sectores en los que la ASC se proyecta y puede estar presente a través de programas y servicios específicos.

Tabla 2. Aproximación a los servicios y programas de ASC

Objetivo prioritario	Tipología de programas y servicios	Servicios y programas específicos
Desarrollo social	Programas y servicios que valoran especialmente el trabajo social, el grupo y sus relaciones	Centros cívicos Ateneos populares Entidades culturales o recreativas de jóvenes Hogares de ancianos Asociacionismo Programas de voluntariado Programas de desarrollo comunitario Programas de mediación comunitaria Proyectos educativos de ciudad Programas de participación ciudadana Programas de Agenda 21 Planes integrales de juventud Programas de cooperación para el desarrollo Áreas y departamentos de servicios sociales, educación y juventud etc.
Desarrollo cultural	Programas y servicios que valoran especialmente los bienes, los productos y los contenidos culturales de los grupos y las comunidades	Museos Teatros Bibliotecas Centros culturales Centros y servicios de arte Programas de desarrollo cultural Actos culturales (ferias, exposiciones, espectáculos, etc.) Áreas y departamentos de cultura etc.
	Programas y servicios de educación en el ocio	Ludotecas Casas de colonias Albergues y residencias de estudiantes Información y dinamización juvenil Servicios de comedores escolares Servicios de acogida matinal y transporte escolar Programas extraescolares Centros de recreo o de tiempo libre Escuelas de formación de educadores en el ocio Servicios de ocio para discapacitados Centros abiertos etc.
Trabajo socioeducativo	La ASC en otros servicios y programas socioeducativos	Servicios sociales de atención primaria (medio abierto) Centros penitenciarios Centros educativos de justicia juvenil Escuelas taller Escuelas de formación de personas adultas Programas de transición al trabajo Comunidades terapéuticas Clubes socioterapéuticos y centros de día Centros residenciales de acción educativa Servicios de terapia ocupacional Centros de día y residenciales de atención a discapacitados Programas de acogida y formación de personas extranjeras Centros sociosanitarios para personas mayores etc.

Ayuso (2006: 55-70) hace un análisis aproximativo de las principales instituciones gubernamentales (a escala estatal, autonómica y municipal) y no gubernamentales que han impulsado programas de ASC en los últimos años en España. El análisis, aunque con algunas imprecisiones, permite hacernos una idea del alcance y la diversidad de

promotores de programas y servicios de ASC. Está claro que no todas las instancias y los sectores han tenido el mismo protagonismo. En este sentido, un análisis de los proveedores de servicios socioculturales (Úcar, 2008) concluye que en España se han ubicado entre la sustitución y la complementariedad. Asimismo, parece que el tercer sector ha destacado por la dependencia económica, el conformismo con la situación y la pérdida de autonomía ante la Administración pública (Izquieta *et al.*, 2007).

Entendemos que hay unos ámbitos que merecen una atención especial porque de alguna manera presentan retos evidentes a la ASC, al menos en un futuro inmediato. Apuntamos algunos de ellos:

- a) Hay que profundizar de manera especial en las experiencias de ASC en el ámbito comunitario. El trabajo con la colectividad para mejorar la cohesión social, la identidad colectiva, el compromiso comunitario, la acogida de los recién llegados, la creación cultural, las políticas de juventud o la forma de hacer compatible la identidad nacional y la conciencia universal, son retos de futuro que necesitan respuestas en el presente. El análisis y el diseño de programas y proyectos en este sentido y la difusión de los resultados es imprescindible para avanzar en la buena dirección.
- b) El trabajo con adolescentes y jóvenes continúa siendo hoy un trabajo difícil. Seguramente todavía más que hace unos años. Hacen falta programas y servicios que busquen nuevas estrategias que conecten con estos colectivos y favorezcan sus enormes capacidades de relación y de creación. Desde esta perspectiva, hay que desmarcarse de las ofertas más consumistas, paternalistas o asistencialistas, que difícilmente pueden trabajar en la dirección apuntada.
- c) El ámbito escolar, y en general toda la educación formal, ha evidenciado la imposibilidad de dar respuesta a muchos de los encargos que se le delegan. Desde la convicción de que la educación tiene que proporcionar actitudes y una capacidad intelectual de percepción y comprensión que no quede obsoleta con el paso del tiempo, se entiende también que se requiere un enfoque vivencial y activo de la educación, y por eso, la aplicación de la ASC en la escuela puede ser de mucha utilidad.
- d) Un reto cada día más evidente es la atención a las personas mayores. Esta atención no se tiene que limitar al ámbito sanitario y asistencial. Hace falta que al lado de estos servicios se prevean auténticos programas de ASC que den respuesta a la necesidad *de sentirse vivos y útiles*, lo cual no se consigue sólo cuidando de la salud. Tenemos que pensar en programas que, desde diferentes niveles y capacidades, tengan como objetivo implicar y aprovechar la vitalidad de este colectivo cada día más presente en nuestra sociedad.
- e) Finalmente, hay que pensar en proyectos alternativos y críticos con el sistema actual. La ASC tiene que ser por definición cuestionamiento del sistema establecido, crítica, reformulación, interrogación, creación... En este sentido, puede resultar incómoda a algunas estructuras o instituciones. A pesar de todo, una

sociedad democrática necesita esta práctica crítica si se quiere mantener viva y sana. Hacen falta, pues, servicios y programas que adopten un papel más alternativo y crítico al sistema, que cuestionen los espacios de participación existentes, las carencias de nuestro sistema democrático, la calidad de los servicios públicos, las desigualdades y las injusticias que todavía se dan, etc. Las principales iniciativas que existen en la actualidad desde esta perspectiva las encontraríamos fundamentalmente vinculadas a movimientos y propuestas juveniles: ateneos populares alternativos; programas de algunas ONG; experiencias alternativas en el mundo del arte, la cultura y los jóvenes (Mayugo, Pérez y Ricart, 2004; Ricart y Saurí, 2009), etc. Desde esta posición, hay mucho camino por hacer, sobre todo si, además, consideramos que también podemos innovar y buscar nuevas formas de expresión y comunicación de los grupos y la comunidad a través de las nuevas tecnologías, el arte o las producciones culturales.

2.2 La ASC es también una práctica educativa

No podemos concebir el desarrollo tanto individual como comunitario si no es a partir de un proceso *educativo*. La educación es un fenómeno social, y como tal, tendremos que considerar el contexto social, y por extensión, la cultura en la cual se da, como el marco del que partirán las finalidades de la educación. Estas finalidades, a la vez que orientarán la acción educativa, justificarán su acción.

La mayor parte de los autores está de acuerdo en conceder una clara función educativa y reconocer el carácter pedagógico de la ASC, sobre todo desde que se reconoce la educación más allá del estricto marco escolar o formal. Entre los muchos argumentos que se apuntan a avalar el carácter educativo de la ASC se encuentra el argumento de su origen, su nacimiento y su evolución a partir de conceptos, procesos y ámbitos relacionados directamente con la educación (educación popular, educación de adultos, educación en el ocio, etc.). Entendemos que la ASC tiene siempre una función educativa porque esta práctica incorpora siempre componentes educativos, aunque no es una práctica exclusivamente educativa. De alguna manera, la tradición educativa de sus antecedentes justifica su carácter educativo. Igualmente, las finalidades que persigue también responden a propósitos claramente educativos, apostando por el cambio y la transformación personal y social.

2.2.1. La animación sociocultural y la educación popular

El concepto de educación popular surge en Europa durante el siglo XIX, sobre todo en los contextos católicos, a partir del sentimiento altruista. Sus finalidades eran compensar las carencias de la época, sobre todo la falta de escuelas, a partir de continuar la acción escolar y superar la formación intelectualista que se impartía en estas escuelas. Parte de la idea de que el saber está en manos de una minoría y que hay que democratizar la cultura a fin de que llegue a todo el mundo, incluso a los más necesitados. Este proceso

de democratización implica algo más que la simple difusión de conocimientos, implica un cambio estructural que se fundamenta en la toma de conciencia de la situación existente y la voluntad de transformación de la propia realidad. Se quiere reducir la dependencia del hombre respecto de su entorno, desarrollando su sentido crítico. Hay, pues, una importante carga política. Así es como, a finales del siglo XIX, en muchos lugares de Europa ya se conoce el concepto de educación popular¹ y se asocia al desarrollo del movimiento obrero y a las experiencias educativas y de promoción cultural (universidades populares, ateneos, institutos de cultura popular, patronatos, centros de instrucción pública, etc.). Por otra parte, la existencia de este concepto será también uno de los principales precedentes de lo que posteriormente se conocerá como educación permanente.

Según Simonot (1988) la educación popular es la semilla a partir de la cual nace la ASC y se genera también el concepto de educación permanente. De esta manera se justifican los grandes puntos de contacto y semejanza entre la ASC y la educación popular, tal como evidenciamos en la tabla 3.

La situación histórica, política y cultural de los países de América Latina ha hecho y hace que determinadas experiencias tengan connotaciones muy diferentes de las que tienen lugar en Europa.

Ander-Egg (1988: 48-54) establece como antecedentes y fundamentos de la educación popular en América Latina el proceso de organización obrera, las escuelas sindicales, las universidades populares, los movimientos culturales y artísticos, los emigrantes socialistas y anarquistas, la acción de Sandino en la liberación de Nicaragua y la teoría y la práctica de Paulo Freire. En palabras del mismo autor:

“...la educación popular nace en un contexto de luchas revolucionarias, madura en ese oscuro periodo de reflujo y opresión de las dictaduras militares/criminales y emerge con gran fuerza en el proceso nicaragüense en donde la presencia de Carlos Núñez, Oscar Jara y Roberto Leiss (todos ellos del grupo ALFORJA), consustanciados con la propuesta política y pedagógica de la revolución sandinista, hace un nuevo desarrollo y llegan a un nuevo punto de madurez de la teoría y la práctica de la educación popular”.

Tabla 3. Educación popular y animación sociocultural

	Educación popular	Animación sociocultural
Cultura	La cultura tiene relación con la desigualdad ante el saber escolar y los conocimientos.	La cultura tiene relación con una manera de ser con las cosas y las personas.
Destinatarios	El objetivo es un público popular, desfavorecido cultural y escolarmente.	El objetivo es todo el mundo sin distinción.
Finalidad	Busca la democratización del saber en una pretensión de cambio social progresista (fundamentalmente democratización cultural).	Se busca la realización de cada uno y la responsabilidad en la vida social (fundamentalmente democracia cultural).
Agentes	Educadores populares. Pocos militantes permanentes. Militantes altruistas: – sin formación profesional. – sin títulos reconocidos.	Animadores. Bastantes profesionales. Altruistas: – con formación. – con títulos reconocidos.
Institucionalización	Asociaciones. Sin equipamientos. Sin empresarios públicos. Pocos empresarios privados. Subvenciones. Financiación inexistente. Sin estatuto profesional. Sin centros de formación.	Asociaciones. Equipamientos colectivos. Empresarios públicos. Empresarios privados. Subvenciones. Financiación pública. Reivindicación y preparación de estatuto profesional. Centros de formación privados y públicos, universitarios.

Fuente: Pérez, G.; Pérez, M.V. (2006: 27).

Mientras que en Europa el concepto de ASC tiene una trayectoria definida y propia a partir de la Segunda Guerra Mundial, en Latinoamérica hay que esperar a finales de los setenta, comienzos de los ochenta, para oír hablar de ASC, o de animación, sencillamente. Las vinculaciones y relaciones entre ASC y educación popular son allí, en la práctica, más reducidas, a pesar de tener también objetivos estratégicos similares. A pesar de todo, muchas de las técnicas y reflexiones que se han generado y se generan en estos países latinoamericanos desde el marco de la educación popular se exportan hacia Europa y se incluyen dentro de la reflexión de lo que aquí llamamos ASC. Tal como dicen Vargas, Bustillos y Marfán (1993: 7):

“...las propuestas de la educación popular nos sorprenden, especialmente desde la óptica “europea”, porque suponen, en su conjunto, una aportación valiente e innovadora en el aburrido y “tecnocrático” panorama de la intervención social al uso”.

Algunos de los rasgos de identidad más característicos de esta educación popular latinoamericana, según estos mismos autores, son precisamente que:

- Se convierte en un espacio de encuentros y consensos entre diferentes corrientes de pensamiento: humanismo, cristianismo de base, teología de la liberación,

marxismo, etc.

- Reformula la síntesis entre teoría y práctica, con un esfuerzo constante de conceptualización y profundización.
- Transgrede los límites tradicionales del concepto “acción educativa” y produce nuevos instrumentos metodológicos y didácticos.
- Intenta extenderse y consolidarse mediante la construcción de redes.
- Recupera y reelabora el “sentido de clase” apostando por su protagonismo histórico en los procesos de cambio social.
- Se convierte en un recurso para la potenciación y la articulación de los movimientos populares.
- Afirma la importante dimensión política de su intervención educativa.

En España y en Europa en general, muchas de estas prácticas latinoamericanas han perdido su primera intencionalidad política y transformadora. El reto es, pues, saber hacer una adecuada lectura de estas prácticas y técnicas y releerlas desde la ASC como marco equivalente –aunque no idéntico– a la educación popular latinoamericana, para poder aplicarlas como una metodología participativa y transformadora de los grupos, como una educación por la acción. En este sentido, y desde esta educación popular concienciadora y transformadora, en la actualidad se ven muchos puntos de contacto entre la educación popular y la ASC. Por otra parte, en el caso europeo, la educación popular se puede decir que ha sido un antecedente de la ASC.

2.2.2. La animación sociocultural y la educación en el ocio

La educación en el tiempo libre, en el sentido estricto, nace a finales del siglo XIX y comienzos del XX con la creación de los primeros movimientos y organizaciones infantiles y juveniles, el higienismo escolar, las escuelas al aire libre y los planteamientos de la Escuela Nueva, el inicio del esculismo, el nacimiento de los *casals d'estiu* (actividades lúdicas y recreativas de verano), las obras de los patronatos de la Iglesia, los centros católicos y el movimiento de Acción Católica. Su nacimiento se justifica en muchos casos por una necesidad higiénico-sanitaria, aunque más tarde tendrá un claro carácter educativo. En otras ocasiones, las experiencias de educación en el ocio responden a un fin social y a la necesidad de proteger y atender a los niños y jóvenes en su tiempo libre. La ASC, en cambio, nace a partir de la Segunda Guerra Mundial y se vincula a la educación de adultos y la educación popular. Responde a la necesidad de sacar al individuo del anonimato urbano, desarrollar su vida cultural y construir tejido asociativo desde el protagonismo de cada persona.

Queda claro, pues, que estos dos conceptos nacieron en momentos muy diferentes y como respuesta a diferentes necesidades, aunque los dos han planteado propuestas coincidentes y complementarias. En las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales celebradas en Barcelona en el año 1988 se dijo que, por las

diferencias de origen, estos dos conceptos todavía se entendían como dos realidades diferenciadas, con formulaciones propias y metodologías específicas, pero que cada vez se aproximaban más, y tendían a identificarse como una única intervención socioeducativa. Las diferencias básicas entre los dos conceptos se veían en las especificidades de las metodologías de intervención, que se derivaban de las características de los destinatarios. En el caso de la pedagogía del ocio, eran mayoritariamente niños y jóvenes, mientras que en la ASC mayoritariamente se trataba de adultos.

En la actualidad, podemos decir que estas diferencias básicas que venían proporcionadas por las especificidades de las metodologías de intervención se considera que no tienen mucho sentido, ya que nadie considera ya que la ASC sólo se dirige a adultos. De manera que, cuando se dirige a niños y jóvenes, a menudo se identifica con las actividades y los programas de educación en el ocio infantil y juvenil. Cada día más estos dos términos se identifican sin tener significados semánticos equivalentes.

La educación en el ocio es, pues, uno de los sectores de intervención educativa que mantienen una relación más estrecha con la ASC. Existen diversidad de movimientos educativos en el tiempo libre, configurados como colectivos que, bajo diversas personalidades jurídicas y con total independencia de su vinculación a otra entidad, buscan para sus afiliados, en general menores de edad, durante el tiempo libre, una educación integral con objetivos de cariz social, lúdico, cultural y ambiental. Entre estos colectivos podemos encontrar las diferentes versiones del esculismo o los diferentes movimientos asociativos de recreo y ocio infantil y juvenil.

El tiempo libre no es el único marco de acción en el que se lleva a cabo la ASC, pero seguro que es el marco temporal en el que encontramos el mayor número de programas. Por lo tanto, la ASC y la educación en el ocio, sin ser lo mismo, comparten un amplio espacio de intersección en la medida en que se identifican en muchos de sus planteamientos y objetivos.

2.2.3. La pedagogía social como disciplina de la animación sociocultural

La ASC puede encontrar fundamento en las diferentes disciplinas científicas que aportan rigor al estudio del hecho educativo (sociología de la educación, psicología de la educación, economía de la educación, biología de la educación, etc.), pero también puede recurrir a los conocimientos y saberes que no son reconocidos científicamente y que, posiblemente, no lo serán nunca (nos estamos refiriendo a los conocimientos que nos ayudan a determinar las finalidades generales de la acción educativa, a los valores, etc.). La pedagogía pues, como conjunto global de saberes sobre la educación, acoge y aporta buena parte de los conocimientos a la práctica social y educativa de la ASC.

Partimos de la consideración de que la pedagogía designa el conjunto global de saberes sobre la educación y que no todo el saber pedagógico es científico. Una parte, porque todavía no ha llegado a serlo, y la otra, porque es inalcanzable para la ciencia. Las ciencias de la educación forman parte de la pedagogía y designan las diferentes

parcelas de conocimiento sobre la educación que desarrollan saber científico. Desde esta posición, se entiende que el saber pedagógico guíe buena parte de la acción sociocultural ya que, tal como hemos justificado, esta acción tiene una importante vertiente educativa. Si la ASC es una práctica que incorpora siempre componentes educativos, es lógico que se ocupe de ella la pedagogía, aunque no exclusivamente (ya que tampoco es una práctica exclusivamente educativa).

Hay coincidencia en ver a la pedagogía social como una de las fuentes de conocimientos básicos de la ASC. En este aspecto coinciden la mayoría de autores. La pedagogía social se entiende, pues, como la disciplina pedagógica que aporta buena parte de sus conocimientos a la práctica social y educativa de la ASC (Úcar, 1994: 178).

La pedagogía social es el marco reflexivo-normativo y de intervención de la ASC entendida como un tipo concreto de educación social, pero ni todos los conocimientos que utiliza la ASC provienen de la pedagogía social, ni la pedagogía social se centra sólo en la reflexión teórica de la ASC. Los ámbitos y sectores de la pedagogía social sobrepasan las dimensiones de la ASC y se engloban en lo que se llama educación social.

2.2.4. La educación social y la animación sociocultural

Para acabar este apartado, se impone una reflexión que relacione la educación social y la ASC. Por una parte, por la proximidad conceptual que pueden tener estos dos conceptos dado el alto nivel de practicidad e intervención que contienen ambos. Por otra parte, por el hecho de que la aparición de la ASC como materia y sector de intervención reconocido profesionalmente a nivel universitario ha ido estrechamente relacionada con la creación del título de diplomado en Educación Social en el año 1991.

La educación social se entiende como la intervención que se genera a partir de la pedagogía social, sin significar eso que la educación social sólo se fundamente en la pedagogía social. Por lo tanto, el alcance presentado anteriormente por la pedagogía social como disciplina, sirve ahora para delimitar los ámbitos de intervención de la educación social.

La ASC se ubica entre las diferentes tecnologías de la educación social. A la vez que la educación social – como objeto de la pedagogía social– es el marco educativo en el que tiene lugar la ASC como práctica social.

La aparición del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, establecía las directrices generales del plan de estudios de este nuevo titulado universitario. Especificaba que las enseñanzas “*deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa*”. La lectura que se hizo de esta orientación formativa dio lugar mayoritariamente a tres grandes ámbitos de intervención con respecto al educador social: la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de personas adultas. No han faltado opiniones que manifiestan el redactado confuso y poco esclarecedor de estas líneas.

La ASC se configura, pues, como un posible sector o ámbito profesional para la figura del educador/a social, al lado de la educación especializada y la educación de personas adultas. Al mismo tiempo, también se reconoce la ASC como una metodología de intervención que puede estar presente en el conjunto de sectores y ámbitos de intervención. Por ello tan pronto se habla de la *ASC como metodología y como sector profesional del educador social* (Soler, 1995).

3. El desarrollo social a través de la ASC

3.1 El desarrollo social y comunitario

Es evidente que la ASC tiene una clara voluntad de transformación social. La intervención o, mejor dicho, la acción social con y desde la comunidad son requisitos esenciales. Marchioni (2004) apunta lo que considera los principios básicos de cualquier intervención social comunitaria. Prácticamente la totalidad de estos principios se podrían suscribir en la mayoría de los programas o acciones de ASC. Los concreta en:

- Tiene que hacer referencia a procesos globales a medio y largo plazo.
- El centro del proceso tiene que ser una comunidad concreta, con una población determinada y siempre única.
- Cualquier comunidad se conforma a partir de cuatro fases: territorio, población, recursos y demandas.
- Los municipios serán las comunidades iniciales en muchos sistemas democráticos y estructurados. Según los municipios, se pueden considerar, sin embargo, comunidades más pequeñas a los municipios (barrios, distritos, etc.) o comunidades mayores (mancomunidades).
- Cualquier intervención comunitaria tiene que tener en cuenta a tres protagonistas: las administraciones, los recursos técnicos y profesionales y la población.
- La correcta implicación de los tres protagonistas es justamente el punto de llegada de la intervención social comunitaria, por eso hace falta un aprendizaje y se habla de proceso educativo.
- La participación de los tres protagonistas es esencial e imprescindible en el proceso.
- La intervención comunitaria puede tener como destinatario cualquier grupo o comunidad, porque cualquier situación es mejorable. En este sentido, no hay que partir necesariamente de comunidades marginales o problemáticas.

Más allá del concepto de intervención social comunitaria, encontramos también el concepto de desarrollo comunitario, el cual implica la idea de progreso de la comunidad, de crecimiento de un colectivo organizado de individuos a partir de su participación voluntaria. Se pretende suscitar entre las personas la participación efectiva y la gestión

de los propios problemas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de cambio o mejora, en el que los propios sujetos del territorio son protagonistas de la transformación de sus condiciones de vida².

Según las Naciones Unidas, el desarrollo comunitario es un proceso a través del cual los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrarlas en la vida del país y conseguir que colaboren plenamente en el progreso social.

El desarrollo comunitario se puede entender también como un medio y una finalidad. Un medio porque es una metodología de intervención social con unas fases perfectamente definidas. Una finalidad porque busca la consecución del desarrollo de las comunidades. Por este motivo, se confunde con la ASC. Ambos procesos se catalogan como metodologías de intervención social, pero, tal como nos hace ver Úcar (1992), no son conceptos equiparables. El desarrollo comunitario pone énfasis en la finalidad del proceso de intervención: el desarrollo integral de la comunidad en todas sus dimensiones; mientras que la ASC persigue también el desarrollo integral de la comunidad pero pone más énfasis en la metodología del proceso, que se fundamenta en los mecanismos dinamizadores y movilizados de las personas y grupos. Con todo, los conceptos tienen muchos aspectos coincidentes y sólo en estas matizaciones podemos apreciar las diferencias, tal como nos hace notar Froufe (2007). Por ello, podemos entender el desarrollo comunitario como un concepto amplio y global que incluye la ASC. Desde esta perspectiva, el desarrollo comunitario puede tener diferentes ámbitos de actuación, entre los cuales se podría hablar, como mínimo, de:

- El ámbito socioeconómico: centrado más en la promoción de actividades económicas, iniciativas profesionales, autoempleo, etc.
- El ámbito socioeducativo: centrado más en la promoción de iniciativas y actuaciones educativas a diferentes niveles (infancia, adultos, social, especial, permanente, etc.).
- El ámbito sociocultural: en el que se podría ubicar la ASC.

Aunque estos ámbitos representan sectores diferenciados dentro del concepto de desarrollo comunitario, los tres sectores contienen iniciativas de promoción social y entre ellos puede haber fácilmente intersecciones y programas con aspectos propios de cada una de estas orientaciones. Con respecto a la ASC, podemos decir que puede catalogarse siempre de desarrollo comunitario ya que la finalidad a la que responde siempre tiene que ver con el desarrollo social/comunitario. En sentido estricto, sin embargo, no siempre el desarrollo comunitario equivale a ASC.

3.2 La participación ciudadana y la participación comunitaria

Durante el siglo XX, la sensibilización y la concreción a favor de los derechos de la ciudadanía y el derecho político experimentan un gran avance. Se consolidan muchos de

los derechos actuales y se configuran muchas de las bases jurídicas internacionales que actualmente fundamentan muchas legislaciones. Y no sólo eso, sino que a finales del mismo siglo se habla también de la *crisis de la vieja política*, como aquella que parte de un sistema político de democracia representativa que sufre carencias y que ha tenido dificultades para aprovechar y animar el capital humano que representa la ciudadanía. Eso ha comportado (Catalunya Segle XXI, 1999) el debilitamiento del modelo democrático clásico de participación a través de intermediarios como los partidos políticos u otras organizaciones, porque éstos han degenerado en estructuras excesivamente jerárquicas y burocráticas que no han podido adaptarse a la singularidad de los intereses específicos de la población.

En este contexto, toma fuerza el concepto y las prácticas de participación ciudadana. Se considera como aquella participación en la cual “los individuos –ciudadanos con derechos y obligaciones– toman parte en los asuntos públicos del Estado” (Álvarez y Castro, 1999), es decir, aquella donde se establece una relación directa entre ciudadanos y gobierno dentro del espacio público, diferenciándola así de la participación social y de la comunitaria, en las cuales, a pesar de producirse una participación en el espacio público, no necesariamente se establece una relación directa entre los ciudadanos y el gobierno. Por otra parte, convendría diferenciar también el concepto de ciudadanos –utilizado en algunas de las propuestas de participación ciudadana– del concepto de personas o individuos –habitual cuando se habla de participación social o comunitaria. En el primer caso, los ciudadanos serán personas reconocidas por un Estado o un gobierno a partir del cumplimiento de determinados requisitos jurídicos –normalmente disponer de una documentación en regla–, mientras que en el segundo caso, las personas o los individuos lo son por el solo hecho de nacer y no hace falta ningún reconocimiento externo.

La aparición de nuevos escenarios y las nuevas formas de abordar el tratamiento de estas realidades complejas pasa a menudo por una mayor participación y responsabilidad de la colectividad. De alguna manera, se busca la complicidad y la implicación ciudadana en los asuntos y procesos públicos. Se habla así de presupuestos participativos, consejos de barrio, comisiones participadas, mesas territoriales, talleres de creatividad colectiva, gobernanza, trabajo en red, etc. El término *community empowerment* es uno de los conceptos más utilizados en el nuevo modelo de gobierno participado. El *empoderamiento comunitario* sería la traducción literal. La idea es precisamente dar poder, protagonismo, capacidad de gestión y decisión a la comunidad para que ésta, juntamente con el gobierno respectivo, busque la manera de progresar en lo que se ha llamado *Estado social relacional*, como una nueva realidad que se caracteriza por la desaparición de las fronteras entre los asuntos públicos y el sector privado, la aparición de realidades duales, que interconectan las necesidades de administraciones, empresas y ciudadanía. Es el nuevo Estado del siglo XXI, más complejo, más interactivo, en el que la combinación de elementos da un resultado superior a su suma individual. Hay que tener presente, sin embargo, que cualquier metodología participativa responde a una base política. Si se trata de informar, consultar,

debatir o decidir conjuntamente con los ciudadanos, no es una decisión metodológica ni técnica, sino política.

La participación de la sociedad es una condición necesaria para profundizar en la democracia y tiene que ser considerada e institucionalizada como parte integrante de cada una de las etapas del proceso de políticas públicas. Ello favorece una mayor eficacia y legitimidad en las acciones gubernamentales, consiguiendo de esta manera reafirmar, a medio y largo plazo, la importancia del conjunto de instituciones que son los pilares del sistema político democrático (Campero, 2000). Hablamos así de *gobernanza*, como esta nueva manera de entender el gobierno.

La ASC es un concepto más propio y próximo a los procesos participativos generados e impulsados desde la base, desde los colectivos sociales y de la comunidad, que desde el gobierno o la Administración pública. En sentido estricto, incluso se podría decir que hay una contradicción con el sentido originario y más genuino del término cuando hablamos de procesos de animación sociocultural impulsados y dirigidos desde los gobiernos.

La participación, tal como ya hemos manifestado, es la estrategia principal para conseguir los objetivos y los propósitos propios de la ASC. Ahora bien, no hay que confundir este aspecto esencial en la ASC con los objetivos del desarrollo social y cultural que justifican los programas y servicios de ASC.

La participación es un requerimiento implícito en la ASC y no una finalidad en sí misma.

El hecho de hacer posible que las personas participen en la identificación de sus problemas y que aporten su experiencia o que exploren nuevas posibilidades, afecta directamente y de forma positiva a la efectividad de las políticas adoptadas para afrontar los problemas. Si sabemos trabajar esta estrategia y la llevamos de verdad a la práctica, seguramente hablaremos de procesos de participación ciudadana y también de ASC. Debemos, pues, articular el discurso correcto y los programas correspondientes para hacer de esta participación un proceso que nos acerque a los objetivos de crecimiento y de desarrollo sociocultural³.

A modo de orientación, proponemos algunos de los principios que tienen que estar en la base de los procesos participativos propios de aquellas acciones que quieran impulsarse desde la ASC. Entendemos que son aspectos importantes a considerar antes de iniciar un proceso que quiera hacer de la participación un aspecto esencial, como es el caso de la ASC.

1. *Trabajar conjuntamente tres niveles: el político, el técnico y el comunitario.* Hay que asumir la importancia y el valor que puede proporcionar la participación de la comunidad en muchas acciones que tradicionalmente sólo se reservan al criterio de los técnicos. No cuestionamos la capacitación y el trabajo de estos profesionales ni planteamos la necesidad de hacer un trabajo conjunto. Afirmamos que puede haber espacios y momentos diferenciados en los que es importante y

útil la participación de los tres colectivos citados.

2. Entender que *la representatividad en la participación es un reto a alcanzar* y no un punto de partida. Evidentemente, siempre que eso sea posible, hay que incorporar el máximo número de discursos y voces. A menudo, sin embargo, eso es inviable o demasiado poco operativo. Hay que pensar, pues, en grupos y colectivos organizados –o que podamos organizar-, por el volumen de personas que pueden representar y mover, y por la facilidad de convocatoria y comunicación que pueden aportar a través de la propia red. Es fácil, en este planteamiento, olvidarnos de las personas no organizadas y de los colectivos y movimientos no formalizados como tales pero que constituyen auténticas redes de relación, comunicación y también dinamización.
3. *Invertir tiempo, energía y, cuando haga falta, recursos.* La participación exige inversión de tiempo y energía y ésta es más alta cuanto menos práctica y cultura de participación hay. En este caso, hay que trabajar la concienciación, la capacitación y la dinamización comunitaria. Éste no es un proceso ni fácil ni rápido. Las energías participativas de la comunidad son limitadas y hay que ser respetuoso hacia ellas.
4. *Comunicar y acordar los límites y posibilidades del proceso participativo.* Es fundamental saber dónde empieza y dónde acaba este proceso. Eso tiene que ayudar a concretar y a contrastar las expectativas generadas con el fin de evitar frustraciones y malas interpretaciones que sólo supondrían obstáculos en el desarrollo del proceso.
5. Entender que la participación requiere un *proceso de aprendizaje* y que, por lo tanto, hace falta un proceso formativo. Hace falta trabajar valores, actitudes, formas de relacionarnos, etc., y hacerlo desde la práctica. Todo eso implica no esperar una eficacia inmediata. Hablar de procesos de aprendizaje quiere decir *tener paciencia* y no esperar grandes cambios a corto plazo.
6. Asumir la *existencia de conflictos* porque estos son inherentes a los cambios y al crecimiento, dos aspectos propios y consustanciales al hecho educativo. Hay que estar muy atentos a la gestión de estos conflictos porque precisamente de la forma y el resultado de su resolución depende gran parte del aprendizaje y el cambio que esperamos.
7. Entender que *este proceso tiene que ser gratificante*. La gratificación tiene que venir precisamente de las recompensas implícitas en cualquier proceso educativo y, por otra parte, por los beneficios relacionales que comporta cualquier metodología participativa. Participar tiene que poder significar divertirse y disfrutar de la relación y el aprendizaje.

La participación puede hacerse realidad en espacios y grados de responsabilidad muy diferentes. No es lo mismo participar en una fiesta de la escuela como asistentes que estar en la junta de la asociación de padres que ha gestionado la organización de toda la

fiesta y se ha hecho cargo de todos los actos. Los diferentes niveles de participación son necesarios, pero está claro que no son iguales y que los grados de responsabilidad y, por lo tanto, también de exigencia y de aprendizaje, serán diferentes. Trilla y Novella (2001) presentan diferentes niveles de participación que van desde la participación simple hasta la metaparticipación, pasando por la participación consultiva y la proyectiva. Es evidente que hará falta graduar y modelar estos espacios, momentos y compromisos según los objetivos del programa o servicios a desarrollar.

En otro nivel, pero también estrechamente vinculado a la participación, encontramos los conceptos *investigación participativa* (IP) e *investigación-acción participativa* (IAP). La IP es un término con tradición latinoamericana y en estrecha relación con los principios de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Lucio Villegas (2000) comenta sus principales aspectos siguiendo las pautas de Landsheere y Hall:

1. El problema nace de la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve.
2. El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas.
3. La IP exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación.
4. La IP comprende una amplia gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.
5. La IP puede suscitar una mejor toma de conciencia de los propios recursos y movilizarlos para un desarrollo endógeno.
6. Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
7. El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se esconde en la indiferencia.

La IAP es un término cronológicamente anterior a la IP y tiene procedencia inglesa y francesa. En la procedencia anglosajona se le llama *action-research* y no hay en esta tradición un compromiso tan firme y decidido a favor de la participación y el protagonismo por parte de los vinculados en el proceso de investigación. En francés, el término es *recherche-action* y de alguna manera tampoco apuesta firmemente por legitimar el saber popular delante del dominante (López, 1998).

Tanto la IAP como la IP han sido procesos que se han vinculado estrechamente a la ASC por la connotación de protagonismo que se da a las personas que toman parte en ellas y por la finalidad última de transformar la realidad compartiendo también un proceso de formación personal⁴.

4. El desarrollo cultural a través de la ASC

4.1 El sentido cultural de la ASC

La palabra *cultura* proviene del verbo latino *colere*, el cual tiene dos significados: *cultivar*, en el sentido de trabajar, cuidar, elaborar la tierra, y *honrar*, rendir culto o tributo a los dioses. En este nivel etimológico podemos entrever dos concepciones diferenciadas. Una primera concepción en la que el sujeto es activo y participativo en el proceso o acción (cultivar), y una segunda concepción en la que la persona se queda más al margen del proceso y se muestra más pasiva en la acción (honrar). Más adelante reanudaremos esta distinción, ya que nos dará pistas sobre diferentes orientaciones o enfoques en el trabajo cultural.

Hay muchas y diferentes definiciones de *cultura*. Muchas nos aportan ideas interesantes: la cultura como aquello opuesto o diferente a la naturaleza, la cultura como el resultado del proceso educativo mientras que la naturaleza es fruto del proceso genético, la cultura como aquello creado por el hombre, etc. La mayoría de tratados y obras que nos hablan de este concepto, sin embargo, parten de la definición de Taylor (1871), a través de la cual se entiende la cultura como *aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una comunidad*. El alcance y la amplitud de esta definición nos parecen correctos e integradores de todo aquello que puede configurar la cultura. Una concepción más reciente es la que se formula con motivo de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales en agosto de 1982 y que da lugar a la Declaración de México. En esta Declaración se puede ver que la definición de Taylor todavía tiene cierta actualidad:

“En el sentido más amplio, la cultura puede ser considerada como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

La cultura abarca los valores con los que convive un grupo social y los hechos y expresiones de estos valores que se utilizan como símbolo *de identidad*. Visto desde este punto de vista, podemos considerarla el fundamento de la sociedad, *the bedrock of the society*, como dice Hawkes (2001: 3), el marco de referencia que guía nuestras prácticas. Según el mismo autor, la cultura es medio y mensaje, los valores inherentes y los significados, y los resultados de la expresión social. A través de la cultura damos sentido a nuestra existencia y encontramos expresiones comunes a nuestros valores y necesidades; es, en consecuencia, el eje central en la creación de identidad.

Partimos, pues, de este concepto amplio de cultura, en sentido antropológico, y en el cual podemos encontrar diferentes tipos o ámbitos de cultura, ya que, tal como explica P. Besnard (1990), la cultura siempre ha sido fragmentaria y por eso podemos hablar de una cultura diversificada o mosaica. Hay quien, en este nivel, habla también de subculturas con el fin de resaltar la pluralidad de concepciones y posicionamientos culturales ante la realidad. La subcultura, sin embargo, suele atribuirse a los grupos o sectores de edad no dominantes en el interior de una misma comunidad. Ander-Egg

(1984) prefiere hablar, en este sentido, de culturas subalternas por oposición con la cultura hegemónica o dominante, de manera que el concepto de ASC desde esta relación de desigualdad adquiere un sentido fuertemente reivindicativo y de reconocimiento de determinadas identidades culturales. Este autor sintetiza las concepciones de cultura en tres grandes categorías:

- a) La cultura como adquisición de un conjunto de saberes y como resultado de esta adquisición. Se trata de un concepto de cultura selectivo y restringido y que se reduce a la acumulación de datos, conocimientos e instrucción.
- b) La cultura como estilo de ser, de hacer y de pensar y como conjunto de obras e instituciones. En este caso se trata de la noción de cultura que surge de la concepción antropológica inglesa y que engloba la totalidad del mundo artificial que el hombre ha construido sobre el mundo de la naturaleza. Cultura es lo que el pueblo cultiva (objetos, ideas, manifestaciones...).
- c) La cultura como creación de un destino personal y colectivo. La cultura se encuentra en la forma de utilizar y proyectar los saberes y maneras de vivir en la construcción del futuro.

En la tabla 4 se puede ver el sentido y la trascendencia que estas diferentes interpretaciones pueden tener cuando las relacionamos con la ASC.

Huelga decir que Ander-Egg manifiesta que la ASC sólo se puede considerar plenamente desde una posición de cultura como creación de un destino personal y colectivo donde la cultura se convierte en la acción conjunta de todos.

La ASC se ha articulado preferentemente a partir del concepto de cultura popular. La cultura elitista o dominante ha sido precisamente la cultura a superar y a “combatir” con el fin de conseguir una cultura más plural y al alcance de todo el mundo. Al mismo tiempo, el aspecto enajenante, uniformizador y manipulador de la cultura de masas también ha sido una de las razones por las cuales se justifica la necesidad de la ASC con la finalidad justamente de combatir esta alienación y uniformización. La ASC adquiere sentido en este escenario como proceso beligerante contra esta situación de pasividad y conformismo estandarizante.

“...hemos arrancado de la palabra cultura todo lo que implique formación, apertura al mundo, estructuración social y potenciación de un pensamiento reflexivo personal. Cultura, hoy, la hacemos sinónimo de placer e interés privado. De diversión inmediata. La cultura del consumo es, ahora, sinónimo de impulso satisfecho al momento, cultura es usar. Cultura ya no es crear. Y menos crear en grupo” [Puig, 1988].

Tabla 4. Diferentes concepciones de cultura según E. Ander-Egg (1984)

Cultura como refinamiento intelectual	Cultura como estilo de vida adquirido	Cultura como creación de un destino personal y colectivo
Patrimonio de privilegiados	Patrimonio que todos han heredado	Patrimonio que todos van creando
Posesión individual de saberes	Posesión individual y colectiva de rasgos que caracterizan las maneras de vivir	Posesión individual y colectiva de lo que ha sido y de lo que va siendo
Datos y conocimientos sobre saberes de libros	Formas de ser, hábitos y maneras de pensar heredadas	Formas de ser, hábitos y maneras de pensar proyectadas hacia el futuro
Resultados o productos de los saberes	Obras e instituciones que se han ido realizando	Invenición del futuro
Cultura como ornamento	Cultura como respuesta proveniente del pasado	Cultura abierta a la creación del futuro
Se apoya en los conocimientos y la creación artística	Se apoya en el pasado y la herencia social	Se apoya en el proyecto de futuro que se tiene que crear y en la creación de nuevas maneras de estar en el mundo
Aprendizaje ilustrado	Adaptación inconsciente	Anticipación consciente

La cultura popular, la cultura que se fundamenta en las relaciones cara a cara y en un ámbito limitado es la que parece más apropiada en los discursos de ASC. Hay, sin embargo, diversidad de concepciones e interpretaciones del sentido popular de la cultura. Entre ellas, podemos establecer una distinción entre la cultura del pueblo y la cultura popular, partiendo de la idea de que no toda la cultura del pueblo es cultura popular, ya que en la primera se encuentra presente la segunda pero también otras expresiones de cultura que la cultura dominante ha impuesto al pueblo.

Podemos hablar así de intervenciones socioculturales que trabajan a partir de la recuperación de las tradiciones y el folclore de un determinado territorio. De hecho, ésta ha sido una estrategia en muchas de las intervenciones que la ASC ha promovido. Ahora bien, eso no significa que éste sea el objetivo principal o la finalidad de la ASC. También el entorno rural ha sido un elemento favorecido por muchos procesos de ASC con el fin de compensar el abandono de estas zonas. Cabe señalar, no obstante, que precisamente han sido el entorno urbano, la superpoblación y la masificación de las ciudades los que han generado de manera más clara el sentido y la necesidad de la ASC. Por eso, tal como nos hace ver Trilla (1997), el sentido de la cultura popular, como concepto característico del discurso de la ASC hay que buscarlo preferentemente en la:

- a) *Cultura popular como cultura nacional*, como la necesidad de identidad nacional en unas tradiciones, lengua, historia y maneras de hacer propias, sobre todo en aquellos territorios donde el hecho nacional y el estatal están en conflicto.
- b) *Cultura popular como cultura de clase proletaria*. Este sentido ha quedado bastante bien reflejado en la distinción hecha antes entre la cultura del pueblo y la cultura popular.

- c) *Cultura popular como culturas específicas*, de manera que en este caso se pueden trabajar intereses y necesidades específicas de colectivos y grupos concretos a partir de sus formas y lenguajes propios. En cierta manera, se pueden identificar estas culturas específicas con lo que también se ha definido como subculturas.

Podemos decir, pues, que con respecto a la dimensión cultural, la ASC parte del concepto amplio de cultura elaborado por la antropología cultural, que se define por oposición a la cultura dominante y a la cultura de masas y que trabaja a partir de algunas de las interpretaciones de la cultura popular, sobre todo aquellas que refuerzan la identidad nacional, el sentimiento de clase o los valores de pertenencia a un grupo.

A partir de esta proyección cultural, la ASC se puede convertir en un elemento de transformación del entorno en el sentido de promover una cultura que nazca del pueblo, de la comunidad concreta, de sus intereses y necesidades reales, de manera que los propios individuos sean los protagonistas del proceso a desarrollar y al mismo tiempo los receptores de los productos culturales generados.

4.2 El desarrollo cultural como finalidad de la ASC

El concepto de desarrollo cultural, así como también el de política cultural, son conceptos relativamente recientes. Ambos surgen en los años setenta con los primeros síntomas de la crisis del sistema económico mundial y dentro de un contexto de desarrollo más amplio. Se descubre que no se puede esperar un auténtico desarrollo territorial sólo con el factor económico, y que el factor económico puede proporcionar un nivel de vida cada vez más elevado pero también una calidad de vida cada vez más baja en un mayor número de personas.

La nueva orientación y concepción del desarrollo entiende el desarrollo cultural como un proceso de progreso y de transformación global (social, económica, territorial, cultural, etc., sin preeminencia de ninguno de los aspectos) de las sociedades y colectividades, que resulta de un cambio y un crecimiento de los aspectos económicos, patrimoniales, sociales, educativos, etc. Este proceso tendrá un beneficio y una duración real y perdurable para el conjunto de la población y una expresión específica en el campo de las acciones y realidades culturales. El desarrollo cultural entendido así es una respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de vida y hace necesaria una correcta combinación de procesos de democratización cultural y de democracia cultural. Los conceptos de democratización cultural y democracia cultural han sido un recurso sobradamente utilizado y referenciado en las políticas culturales de los últimos años (véase tabla 5). A menudo con demasiada facilidad, se han presentado como líneas de trabajo cultural opuestas y como dos estrategias diferenciadas, con la tendencia de presentar la democracia cultural como la superación de las formas de trabajo propias de la democratización cultural. De esta manera, la democratización cultural consistiría en la conservación y la difusión de la cultura –la cultura elitista y dominante– al conjunto de la población. Pretendería hacer accesible a todo el mundo el patrimonio cultural

existente y ofrecer al conjunto de la población la posibilidad de conocer y disfrutar de los bienes culturales. La democracia cultural tendría posiblemente una concepción más próxima al auténtico sentido de la animación. Querría proporcionar los instrumentos necesarios por los cuales los propios sujetos o colectivos pudieran participar activamente y desarrollar su propia vida cultural. Creemos que ambos conceptos han sido excesivamente contrapuestos. Si bien no tienen que considerarse como dos formas de trabajo opuestas, la confrontación conceptual puede ayudarnos a entender (quizás exageradamente) el sentido de estos dos términos, aunque se tienen que considerar como estrategias complementarias y necesarias dentro de una política cultural que quiera favorecer el desarrollo cultural.

Tanto la democratización cultural como la democracia cultural son estrategias y objetivos a trabajar desde cualquier política cultural que quiera favorecer el desarrollo cultural y quiera incidir en una clara política de formación y promoción social. La Declaración de Bremen, adoptada por el Consejo de Europa el 27 de mayo de 1983 como clausura a la Conferencia relativa al tema “Ciudad y cultura”, ya refleja la necesidad de una estrategia integradora y complementaria entre la democratización y la democracia cultural. No podemos esperar una auténtica democracia cultural (en el sentido de participación y creación cultural) sin trabajar una democratización cultural (en el sentido de favorecer una difusión cultural y garantizar el acceso de todo el mundo a estos bienes culturales). Tampoco tendría mucho sentido una democratización cultural sin una renovación y actualización de los bienes de esta cultura por parte del mayor número posible de personas. Por lo tanto, creemos que una buena política cultural tiene que integrar los dos conceptos como complementarios y reforzadores el uno del otro.

Tabla 5. Democratización cultural y democracia cultural

	Democratización cultural	Democracia cultural
Objetivo	Difundir los beneficios de la cultura entre la población mediante una difusión cultural. Acceso a la cultura.	Asegurar a cada uno (individuos, grupos o pueblos) los instrumentos a fin de que, con libertad, responsabilidad y autonomía, pueda desarrollar su vida cultural. Participación cultural.
Consiste en	Proporcionar conocimientos culturales y hacer participar de los beneficios de la élite cultural y de lo que ésta produce.	Promover procesos de participación y de vida asociativa en la realización de las actividades culturales.
Finalidad	Superar la brecha o división cultural que produce la desigualdad en la posesión y acceso de los bienes culturales y corregir los desajustes funcionales que dentro del sistema social producen estas desigualdades.	Procurar que cada uno pueda conducir su vida y su cultura, con la finalidad de desarrollar el conjunto de sus potencialidades, con especial respeto a la propia identidad cultural y a aquellos que no la comparten.
Alcance	La cultura al alcance de todos. La oferta que se hace está destinada a los consumidores de cultura.	Que cada uno viva y realice su cultura. La promoción de actividades culturales está abierta a todo el mundo.
Sujetos	Público/espectador: – Recepción-pasividad. – Consumo cultural.	Participante/actor: – Participación-actividad. – Productor-actor.
Se apoya	En la acción de la burocracia cultural y en una estrategia para hacer posible la participación de la gente en los beneficios de la cultura.	En la movilización cultural y en una estrategia de participación de la gente en la producción y el disfrute de los bienes culturales.
Parte de	Política cultural de arriba abajo.	Política cultural de abajo arriba.
Cultura	Difusión de la: – Cultura museal. – Cultura culta.	Promoción de la: – Cultura viva. – Cultura cultural y creativa.
Espacios	Los “templos culturales” son los ámbitos privilegiados de actuación.	Las actividades se realizan, fundamentalmente, lo más cerca posible de donde vive la gente.
Produce	Incremento del mercado cultural.	Crecimiento de las actividades culturales.
Supone	– Ir hacia la gente. – Acceso a la cultura. – Difusión cultural.	– Partir de la gente. – Participación cultural. – Transformación cultural.
Animación	El rol institucional de la animación es el de hacer circular todo tipo de discurso cultural de la manera más eficaz posible.	El rol institucional de la animación es el de generar procesos de participación cultural de la manera más amplia posible.
Animador	Es un mediador entre el arte y el pueblo. Su función es trasvasar bienes culturales.	Es un catalizador que apoya y favorece procesos de dinamización cultural.

Fuente: adaptación a partir de la obra de Ander-Egg, E. (1989).

4.3 La ASC y la gestión cultural

La ASC y la gestión cultural son dos conceptos que, a pesar de tener alcances diferentes y encargos diferenciados, en la práctica se han utilizado a veces como sinónimos y ha sido difícil delimitar claramente cada uno de ellos. De hecho, es fácil

encontrar animadores socioculturales vinculados preferentemente a la dimensión cultural que se identifican como gestores culturales a causa de la evolución del encargo social y profesional que han tenido⁵.

La gestión está directamente relacionada con los aspectos formales, metodológicos, administrativos y presupuestarios. Gestionar es, pues, hacer las diligencias oportunas y tomar decisiones para la tramitación de un asunto. La gestión cultural se puede entender, pues, como el conjunto de trabajos o diligencias que se hacen para conseguir, aplicar y evaluar una determinada política cultural.

La gestión cultural pone los medios para alcanzar los objetivos de los proyectos culturales con la finalidad de conseguir la mayor optimización de los recursos disponibles. Se entiende, pues, como la adecuada organización y administración de los recursos culturales disponibles. Prevé la facilitación de lugares de encuentro y comunicación entre la comunidad; proporciona equipamientos para la formación y educación de la sensibilidad, con el fin de iniciar a la población en los diferentes lenguajes conceptuales y artísticos y facilitar a los más interesados la posibilidad de la profesionalización a partir de la formación especializada y la experimentación. Una buena gestión cultural permite también la creación y la recreación cultural como experiencias culturales que vive la comunidad, y favorece la producción cultural como bienes, técnicamente acabados, que pueden ser objeto de difusión y nuevamente de comunicación.

Queda claro, por lo tanto, que la gestión cultural y la ASC se ven como dos enfoques complementarios y necesarios en el trabajo cultural. Mientras que el primero se centra más en el aspecto cultural propiamente y hace un seguimiento de éste, la ASC se preocupa más de las relaciones sociales, la transformación social que puede generar la acción en cuestión y la acción de proximidad, acompañando a las personas en su proceso. De alguna manera, podríamos decir también que la gestión cultural es necesaria para una buena administración de los recursos, tanto desde una perspectiva de democracia cultural como de democratización cultural, mientras que la ASC, a causa del grado de participación y transformación social que busca, es más propia de una política de democracia cultural, sin dejar de ser necesaria también una política de democratización cultural. La tabla 6 recoge algunas de estas ideas de manera resumida.

Tabla 6. Gestión cultural y animación sociocultural

Gestión cultural	Animación sociocultural
Acento en la creación de productos culturales.	Acento en la creatividad social.
Enfatiza la creación, la difusión y el intercambio de productos culturales.	Enfatiza la formación, la participación y la promoción social.
Se da tanto en la democratización como en la democracia cultural.	Se da preferentemente en la democracia cultural.
Se centra en el producto cultural que ofrece, difunde o promueve entre la población.	Se interesa más por los procesos participativos, críticos y expresivos que desencadenan sus acciones y en las relaciones humanas que se generan.
Se lleva a cabo preferentemente en equipamientos culturales como los teatros, los auditorios, las salas de exposiciones, los museos, etc.	Se da preferentemente en centros cívicos, equipamientos juveniles, la calle, equipamientos polivalentes, etc.

5. La dimensión ideológica y metodológica de la ASC

5.1. La dimensión político-ideológica de la ASC

La ASC se puede justificar y llevar a la práctica desde diferentes discursos políticos e ideológicos. La experiencia europea ha partido a menudo de una concepción institucional de la ASC, promovida, aceptada y reconocida por los propios Estados u órganos gubernamentales. Por esta razón, en estos casos –el caso español es un ejemplo claro– ha sido un recurso discursivo y de intervención a las órdenes de la política social y cultural de la Administración pública del Estado. Se convierte de esta manera en un discurso que difícilmente cuestiona la estructura democrática establecida y la política en curso y se centra preferentemente en favorecer la cohesión social y los objetivos de ámbito cultural.

La experiencia latinoamericana, en cambio, ha sido muy diferente. Se puede decir que la práctica de la ASC en estos países sí que comporta el cuestionamiento de las estructuras del Estado y sus políticas. Se ha vinculado estrechamente con la educación popular y el desarrollo comunitario que se han llevado a cabo. Este hecho ha permitido alimentar las experiencias de una buena base teórica e ideológica. Los objetivos preferentes en este caso se encuentran en el ámbito educativo y social y están liderados por los movimientos y asociaciones ciudadanas de base. Se trata, por lo tanto, de un modelo de ASC menos institucionalizado, que parte –tal como corresponde desde la concepción plena del término– del protagonismo y el liderazgo de las propias personas y comunidades. Hay, en este último modelo, un dinamismo, una vitalidad y una motivación evidentes por parte de las comunidades y grupos, aspectos que en otros países hemos perdido o, como mínimo, diluido. Nuestra sociedad más “desarrollada” ha conseguido calmar, domesticar y desmovilizar estas habilidades e instintos en la medida en que hemos delegado esta función en la propia Administración, que cuida de nosotros

y nos dice lo que nos conviene y lo que no. Es evidente que, desde esta posición predominante en nuestro país, la ASC mayoritaria no responde a procesos auténticos de transformación. Tal como plantea Camacho (2000: 146), los poderes públicos no están favoreciendo estas iniciativas. Ofrecen acciones formativas que emanan de ellos y que proporcionan únicamente una serie de actividades a realizar:

“La verdadera animación sociocultural dimana del pueblo y es este el que la configura y desarrolla. El problema que se suscita es ¿cómo aprende la población a llevar a cabo estas acciones, en un mundo que se está convirtiendo cada vez en más individualista y egocéntrico?”.

De alguna manera, estos enfoques y tradiciones que hemos atribuido genéricamente a las tradiciones “europea” y “latinoamericana”, en estado puro no existen. Es cierto, sin embargo, que se corresponden con tendencias predominantes que ayudan a explicar y entender la realidad, así como lo hacen también los paradigmas desde los cuales se entiende la función de la ASC (Úcar, 1997). La tabla 7 que

Tabla 7. Modelos de intervención en ASC. Enfoques desde diferentes paradigmas

	Tecnológico/científico	Hermenéutico/Interpretativo	Sociocrítico
Planificación del proyecto de intervención	A cargo, en exclusiva, de los técnicos, tecnólogos o expertos	Elaborado conjuntamente por los agentes de la intervención	
Evaluación de la realidad	Analítica		Ecológica, política
Planteamiento del proceso	Centrado o formulado en forma de variables e indicadores objetivos	Centrado o formulado en forma de variables o indicadores subjetivos	Formulado en términos de relaciones de poder, alienación, ideología o explotación
Marco ideológico de la intervención	No existe o no se tiene en cuenta	Existe y se tiene en cuenta. Horizontal	Todo es ideología
Objetivos	Formulados y centrados, en general, en el cambio, mejora o evolución que se espera alcanzar en los participantes del grupo o comunidad		Formulados en términos de relaciones de poder, de alienación, de sometimiento ideológico o de explotación a que están sometidos los participantes del grupo o de la comunidad
Agentes de la intervención	Técnicos, tecnólogos o expertos. Participantes del grupo o la comunidad		Agentes de cambio social. Participantes del grupo o comunidad
Relación entre los agentes de la intervención	Vertical (¿jerárquica?)	Horizontal	
Metodología de la intervención	Creación y aplicación de técnicas e instrumentos	Aplicación de técnicas e instrumentos con especial valoración de la relación interpersonal y atención al diálogo y a las percepciones subjetivas	Dialogica y de investigación en la acción
Resultados del proceso	Formulados en términos de eficacia y de eficiencia en la resolución de problemas concretos. Desarrollo	Formulados en términos de cambios cualitativos en la vida social y en las relaciones interpersonales. Evolución	Formulados en términos de emancipación y liberación

Fuente: Úcar (1997).

presentamos a continuación ilustra de manera esquemática los principales rasgos según la posición desde la cual se puede situar el discurso de la ASC. La orientación predominante en los países europeos tiende más hacia una posición propia del enfoque tecnológico o científico a cargo de expertos y tecnólogos, los cuales crean y aplican determinadas técnicas e instrumentos sin considerar demasiado el marco ideológico de la intervención y con una relación vertical. El enfoque sociocrítico, en cambio, es el que se da con más facilidad en el contexto latinoamericano. Parte de una acción elaborada por

los grupos o la comunidad, que se convierten en agentes de cambio social a través de un proceso dialógico y de investigación-acción, con una relación horizontal donde la ideología es fundamental y se busca la emancipación y la liberación de las personas. Evidentemente, los marcos políticos, históricos y sociales de estos países condicionan enormemente la interpretación de estos discursos y hacen difícil la comparación aislada.

Hay que ser muy prudentes en el uso de esta compartimentación. De hecho, el mismo autor (2002) advierte que:

“en la actualidad la supuesta oposición entre la acción tecnológica y la práctica crítica parece haberse agotado en la propia complejidad de una realidad socioeducativa que se escapa de planteamientos simplistas que privilegian visiones homogeneizadoras o sesgadas de la realidad”.

En todo caso, el esquema presentado sí que puede ayudarnos a conocer las tendencias y los enfoques que hay escondidos a menudo detrás de los diferentes discursos socioculturales. Por ello hay que ser conscientes –en la medida de lo posible– de los supuestos ideológicos y los posicionamientos teóricos desde los cuales se promueven las prácticas de ASC. Éste es el caso de la situación que a menudo se da en el contexto europeo, donde la Administración pública y los diferentes niveles del gobierno han asumido en determinados momentos un papel muy activo en este sentido, promoviendo, liderando y ejecutando iniciativas y proyectos desde este discurso institucionalizado y gubernamental. El modelo que desde esta posición se ha implantado con más facilidad ha sido el propio del enfoque tecnológico. Por otra parte, este punto de partida hace difícil la extensión de determinadas prácticas de ASC críticas con el propio sistema cuando es justamente este quien lidera las acciones.

Con respecto al enfoque sociocrítico, es seguramente el que más fácilmente encaja con el discurso de la ASC, en la medida en que garantiza desde el principio la implicación y el protagonismo de los grupos y la comunidad. Sin embargo, hay que ser conscientes de que las situaciones de partida no siempre posibilitan prácticas desde este posicionamiento. Tanto por parte de la institución promotora (la Administración puede ser en muchos casos contraria a procesos de esta tipología por la poca definición del programa inicial y por la tradición de control sobre las diferentes partes de los programas), como por la situación de los grupos o comunidades de trabajo (con determinados grupos poco experimentados, puede ser necesario un proceso inicial con más intervención y protagonismo por parte del animador precisamente con la voluntad de activar el propio liderazgo del grupo).

La ASC es –tendría que ser– cuestionamiento del sistema establecido, crítica, reformulación, interrogación y creación. Es natural que pueda resultar incómoda a algunas estructuras o instituciones. A pesar de todo, una sociedad democrática necesita esta práctica crítica si se quiere mantener viva y sana. Hacen falta, pues, servicios y programas que adopten un papel alternativo y crítico al sistema, que cuestionen los espacios de participación existentes, las carencias de nuestro sistema democrático, la calidad de los servicios públicos, las desigualdades e injusticias que se dan y se mantienen repetidamente, etc. Es importante mantener viva y activa la capacidad y el sentido crítico de la comunidad porque son garantía del juego democrático, elementos

imprescindibles para el empoderamiento y para convertirnos en protagonistas de nuestro propio destino.

5.2. La dimensión didáctica y metodológica de la ASC

El carácter eminentemente aplicativo, práctico y metodológico de la ASC hace que la aportación pedagógica que ha comportado se haya centrado fundamentalmente en la dimensión metodológica a través de estrategias para la animación de grupos o comunidades, el diseño de programas de ASC o la programación de actividades para colectivos concretos. Mayoritariamente se trata de una aportación centrada en la aplicación práctica. Desde las primeras publicaciones en nuestro país con referencias explícitas a la ASC, a finales de los años setenta, hasta hoy, podemos comprobar que hay una bibliografía extensa sobre la ASC. Ahora bien, si analizamos con profundidad las obras, comprobaremos que la mayoría de ellas hacen referencia a aspectos metodológicos y de diseño de programas. Es decir, la “dimensión didáctica” es la que predomina⁶.

La metodología que hoy identifica a la ASC se ha ido construyendo, aparte de aportaciones específicas desde el propio discurso de la ASC, a partir de la incorporación de buena parte de conocimientos y prácticas de la pedagogía, la sociología, la psicología y otras ciencias sociales y humanas que nos explican el funcionamiento y el comportamiento de los grupos, las comunidades y las culturas. Así, la configuración del primer discurso de la ASC no es casualidad que aparezca a finales de los sesenta y principios de los setenta. Las aportaciones pedagógicas que se configuraron y desarrollaron en aquellos años fueron determinantes. Entre éstas, vale la pena mencionar las aportaciones de *la pedagogía no directiva o antiautoritaria*, con representantes como A.S. Neill, C. Rogers, M. Lobrot, G. Lapassade, F. Oury y A. Vázquez, entre otros, que contribuyeron decididamente a entender el concepto de intervención educativa a partir de la animación de grupos. Eso comporta el desarrollo de la dinámica de grupos y el despliegue de muchas y variadas técnicas y recursos para la dinamización de grupos en la educación.

Entender la ASC como una metodología óptima para la acción educativa nos lleva a preguntarnos qué relación podemos establecer entre la ASC y la didáctica como disciplina de carácter normativo y aplicativo que se preocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La reflexión que hace Calvo (2001) nos parece acertada. Queda claro que hay beneficios mutuos entre las dos. La ASC se alimenta del conocimiento que aporta esta disciplina en la medida en que la ayuda a profundizar en las características del aprendizaje basado en la experiencia; le facilita estrategias metodológicas para la planificación; le proporciona pautas para la actuación y la evaluación; la ayuda a establecer criterios para el desarrollo de procesos de observación y de reflexión-acción y la ayuda también a analizar las funciones del educador y establecer pautas para la evaluación educativa de los procesos de intervención. Al mismo tiempo, sin embargo, la didáctica también ve ampliado su espacio de acción y reflexión. La ASC ayuda a superar

el discurso más tradicional y escolar de la didáctica sugiriendo otras visiones más críticas y comprometidas con los procesos de transformación social.

En el ámbito de los retos pendientes, tenemos que decir que a la ASC le falta ampliar el discurso de esta práctica y metodología para saber recoger las diferentes aportaciones que se están haciendo desde sectores próximos: desarrollo comunitario; agendas 21; planes integrales de diferentes sectores propios del ámbito sociocultural (infancia, juventud, inmigración, educación de adultos, cooperación); proyectos educativos de ciudad; proyectos de participación ciudadana, etc. Una lectura integradora de estas experiencias y dimensiones reforzaría y actualizaría el sentido de la ASC hoy y abriría perspectivas profesionales en este sector.

6. La figura profesional del animador sociocultural

6.1. La formación en ASC

Ya hemos comentado que la ASC no está muy de moda como terminología y que hay otros términos que hoy se utilizan para referirse a las prácticas y los contenidos que podrían reunirse bajo esta denominación. Esta situación también tiene el correspondiente paralelismo en el ámbito formativo. Actualmente, podemos encontrar muchas propuestas formativas con contenidos directamente relacionados con la ASC, aunque a menudo este término no aparezca en los programas. Ésta es ya una primera limitación a la hora de hablar de formación en ASC.

Por otro lado, la única propuesta formativa de una figura que en el Estado español se reconoce oficialmente con el nombre de “animador sociocultural” es la figura equivalente al ciclo formativo superior de formación profesional en Animación Sociocultural. Más allá de esta figura profesional, no se reconoce ningún otro perfil formativo específico y, como tal, es inexistente en el ámbito universitario.

A pesar de ello, la práctica educativa y sociocultural reclama urgentemente las tareas de animadores socioculturales, entendiendo que éstas son:

“La promoción de la participación y de la creación cultural, a partir del territorio y de las organizaciones de base, donde principalmente prima el desarrollo de las relaciones grupales y la formación integral de las personas. Se resaltan también, de forma significativa, las funciones de coordinación y mediación entre personas, grupos sociales y entidades del territorio y/o comunidad local que el animador ha de promover mediante la aplicación de técnicas y métodos adecuados” [Morata, 2009: 153].

Veamos, pues, a grandes rasgos, cuál es la diversidad de formaciones en ASC y especializaciones que existen en relación con esta metodología y práctica.

6.1.1. Formación al margen del sistema educativo regulado

Una consideración amplia de la formación que orienta de manera directa hacia la ASC puede llevarnos a considerar las formaciones que presentamos en la siguiente tabla

8.

Se trata de una formación diversa, promovida o reconocida en buena parte por la Administración pública. Aparte de estas propuestas más generalizadas, habría que añadir la diversidad de cursos y programas formativos que generan las entidades y movimientos educativos en el tiempo libre y entidades socioculturales.

Tabla 8. Modalidades de formación en ASC fuera del sistema educativo regulado

Modalidad	Objetivo	A quién se dirige	Estructura
Monitor de actividades de ocio infantil y juvenil	Garantizar una formación inicial mínima a aquellas personas que quieren promover actividades de ocio con niños y jóvenes.	A personas con 18 años y que tengan una experiencia mínima o que estén en activo en alguna entidad de educación en el ocio. Esta última condición puede ser sustituida por un cursillo introductorio.	Curso de 275 horas mínimas: 100 horas de etapa teórico-práctica, 150 horas de prácticas y 25 horas de trabajo personal.
Director de actividades de ocio infantil y juvenil	Garantizar una formación mínima a aquellas personas que quieren liderar grupos de monitores y proyectos para el tiempo libre de los niños y jóvenes.	A personas con el título de monitor/a, o que tengan más de 23 años antes de iniciar el curso y puedan acreditar experiencia.	Curso de 370 horas: 170 horas de etapa teórico-práctica, 175 horas de prácticas y 25 horas de trabajo personal.
Formación básica para profesionales en juventud	Proporcionar los conocimientos y las herramientas imprescindibles para comprender las transformaciones en la vida de los jóvenes, sus características, preocupaciones y necesidades; vincular la investigación interdisciplinaria sobre juventud y las actuaciones que se dirigen a los jóvenes, y formar profesionales capacitados para analizar la realidad juvenil y desarrollar políticas para intervenir en ella.	Dirigida a los responsables políticos y técnicos de juventud de la Administración pública a través de la Escuela de Administración Pública de Cataluña.	Oferta variada de cursos de 20 horas.
Formación para profesorado de escuelas de educación en el ocio	Propuesta realizada a través del Consejo Asesor de la Formación en la Educación en el Ocio y organizada desde la Secretaría de Juventud con el objetivo de incrementar la calidad de la formación de los educadores partiendo del análisis del papel actual de la educación en el ocio.	Todo tipo de profesorado de las escuelas de educación en el ocio.	En la modalidad de jornadas, talleres, conferencias y actividades de formación diversas.

6.1.2. Formación dentro del sistema educativo regulado

En España hay una formación regulada que se identifica plenamente y de manera exclusiva con esta metodología. Se trata de los técnicos superiores en Animación Sociocultural (TASOC), que se forman a partir de los ciclos formativos superiores de

formación profesional. Se trata de una formación profesionalizadora y que quiere proporcionar especialistas en el diseño y aplicación de procesos de ASC (Figueras, 2011).

Según M. Isabel Jociles (2005), la mayoría de los estudiantes de formación profesional aspiran a acceder a la universidad y utilizan esta formación como una vía más de acceso a los estudios universitarios, en vez de considerarla una vía para formar técnicos para entrar al mundo laboral. La misma autora pone de manifiesto también la poca clarificación que hay para diferenciar estas figuras profesionales de los equivalentes en la formación universitaria. Constata que hoy este sector profesional no está claro y que diferentes profesionales con diferentes titulaciones ocupan y contribuyen a los mismos puestos de trabajo.

Excepto esta figura profesional, no hay ninguna otra formación específica dentro del sistema educativo regulado que reconozca manifiestamente la figura del animador sociocultural. Últimamente está surgiendo una gran diversidad de másteres y posgrados que, explícitamente o implícitamente, abordan la ASC. En el caso de España, la opción por una figura genérica de educador social ha acabado diluyendo la especificidad de este posible profesional a nivel superior. Podemos ver, sin embargo, cómo la ASC está presente en la formación universitaria prácticamente de todos los países de Europa (Senent, 2003). En gran parte de ellos, como titulación propia: Animador Social (Austria), Diploma de Estado relativo a las funciones de Animador-DEFA (Francia), Diploma Universitario de Tecnología (DUT) en Animación Sociocultural (Francia), Animador Sociocultural (Italia, Polonia y Portugal), Pedagogía Cultural (Alemania) o Animador Cultural (Portugal). En otro gran grupo de países europeos, la ASC está presente dentro de la formación en Educación Social –éste es el caso de España, al menos hasta la actualidad-: Educador Social y de la Comunidad (Irlanda y Gran Bretaña), Educador Social y Trabajador Social (Escocia), Educador Graduado (Luxemburgo), Educador Social (España, Noruega, Eslovenia y Dinamarca), Educador de la Comunidad (Italia) y Educador Especializado (Bélgica).

En el caso español, el título universitario más próximo a la ASC ha sido la figura del diplomado en Educación Social. Se trataba de una titulación aprobada en el año 1991 y que recogía la tradición de los educadores especializados en la atención a las personas en situación de marginación o inadaptación, la tradición de los educadores de adultos y también la trayectoria de los animadores socioculturales y educadores en el tiempo libre (Ruiz, 2003). La legislación establecía una materia troncal para todos los educadores sociales del Estado español de 6 créditos con el nombre “Programas de animación sociocultural”. Se introducía así el concepto en el ámbito universitario, a la vez que se abría la posibilidad de orientar la formación hacia este itinerario profesional.

La realidad formativa a lo largo de estos años ha sido muy diversa. No podemos decir, sin embargo, que haya habido una presencia clara y manifiesta de la animación sociocultural en la formación de los educadores sociales. Más bien, esta metodología y práctica se ha diluido en la formación general del educador social, y se ha orientado en muchas ocasiones más hacia la formación de educador especializado.

La adaptación del Estado español al Espacio Europeo de Educación Superior ha modificado todo el mapa universitario y ha adaptado las titulaciones universitarias a los nuevos títulos de grado con cuatro años de duración y los másteres oficiales con uno o dos años, según los créditos. Los nuevos planes de estudios no tienen materias troncales fijadas por el Estado tal como pasaba en las antiguas diplomaturas y licenciaturas. Eso ha hecho que la materia “Programas de animación sociocultural” que figuraba como materia troncal en la titulación de Educación Social haya desaparecido. El efecto de este cambio todavía está por ver, pero fácilmente puede pasar que como concepto visible y explícito desaparezca de la formación de muchos educadores sociales. En cualquier caso, es un buen momento para ver cómo se traducen las diferentes propuestas formativas de cada universidad en planes de estudios y titulaciones y constatar la presencia que la ASC tiene en cada una.

Con respecto a las nuevas titulaciones de posgrados, el sector es todavía muy disperso ya que conviven propuestas anteriores al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con propuestas formativas ya adaptadas a las nuevas directrices. Encontramos, pues, cursos de especialización, cursos de posgrados propios impartidos por cada universidad, cursos de verano, másteres propios de cada universidad y másteres oficiales reconocidos por el Estado. En cada una de estas modalidades formativas, hay iniciativas próximas a la formación en ASC y en algunos casos explícitamente relacionadas (véase una síntesis de estas propuestas en la tabla 9).

Tabla 9. Modalidades de formación en ASC dentro del sistema educativo regulado

Ámbito	Nivel	Titulación	Orientación formativa	Cursos y dedicación
No universitario	Formación profesional en servicios socioculturales y a la comunidad	Ciclo formativo de grado superior en Animación Sociocultural	Proporciona los conocimientos necesarios para programar, organizar, dinamizar y evaluar proyectos de intervención social dirigidos al desarrollo social, para aplicar técnicas de dinámica de grupos utilizando recursos comunitarios, culturales, de ocio y de tiempo de ocio.	1.700 horas - 2 cursos académicos: 1.270 horas en el centro docente y 430 horas en el centro de trabajo (prácticas).
Universitario	Grado	Educación Social Pedagogía Trabajo Social Psicología Sociología (otros vinculados a las Ciencias Sociales)	Proporcionan los conocimientos y las competencias necesarias para el ejercicio autónomo de la profesión desde cada uno de los perfiles formativos propios. En cada una de estas titulaciones, la ASC puede estar presente en tanto que metodología, tecnología y práctica sociocultural.	Los grados tienen una duración mínima de cuatro años y un total de 240 ECTS, que equivalen a unas 6.000 horas de formación.
	Formación de posgrado propia de cada universidad	Cursos de verano Cursos de especialización Cursos de posgrado Másteres propios (no oficiales) etc.	Hay diversidad de propuestas formativas en temáticas centradas en el trabajo comunitario, la participación, la juventud, la educación en el tiempo libre y también, explícitamente, la ASC. Se trata de propuestas fundamentalmente con voluntad profesionalizadora.	Se trata de formaciones que imparte cada universidad por su cuenta y que pueden tener diferentes duraciones, desde 20 horas hasta dos cursos académicos.
	Másteres oficiales	Título oficial de máster en... (específicamente no hay ninguno de ASC pero sí algunos muy relacionados)	Pueden ser profesionalizadores o con orientación a la investigación. De momento hay poca oferta formativa desde esta modalidad.	Son de 60 a 120 ECTS (equivale a 1.500-3.000 horas).
	Doctorado	Doctor por la universidad de...	La orientación formativa depende de la temática específica de cada programa de doctorado, en relación con la cual tienen que ir vinculados también los másteres. De momento, poca oferta formativa de ASC desde esta modalidad.	Equivale al tiempo necesario para la redacción y presentación de una tesis doctoral. Hay todavía pocas tesis que desarrollen la ASC.

6.2. Los profesionales de la ASC

Hemos definido la ASC como una metodología y también como una tecnología y práctica social que está a disposición de diferentes profesionales y agentes vinculados al sector educativo, social o cultural. Hay que pensar, pues, que hay muchas figuras

profesionales que la utilizan o la pueden utilizar en el ejercicio de su profesión: los educadores sociales, los maestros, los pedagogos, los psicopedagogos, los psicólogos sociales, los trabajadores sociales, los agentes de salud, los gestores culturales, los técnicos de juventud, los técnicos de cultura, los técnicos comunitarios, etc. Al margen de estas figuras profesionales, hay diversidad de agentes educativos y socioculturales que en sus programas y acciones utilizan también la ASC como una estrategia habitual. En este sentido, hay que considerar también el trabajo que muchas personas realizan desde el voluntariado, o la tarea que muchas entidades del tercer sector desarrollan con finalidades educativas y de promoción sociocultural a través del asociacionismo.

Con el fin de promover el reconocimiento de la ASC y de los profesionales que se identifican con ella, el colectivo de graduados del ciclo formativo superior de formación profesional en Animación Sociocultural de Cataluña constituye en el año 2009 la Asociación de Animadores Socioculturales de Cataluña (AASCC) precisamente para reunir y defender los intereses de este sector y de estos profesionales. También en los últimos años en Cataluña se han aprobado dos convenios colectivos del Sector del Ocio Educativo y Sociocultural (2005-2007 y 2008-2010) con el objetivo de regular los operadores que se dedican a la gestión del tiempo libre de las personas en todo el espectro de edades que comprende el desarrollo de la vida social, y también porque –tal como dice el preámbulo del primer convenios cánones de lealtad y profesionalización del sector requieren, sin embargo, un instrumento que modere la competencia y dignifique a todos los y las profesionales que se encuentran implicados”. El camino abierto desde estas experiencias ha ayudado a que en el año 2010 se aprobara en el Estado español el Convenio Colectivo Marco Estatal de Ocio Educativo y Animación Sociocultural (2010-2013).

En 2010 se constituye en Cataluña la Coordinadora para la Animación Sociocultural de Cataluña (CASC-CAT) con los siguientes objetivos:

- Reunir entidades y profesionales y a todas aquellas personas interesadas en la animación sociocultural.
- Coordinar y crear vínculos entre las diferentes entidades e iniciativas relacionadas con la ASC.
- Promover la difusión de aquellas actividades, proyectos y estudios relacionados con la ASC.
- Establecer conexión con la Red Iberoamericana de Animación (RIA).
- Promover la presencia y el reconocimiento de la ASC.
- Impulsar la formación en animación sociocultural.

Esta entidad se convierte al mismo tiempo en uno de los nodos de conexión con la de Red Iberoamericana de Animación (RIA) como gran red que reúne todo tipo de profesionales, recursos y experiencias vinculadas a la ASC en el ámbito iberoamericano.

Se está produciendo, pues, un pequeño pero significativo movimiento de recuperación del discurso y la práctica de la ASC como recurso óptimo para fortalecer y

atender muchas de las necesidades socioculturales presentes.

Resumen

En este capítulo analizamos el concepto de ASC y presentamos una definición amplia del término donde se considera como una metodología pero también como una tecnología y una práctica social. Se analiza la proximidad y la relación con otros conceptos como la educación popular, la educación en el ocio, la participación social y ciudadana, el desarrollo comunitario o la gestión cultural. Profundizamos también en la dimensión ideológica transformadora y crítica que ha caracterizado y caracteriza los auténticos procesos de ASC. Acabamos presentando el estado de la formación en ASC y las figuras profesionales que hoy se identifican con esta metodología y práctica social.

Bibliografía

- Álvarez, E.; Castro, O. (1999). *Participación ciudadana y gobierno local*, Cuadernos de Debate de la Agenda de la Reforma Municipal en México (<http://www.municipio.org.mx>). Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Marsiega.
- (1984). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Buenos Aires: Humanitas.
- (1988). “Animación sociocultural, educación permanente y educación popular”, a Diversos Autores. *Una educación para el desarrollo: La animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 25-54.
- (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Ayuso, I. (coord.) (2006). *Animación sociocultural práctica*. Jaén: Ed. Formación Alcalá.
- Barbero, J.M.; Cortés, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Besnard, P. (1990). *L’animador sociocultural*. Alella: Pleniluni.
- Calvo, A. (2001). “Aproximación a la animación sociocultural desde una perspectiva didáctica”, *Enseñanza*, 19, 425-442.
- (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camacho, A. (2000). “Educación permanente de personas adultas, participación ciudadana y animación sociocultural. La aparición de nuevos ámbitos formativos para la calidad de vida”, *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 139-146.
- Campero, J.C. (2000). *Participación, políticas públicas y democracia*. Concurso de Ensayos y Monografías sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública, CLAD (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo), Caracas.
- Catalunya Segle XXI (1999). *La democracia de los ciudadanos*. Barcelona: Ariel.
- Cembranos, F.; Montesinos, D.H.; Bustelo, M. (1997). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Ed. Popular.
- Checkoway, B.N.; Gutiérrez, L.M. (eds.) (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Cid, X.M.; Peres, A. (eds.) (2007). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidad de Vigo, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía

Social.

- Cieza, J.A. (2006). "Educación comunitaria", *Revista de Educación*, n.º 339, 765-799.
- Cortés, M. (2007). "Breu historia de l'associacionisme professional dels animadors socioculturals a Catalunya", *Quaderns d'Educació Social*, 9, 15-22.
- De Miguel, S. (1995). *Perfil del animador sociocultural*, Madrid: Narcea.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local: técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Figueras, P. (2011). *Los técnicos superiores en animación sociocultural y su inserción en el mercado de trabajo*. Madrid: CCS.
- Froufe, S. (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú.
- (2007). "Animación sociocultural y desarrollo comunitario", a Cid, J.M.; Peres, A. (eds.) (2007). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*, vol. I. Vigo: Universidad de Vigo, 109-121.
- Guillet, J.C. (2006). *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Graó.
- Hawkes, J. (2001). *The fourth Pillar of Sustainability. Culture's essential role in public planning*. Victoria: Cultural Development Network.
- Hernández, A. (1987). *Escritos sobre promoción sociocultural*. Valladolid: Diputación de Valladolid, 52-55.
- Izquieta, J.L. et al. (2007). "Administraciones públicas y organizaciones de voluntariado: contenido y alcance de sus interacciones", *Papers*, 86, 55-71.
- Jara, O. (1985). *Los desafíos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Llena, A.; Parcerisa, A. i Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- López de Aguilera, I. (1988). "La dimensión social de la animación sociocultural: Promoción y desarrollo de la sociedad civil", *Documentación Social*, 70. Madrid: Caritas Española.
- López de Ceballos, P. (1998). *Un método para la investigación acción participativa*. Madrid: Ed. Popular.
- Lucio-Villegas, E. (2000). "Investigación participativa", a Pérez, G. (coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea, 193-220.
- Maíllo, A. (1979). *La animación sociocultural: un método de cambio social*. Madrid: Marsiega.
- Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Ed. Popular S.A.
- (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza: Ed. Certeza.
- Mayugo, C.; Pérez, X.; Ricart, M. (coords.) (2004). *Joves, creació i comunitat*, Finestra Oberta, 41. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Morata, M.J. (2009). *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: Su incidencia en el ocio*. Tesis doctoral inédita, Departament de Teoria i Historia de l'Educació, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.
- Moulinier, P. (1973). *Reflexions sur la formation des animateurs*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- ; Pérez, M.V. (2006). *Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores*. Madrid: Narcea.
- Planas, A. (2009). *L'avaluació de polítiques socioculturals municipals. Una proposta d'indicadors*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Girona: Departament de Pedagogia.
- Puig, T. (1994). *Animación sociocultural e integración territorial*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- (1988). *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid: Ed. Popular.
- Puiggrós, A. (1983). "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana", *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, vol. VI, 21, México.
- (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.
- Ricart, M.; Saurí, E. (2009). *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària*

- protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Edicions del Serbal.
- Ruiz, C. (2003). “Algunas claves de entendimiento de la educación social desde la perspectiva histórica”, a Ruiz, C. (coord.). *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. Universitat de València, 17-44.
- Senent, J.M. (coord.) (2003). *Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto formación del profesorado)*, Proyectos de diseño de planes de estudios y títulos de grado. Títulos de educación. Grupo de trabajo ANECA-Europa.
- Simonot, M. (1988). “Enfoque psicociológico de las actividades socioculturales”, a Debesse, M.; Mialaret, G. *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Soler, P. (1995). “La animación sociocultural como metodología y sector profesional del educador social”, *Claves de Educación Social*, n.º 1, 28-31.
- (2005). “De l’animació en el lleure al desenvolupament comunitari i la participació ciutadana. Un recorregut des de l’animació sociocultural”, a Soler, P. (coord.). *L’educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Universitat de Girona: Departament de Pedagogia, Estudis d’Educació Social, 15-39.
- Taylor, E.B. (1871). *Primitive culture*, t. I. London: John Murray.
- Trilla, J. (coord.) (1997). *Animación sociocultural, teoría, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- ; Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 197-164.
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- (1994). “El estatuto epistemológico de la animación sociocultural”, *Revista de Teoría de la Educación*, vol. VI, 183-191.
- (1997). “Animació sociocultural, complexitat i models d’intervenció”, *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 5, 85-103.
- (2002). “Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas”, *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*.
- (2008). “Animación sociocultural y política: El papel de la Administración en los procesos de ASC”, a Ventosa, V. (coord.). *Los agentes de la animación sociocultural. El papel de las instituciones, de la comunidad y de los profesionales*. Madrid: CCS, 55-83.
- Vargas, L.; Bustillos, G.; Marfán, M. (1993). *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Ed. Popular.
- Ventosa, V. (coord.) (2008). *Los agentes de la animación sociocultural: el papel de las instituciones, de la comunidad y de los profesionales*. Madrid: CCS.

-
1. Algunas obras de interés son: Barreiro, J. (1974): *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Buenos Aires; Puiggrós, A. (1983): *Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana*, Universidad Autónoma Sinaloa; Puiggrós, A. (1984): *La educación popular en América Latina*, Nueva Imagen, México; Jara, O. (1985): *Los desafíos de la educación popular*, Tarea, Lima.
 2. Algunas obras de referencia sobre desarrollo comunitario pueden ser: Marchioni, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad*, Madrid: Ed. Popular S.A. También Rezsóhazy, R. (1988): *El desarrollo comunitario*, Madrid: Narcea; y Llena, Parcerisa y Úcar (2009): *10 ideas clave. La acción comunitaria*, Barcelona: Graó.
 3. Se puede consultar la obra de Checkoway y Gutiérrez (eds.) (2009): *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*, Barcelona: Graó, donde se comentan diferentes modelos de participación juvenil y se presentan ejemplos.
 4. Muchos autores de obras de ASC dedican capítulos a este tema. Destacamos el libro de López de Ceballos, P. (1998) que, haciendo referencia a la ASC, precisamente lleva por título *Un método para la investigación-acción participativa*, Madrid: Ed. Popular.
 5. El trabajo de Cortés, M. (2007): “Breu història de l’associacionisme professional dels animadors socio-culturals a Catalunya”, *Quaderns d’Educació Social*, 9, 15-22, permite conocer la evolución de estos dos perfiles profesionales a través de las asociaciones que se crearon a mediados de los años ochenta en Cataluña.

6. Algunos de los autores que pueden ilustrar a modo de ejemplo este discurso metodológico son: Ander-Egg (1981), Cembranos, Montesinos y Bustelo (1997), Escudero (2004), Froufe (1990) o Maílo (1979).

Capítulo II

Contexto, nacimiento y desarrollo de la ASC

Pere Soler Masó

Introducción

La animación sociocultural no es un término unívoco ni tiene la misma consideración en los diferentes países. Se trata de un término muy vinculado a la tradición cultural y las prácticas sociales y educativas de cada país. Por ello, a la hora de buscar el origen y el desarrollo de la ASC, nos hace falta contextualizar adecuadamente y comprender que su expansión y utilización estará condicionada a la tradición y a las prácticas propias de cada territorio.

En este capítulo veremos que la ASC no aparece hasta mediados del siglo xx en el contexto europeo, aunque las prácticas y las dinámicas propias de lo que será la ASC ya existían, de alguna manera, desde mucho antes. Veremos cuáles son los antecedentes más directos que ayudan a configurar el marco teórico y práctico que hoy se asocia a la ASC y conoceremos los factores que explican por qué esta metodología y práctica social nace y se desarrolla a lo largo de la segunda mitad del siglo xx. Eso nos permitirá entender el sentido y la utilidad que todavía tiene actualmente.

En el último apartado de este capítulo profundizaremos en el desarrollo de la ASC en España. Hemos optado por presentar esta evolución a partir de cuatro periodos con la voluntad de ilustrar la posición predominante que la ASC tiene en cada momento. Así pues, hablaremos de animación en el tiempo libre, de educación en el tiempo libre, de animación sociocultural y de desarrollo comunitario y ASC. El objetivo es comprender que, en nuestro contexto, la ASC aparece en el cruce con otras prácticas, metodologías y ámbitos de acción. Por eso vale la pena conocer la importancia y la complementariedad que han tenido estas propuestas y discursos muy próximos a la ASC, como por ejemplo la educación en el tiempo libre o, actualmente, el desarrollo comunitario.

Objetivos

1. Presentar aquellas propuestas que se pueden entender como antecedentes y precursoras de aquello que hoy consideramos animación sociocultural.
2. Clarificar los factores que configuran el nacimiento y el desarrollo de la ASC.
3. Presentar el tratamiento y la consideración que la animación sociocultural ha tenido y tiene en diferentes contextos.

4. Profundizar en la evolución que la animación sociocultural ha tenido en Cataluña y en el Estado español hasta la actualidad.
5. Proporcionar los referentes que pueden ayudar a justificar el sentido y la utilidad que la animación sociocultural tiene hoy en nuestra sociedad.

1. Los antecedentes de la animación sociocultural

La animación como concepto amplio ha existido siempre, pero para buscar los antecedentes de la ASC tenemos que remontarnos al menos hasta finales del siglo XVIII y recorrer los orígenes de la educación de personas adultas y de lo que entendemos también como educación permanente (Lorenzo, 1993).

En el Informe Condorcet (1792) se encuentra ya una de las primeras defensas explícitas de la necesidad de educación a todas las edades y uno de los primeros antecedentes de lo que conoceremos en Europa con el nombre de educación popular. Se trata del primer texto legal que propone la necesidad de una educación de adultos y de una educación permanente. Supondrá la instauración de clases para adultos, clases nocturnas y en días festivos.

También en las Escuelas Dominicales que nacen a principios del siglo XVIII, por medio de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, hay una apertura del concepto de educación y una aproximación a lo que hoy podemos entender como ASC a partir del trabajo que hacían para jóvenes obreros.

Durante el siglo XVIII nacen en España las Sociedades Económicas de Amigos del País con el objetivo de difundir y hacer progresar la agricultura, la industria, el comercio y las artes. Estas sociedades contribuyen indirectamente a elevar el nivel cultural del país. Serán también uno de los referentes a la hora de hablar de desarrollo cultural y estarán presentes en diferentes iniciativas a lo largo de los siglos XIX y XX.

A lo largo del siglo XIX, España acoge una importante corriente de educación popular a favor de la democratización de la cultura y la participación en la vida sociocultural. Esta corriente se concreta en diferentes organizaciones e iniciativas. Se puede hablar así de un importante movimiento obrero que se organiza y da lugar a los ateneos obreros, a los círculos y a los centros católicos obreros. En todas estas organizaciones, el protagonismo de los socios y de los participantes está presente con más o menos importancia y de alguna manera se promueve la cultura para todo el pueblo a través de la educación popular. Precisamente a finales de este siglo nace el concepto de educación popular a partir de la obra del Estado y la Iglesia a través de los maestros y los curas. Es importante tener presente también el papel de la Iglesia a través de sus obras de apostolado, y de la acción educativa y cultural que se lleva a cabo con el movimiento de Acción Católica. Así, durante el siglo XIX se desarrollan importantes órdenes y congregaciones religiosas que de alguna manera prevén y facilitan estructuras organizativas en las que los seglares toman parte de manera activa.

En este contexto aparecen las primeras universidades populares como organizaciones

obreras y campesinas pensadas para atender el desarrollo sociocultural de las clases y los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Pasa lo mismo con las escuelas para obreros por parte de los sindicatos y se desarrollan las bibliotecas populares. En países como Francia, Gran Bretaña o Alemania nacen las grandes empresas editoriales modernas. Con todo este contexto, se empieza a hablar de extensión universitaria.

En España, la extensión universitaria es promovida por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a partir de sus ideas progresistas y reformistas. La ILE inspira la renovación educativa y cultural española desde 1876 hasta 1939, cuando se impone el franquismo. Su actividad parte de los principios de libertad de cátedra, laicismo, europeización, acceso a la cultura, coeducación y educación integral fundamentada en los métodos activos e intuitivos. Impulsa una actitud racional, de amor a la ciencia y a la cultura, tolerancia y libertad de conciencia (Delgado, 2000; Molero, 2000). A través de estos principios, promueve obras como la Residencia de Estudiantes, el Instituto Escuela, la Junta de Ampliación de Estudios, el Patronato de las Misiones Pedagógicas, el Patronato de Colonias Escolares, el Museo Pedagógico, etc.

Sobre los principios de la ILE también se desarrollan las Misiones Pedagógicas a través del Patronato de las Misiones Pedagógicas implantado durante la I I República. Surgen a causa del estado de depresión y miseria del mundo rural. En el decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta* del 30) por el cual se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas se dice que:

“Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos de toda España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos”.

A través de las Misiones Pedagógicas se trabajaba el fomento de la cultura general (con el establecimiento de bibliotecas populares fijas o ambulantes, la organización de lecturas y conferencias públicas, sesiones de cine, sesiones musicales, etc.), la orientación pedagógica (con visitas a escuelas rurales y urbanas, lecciones prácticas, excursiones, etc.) y la educación ciudadana (con reuniones públicas, conferencias y lecturas, etc.). En definitiva, se pretendía hacer llegar a la gente de las zonas rurales de España el progreso de la cultura mediante jóvenes universitarios, estudiantes de las escuelas normales y de otras facultades y personas que creían en la renovación educativa y cultural haciendo una tarea altruista, inspirada en los principios del liberalismo y la ética laica humanista. La voluntad era asegurar la continuidad de esta cultura y su desarrollo una vez acabada la tarea de la Misión Pedagógica.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX aparecen también las primeras experiencias de Escuela Nueva. De alguna manera, muchos de los planteamientos de estas experiencias, las escuelas al aire libre y la propuesta de la pedagogía activa, son también antecedentes que tendrán su predicamento en los postulados que fundamentarán la pedagogía del ocio que se irá configurando a lo largo del siglo XXI que tendrá su influencia directa y determinante en la ASC en España y, de manera especial, en Cataluña. En este sentido, hay que mencionar el nacimiento del esculismo en 1907

como uno de los movimientos infantiles y juveniles de más peso a escala mundial y con un método propio. Bajo el esultismo hoy se reúnen todos aquellos movimientos que utilizan el método *scout*¹ ideado por Baden-Powell y que, entre muchas otras características, pone en el centro de la relación educativa a los chicos y chicas, y les da protagonismo y responsabilidad en su proceso de aprendizaje y descubrimiento. Al lado de esta iniciativa, se desarrollan otras propuestas que ensancharán la acción educativa escolar: colonias escolares, excursiones escolares, cooperativas y mutuas escolares, o els *casals d'estiu*, en este último caso, al margen de la institución escolar e impulsados desde la Iglesia.

Los principales antecedentes que acabamos de presentar quedan recogidos de forma esquemática en la tabla 1 que presentamos a continuación.

Tabla 1. Antecedentes de la animación sociocultural

Siglo	Algunos de los principales antecedentes de la ASC
XVIII	Informe Condorcet (Francia) Las Escuelas Dominicales Sociedades Económicas de Amigos del País Etc.
XIX	Movimiento obrero – Ateneos obreros – Patronatos – Círculos de obreros – Bibliotecas populares – Extensión universitaria – Universidades populares Acción de la Iglesia – Patronatos – Centros católicos obreros – Acción Católica – Organizaciones piadosas Etc.
XX (1900-1950)	Movimiento obrero Acción de la Iglesia Movimientos infantiles y juveniles (esultismo, etc.) Actividades escolares y extraescolares (Escuela Nueva) – Mutuas escolares – Cooperativas escolares – Excursiones escolares – Colonias y guarderías escolares – Escuela Nueva y pedagogía al aire libre Extensión universitaria (ILE) Misiones Pedagógicas Etc.

2. El contexto de emergencia de la animación sociocultural

El nacimiento de la ASC responde a un conjunto de factores que se configuran y coinciden en la primera mitad del siglo XX. Es, sin embargo, a partir de los años sesenta cuando emerge propiamente lo que se ha llamado ASC. Vamos a ver brevemente las causas de este nacimiento a partir de seis factores que, según nuestra opinión, justifican, explican y condicionan la emergencia de la ASC.

2.1 El desarrollo tecnológico e industrial

Durante el siglo XX tiene lugar la culminación del desarrollo industrial, hasta llegar a configurarse el nacimiento de lo que se ha llamado sociedad posindustrial o también sociedad posmoderna. Entre los importantes cambios de esta nueva sociedad, encontramos la modificación de la estructura social a causa de la división entre propiedad y control, la sustitución del trabajo de las máquinas por el trabajo automatizado y la importancia del trabajo intelectual, que produce cada vez más transformaciones sociales.

El desarrollo tecnológico e industrial da lugar a lo largo del siglo XX a una expansión económica que repercute en un crecimiento acelerado de las ciudades, sobre todo un crecimiento vertical (la especulación del terreno y la acumulación de viviendas en bloques de pisos) que ignora, en muchas ocasiones, la necesidad de espacios de relación, de encuentro, de juego y esparcimiento; y este problema se agrava aún más con el crecimiento desmesurado del número de automóviles y la falta de espacios de encuentro y relación entre las personas.

La modificación de la estructura y las condiciones de trabajo, con unas jornadas limitadas, días festivos y periodos de vacaciones, y la aparición del desempleo como nuevo problema social a causa de la reducción de puestos de trabajo, hacen que aumente cada vez más el tiempo desocupado de que disponen las personas. Este tiempo desocupado determina la aparición de ofertas destinadas a cubrir la necesidad de esparcimiento, recreación y disfrute de la gente. Nace, así, el sector de la industria cultural y el de las ofertas de ocio. Pero también, paralelamente a este sector, y a veces de forma difusa, entran en juego los intereses económicos que aprovechan el tiempo libre de las personas para convertirlo en un tiempo de consumo –a menudo innecesario-, en un consumo por el consumo, de manera que para disfrutar de este tiempo “libre” es necesario trabajar más para poder consumir más. Éste es el motor económico de estas nuevas sociedades desarrolladas. Se configura así la existencia de un tiempo de no trabajo, de un tiempo desocupado pero poco libre, ya que el individuo se encuentra esclavizado en la nueva sociedad del consumo ilimitado o del *consumo zombi*, tal como lo define Puig (1988).

También el desarrollo tecnológico conlleva que a principios de la segunda mitad del siglo XX se desarrollen, ya de manera imparablemente progresiva, los medios de comunicación, y que ejerzan un incalculable impacto en las relaciones sociales, en los hábitos de convivencia y en la estructuración y configuración de la sociedad del futuro. Nos referimos tanto a las infraestructuras físicas: autopistas, aeropuertos, carreteras, etc.,

como también a los *media*: el teléfono, la televisión, la informática y, más recientemente, las *nuevas autopistas* de la información electrónica. Todo ello es el fundamento de unas nuevas relaciones sociales que se verán condicionadas por el poder homogeneizador y manipulador de estos medios de comunicación.

Los progresos conseguidos con el desarrollo científico y técnico conllevan también que se alargue la vida de las personas, y eso incide, entre otros factores, en un notable envejecimiento de la población. Este alargamiento de la vida supone un índice más alto de enfermedades y la aparición de nuevos problemas de salud. Se hace necesaria una atención sanitaria y asistencial acompañada también de una intervención social y cultural. Nos encontramos con personas que, habiendo sido educadas para el trabajo, se encuentran ante una nueva etapa vital sin trabajo y con mucho tiempo libre sin saber qué hacer. Su valoración decae y les crea un sentimiento de inutilidad y de carga. El tiempo de que disponen ahora es, en su mayor parte, libre, y deben –debemos– dar sentido y contenido a este tiempo que, de hecho, es el tiempo más íntimo y propio de la persona. Se trata de aprender a valorar a las personas no a partir del trabajo, de la categoría profesional o de la producción, sino a partir de lo que son como personas, de su manera de ser. En este nuevo contexto, hay que aprender a descubrir el sentido de la vida al margen del trabajo y la producción.

2.2 La superpoblación en las grandes ciudades

Junto con el desarrollo tecnológico e industrial y con la aparición de la sociedad posindustrial, las ciudades empiezan a crecer. Los servicios y los puestos de trabajo se encuentran en las ciudades y su población va aumentando de manera progresiva. Empiezan a formarse metrópolis con concentración de grandes masas de población en espacios reducidos y se evidencia la falta de equipamientos para la relación, el esparcimiento y el ocio. El crecimiento rápido y desmesurado provoca el olvido de los espacios intermedios entre el individuo y la masa y da lugar, a pesar de la masificación, al anonimato urbano, a la incomunicación, al aislamiento entre la multitud y a la atonía participativa.

La superpoblación de las ciudades y la falta de infraestructuras adecuadas, las ciudades dormitorio, las urbes construidas pensando en los vehículos o las industrias, todo ello comporta que las relaciones vecinales y el tejido asociativo se resientan. Se constata la pérdida de la identidad local, el desarraigo del individuo respecto del territorio y el grupo. Disminuye la calidad de vida. La competitividad económica se traslada a otras dimensiones personales y sociales, el consumo feroz también ayuda y todo hace que nazcan nuevas formas de marginación social. El individualismo está también presente en estas nuevas formas de vida, es fácil encontrar muestras de insolidaridad. Las ciudades son poco acogedoras e integradoras y por eso hacen falta estructuras, espacios, equipamientos y programas que faciliten la integración.

Las familias han dejado de reunir a diferentes generaciones. Las formas de trabajo y el espacio reducido de los pisos sólo permiten la convivencia entre la generación de

padres e hijos. Se rompe la tradición familiar, los abuelos en muchos casos pasan a ocupar un papel de carga familiar que a menudo determina su internamiento en una residencia geriátrica. Nace la familia nuclear. La familia como núcleo social y educativo pierde cada vez más su papel. Esta sociedad también se caracteriza por la pérdida de la memoria histórica. Los horarios, los ritmos de trabajo, las ofertas de ocio, la necesidad de especialización y de formación, la televisión, las modas sociales, etc., todo condiciona que el tiempo de reencuentro familiar sea menor y, en todo caso, muy diferente de lo que había sido. Se tiene que dar respuesta a las nuevas necesidades familiares, sociales y educativas. Crecen así las ludotecas, las bibliotecas municipales, los centros recreativos, los centros cívicos, los centros culturales, los servicios de canguro, etc.

El crecimiento de las ciudades viene acompañado de un despoblamiento del mundo rural, un mundo en el que cada vez la vida se hace más difícil a causa del olvido, la falta de inversiones, la diferencia de servicios y comodidades en comparación con las ciudades y el elevado nivel de sacrificio que exige. El equilibrio territorial exige también una atención especial hacia las zonas más aisladas, con menos recursos y con más dificultades de desarrollo. Hay que hacer lo posible para garantizar la igualdad de oportunidades independientemente del territorio.

2.3 Las nuevas propuestas pedagógicas

El desarrollo experimentado a lo largo del siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, se debe también a los progresos y avances hechos en el mundo de la educación. A partir de los años sesenta tienen lugar muchas de las propuestas educativas que complementarán y ayudarán a fundamentar el discurso de la ASC. Resaltamos sólo tres que ilustran muy claramente esta estrecha relación con la ASC.

En primer lugar, podemos hablar de las propuestas de la pedagogía no directiva, de la autogestión y de la pedagogía institucional francesa. Algunos de sus representantes más significativos son: A.S. Neill, C. Rogers, M. Lobrot, G. Lapassade, F. Oury, A. Vázquez, etc. Se trata de un movimiento amplio que toma diferentes orientaciones y que tiene una influencia decisiva en las propuestas pedagógicas de estos años y de los posteriores. En Francia, este movimiento se ve reflejado en las propuestas de la Pedagogía Institucional Francesa, que a la vez están estrechamente relacionadas con las experiencias del Centro de Entrenamiento de Métodos Activos (CEMEA), con la Société de Psychothérapie Institutionnelle (SPI) y el Groupe de Techniques Educatives (GTE), entre otros. Todas estas organizaciones tienen una influencia determinante en el desarrollo de la ASC en Francia e influirán directamente en el discurso y la práctica de la pedagogía del ocio en Cataluña y en España en estos mismos años y, posteriormente, también en el desarrollo de la ASC. Como ejemplo, proponemos este fragmento de A.S. Neill que escribió en 1960:

“En suma, lo que sostengo es que la educación sin libertad da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente. Tal educación ignora casi por completo las emociones de la vida; y puesto que estas emociones son dinámicas, la falta de oportunidad para que se expresen debe tener y tiene por resultado la

degradación, la fealdad, la odiosidad. Sólo se educa la cabeza. Si se permitiera a las emociones ser plenamente libres, el intelecto se cuidaría de sí mismo. [...]

La batalla por la juventud es una batalla sin guantes. Ninguno de nosotros puede ser neutral. Tenemos que ponernos de una parte o de otra: autoridad o libertad, disciplina o autonomía. No servirán de nada las medias tintas. La situación es demasiado apremiante.

Ser un alma libre, feliz en el trabajo, feliz en la amistad y feliz en el amor, o ser un miserable manojito de conflictos que se odia a sí mismo y que odia a la humanidad: una cosa u otra es el legado que los padres y los maestros dejan a todos los niños.

¿Cómo puede darse la felicidad? Dejad que el niño sea el mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No lo sermoneéis. No lo elevéis. No lo obliguéis a hacer nada. Quizá no sea vuestra respuesta. Pero si rechazáis la mía, incumbencia vuestra es encontrar otra mejor [Neill, 1978: 93, 241].

En definitiva, se trata de abordar de manera diferente la relación educativa a partir de la aportación de los principios del psicoanálisis y con el sustrato que aportan los planteamientos renovadores de la *Escuela Nueva*. Se aprovecha también la nueva dimensión que aporta la dinámica de grupos y se aplican algunos de los principios autogestionarios que estaban de moda en aquel momento. El resultado es una nueva manera de entender la relación educativa, mucho más próxima a una relación de acompañamiento y de animación de grupos que a una relación de autoridad a partir de los clásicos roles maestro-alumno.

La Pedagogía Institucional Francesa critica la falta de participación de los alumnos en las instituciones escolares y manifiesta la necesidad de crear nuevas relaciones de poder a partir de entender estas instituciones como unos espacios de intercambio y de responsabilidad compartida. Entre otras, son características propias de los representantes de esta pedagogía las siguientes:

- El hecho de entender a los alumnos como sujetos activos de su propio aprendizaje.
- La renuncia de la figura del profesor como el poseedor exclusivo del saber y la adopción del papel de disponibilidad para atender y resolver los problemas que el grupo requiera.
- La convicción de que la motivación por el aprendizaje tiene que surgir del propio grupo, que generará una vida propia y una experiencia singular de autogestión.

En este sentido y en este contexto, la palabra *animación* toma un cariz especial y concreto que representa la manera de entender la función que el educador tiene que llevar a cabo en estas propuestas pedagógicas. No se trata tanto de dirigir o hacer, sino de animar, impulsar, provocar y dejar hacer. El sentido que interesa en el término animación emerge, pues, relacionado y ligado a los planteamientos de la Escuela Nueva y de la pedagogía no directiva, vinculado a la dinámica de grupos y a algunos de los planteamientos autogestionarios.

Las propuestas de desescolarización y de la ciudad educativa serán otras de las corrientes pedagógicas que incidirán de manera clara en la fundamentación del discurso de la ASC. Algunos de los pedagogos vinculados a estas propuestas son I. Illich, E. Reimer, P. Goodman y E. Faure. Su crítica a la escuela como institución escolar que no

ha podido realizar con éxito el encargo que se le había hecho, implica que se formulen propuestas alternativas que reconozcan y den valor al entorno sociocultural como un potente espacio y agente educativo. La calle, la familia y la ciudad adquieren una nueva dimensión y pasan a ser considerados también medios educativos. Como ejemplo, proponemos un fragmento de E. Reimer escrito en el año 1970:

“Las escuelas son en sí mismas instituciones dominantes y no redes que ofrezcan oportunidades. Elaboran un producto que luego venden a sus clientes con el nombre de educación. El hecho de que se concentre en los niños les otorga una clientela menos crítica y severa, a la que ofrecen los premios ofrecidos por otras instituciones dominantes. Los padres desean esos premios para sus hijos, mucho más de lo que los desean para sí mismos, y se les puede vender un futuro color de rosa con mucha más facilidad que una ilusión presente. Vistas de lejos, las falacias de la competencia son difícilmente perceptibles con claridad. Los no-estadounidenses pueden tener lo que poseen los estadounidenses con sólo seguir el camino que éstos han seguido. Los trabajadores pueden lograr nuestro estándar de vida si se educan a sí mismos para ganárselo. Nuestros hijos pueden tener lo que nosotros tenemos si se preparan a sí mismos para producirlo. Esas proposiciones suenan muy plausibles, pero cuando se las mira en perspectiva son patentemente falsas. Una carrera por el consumo sin fin siempre debe terminar con el galgo que atrapa a la liebre, con un montón intermedio que obtiene algunas migajas, y con un vagón repleto de rezagados. Ése será el resultado, en términos de naciones, clases e individuos. Las escuelas no sólo impiden ver tal cosa, oscureciéndola, sino que nutren activamente las ilusiones que la contradicen. Preparan a los niños exactamente para la competencia interpersonal, interclase e internacional. Producen adultos que creen haber sido educados y que de todas maneras ya no disponen de recursos sobrantes para proseguir con su educación.

Habrà que reemplazar las escuelas mediante redes de oportunidades que permitan que la gente tenga acceso a los recursos educativos esenciales, incluidos objetos y personas” [Reimer, 1973: 105-106].

Ésta será una aportación muy importante que contribuirá a dar fuerza al concepto de ASC. La calle deja de verse sólo como un espacio peligroso y fuente de todos los vicios y pasa a considerarse también un posible espacio y agente educativo.

La tercera propuesta pedagógica que queremos mencionar tiene que ver con las aportaciones de la pedagogía de la liberación, de la concienciación y de la educación como práctica de la libertad a partir de la obra de P. Freire. Esta propuesta ofrece un marco filosófico, político y pedagógico a partir del cual comprender el mundo y actuar. La educación se entiende como un proceso de transformación de la realidad que nos rodea a partir de entender este proceso como un medio para suscitar la conciencia y tomar partido en los acontecimientos que nos afectan. Como ejemplo, presentamos estos fragmentos de diferentes obras de Freire recogidos y publicados en un opúsculo:

“Saber mejor lo que ya sé implica, a veces, saber lo que antes no era posible saber.

De ahí la importancia de educar la curiosidad que se construye, crece y se perfecciona con el propio ejercicio.

La educación de la respuesta no ayuda nada a la curiosidad indispensable para el proceso cognitivo.

Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos.

Sólo una educación de la pregunta agudiza, estimula y refuerza la curiosidad. [...]

Mi radicalidad me exige una absoluta lealtad al hombre y a la mujer.

Una Economía incapaz de programarse en función de las necesidades humanas, que convive indiferente con el hambre de millones a quienes todo les es negado, no merece mi respeto de educador ni, sobre todo, mi respeto como persona.

Y no me digan que las cosas son así porque no pueden ser diferentes.

No pueden ser de otra manera porque, si lo fuesen, herirían el interés de los poderosos. [...]

La afirmación de que las cosas son así porque no pueden ser de otra forma es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder. [...]

La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades” [Parra, 1997: 46-47, 52].

La educación, entendida desde estos parámetros, supone suscitar conciencias y sentimientos, poner en relación comunidades y sueños y, finalmente, convertir a las personas en protagonistas de su proceso educativo. Está claro que el valor que se atribuye a la educación en esta propuesta pedagógica tiene mucho que ver con el concepto de ASC que presentamos.

Estas aportaciones pedagógicas mencionadas evidencian un desajuste entre el sistema educativo, la realidad social y la evolución del discurso educativo. La educación popular será el ejemplo más evidente e inspirará directamente las prácticas de ASC. Junto con estos progresos educativos y con la expansión y la universalización de la educación como principio, se hablará también de educación compensatoria, de educación extraescolar, de educación en el ocio, de educación de adultos y de educación permanente. Todos estos conceptos darán sentido y entidad al hecho de que se plantee una metodología y una práctica social como la ASC. A lo largo del siglo XX, la educación ha ampliado sus límites y ha sobrepasado la escuela, los métodos tradicionales, y se ha reformulado a partir de los conceptos de educación no formal y de educación informal.

2.4 La rapidez de los cambios

Los cambios económicos y culturales son cada día más vertiginosos. La información es cada vez más inmediata y más abrumadora. La sensación de transitoriedad es más acentuada, de manera que las personas ya no tienen tiempo de aferrarse a casi nada (ni a las noticias, ni a los descubrimientos, ni a los contenidos, ni a los bienes materiales...). Es la sociedad del consumo ilimitado. Todo es temporal, caduco, pasa de moda y hay que renovarlo. Renovarse o morir. Este principio es general para todo. Para el trabajo, para la economía, para la educación y también para el consumo (los coches, la ropa, la casa...).

El progreso, en el sentido presentado hasta ahora, comporta una necesidad formativa, de especialización y de adquisición de nuevos aprendizajes que afecta a toda la población. Con respecto a los trabajadores y a las personas adultas, se les exige constantemente la adaptación a nuevos aparatos, máquinas o instrumentos de trabajo cada vez más sofisticados. Se les exige el reciclaje, la formación y la especialización con el fin de no quedar al margen de los cambios y progresos tecnológicos. Se entra de esta manera en la era de la formación permanente y en la necesidad de enseñar a aprender para poder formarse durante toda la vida. Se entra en la formación continua de manera obligada, ya que permanecer al margen de esta constante formación quiere decir quedar excluido, en poco tiempo, del mundo del trabajo.

La situación de cambio constante es vivida también como crisis, y esta crisis también afecta a los valores (Tedesco, 1995). La sociedad tecnológica que ha universalizado la

información, que en nombre de la ciencia ha progresado hasta donde se encuentra, que quiere democratizar la educación y que ha reunido a millones de personas en ciudades de reducidas dimensiones, se encuentra en la incertidumbre ante los valores y no sabe a qué aferrarse de cara al futuro. Es más, el futuro la angustia (desertización, cambio climático, nuevas enfermedades, etc.) y en algunos casos prefiere vivir en la inmediatez del momento. Todo es transitorio, cambiante y flexible. Se pasa de la modernidad sólida a la modernidad líquida (Bauman, 2006, 2008).

2.5 El desarrollo de las sociedades democráticas

Otra de las razones por las cuales hoy se habla de ASC es precisamente la expansión de las sociedades democráticas, a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Las nuevas estructuras sociales que se imponen, la democratización de la cultura y la voluntad de trabajar a partir de la promoción y el desarrollo social son condicionamientos muy importantes para ver nacer la ASC. Desde esta perspectiva, también hay que hablar del trabajo de movilización y organización de importantes organizaciones infantiles y juveniles como precedente de lo que será la ASC. La evolución en este sentido hace que se empiece a hablar no sólo de la democratización cultural sino también de la democracia cultural, una cultura del pueblo con el pueblo y para el pueblo. Se produce, por lo tanto, una diversificación de la sociedad (Besnard, 1990), donde la brecha o división cultural entre algunos sectores sociales es cada vez mayor y en ella conviven culturas y subculturas, minorías culturales y sectores discriminados. Desde un modelo de sociedad democrática y de Estado del Bienestar, la actuación sociocultural en estos sectores es necesaria e inevitable.

El desarrollo de estas sociedades democráticas parte de la utopía del Estado del Bienestar, según la cual el Estado tiene que permitir, apoyar y favorecer las iniciativas civiles dinamizando el tejido asociativo y el desarrollo cultural. Este modelo de Estado cae fácilmente en el asistencialismo al creer que el Estado es el responsable de las situaciones que se sufren y, por lo tanto, es el Estado el que tiene que solucionar todos los problemas como si éstos tuvieran una solución ajena a sus ciudadanos. También ayuda a ello el modelo democrático implantado, que parte de una democracia representativa y no directa, de manera que el ciudadano se habitúa a delegar y a traspasar la acción, el compromiso y la responsabilidad a unos profesionales de la política y se enajena de su participación social. Hace falta, pues, un cambio en este sentido. Hace falta una transformación que impulse, facilite y favorezca la participación de los ciudadanos en todo aquello que les es propio y que configura su entorno cultural y social. Este modelo de participación encuentra también un referente en el gobierno mediante el concepto de gobernanza, entendida como la participación ciudadana en el gobierno de las ciudades. Eso nos lleva a hablar del nuevo ideal que supera el Estado del Bienestar y que se define como Sociedad del Bienestar.

2.6 Las propuestas en el trabajo social y cultural

En esta segunda mitad del siglo XX, hay también un importante impulso por parte de muchos países para atender y dar respuesta a las necesidades de estructuración y vertebración social y cultural una vez pasado el desastre de las guerras mundiales. Lo hemos comentado ya al hablar del desarrollo de las sociedades democráticas. Son muchas las iniciativas y propuestas que se plantean en esta dirección; sin embargo, a título ilustrativo, vale la pena comentar tres de ellas porque representan tres discursos diferentes, pero complementarios, sobre el trabajo sociocultural, y porque ejercen una clara influencia en la configuración de la ASC.

Una de ellas creemos que es la propuesta de trabajo social latinoamericano a partir de la ASC. En estos años, uno de los autores más representativos de esta corriente será Ezequiel Ander-Egg, que ejercerá una gran influencia en el desarrollo de la ASC en España. Sus obras serán seguidas por muchos de los animadores y serán textos de referencia en muchas escuelas y centros de formación de animadores. Desde este modelo, la ASC se entiende como una tecnología social que hay que aplicar de manera sistemática al trabajo social y la educación popular.

Tabla 2. Factores que configuran el contexto de emergencia de la animación sociocultural

El desarrollo tecnológico e industrial	<p>El nacimiento de la sociedad posindustrial</p> <p>El crecimiento acelerado de ciudades sin estructuras</p> <p>El aumento del tiempo libre y la necesidad de recreación</p> <p>La existencia de tiempo desocupado pero poco libre</p> <p>El <i>consumo zombi</i> y la ideología del consumo ilimitado</p> <p>El impacto de la industria cultural</p> <p>El poder manipulador y homogeneizador de los <i>media</i></p> <p>El envejecimiento de la población</p> <p>La jubilación sin una preparación para una vida de no trabajo</p>
La superpoblación en las grandes ciudades	<p>La concentración de población en espacios reducidos y sin equipamientos</p> <p>El individualismo hedonista</p> <p>El aislamiento y el anonimato dentro de la multitud</p> <p>La falta de espacios intermedios entre el individuo y la masa</p> <p>La pérdida de la identidad local y de la calidad de vida</p> <p>La pérdida de memoria histórica y conciencia grupal</p> <p>El desarraigo en las grandes ciudades</p> <p>La atonía participativa</p> <p>Las nuevas formas de marginación social</p> <p>El malestar por el subdesarrollo y el despoblamiento rural</p>
El desarrollo de las sociedades democráticas	<p>La democratización de la cultura</p> <p>La promoción social</p> <p>El triunfo y la crisis del Estado del Bienestar</p> <p>El Estado responsable de los problemas</p> <p>La privatización política y social</p> <p>La brecha cultural entre diferentes estratos sociales</p> <p>La diversificación de la sociedad</p>
La rapidez de los cambios	<p>La necesidad de educación permanente y reciclaje</p> <p>La desocupación y la necesidad de adaptación a los cambios</p> <p>El cambio económico y cultural en las sociedades modernas</p> <p>La crisis de valores</p>
Las nuevas propuestas pedagógicas	<p>Las nuevas experiencias y propuestas pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La autogestión y las pedagogías no directivas – Las propuestas de desescolarización y de ciudad educativa – La pedagogía de la liberación y la concienciación <p>La educación extraescolar</p> <p>La educación en el ocio</p> <p>La educación de personas adultas y la educación permanente</p> <p>La importancia de la educación compensatoria</p> <p>La democratización de la educación</p>
Las propuestas en el trabajo social y cultural	<p>El trabajo social latinoamericano</p> <p>La ASC francesa y su apuesta por el desarrollo cultural</p> <p>El desarrollo comunitario anglosajón</p>

Una segunda propuesta a tener presente por su incidencia es la propuesta culturalista francesa, que entiende la cultura como motor de desarrollo y progreso social. Hace referencia directa a la ASC y establece la figura de animadores socioculturales en diferentes niveles del sistema como agentes que tienen que facilitar procesos y contribuir a la autoorganización y dinamización de las comunidades. Algunos de los exponentes

clásicos en esta línea son Moulinier, Malraux, Simonot, Besnard, etc. Todo ellos autores reconocidos también con un importante predicamento entre los defensores de la ASC en la segunda mitad del siglo XX.

La tercera propuesta que queremos mencionar es la relacionada con el desarrollo comunitario anglosajón. Este discurso llega a España fundamentalmente de la mano de M. Marchioni y no tendrá tanto predicamento como los dos anteriores. Será a finales del siglo XX y principios del siglo XXI cuando los postulados ingleses y el discurso del *community development* irán tomando fuerza en nuestro contexto.

Éste, pues, sería a grandes rasgos el contexto en el que emerge la ASC y en el que tiene sentido y se explica esta metodología y práctica social. En la tabla 2 resumimos algunas de las ideas más importantes que se han expuesto en este apartado.

3. El desarrollo de la animación sociocultural

3.1 El desarrollo de la ASC en Europa

El contexto que acabamos de describir y que se configura a mediados del siglo XX es el que explica que a partir de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) se desarrolle en Europa la ASC. Precisamente, una vez acabada esta guerra, el movimiento de educación popular se reorganiza y vuelve a tomar fuerza. Las instituciones eclesiásticas, también el movimiento laico, los partidos políticos y los movimientos infantiles y juveniles, entre ellos el escultismo, son los protagonistas. Se estructuran grandes asociaciones y federaciones a escala nacional e internacional y de estas estructuras y prácticas nacen muchos de los modelos de acción social y cultural que actualmente todavía existen en Europa. Es en estas estructuras y asociaciones donde, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se potencian metodologías y técnicas educativas y de acción sociocultural que posteriormente se han considerado características de la ASC.

Hay diferentes criterios con respecto a cuándo y dónde nace el nombre de ASC. Parece, sin embargo, que mayoritariamente se opta por considerar que la primera vez que se habla de ASC es en una reunión organizada por la Unesco en Modesse (Alemania) en el año 1950 al hacer referencia a la actividad en grupo. Francia, sin embargo, será el país que más se apropiará de este concepto y lo asimilará a una figura específica: el *animateur*. En 1955 ya se habla de este animador en un decreto de la Dirección de Educación Popular del Ministerio francés de Educación Nacional al referirse a diversos agentes sociales que desarrollaban acciones socioeducativas y culturales con personas, grupos y comunidades.

A partir de mediados de los años cincuenta, los organismos especializados de la ONU promueven programas de desarrollo comunitario que integran proyectos diferentes según cuál sea el organismo promotor. Por ejemplo, la Unesco promueve programas de educación de adultos (sobre todo en la zona de México); la OIT, programas de promoción de cooperativas y de pequeñas industrias rurales (especialmente en los países

andinos); la FAO, proyectos de extensión agrícola, de economía doméstica y de demostración del hogar (centrados en América Latina), y también podemos hablar de la OMS, con los programas demostrativos del saneamiento ambiental. De alguna manera, se está gestando buena parte de lo que más adelante se entenderá como ASC, aunque no es hasta los años sesenta cuando se utiliza claramente este concepto.

Muy pronto aparecen animadores profesionales de jóvenes desde diferentes organizaciones. En España, y concretamente en Cataluña, en el año 1961 se abre la Escuela Diocesana para Dirigentes y Monitores, precedente de la *Escola de l'Esplai de Barcelona*, y en 1962 se crea en Suiza la primera Escuela de Animadores de Juventud. También en Francia, en estas fechas, la Unión Francesa de Centros de Vacaciones (UFCV) abre su primera escuela de animadores de tiempo libre, concretamente en el año 1964.

A partir de estos años, el término se va generalizando y popularizando. Se perfila la figura del animador y se le encomiendan tareas en los centros de vacaciones, casas de juventud y de cultura, centros cívicos, etc. Cabe decir también que durante estos años la asociación voluntaria *Peuple et Culture*, de Francia, desarrolla su tarea de educación popular evolucionando y acercándose cada vez más a planteamientos propios de la ASC. Ya no pretende sólo popularizar la cultura de élite, sino que quiere promocionar la cultura tradicional a partir de un modelo de *ciudad educativa* rompiendo los modelos más típicamente escolares y tradicionales.

La situación en Gran Bretaña e Irlanda del Norte es diferente. El concepto del que parten es el de *community development*, que ahora sería próximo a la ASC aunque en su origen se utilizara para designar un programa de acción social que los ingleses hacían en sus colonias. La Oficina de Colonias Británica programaba actividades de alfabetización y de capacitación laboral, entre otras, con el fin de capacitar a la gente de sus colonias. Aunque se decía que se quería promocionar las colonias para prepararlas para su emancipación, lo que se hacía era inculcar en los colonizados los valores del sistema imperial.

A partir de los años sesenta y setenta, y con la idea de la Sociedad del Bienestar, los Estados europeos crean y potencian servicios socioculturales. En algunos casos, estos servicios se entienden como prestación social. Otras veces, los servicios y actividades se encargan a asociaciones a partir del principio de subsidiariedad y el Estado subvenciona la prestación de servicios mediante determinadas asociaciones.

Se comprueba cómo la ASC es en estos años un tema de interés europeo (Ventosa, 1993). El Consejo de Europa, nacido en 1949, crea en 1962 el Consejo de Cooperación Cultural (CCC), un organismo encargado de llevar a cabo estudios e investigaciones con la finalidad de renovar la educación y la cultura de los países europeos. En este sentido, se lleva a cabo el Proyecto Animación Sociocultural durante los años 1970-1976, bajo la dirección de J.A. Simpson. El objetivo de este proyecto es orientar las políticas culturales hacia la idea de democracia cultural a través de técnicas y programas de animación. A partir de este proyecto europeo y de sus cuatro simposios (Rotterdam 1970, San Remo 1972, Bruselas 1974 y Reading 1976) se configura de una manera más

clara el concepto de ASC.

En el primer simposio, que tiene lugar del 5 al 9 de octubre de 1970 en Rotterdam, nace el Proyecto Animación Sociocultural, en el que se define la democracia cultural como la cultura de la participación y una condición de bienestar. Se habla también de la ASC desde dos perspectivas: desde una concepción revolucionaria y con carácter finalista y desde una concepción instrumental, entendiéndola como un conjunto de técnicas participativas y expresivas.

El segundo simposio, celebrado en San Remo en el año 1972, configura la definición de ASC del CCC del Consejo de Europa e intenta unificar las dos orientaciones o perspectivas de ASC anteriores (finalista e instrumental). También se habla de la ASC como de *liberación cultural*.

El tercer simposio, que tiene lugar en 1974 en Bruselas, trata sobre la deontología, el estatuto y la formación de los animadores. Se distingue entre la animación como tarea específica y como estilo de hacer cualquier tarea. Por eso se dice que lo que define la animación no son tanto los contenidos o las actividades como la forma de llevarlos a cabo.

En 1976 se dan a conocer los resultados del Proyecto 14 Ciudades, en el que se hace un inventario y reflexión sobre las nuevas políticas a llevar a cabo desde ámbitos municipales. Se habla de descentralización y de desarrollo de las artes comunitarias. También en este año tiene lugar en Oslo la Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables de Cultura. En esta conferencia, los ministros asumen los resultados del Proyecto ASC de Simpson –aunque el CCC no lo aprueba oficialmente– y eso significa en Europa el paso del concepto de democratización cultural al de democracia cultural. En septiembre de ese mismo año, 1976, se realiza en Reading el cuarto Simposio del Proyecto ASC, donde se concluye, entre otros aspectos, que hay que ampliar el alcance de la ASC a toda la población, que la animación y la difusión se tienen que considerar estrategias culturales complementarias y que se puede hacer animación desde muchos otros marcos aparte de las políticas culturales.

La recesión económica y el desempleo condicionan también los presupuestos del Consejo de Europa y en general todas las políticas. Se pasa de los planteamientos optimistas de la sociedad del ocio a los planteamientos restrictivos de la sociedad del desempleo. Eso obliga al CCC a reagrupar proyectos, y el proyecto de animación, considerado por algunos sectores demasiado radical, se fusiona con el Proyecto 14 Ciudades. El Consejo de Europa deja de interesarse específicamente por la ASC y confía su desarrollo a un proyecto general de promoción de la cultura urbana en todos los aspectos, donde predomina la preocupación por los grandes centros culturales y las artes tradicionales. Nace así el Proyecto 21 Ciudades, que se realiza entre 1979 y 1982 bajo la dirección de Brian Goodey, que dará lugar a la Declaración de Bremen de 1983, donde se pueden encontrar interesantes propósitos y reflexiones directamente vinculadas a la ASC.

Durante estos años, sin embargo, se realizan otras conferencias de ministros de Cultura. La segunda tiene lugar en Atenas en 1978 y se centra en la dimensión cultural

del desarrollo. La cultura se entiende como un factor de desarrollo. Dos años más tarde, en 1981, se realiza en Luxemburgo la tercera Conferencia de Ministros de Cultura. Se centra en las finalidades culturales del desarrollo. Y en 1983 tiene lugar la cuarta Conferencia de Ministros Europeos responsables de Cultura en Berlín, centrada en la Declaración Europea sobre los Objetivos Culturales.

El Proyecto 21 Ciudades acaba en 1982 y nos aporta una nueva concepción de la cultura como una inversión, que, como tal, requiere una evaluación y un control riguroso. A partir de este proyecto y de las diferentes conferencias de ministros, se ve cómo en Europa la ASC ha ido pasando de una consideración estatal a un ámbito más próximo al nivel municipal. De un enfoque dentro del marco del tiempo libre y de la cultura como lujo, a un enfoque propio de una política de desarrollo sociocultural. La tarea del CCC ha fomentado la investigación del tema de políticas culturales, ha ayudado al intercambio de iniciativas y a trabajar la cultura en las diferentes regiones europeas y, finalmente, también ha ayudado a crear una red de documentación cultural. El impulso, pues, del CCC en este periodo es considerable y ayuda a canalizar esfuerzos y a difundir experiencias entre los diferentes Estados y municipios.

En el año 1982 tiene lugar también la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales y en ella se formula la Declaración de México, que pasará a ser un significativo referente político y estratégico.

La crisis económica y la profesionalización del sector cultural caracterizan los años ochenta, de manera que la política cultural tiene que dar respuesta al desarrollo económico. En estos años se habla de la economía de la cultura, de la gestión y el *marketing* cultural o de la ingeniería cultural como enfoques prácticos de la política cultural a las necesidades del momento.

Los años noventa se caracterizan por una apertura y crecimiento de la Comunidad Europea, que pasa a convertirse en Unión Europea. El Tratado de Maastricht de 1992 establece las bases de esta nueva unión, más política y con implicaciones también culturales, ya que, de hecho, proporciona una base jurídica a estas políticas. En estos años se hace evidente la complejidad de las diferentes identidades culturales y las minorías nacionales. Uno de los objetivos prioritarios de las políticas culturales será justamente la cohesión social. La configuración de una ciudadanía propia de la UE implica ir más allá de la convergencia económica y asumir retos también culturales.

El discurso que al principio existía sobre la ASC a través del Consejo de Cooperación Cultural da paso al concepto de desarrollo cultural entendido, en esta dimensión amplia de la cultura, como estrategia también para la cohesión social. El Tratado de Lisboa de 2007 refuerza esta posición del ámbito cultural y lo entiende como un complemento de las políticas nacionales, respetando siempre el principio de subsidiariedad. No hay, pues, una política cultural común.

3.2 El desarrollo de la ASC en América

La ASC en América tiene algunas connotaciones diferentes de las que acabamos de

ver en Europa. Hablar de la ASC en América obliga a hacer, como mínimo, una diferenciación importante: por una parte, la ASC en Norteamérica, y por otra, la ASC en América Latina. A continuación apuntamos sólo algunos rasgos relevantes sobre la configuración de estos conceptos en estas diferentes realidades, quedando muy lejos de nuestro propósito formular una evolución detallada del desarrollo de la ASC en este continente.

En Norteamérica, y concretamente en Estados Unidos, nace el concepto de *organización de la comunidad* como método profesional del *Social Work*. Se entiende como método de acción intergrupala y de trabajo en la comunidad. Su origen y sentido hace falta buscarlo en la situación social que la población vive en las primeras décadas del siglo XX, cuando la sociedad norteamericana se encuentra en un rápido proceso de urbanización y de industrialización. Este crecimiento hace que las ciudades se vean afectadas por una gran emigración europea que les generará importantes dificultades de integración cultural, discriminaciones, problemas de minorías nacionales, problemas de trabajo, etc. Para dar respuesta a esta situación, durante los años veinte se crean los *consejos de planeamiento de la comunidad* con el objetivo de coordinar los diferentes grupos o instituciones que intervienen a escala local. A partir de aquí se habla de *programas de organización de la comunidad*.

Esta perspectiva se traslada en los años cincuenta hacia América Latina, pero no tendrá demasiada aceptación en comparación con otros programas de desarrollo de la comunidad o, sobre todo, con los programas de educación popular.

Para tener una visión de conjunto de las actividades que en América Latina pueden considerarse equiparables a la ASC de Europa tenemos que hablar también de los programas de desarrollo de la comunidad y, en este caso, además, de los programas de educación popular (Ander-Egg, 1984).

Los programas de desarrollo de la comunidad parten de la concepción inglesa de *community development*, que nace de la necesidad de llevar a la práctica programas de acción social en las colonias inglesas con el fin de desarrollar las industrias de estas colonias y asegurar cierto control de los movimientos sociales de esta población. También a partir de los años cincuenta, los organismos especializados de las Naciones Unidas aplican diferentes programas de desarrollo comunitario en países de América Latina con el objetivo de trabajar la educación de personas adultas, de promocionar la creación de cooperativas e industrias rurales, de ejecutar planes de extensión agrícola, etc.

Los programas de educación popular nacen de la reformulación de la acción que la Unesco realiza en América Latina a partir de los años sesenta. La excepcionalidad histórica que viven algunos de estos países da lugar a una versión original de educación popular entendida como procesos de participación popular en busca de modelos alternativos que puedan sacar al pueblo latinoamericano de su situación de subdesarrollo y de dominación. Así pues, mientras que en Europa la ASC busca generar procesos de participación popular con el fin de conseguir una democratización y una democracia cultural, en América Latina se habla de la educación popular como la posibilidad de

impulsar la participación de la población y el nacimiento de organizaciones de base que canalicen y representen los intereses populares. A partir de esta perspectiva se buscan nuevos modelos metodológicos en la relación educativa. Se abandona el sistema escolar tradicional y la transmisión vertical de conocimientos, se rechaza la *concepción bancaria* de la educación y se crean nuevos instrumentos y métodos didácticos desde un lenguaje más próximo al pueblo, mediante carteles, audiovisuales, formas de expresión dramática, la prensa popular, historietas, etc. En definitiva, se busca una pedagogía más participativa que contemple el grupo como núcleo de formación y acción. La propia gente crea y desarrolla materiales que permiten su propia capacitación y, al mismo tiempo, constituyen un estímulo para la reflexión de su realidad de manera que les permita salir de *la cultura del silencio*.

Esta experiencia metodológica y, sobre todo, las técnicas de educación popular adquieren una importancia y utilidad reconocida. Si en un primer momento desde Europa se exportaban programas a América Latina, más adelante los europeos importarán algunas de estas experiencias latinoamericanas para incorporarlas como ASC a la realidad sociocultural europea. Es así, también, como se importan muchas de las técnicas de educación popular latinoamericana y se adaptan al discurso de la ASC en el contexto español².

Aunque el término ASC no ha tenido demasiado arraigo en estos países, últimamente está haciendo fortuna. La globalización y los contactos con países europeos (especialmente España, Portugal y también Francia) han ayudado mucho a ello. Un ejemplo ilustrativo es el trabajo de socialización de experiencias y de intercambio de conocimientos a partir de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA), que desde el año 2006 se está extendiendo y ampliando.

3.3 El desarrollo de la animación sociocultural en España

El desarrollo de la ASC ha experimentado una evolución más o menos acorde en las distintas comunidades autónomas. Aun así, las tradiciones, las prácticas y políticas educativas, sociales y culturales impulsadas en cada uno de estos territorios, ha generado recorridos sensiblemente distintos. Por ello este apartado mostrará, a modo de ejemplo, una interpretación del recorrido y la evolución realizada en el Estado español siguiendo, cuando sea necesario, ejemplos y referencias concretas de Cataluña.

El concepto de ASC se introduce en nuestro contexto a partir de la transición democrática y la posterior estructuración de las nuevas políticas sociales, culturales y educativas a que se ven abocadas las administraciones. La necesidad –y la voluntad también– de dar respuesta a múltiples carencias en estos ámbitos, la predisposición social que había para acoger una nueva manera de entender la comunidad y el compromiso social y cultural, provocan que este concepto habitual en el país vecino, Francia, encuentre con facilidad un lugar –o más de uno– en el contexto catalán y español de finales de los años setenta y principios de los ochenta. La ASC ya ha recorrido un camino lo bastante largo como para poder hablar de diferentes etapas en que

su consideración ha ido evolucionando. R. Català (2003) hace precisamente un análisis de los diferentes sistemas de formación en ASC a lo largo de estos años y profundiza en los periodos que detecta y las instituciones y servicios que se vinculan a ella. Nosotros nos proponemos tratar globalmente la evolución que el concepto de ASC ha experimentado en estos años y estudiar los matices y las características más generales que se constatan. Para ello, tendremos en cuenta estas aportaciones previas, aunque acabaremos formulando una propuesta propia.

3.3.1. Periodo 1961-1976: animación en el tiempo libre

En los años de franquismo, España permanece al margen de todo el movimiento que se promueve desde el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. La falta de libertades públicas, de libertad de expresión, de asociación, de manifestación y el total control ideológico imposibilitan que se pueda hablar abiertamente de ASC. Con todo, podemos enumerar algunas iniciativas que, con una gran dosis de carga ideológica, pueden entenderse como precedentes de lo que, desde una situación de libertad, sería ASC. Nos referimos a los programas de extensión universitaria, a la tarea de la Sección Femenina en temas de recuperación de tradiciones y folclore o a los teleclubes – experiencias de comunicación y organización de vecinos en los municipios rurales.

En 1939, el Patronato de Misiones Pedagógicas y toda la tarea que desde este organismo se venía promoviendo se suspende. El nuevo régimen dictatorial impone una nueva concepción de cultura y educación. El Patronato de Misiones Pedagógicas es reconvertido en Patronato de Cultura Popular, que se dedicará a la extensión cultural hasta el 22 de marzo de 1972, cuando pasa a denominarse Patronato de Obras Docentes del Movimiento. Con respecto a Cataluña, también todo el trabajo y la dinamización que caracterizaba a la Cataluña de la II República se suspende y la dictadura impone sus reglas.

La España franquista sesga todas las iniciativas de educación en el ocio que existían e impone su régimen adoctrinador a través de nuevas organizaciones juveniles (De Castro y García, 1989). La Ley del 6 de diciembre de 1940 instituye el Frente de Juventudes. En su artículo 28 especifica la creación del Servicio Nacional de Instructores del Frente de Juventudes. Este servicio se concreta el 2 de septiembre de 1941 con la creación de las Academias Nacionales José Antonio e Isabel la Católica. A través de estas academias, la dictadura centralizará la formación y expedición de títulos para los mandos e instructores del Frente de Juventudes. Más tarde, el 16 de noviembre de 1960, se aprueba el decreto ordenador de la Delegación Nacional de Juventudes, mediante el cual se crea el Instituto de la Juventud, que se entenderá como centro de documentación, formación, promoción y estudio sobre la juventud.

Es precisamente a partir de los años sesenta cuando tienen lugar las primeras experiencias de ASC. La Iglesia es la única institución que, a través del concordato que España firmó con la Santa Sede, tiene un margen de libertad de acción, de asociación, de reunión y de expresión. Haciendo uso, pues, de esta libertad, surgen diferentes iniciativas

amparadas dentro de Acción Católica y las finalidades de apostolado. Organizaciones como Cáritas, el Movimiento Junior, el escultismo, MIJAC, etc., son iniciativas que se desarrollan en estos años al amparo de la Iglesia. También vale la pena citar la tarea de los centros de vacaciones, las colonias, los centros de verano, los grupos de jóvenes, etc. En este mismo sentido, se tiene que resaltar la tarea pionera que representa la Escuela Diocesana de Dirigentes Juveniles de Barcelona, que se crea en 1961 y que más adelante se conocerá con el nombre de “Escola de l’Esplai de Barcelona”.

En Cataluña, los movimientos de educación en el ocio se desarrollan con mucha fuerza, influenciados por el trabajo que se venía haciendo en Francia y Bélgica. También las propuestas renovadoras y de pedagogía activa se introducen en el marco escolar a partir del Movimiento de Maestros por una Escuela Activa Rosa Sensat. Parten de auténticas metodologías de ASC y, por ejemplo, las escuelas de verano significan un importante espacio de debate, descubrimiento, aprendizaje y celebración de la cultura y la educación.

Durante los años sesenta tiene un papel importante y activo la red de organizaciones y movimientos que desde el voluntariado y en la clandestinidad van vertebrando y luchando por la recuperación nacional de Cataluña. Muchas de estas acciones representan un trabajo sociocultural a tener presente: publicaciones en catalán, teatro, cantautores –hay que recordar a los *Setze Jutges*–, grupos políticos, la acción de la Iglesia, etc.

El inicio de la década de los setenta tiene lugar con la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (Ley 14/1970), donde se contempla por primera vez en España la educación desde una perspectiva permanente, no limitada a la infancia y la juventud. Se habla de promoción y extensión cultural, se suprime la campaña de alfabetización de 1963 y se crea el Programa de Educación Permanente de Adultos.

También en estos años se puede empezar a hablar del movimiento vecinal. En un primer momento se estructuran como asociaciones familiares, pero más adelante pasan a organizarse como asociaciones de vecinos. Es el primer paso para una nueva estructuración del movimiento ciudadano y representa una auténtica experiencia de participación social y ciudadana. Surgen también en este periodo las campañas por la libertad de expresión y son el primer paso para adquirir una actitud crítica y de libertad frente a la Administración. En Cataluña este movimiento a favor de la libertad de expresión se da con especial sensibilidad.

En estos años es importante la influencia francesa y el contacto que responsables de movimientos y entidades españolas tienen con responsables de experiencias del otro lado de los Pirineos. Se descubre así el trabajo de la Unión Francesa de Centros de Vacaciones (UFCV) y la tarea del Centro de Entrenamiento de Métodos de Educación Activa (CEMEA). Estos planteamientos hacen que todo el trabajo que venía realizándose en el ámbito de los movimientos infantiles y juveniles evolucione –a menudo al amparo de la Iglesia y al margen de los planteamientos oficiales de la Secretaría General del Movimiento y de sus delegaciones provinciales de Juventud– y que durante estos años sea inevitable la reestructuración de las competencias en materia de formación de

dirigentes juveniles. De alguna manera, se perfila la figura del animador y se extiende el trabajo educativo a través de las colonias de vacaciones, los campamentos y clubes infantiles y juveniles.

Habrá que esperar hasta 1976 para que se acabe reconociendo el trabajo y las demandas de los movimientos y grupos existentes, se determinen las condiciones de idoneidad para dirigir las actividades de ocio y se autorice la constitución de escuelas de formación. Estas escuelas se conocerán con el nombre de “escuelas de aire libre” –hasta el traspaso de competencias a las comunidades autónomas no se hablará oficialmente de “escuelas de educadores en el tiempo libre”. Un año y medio después de la aprobación de la orden de noviembre de 1976 ya se reconocen oficialmente en España 14 escuelas de aire libre.

Durante este periodo, los referentes de la ASC hay que buscarlos sobre todo en las experiencias de animación y participación que se llevaron a cabo en las actividades para niños y jóvenes y, también, en la animación y dinamización que muchos voluntarios y personas comprometidas realizaron desde diferentes ámbitos socioculturales: revistas, movimiento vecinal, teatro, canción, educación de adultos, etc. Hablamos, pues, del “periodo de animación en el tiempo libre” porque es en este sector donde se hace un trabajo más constante vinculado a lo que será la ASC. De estas iniciativas es de donde surgirán muchos de los líderes de movimientos ciudadanos que tendrán incidencia en otros sectores socioculturales, y también es desde estos movimientos infantiles y juveniles desde donde se empezará a construir un discurso que se ampliará más adelante para abarcar todo lo que es la ASC.

Entre las publicaciones más importantes que han sido un referente en la construcción del discurso de este periodo, podemos destacar diferentes manuales de técnicas y recursos para acampadas, veladas, talleres, animación de grupos, etc. Se trata de libros que proporcionan estrategias y ejercicios concretos para intervenir en los grupos a través de la animación³.

3.3.2. Periodo 1977-1985: educación en el tiempo libre

La promulgación de la Constitución Española en 1978 significa la recuperación de muchas libertades y garantiza la igualdad de todos los ciudadanos ante la educación, la cultura y los diferentes bienes y servicios. Esta nueva etapa también viene marcada por la entrada de España en la Comunidad Europea (1977), pasando a participar en los proyectos que venían realizándose sobre la cultura. En algunos casos, sin embargo, ya es tarde. Éste es el caso del Proyecto Animación Sociocultural, en el que España solamente es citada en una de las doscientas experiencias de ASC catalogadas por Simpson. Con respecto al Proyecto 21 Ciudades, España ya participa más directamente en él, aportando la realidad de la ciudad de Segovia. Por estas fechas, España también se incorpora a las conferencias de ministros de Cultura. En la Conferencia de Atenas del año 1978, Pío Cabanillas, primer ministro de Cultura español, asume la concepción cultural presente en el resto de Europa y apuesta por la ASC. Este mismo año, el Ministerio de Cultura hace

pública la organización, competencias y objetivos de dos direcciones generales: la Dirección General de Difusión Cultural y la Dirección General de Desarrollo Comunitario (Lledó, 1988).

Se constituyen los ayuntamientos democráticos y se estructuran las primeras políticas sociales y culturales. La ASC llega al ámbito municipal a través de las concejalías de Cultura y de Juventud. Se contratan de manera directa o indirecta los primeros animadores socioculturales, tanto desde la Administración como también desde el sector privado o la iniciativa social. El movimiento vecinal continúa arraigando con fuerza y tiene una incidencia importante en la estructuración de los barrios y los pueblos. La libertad de expresión se hace sentir y aparecen nuevas publicaciones, revistas y radios más próximas a la gente y a la cultura catalana.

Durante estos años, la Editorial Marsiega difunde en España la experiencia de educación popular y el pensamiento de Paulo Freire, sus técnicas y su método. La experiencia latinoamericana está muy presente en estos primeros pasos de la ASC en España. De esta manera, la estructuración teórica de la ASC en España recibe la influencia de dos grandes realidades socioculturales diferentes: la experiencia europea y la experiencia latinoamericana. Cada una de estas tradiciones, con rasgos característicos, que presentamos de manera resumida y a título orientativo en la siguiente tabla 3.

A medida que la entrada en la Comunidad Europea se va traduciendo en hechos y se van conociendo los estudios realizados en Europa, la ASC y la reflexión que se hará en España se irá identificando más con la realidad europea.

A principios de los años ochenta, con la aprobación de diferentes estatutos de autonomía en el Estado español, se traspasan a las autonomías muchas de las competencias de cultura, enseñanza, ocio y juventud. En cierto modo, se puede decir que la administración que tiene que promover y velar por la ASC es ahora la Administración autonómica y, en última instancia, la municipal. La llegada de la democracia y la constitución de los primeros ayuntamientos democráticos es el paso más importante que permite estructurar e implantar realmente la ASC en nuestro territorio. La Administración acogerá a muchos de los destacados responsables de los movimientos que había en aquellos momentos y pasará a asumir algunas de las iniciativas que hasta entonces estaban sólo en manos del movimiento ciudadano. Se empieza a hablar de política cultural.

Tabla 3. La ASC en la experiencia europea y latinoamericana

La tradición europea	La tradición latinoamericana
No implica cuestionamiento de la estructura democrática.	Implica cuestionamiento de las estructuras del Estado.
El ámbito de trabajo preferente es la cultura.	El ámbito de trabajo preferente es la educación.
Los objetivos se encuentran mayoritariamente en el ámbito cultural.	Los objetivos se encuentran mayoritariamente en el ámbito social, a partir de la participación ciudadana.
La ASC se encuentra mayoritariamente dentro del despliegue de la política del Estado a través de los diferentes niveles de la Administración (ayuntamientos, gobiernos autonómicos, etc.).	La ASC se encuentra mayoritariamente dentro del ámbito de la formación y la educación a través de la educación permanente, las escuelas de adultos, la universidad, etc.
Se lleva a cabo básicamente desde equipamientos.	Se lleva a cabo fundamentalmente desde asociaciones y escuelas.
Su trabajo se fundamenta más en las prácticas.	Su trabajo se fundamenta más en la estructuración teórica.

Fuente: adaptación hecha a partir de la obra de DARDER, M. (1994).

La primera mitad de los años ochenta es un periodo de euforia y de intervencionismo por parte de la Administración en todos los sectores socioculturales. Se quiere recuperar todo aquello que se había dejado de hacer a causa de la falta de libertad. A menudo se interviene sin una política demasiado clara y definida, y ello provoca algunos errores por parte de la Administración, errores que también vienen dados por la inexperiencia de las entidades y asociaciones en el trato y la negociación con la Administración.

En este periodo nacen las primeras escuelas de animación de carácter municipal y autonómico, así como también se constituyen centros de formación de animadores o de documentación y recursos en el ámbito sociocultural. Podemos citar el Centro de Cultura Popular (CCP) y el Centro de Investigación y Acción Cultural (CIAC), de Madrid; EDEX en Bilbao; la Federación Española de Universidades Populares; el Centre d'Estudis i Recursos Culturals (CERC), de la Diputación de Barcelona, o el Institut Municipal d'Animació i Esplai (IMAE), del Ayuntamiento de Barcelona.

El estudio de López de Ceballos y Salas (1987: 40-41) da a conocer que, con respecto a la formación de animadores socioculturales en España, el 41 % de éstos estaban directa o indirectamente relacionados con la Iglesia católica; el 32 %, con asociaciones culturales, y el 27 %, con organismos públicos. Se demuestra que, a pesar del sesgo, poco a poco la situación se va normalizando y los diferentes sectores institucionales (públicos y privados) van tomando partido.

Las iniciativas de animación en el tiempo libre que se habían ido configurando en la etapa anterior irán incorporando en su discurso y en la práctica cotidiana los principios de la Escuela Nueva, la dinámica de grupos, la pedagogía institucional francesa, la educación popular y la sociología del ocio. La combinación de estos referentes permitirá que se acabe hablando de educación en el tiempo libre, de pedagogía del tiempo libre y de la pedagogía del ocio. Por este motivo, definimos este periodo como de educación en el tiempo libre, ya que la ASC hará falta buscarla sobre todo en la configuración del

discurso educativo en el tiempo libre y en las prácticas educativas y de animación que se llevan a cabo en este ámbito⁴.

La formación que ya se extiende y diversifica significa un paso importante en el reconocimiento de la ASC y viene acompañada de los primeros contratos de animadores socioculturales por la Administración. Los centros de formación que aparecen son fundamentales para la estructuración de este discurso, para la configuración de este saber hacer y para la creación de diferentes movimientos en este sector (Cortés, 2007). En el año 1984, se crea la Asociación Profesional de Animadores Socioculturales (APASC), impulsada desde el Institut Municipal d'Animació i Esplai del Ayuntamiento de Barcelona (IMAE).

Vale la pena recordar que el año 1985 es declarado Año Internacional de la Juventud, y que, con motivo de ello, el Ayuntamiento de Barcelona desarrolla el Proyecto Joven, que se convierte en la primera experiencia de política integral de juventud, un referente en el ámbito de las políticas de juventud.

3.3.3. Periodo 1986-1995: animación sociocultural

Durante la segunda mitad de los años ochenta, tiene lugar el intento de coordinación de la formación no reglada en ASC a través de la Coordinadora de Escuelas Públicas de ASC (CEPAS), que se crea en el año 1988. Son unos años de estructuración y diversificación de este sector. Se habla de profesionalización en la educación en el tiempo libre y se multiplican las empresas de servicios educativos y socioculturales. Los animadores socioculturales se mueven, organizan encuentros y jornadas y presionan para que se reconozca esta formación.

En la segunda mitad de los años ochenta también se crea la Asociación Catalana de Empresas de Gestión Social y Cultural (ACEGSC), que bajo la forma de asociación integraba empresas de servicios socioculturales y de desarrollo comunitario (Trànsit, Àmbits, Neó y Xatrac).

Unos años más tarde, en 1991, se crea la Asociación Profesional de Animadores Socioculturales (ASC) con el objetivo de aglutinar gente, provocar un debate sobre la profesión y ser un referente para los profesionales del sector. Esta entidad trabajó la vinculación de este sector con el futuro Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC), de manera que en el año 1994 desaparece como tal y se integra dentro de la nueva Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cataluña (APESC), que posteriormente se conformará en colegio profesional.

En estos años, la ASC hay que buscarla en muchas y diversas iniciativas. En primer lugar, en las políticas municipales a cargo de técnicos de juventud, dinamizadores culturales, trabajadores sociales, educadores sociales, centros cívicos, proyectos comunitarios, etc., y, por descontado, a través del nuevo Técnico en Actividades Socioculturales (TASOC) que se forma con el título experimental de FP a partir del año 1988.

El TASOC representa el reconocimiento profesional del animador sociocultural a

través de la formación reglada. Si hasta entonces la formación en ASC se había hecho en centros no reglados y desde el sector del voluntariado, esta formación y nueva figura profesional representa el reconocimiento por parte del sistema educativo reglado de esta metodología y la utilidad y función de este sector profesional. Después de un periodo de experimentación en diferentes comunidades autónomas, se homologa la titulación en todo el Estado con el Real Decreto 2518/1995, que establece el currículo del título Técnico Superior en ASC. En el año 2003, estos animadores socioculturales crean la Asociación de Animadores Socioculturales de Cataluña (AASCC) con la voluntad de reunir a todos los TASOC. El objetivo de esta formación es:

“proporcionar al alumno/a las capacidades que le permitan desarrollar tareas de organización y gestión en el campo de la animación sociocultural. Su ámbito de actuación corresponde, dentro del sector terciario, al subsector del ocio y la educación no formal que desarrollen actividades de tipo recreativo, sociocultural, de desarrollo comunitario y educativo para todas las edades” [Real Decreto 2518/1995].

También el sector privado, a través de las empresas prestadoras de servicios, asume la gestión de servicios públicos en el ámbito social y cultural y, en otros casos, ofrece directamente estos servicios y programas socioculturales. Finalmente, el tercer sector también tiene una importante función de ASC a través de la diversidad de entidades y asociaciones que se crean y desarrollan en este periodo. Hay que hablar, en este sentido, de los movimientos educativos en el ocio y de sus entidades y redes asociativas y federativas, que crean un significativo espacio de participación social y de dinamización. Desde estas entidades de iniciativa social se lleva a cabo un trabajo muy importante con la elaboración de libros y cursos de formación. Esta tarea se ve impulsada todavía más a partir de 1987 con el nuevo nivel de formación denominado Diploma en Pedagogía del Ocio y Animación Sociocultural, otorgado por la Generalitat de Cataluña y reconocido por el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones con 1.000 horas de formación.

A otro nivel, el 30 de agosto de 1991 se aprueba el Real Decreto 1420/1991, que establece las directrices del plan de estudios del diplomado en Educación Social, donde se contempla como posible orientación formativa la ASC y se establece la formación del nuevo educador social con la asignatura troncal Programas de animación sociocultural. De esta manera, a partir de 1992 empieza la formación de este nuevo diplomado y en junio de 1995 se diploma la primera promoción. Supone el reconocimiento de la figura universitaria de un educador que tiene que desarrollar funciones de ASC.

En el año 1995, se celebra en Murcia el I Congreso del Educador Social, donde por primera vez se juntan colectivos con procedencias e historias diferentes y que ahora se encuentran vinculados bajo un mismo nombre profesional: el educador social. En el congreso se evidencia la voluntad de concretar la identidad de este nuevo profesional, aunque también se constatan realidades y discursos muy diferenciados en función de los diferentes grandes ámbitos de acción socioeducativa, entre ellos, el de la ASC.

En este periodo, el discurso de la educación en el tiempo libre se ve sobrepasado por el discurso de la ASC. Se reconoce que la ASC contiene muchos de los postulados y estrategias de la educación en el ocio, pero amplía el ámbito de intervención más allá del tiempo libre y también más allá de los niños y jóvenes. Se publican gran cantidad de

obras, revistas y colecciones que abordan esta temática⁵.

3.3.4. Periodo 1996-actualidad: animación sociocultural y desarrollo comunitario

En el año 1996, se crea el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC), transcurrido un año de la primera promoción de diplomados en Educación Social. El discurso que se hace desde la universidad a través de este nuevo educador incide de manera determinante en el desarrollo tanto teórico como práctico de la ASC. La ASC se reformula y amplía los postulados históricos, conceptuales y metodológicos. El colectivo de educadores universitarios identificados con la ASC pasa a tener una vocalía dentro del nuevo colegio profesional.

A partir de esta fecha se irán creando colegios profesionales de educadores sociales en distintas comunidades autónomas de España. Para agrupar y coordinar el trabajo de estos colegios en el año 2006 nace el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

Se constata una incidencia cada vez mayor de la figura y las funciones del educador social sobre la ASC. Se confirma la relación de la ASC con la educación social y la existencia de un sector de educadores que se identifica con esta práctica y forma de intervenir. La orientación de este nuevo educador y su vinculación con otros ámbitos de intervención (la educación especializada y la educación permanente y de personas adultas) determinan una concreción de la ASC en prácticas y objetivos predominantemente socioeducativos. Al lado de esta opción, se configura también otra orientación más preocupada por la dimensión cultural. De esta manera se van diferenciando dos lecturas de la ASC:

- a) Una lectura más social, que se puede identificar con los conceptos de educación social y de desarrollo comunitario. La Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales es una de las plataformas que impulsa este discurso socioeducativo, entre otros actos, a través de los congresos estatales de educación social. En el caso de Cataluña, la APESC (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cataluña) y el CEESC asumen también este papel.
- b) Otra lectura más cultural y que se puede identificar con la gestión cultural. Los encuentros denominados *Interacció* que se organizan en Barcelona cada dos años a partir de 1994 son un indicador de la evolución de este discurso. También vale la pena mencionar el I Encuentro de Asociaciones de Gestores Culturales que tiene lugar en Madrid en el mes de noviembre de 1997 y que denota la existencia de un colectivo profesional con un perfil propio y diferenciado de la figura más socioeducativa.

En este periodo se constata una crisis en muchos de los centros de formación que habían abanderado la ASC a principios de los ochenta. Muchas de las escuelas de formación cierran o se reestructuran. Algunas, que dependían de la Administración, son

traspasadas a los movimientos socioeducativos de base. En otros casos, cierran o se replantean a su público ante la nueva formación profesional y universitaria en este sector.

La ASC se va identificando fundamentalmente como una metodología de intervención social y cultural con un gran potencial educativo, próxima a los conceptos de desarrollo comunitario y participación ciudadana. Se asimila a una estrategia educativa para la participación, y de esta manera la encontraremos presente en las experiencias propias de programas de desarrollo comunitario, en la participación ciudadana, en la democracia participativa o en las técnicas participativas para la educación, por citar algunos ejemplos.

Se crean diferentes organismos que de alguna manera centran su acción en el análisis de estrategias y proyectos para la participación y se constata que la preocupación por una práctica participativa en los temas sociales y culturales pasa a ser una prioridad manifiesta de muchas administraciones. La voluntad de trabajar la cohesión social a partir de la diversidad cultural que cada día es más tangible y la voluntad de garantizar esta diversidad ante el efecto homogeneizador de la globalización son estímulos que favorecen esta práctica participativa.

Se observa también un decrecimiento del número de obras que tratan de manera directa y explícita la ASC, y en cambio, hace más fortuna el término *desarrollo comunitario*. Podríamos decir, por tanto, que se manifiesta una menor presencia de este concepto mientras que aparecen publicaciones centradas en la intervención socioeducativa, la gestión cultural, el desarrollo comunitario, las técnicas participativas o la participación ciudadana, entre otros. Existen, pues, muchas publicaciones que de manera indirecta tratan esta metodología y práctica. Junto con esta constatación, se detecta también un significativo movimiento de recuperación y promoción de la ASC, de su discurso y, sobre todo, de su práctica. Sirva sólo como indicador de este movimiento de promoción y reactivación de la ASC los Coloquios Internacionales en Animación⁶ y los Congresos Iberoamericanos en ASC⁷ que se han implantado en los últimos años.

Resumen

Este capítulo nos permite entender cómo la ASC nace y se configura a lo largo del siglo XX, y de manera especial a partir de su segunda mitad. Constatamos, sin embargo, que hay experiencias y prácticas anteriores que hoy pueden considerarse precedentes. Profundizamos en algunos de los rasgos socioculturales y educativos característicos del contexto de estos años, de manera que nos ayudan a entender por qué la ASC se configura en este periodo.

Comprobamos también que la ASC tiene diferentes orígenes y que su desarrollo está muy vinculado a la tradición social y cultural de los diferentes países. Nos detenemos a analizar la evolución que ha tenido en España y Cataluña. Se constata el paso de unas primeras prácticas y discursos muy vinculados a la animación de grupos de niños en el

tiempo libre hasta llegar, en la actualidad, a un concepto mucho más amplio en cuanto a prácticas y colectivos.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1984): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Buenos Aires: Humanitas.
- Baden-Powell, R. (1974): *Escultismo para muchachos: un manual de instrucción en buena ciudadanía haciendo vida de campaña*, San José: Scout Interamericana.
- Bauman, Z. (2006): *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI.
- (2006): *Vida líquida*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2008): *L'educació en un món de diàspores*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Besnard, P. (1990): *L'animador sociocultural*, Alella: Pleniluni.
- Bonet, L. (1999): “Evolución y retos de la política cultural en España”, *Tablero. Revista del Convenio Andrés Bello*, 61, 89-99.
- Català, R. (2003): “La animación sociocultural como sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000)”, en Ruiz, C. (coord.), *Educación social. Viejos usos y nuevos retos (173-227)*, València: Universitat de València.
- Cortés, M. (2007): “Breu història de l'associacionisme professional dels animadors socioculturals a Catalunya”, *Quaderns d'Educació Social* (9, 15-22), Barcelona.
- Darder, M. (1994): *Catorze anys de casals de joves a Barcelona. Anàlisi històrica i psicosocial*. Tesis doctoral. Barcelona: Departament de Psicologia de la Salut, Universitat de Barcelona.
- De Castro, D.; García, M.L. (1989): *La formación de animadores. El modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca - Caja de Ahorros y M.P. de Salamanca.
- Delgado, B. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*, Barcelona: Ariel.
- Faure, E. (1973): *Aprender a ser*, Madrid: Ariel.
- Franch, J. (1985): *El lleure com a projecte*, Barcelona: Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Martinell, A. (1984): *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, Barcelona: Laia.
- Lledó, P. (1988): “La animación sociocultural. Un punto de vista del Ministerio de Cultura”, en VV.AA., *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, Madrid: Fundación Banco Exterior.
- López de Ceballos, P.; Salas, M. (1987): *Formación de animadores y dinámicas de la animación*, Madrid: Ed. Popular.
- Lorenzo, J.A. (1993): “Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España”, *Revista Complutense de Educación* (vol. 4, n.º 1, pp. 89-117).
- Molero, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de renovación pedagógica*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Neill, A.S. (1978): *Summerhill*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, S. (coord.) (1997): *Homenatge a Paulo Freire*, Girona: Estudis d'Educació Social - Departament de Pedagogia UdG.
- Puig, J.M.; Trilla, J. (1985): *Pedagogia de l'oci*, Barcelona: Ceac.
- Puig, T. (1988): *Animación sociocultural, cultura y territorio*, Madrid: Ed. Popular.
- Reimer, E. (1973): *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*, Barcelona: Barral.
- Tedesco, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Anaya.
- Vargas, L.; Bustillos, G.; Marfán, M. (1993): *Técnicas participativas para la educación popular*, Madrid: Ed.

Popular.

Ventosa, V. (1993): *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*, Madrid: Ed. Popular.

— (2006): “Hacia una Red Iberoamericana de Animación Sociocultural”, en Ventosa, V. (coord.), *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural*, Madrid: CCS.

Viché, M. (1989): *Intervención sociocultural*, València: Grup Dissabte, Federació Valenciana d'Animació i Cultura Popular.

1. La obra original de Baden-Powell se puede encontrar traducida al castellano: Baden-Powell, R. (1974): *Escultismo para muchachos: un manual de instrucción en buena ciudadanía haciendo vida de cam-paña*, San José: Scout Interamericana.

2. Una muestra en este sentido son algunas de las obras que publica la Editorial Popular, por ejemplo: Vargas, L.; Bustillos, G.; Marfán, M. (1993): *Técnicas participativas para la educación popular*, Madrid: Ed. Popular.

3. En el año 1971, aparece la revista *Estris* desde el Servei de Colònies de Vacances de Càritas Diocesana. Se trata de la primera publicación periódica escrita en catalán que trata la educación en el tiempo libre y, posteriormente, también la animación sociocultural.

4. Algunas de las referencias clave en la educación en el tiempo libre de este periodo son: Franch, J.; Martinell, A. (1984): *La animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, Barcelona: Laia; Franch, J. (1985): *El lleure com a projecte*, Barcelona: Direcció General de Juventut de la Generalitat de Catalunya; Puig, J.M.; Trilla, J. (1985): *Pedagogia de l'oci*, Barcelona: CEAC. Estas aportaciones todavía hoy en día son documentos de actualidad y referentes en el trabajo educativo en el tiempo libre.

5. En el año 1991, el Institut Municipal d'Animació i Esplai del Ayuntamiento de Barcelona (IMAE) empieza a publicar unos dossieres que tratarán monográficamente determinados aspectos vinculados a la ASC. Se tratará de un material especializado y de referencia en los años noventa reunido bajo la denominación *Dossiers Socioculturals*.

6. El primer coloquio tiene lugar en Burdeos en 2003 con el título “La animación en Francia y sus analogías con el extranjero”. El segundo coloquio se hace en São Paulo en 2005 con el título “Ciudadanía y democracia: desafíos de la animación sociocultural en la movilización, la participación y la intervención”. El tercer coloquio se lleva a cabo en Lucerna en 2007 con el título “ASC: cambios locales y globales”. El cuarto coloquio se desarrolla en Montreal en el año 2009 en torno al tema “La creatividad en animación: desafíos organizacionales, identitarios y ciudadanos”, y el quinto se realiza en Zaragoza en 2011 con el título “Modelos de políticas socioeducativas y socioculturales en contextos de cambio”.

7. Los Congresos Iberoamericanos empezaron en el año 2006 en Salamanca con el título “Cultura, tiempo libre y participación social”. El segundo congreso tuvo lugar en Béjar (Salamanca) en 2008 con el título “Los agentes de la ASC”. El siguiente tuvo lugar en Buenos Aires (Argentina) en 2010 con el título “Enfoques, prácticas y perspectivas en ASC”. El cuarto congreso se realizó en Uruguay en 2012 con el título “Educación y desarrollo comunitario”.

Capítulo III

Diseño de programas de ASC

Pere Soler Masó

Introducción

En este capítulo nos adentramos en un contenido aplicado, en la medida en que el discurso que se presenta tiene que ver fundamentalmente con los procesos, procedimientos y técnicas que hay que tener en cuenta a la hora de empezar a diseñar un programa o proyecto de ASC. El esquema general y los pasos que se presentarán son, en su mayor parte, los propios del diseño de cualquier programa, tanto en el ámbito social, como cultural o educativo.

Hemos optado por dedicar un pequeño apartado a situar la figura del educador o el animador en el diseño de estos programas. A menudo, la tarea de diseño se inicia cuando ya ha habido unas decisiones previas por parte de los dirigentes de la institución para la cual trabajamos o por parte de los políticos, en el caso de la Administración pública. Hay que entender, sin embargo, que antes de tomar la decisión de diseñar un programa, alguien tiene que haber detectado una necesidad y se tiene que haber considerado oportuno darle una respuesta determinada ante otras necesidades o respuestas posibles. Conocer este nivel en la planificación y los factores implicados puede ser también oportuno para entender las razones que motivan la creación de determinados servicios y programas.

Estructuramos el apartado de diseño de programas de ASC en cuatro etapas que responden a los cuatro momentos principales en el diseño: la etapa de recogida, análisis y síntesis de la información; la etapa de definición del programa o proyecto; la etapa de planificación y organización; y finalmente, la etapa de evaluación. El objetivo principal es entender los procedimientos y recursos que tenemos al alcance en cada una de estas etapas y poder llegar al final a redactar el documento resultado del diseño: el programa o proyecto.

Hay, sin embargo, un aspecto que no tenemos que olvidar en ningún momento a lo largo del capítulo y que de alguna manera afecta específicamente a cualquier programa o proyecto de ASC. Nos referimos a la importancia de la participación y el protagonismo de las personas, los grupos o la comunidad con quienes queremos compartir la experiencia de ASC. Hay que entender que esta participación se puede prever desde un inicio, en la etapa de recogida de información, y no hay que esperar a tener el proyecto o programa diseñado. La elección es nuestra en función de los condicionamientos que tengamos y el grupo de personas con el que podamos contar. En cualquier caso, el

proyecto o programa tendrá que ser compartido y aceptado por parte del grupo o colectivo. Sólo de esta manera habrá un aprendizaje real y se podrá hablar, con todo el sentido del término, de ASC.

Hemos optado por mencionar la mayor parte de las veces los conceptos “programa y proyecto” de manera conjunta y de forma indistinta. En el capítulo veréis que no son lo mismo, pero en el ámbito profesional según el contexto institucional pueden equivaler a documentos de muy diferente alcance. Con el fin de identificar más al lector con el contenido del capítulo, hemos preferido tratar la mayor parte de las veces los dos términos conjuntamente.

Nos gustaría que este material fuera considerado como un guión orientativo a la hora de diseñar proyectos o programas de ASC, pero que, en ningún caso, fuera considerado un protocolo o una pauta que se tiene que seguir. Nada más lejos de nuestra voluntad. Por descontado, hay un orden lógico en determinadas etapas del diseño, pero también es cierto que los condicionamientos, particularidades y especificidades pueden ser muy diversos en cada caso, sobre todo si contamos con la participación de los propios grupos o de la comunidad. Hay, pues, múltiples maneras de plantear el proyecto o programa, iniciarlo, construirlo y llegar a alcanzar los objetivos de cada etapa que presentamos.

Objetivos

1. Presentar los principales pasos y elementos que permiten diseñar un programa o proyecto de ASC y profundizar en ellos.
 - 1.1. Analizar los condicionamientos que pueden incidir en el origen de un programa o proyecto.
 - 1.2. Explicar los principales aspectos que hay que considerar para realizar diagnósticos socioculturales.
 - 1.3. Ayudar a formular programas realistas y con objetivos adecuados.
 - 1.4. Proporcionar los parámetros y las estrategias para la correcta planificación y organización de los recursos y las actividades.
 - 1.5. Ayudar a diseñar correctamente la evaluación de programas y proyectos de ASC.
2. Proporcionar criterios que ayuden a la correcta redacción y presentación de programas y proyectos de ASC.

1. Los programas y los proyectos socio culturales

Diseñar un programa o un proyecto sociocultural significa proyectar sobre algún apoyo –normalmente físico o electrónico– aquellos pasos y acciones que nos llevarán a alcanzar nuestra intención educativa. Se trata, por lo tanto, de una acción *proyektiva*, a

través de la cual pretendemos avanzarnos a las situaciones y acontecimientos que pensamos que pueden pasar. La intención es justamente “prever” (ver antes de que pasen) las diferentes necesidades y posibilidades y poder dirigir la acción de manera que el resultado que obtengamos se ajuste al máximo a nuestros propósitos (eficacia). Todo ello, dentro de lo posible, con los mínimos recursos (eficiencia).

El trabajo socioeducativo, cuando tiene clara la intencionalidad y quiere asegurar al máximo los resultados, requiere un mínimo de planificación, y es en este momento cuando tiene sentido hablar de programas, proyectos y actividades. Eso pasa tanto en los ámbitos formales de la educación (la escuela y todo el sistema educativo), como también en los ámbitos no formales de la educación (el resto de instituciones y servicios educativos que existen). Sólo la educación informal, por su carácter espontáneo, poco consciente y difuso, no concreta previamente un diseño de las acciones educativas que hay que realizar.

Hablar, pues, de los proyectos y programas de ASC implica planificar, y eso quiere decir aplicar sistemáticamente determinados procedimientos y conocimientos que nos permiten proyectar en el tiempo nuestras acciones y actividades de manera tal que nos permita acercarnos lo máximo posible al resultado deseado. Para ello, hará falta tomar decisiones, posicionarse y escoger.

Con la planificación reducimos –aunque no lo eliminamos– el riesgo de equivocarnos en nuestras acciones y errar en el resultado esperado. Está claro que, si previamente hemos estudiado y valorado las alternativas posibles y hemos escogido la más adecuada, hemos disminuido el margen de error posible, que, seguramente, sería más alto si actuáramos a partir de la improvisación.

Entendemos, pues, que el diseño de programas y proyectos es un requisito imprescindible a la hora de plantearse una acción sociocultural. Sólo desde esta posición podemos pensar en optimizar los resultados. De hecho, se pueden dar muchas y variadas respuestas a la pregunta de por qué vale la pena diseñar programas y proyectos. A continuación, en la tabla 1, presentamos algunas.

Tabla 1. Por qué diseñar programas y proyectos

<p>Para optimizar los recursos de manera que permitan conseguir el máximo de resultados. Para ofrecer profesionalidad en la intervención en la medida en que hay un estudio y unos compromisos previos.</p> <p>Para orientar nuestras acciones desde el comienzo en la dirección deseada.</p> <p>Para favorecer un proceso de reflexión y renovación de ideas.</p> <p>Para crear y facilitar un espacio de participación desde el principio.</p> <p>Para establecer prioridades, criterios y actitudes comunes.</p> <p>Para mostrar un método de trabajo a las personas que se incorporan.</p> <p>Para movilizar a diferentes agentes en un proyecto común.</p> <p>Para generalizar las prácticas de seguimiento y control.</p> <p>Para estimular y cohesionar a todo el equipo.</p> <p>Para disponer de un documento escrito para su presentación.</p> <p>Para disponer de un documento escrito que perdure y permita la transmisión.</p> <p>Para...</p>

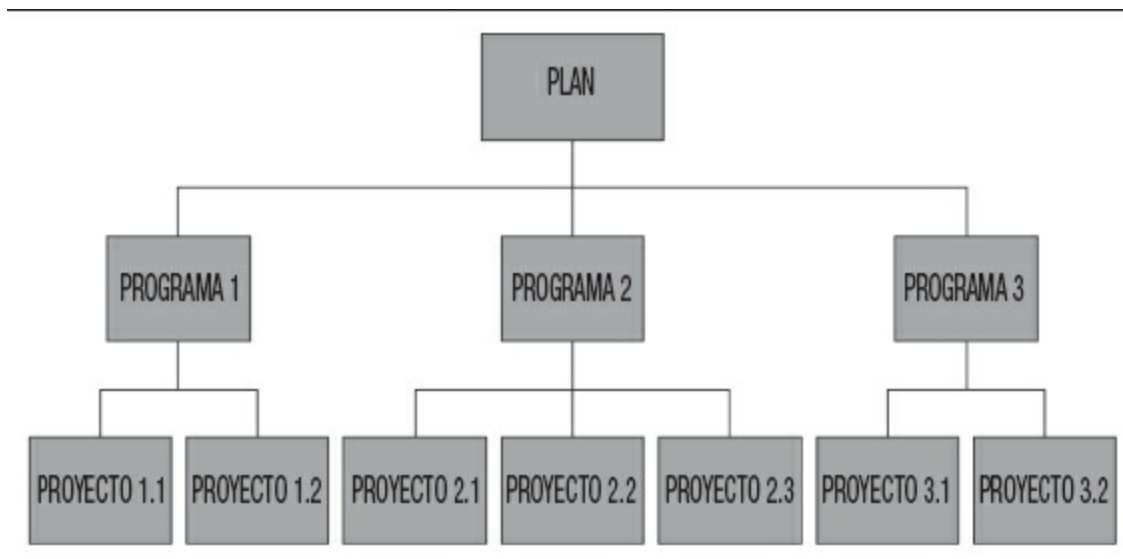
El diseño de la acción a realizar suele materializarse en diferentes documentos que

toman denominaciones diferentes según el alcance de cada una. Por eso se habla de planes, programas, proyectos y actividades, según el alcance y la temporalidad de la acción prevista. El diseño en este caso contempla desde acciones de gran alcance en cuanto a objetivos y proyección (planes) hasta la previsión de acciones concretas y puntuales (actividades). Podemos hablar, pues, de:

- **Plan:** conjunto organizado de acciones que tienen por objetivo el desarrollo de un área amplia. Define unas líneas estratégicas estructuradoras de carácter global dirigidas al tratamiento integral de una problemática o conjunto de problemáticas. Por ejemplo, plan local de juventud. En este caso se hace referencia al conjunto de programas y proyectos que en el marco de un municipio se dirigen a la juventud. La voluntad de este plan es dar una respuesta integral a la situación de los jóvenes abarcando la diversidad de áreas posibles de intervención (salud, vivienda, cultura, trabajo, ocio, educación, etc.).
- **Programa:** unidad de acción que organiza los servicios, las actividades y las actuaciones socioeducativas en torno a una temática específica, estructurada en forma de proyectos coordinados entre sí que persiguen los mismos objetivos. Por ejemplo, programa de ocio juvenil. Se trataría del conjunto de acciones e iniciativas que se articulan en torno a esta área de trabajo concreta.
- **Proyecto:** unidad de trabajo operativa dentro del proceso de planificación. Está compuesto por un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas entre sí para alcanzar unos objetivos dentro de los límites de un presupuesto y de un periodo determinado. Por ejemplo, proyecto de Centro Juvenil. En este documento se recogen y concretan los objetivos, las actividades, los recursos y el sistema de evaluación. Es, por lo tanto, el instrumento que concreta los detalles para su ejecución.

En la figura 1 que presentamos a continuación se puede ver la relación que habitualmente se establece entre estos conceptos.

Figura 1. Plan, programas y proyectos



A menudo, en el marco del diseño y la gestión de programas y proyectos socioeducativos, se habla también de anteproyectos. Se trata de un documento que contiene los capítulos que conformarán el proyecto y presenta una primera versión sin entrar en detalles. En la práctica, los conceptos *proyecto* y *anteproyecto* se utilizan a menudo de manera equivalente ya que, para optar a concursos o ayudas, se pide que se presente un proyecto, cuando, de hecho, lo que se hace es un anteproyecto. El proyecto propiamente dicho es un instrumento de planificación que se configura con los datos y los detalles definitivos y completos. En cambio, el anteproyecto es el boceto de lo que será el proyecto y parte de datos limitados y aproximados.

Los programas y proyectos son, pues, los documentos de planificación y programación de las acciones y actividades a realizar en los diferentes contextos, ámbitos y servicios educativos, sociales y culturales. El diseño –previo a la acción– de las estrategias de acción nos permite buscar las mejores condiciones, escoger las mejores actividades y prever los mecanismos de evaluación con el fin de garantizar los mejores resultados posibles.

2. El diseño de programas y proyectos de ASC

2.1 La elección de planes, programas y proyectos

Antes de empezar la explicación de cómo se formula el diseño de programas y proyectos de ASC, conviene comentar brevemente cuál es el origen de estos procesos y qué determina la elección en determinados ámbitos o sectores.

A menudo, la tarea del animador empieza –sobre todo cuando se trabaja desde la Administración pública– cuando en otras instancias se han tomado determinadas decisiones políticas y económicas que determinan prioridades y condicionan la ejecución, o no, de planes, programas o proyectos específicos. Está claro que la apuesta

por determinadas vías de trabajo responde a una determinada percepción de la realidad y a los condicionamientos axiológicos y políticos dominantes. La percepción de lo que es una necesidad no ha sido invariable con el paso del tiempo y la consideración de las problemáticas sociales evoluciona con gran rapidez por los cambios constantes que experimenta nuestra sociedad actual.

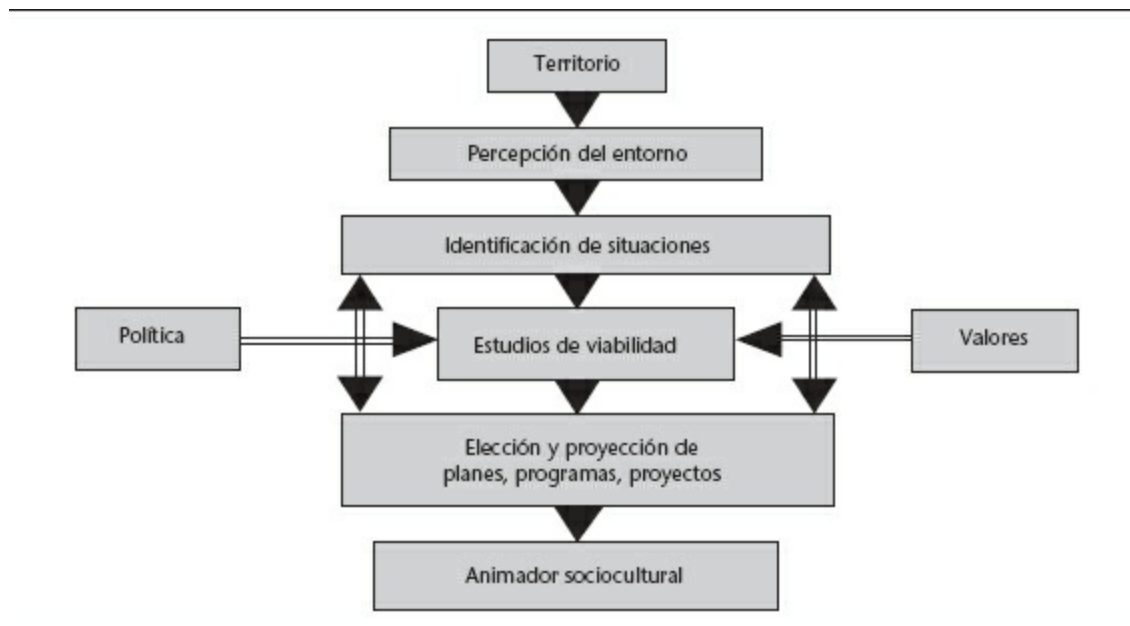
Hay que ser conscientes, pues, del condicionamiento importante que nos impone la sociedad y el momento que vivimos. La legislación actual, las líneas prioritarias de los gobiernos y de las grandes organizaciones, el programa de gobierno del país, la cultura dominante, la tradición, etc., todos estos factores tienen su peso específico a la hora de percibir, valorar y escoger los planes, programas y proyectos que conviene diseñar y aquellos que o no son prioritarios o no convienen.

La figura 2 representa de manera simple este proceso previo a la elección de programas a desarrollar y permite ver cómo los valores y la política dominante inciden sobre la identificación de las situaciones que serán objeto de análisis y de atención y, por lo tanto, susceptibles de acabar siendo objeto de planes o programas específicos.

A la hora de plantearnos el diseño de programas y proyectos en ASC, hay una amplia bibliografía que concreta los pasos que hay que seguir¹. Pronto nos damos cuenta, sin embargo, de que los puntos en común son mayoritarios y que fundamentalmente se pueden prever cuatro grandes etapas diferentes que nos permiten ordenar las tareas a realizar en función de los diferentes momentos que caracterizan los procesos de diseño. Hablaremos así de cuatro grandes momentos:

- La recogida, el análisis y la síntesis de la información inicial.
- La definición del programa o proyecto.
- La planificación y la organización.
- La evaluación.

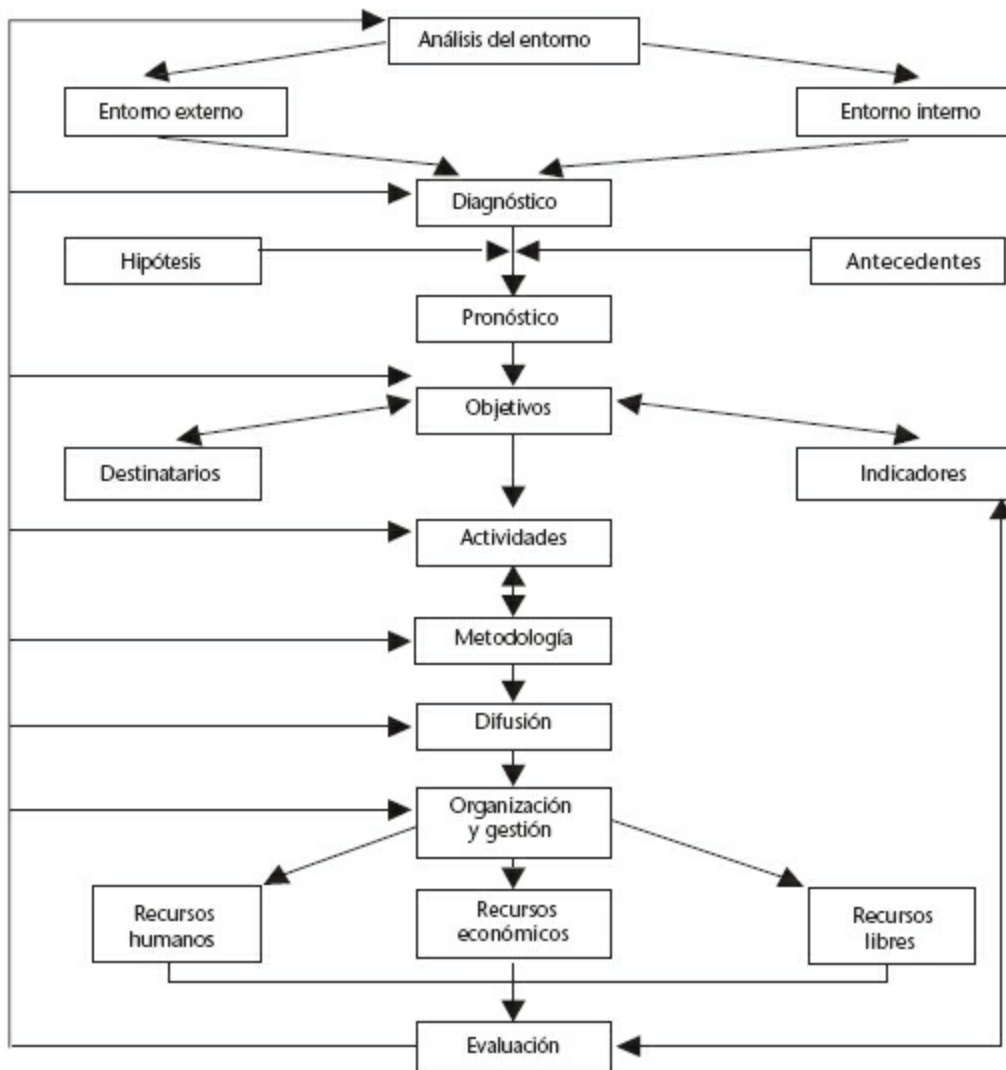
Figura 2. La elección de planes, programas y proyectos



Cada uno de estos momentos en el proceso de diseño contiene diferentes pasos, de manera que su secuenciación y realización nos acerca a la consecución del diseño del programa o proyecto, según cuál sea el alcance del documento proyectivo que haya que formalizar. La recogida, el análisis y la síntesis de información corresponderían a la etapa de análisis de la realidad y nos permitirían definir el punto de partida del proyecto. En la definición del proyecto, fijaremos el enfoque y los objetivos a trabajar. Con respecto a la planificación y organización, configuran la etapa de implementación en la medida en que traducimos las intenciones en acciones y actividades concretas sobre calendario, personas y recursos. Finalmente, la etapa de evaluación corresponde al diseño de los procesos y los instrumentos de recogida de información para revisar tanto los procesos como los recursos y los resultados obtenidos.

El esquema general ordenado de estos cuatro grandes momentos lo representamos tal como se puede ver en la figura 3.

Figura 3. El diseño de programas y proyectos de ASC



Conviene aclarar que partimos de un modelo de diseño de programas y proyectos completo, en el sentido de que situamos el inicio del trabajo de los educadores y animadores en el análisis de la realidad. En la práctica, muchos de los proyectos y programas de ASC que desarrollan los educadores y animadores se inician en la planificación y la organización del proyecto, que equivale, en nuestra propuesta, a la tercera etapa. La etapa de análisis del entorno y la etapa de definición del programa o proyecto ya han sido realizadas en otras instancias, a menudo por los políticos o los dirigentes de la entidad o la empresa para la que se trabaja.

Hay ocasiones en las que el trabajo de los educadores empieza en la segunda etapa, a partir de delimitar el programa o proyecto. En estos casos, el análisis del entorno o de la realidad se da por conocido o bien se concreta en un mínimo diagnóstico a partir del cual hay que concretar los objetivos y continuar la tarea de diseño. Finalmente, en otras ocasiones (a menudo menos de las que se querría) se puede iniciar el trabajo a partir de la primera etapa. En este caso, se empieza por el análisis de la realidad en la cual se quiere intervenir. Las limitaciones de tiempo o de presupuesto a menudo son las que

limitan demasiadas veces la atención que se dedica a esta etapa, de manera que es fácil que se realice mucho más deprisa de lo que sería deseable.

Vamos a ver con más detalle cuáles son los pasos y las tareas a realizar en cada una de estas etapas para llegar a completar el diseño de un programa o proyecto de ASC.

2.2 La etapa de recogida, análisis y síntesis de información

Se trata de una etapa de fundamentación del proyecto o programa en la que se tiene que obtener toda la información necesaria para definir, ajustar, delimitar y justificar la acción a desarrollar. Por eso, hay que recurrir a la recogida de datos de diferente tipología con el fin de demostrar y argumentar la importancia, la necesidad y la bondad de la propuesta que se quiere diseñar. Puede ser, también, que este primer momento sirva para descartar o modificar la intención inicial. Una buena diagnosis puede llegar a convencer de la inoportunidad de un programa o de la no necesidad de determinadas acciones. Justamente de eso se trata.

Antes, sin embargo, de concretar algunas de las tareas y procesos característicos de esta etapa, es importante tener en cuenta algunas consideraciones previas que pueden ayudarnos en la recogida de información. Comentemos algunas de las más importantes:

- a) La primera cuestión que hay que concretar es tener claro cuál es el origen del proyecto. Según cuál sea el punto de partida, puede haber unos condicionamientos u otros a tener en cuenta en esta primera etapa de recogida de información. A título orientativo, se pueden considerar diferentes posibilidades, tal como resumimos en la tabla 2. En cada una de estas opciones, se hace evidente una situación de partida que nos aporta una información u otra y nos obliga a considerar determinados condicionamientos que orientan y delimitan ya de partida el diseño del proyecto o programa. Es fundamental, pues, tener claros estos aspectos y ser conscientes del origen de nuestra propuesta.
- b) Qué es lo que nos interesa y para qué. Se trata de no perder de vista el punto de partida de nuestro proyecto y recoger en este sentido sólo la información más relevante. Tenemos que evitar un exceso de información sin priorizar, de manera que sólo nos dificultaría el análisis y la reflexión. Vale la pena tener presente que es más importante la comprensión de los datos que recogemos que su cuantificación.

Tabla 2. El origen del proyecto o programa de ASC Según el agente impulsor

Según el agente impulsor
Desarrollo de una política establecida por un organismo público
Encargo profesional o institucional
Propuesta profesional
Según la motivación inicial
Respuesta a una demanda expresada
Reacción a una necesidad detectada

Según el grado de continuidad del proyecto Continuación de un proyecto existente Evolución o cambio a partir de un proyecto existente Proyecto de nueva creación

- c) De cuánto tiempo disponemos. Es importante dedicar a esta etapa un tiempo proporcional al tiempo de que disponemos para hacer todo el diseño. El análisis de la realidad puede ser eterno y tenemos que saber planificar las acciones alcanzables con tiempo suficiente para recoger los datos más importantes, entendiendo que la finalidad en este momento no es otra que fundamentar el diseño de las acciones a planificar por la acción. Hay que evitar, pues, malgastar recursos y esfuerzos en la recogida de información, de manera que aunque obtengamos un buen estudio después no tenga ninguna aplicación en las propuestas de acción que se tendrán que diseñar.
- d) No podemos considerar la realidad de manera estática. Es importante recurrir a los estudios y diagnósticos ya realizados sobre la misma realidad. Eso puede simplificarnos enormemente el trabajo. Ahora bien, hay que tener muy presente la rapidez de los cambios en nuestro ámbito y el dinamismo de la población. Según cuándo se hayan hecho estos estudios, lo más prudente puede ser buscar otras fuentes más recientes y próximas al presente. En este sentido, el contacto directo con agentes clave (educadores; trabajadores sociales; médicos; técnicos de cultura, juventud, salud; líderes asociativos, políticos, tenderos, etc.) puede ser una manera rápida de conocer las redes sociales y tener un primer estado de la cuestión.
- e) La participación en el análisis de la realidad. Es deseable que este proceso de recogida de información sea abierto y participativo. Por una parte, porque entendemos que en lo posible los protagonistas de los programas y proyectos de ASC tienen que ser los propios destinatarios del proyecto. La mejor manera, pues, de hacerlos partícipes de los proyectos es que contribuyan también al diagnóstico de la propia realidad. Por otra parte, la implicación de los propios colectivos y grupos del territorio permite ya trabajar desde este momento inicial uno de los grandes retos de la ASC, en la medida en que se incide directamente y de manera evidente en la toma de conciencia de la realidad en que se encuentra la comunidad y el territorio. Este momento encierra, pues, un gran potencial educativo si sabemos conseguir el compromiso y la implicación de un grupo inicial de personas que de alguna manera haga suyo también el proyecto o programa a empezar.

Una vez posicionados ante estos aspectos previos, es hora de empezar a trabajar en el análisis de la realidad que define y determina nuestro punto de partida. Prevemos tres momentos que habrá que considerar: el análisis del entorno (externo), el análisis institucional (interno) y el diagnóstico (síntesis). Vamos a comentarlos brevemente.

2.2.1. El análisis del entorno (externo)

Siguiendo las pautas que nos señala Roselló (2004: 62-63), podemos concretar en siete los pasos a realizar para hacer un análisis del entorno, tal como ilustramos en la tabla 3 que se presenta a continuación.

A la hora de preguntarnos por la información que nos puede ser útil, nos pueden ayudar algunas indicaciones que nos harán darnos cuenta de la importancia de algunos aspectos que, de otra manera, quizás no serían considerados y perderíamos su dimensión complementaria. Vale la pena invertir esfuerzos en este trabajo previo con el fin de concretar bien el sentido y la importancia del programa a proponer². Demasiado a menudo se puede tener la sensación de que en ASC se hacen actividades para pasar el rato, entretener o porque es tradición. No tendría que ser así. Hace falta saber el sentido de nuestras acciones y comprender y saber comunicar la finalidad que tienen nuestros programas y actividades. Sólo de esta manera podremos sacar el máximo provecho de ellos. Por eso es imprescindible conocer el entorno en el que se quiere desarrollar nuestro programa de ASC, sus limitaciones y sus posibilidades.

Tabla 3. Los pasos en el análisis del entorno

<ol style="list-style-type: none">1. Seleccionar la información que <i>a priori</i> pensamos que nos será útil.2. Identificar los agentes y los lugares idóneos para recoger los datos que necesitamos.3. Definir los mecanismos de acceso a la información para cada agente.4. Asignar responsabilidades a los diferentes componentes del equipo.5. Establecer un calendario de prioridades en la investigación de los datos.6. Analizar, cruzando los datos, la información obtenida para tener una imagen de conjunto.7. Redactar un conjunto completo y coherente que facilite la comprensión del contexto en el que queremos actuar.

De esta etapa saldrán los argumentos necesarios para convencer de la conveniencia de la propuesta. Y por otra parte, este proceso de análisis nos ayudará a nosotros mismos a comprender los objetivos y orientaciones que tendrá que tener la acción. Se trata, por lo tanto, de una parte importante y muy determinante del trabajo.

Es importante realizar una buena identificación de los agentes que pueden sernos útiles en la recogida de la información, así como definir en cada caso cuál será el mecanismo de acceso a la información³. Cembranos, Montesinos y Bustelo (1997: 32-50) hacen, en este sentido, una propuesta metodológica lo bastante importante como para tenerla presente, ya que parte de la implicación de la comunidad en el análisis del entorno. La toma de conciencia sobre la realidad por parte de la propia comunidad es primordial tanto respecto a la ASC como respecto a la acción educativa y de transformación a realizar. Nos presentan cinco momentos que resumimos a continuación en la tabla 4.

Es importante que nos demos cuenta de que en esta propuesta metodológica de análisis de la realidad se hace especial hincapié en qué piensa, qué sabe y qué quiere la gente. Está claro que, si queremos intervenir de forma educativa sobre determinados colectivos, tendremos que tener muy presente cuál es su percepción e interpretación de la

propia realidad. Es desde este acercamiento y vínculo con la realidad social desde donde podemos conectar, implicarnos en sus preocupaciones, aspiraciones y deseos. En este sentido, esta fase inicial de recogida de información y análisis del entorno puede ser ya un buen momento para implicar un grupo inicial en nuestro proyecto. Eso nos ayudará a realizar determinadas tareas, nos permitirá disfrutar de una información privilegiada y, en última instancia, supondrá también una primera intervención educativa en la medida en que este grupo inicial viva un proceso de toma de conciencia de su propia situación.

Tabla 4. Los cinco momentos en el análisis de la realidad

<p>1. Descripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber lo que hay (recursos humanos y materiales). • Saber lo que no hay (carencias y necesidades). <p>A través de la recopilación documental, plantillas y guiones, entrevistas estructuradas o ficheros de recursos.</p> <p>2. Percepción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué piensan las personas sobre su realidad. • Estudiar la problematización. <p>A través de grupos de discusión, entrevistas en profundidad, mesas redondas, debates-análisis del discurso, técnicas proyectivas, etc.</p> <p>3. Interpretación-explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber por qué la realidad es así y no de otra manera (lectura crítica). • Toma de conciencia. <p>A través de seminarios, grupos de estudio, aplicación de modelos, etc.</p> <p>4. Alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la creatividad colectiva. • Diseñar otros modelos y aspectos de la realidad más satisfactorios. • Formular objetivos. <p>A través del <i>brainstorming</i>, la técnica del “pasado mañana”, la graduación de la utopía, el método Delphos, etc.</p> <p>5. Ajuste:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar las necesidades. • Ajustar expectativas progreso-necesidades. • Preplanificar la acción. <p>A través de TGN, <i>problem solving</i> o paneles.</p>

Fuente: adaptación propia a partir de Cembranos, Montesinos y Bustelo (1997: 32-50).

2.2.2. El análisis institucional (interno)

En este nivel, nos referimos al análisis de la institución desde la cual realizamos el proyecto. Es evidente que la estructura de la organización gestora condicionará las posibilidades del análisis del entorno, y del proyecto o programa en general. El conocimiento de nuestras limitaciones, así como las fortalezas y posibilidades, nos puede

ayudar mucho en todo el trabajo a realizar. Algunas de las cuestiones que debemos plantearnos en este sentido pueden ser:

- ¿Cuál es la trayectoria de la organización que asume el proyecto? (historia, principios generales, proyecto institucional, implantación, etc.).
- ¿Qué estructura formal u organización tiene? (forma jurídica y organigrama).
- ¿Cuál es el funcionamiento interno de la organización? (comunicación, toma de decisiones, coordinación, etc.).
- ¿Cuáles son los recursos disponibles? (humanos, económicos, infraestructurales, comunicación, etc.).
- ¿Qué otros condicionamientos internos afectan a nuestra tarea?

Conocer estos aspectos y otros que pueden definir el punto de partida de nuestra acción es también necesario para no plantear acciones inalcanzables o no coincidentes con los intereses de la institución que tendrá que asumir nuestro programa. Es por ello que conocer la dependencia de nuestra institución, los planteamientos que la definen, los órganos de toma de decisiones, las instancias de interlocución, el presupuesto de que disponemos y los recursos disponibles, etc., se hace imprescindible para un correcto análisis de todos los elementos a tener en cuenta.

2.2.3. El diagnóstico

Se trata de una formulación breve que relaciona, interpreta y sintetiza toda la información recogida en el análisis del entorno que se ha hecho previamente. Es la síntesis final de toda la información recogida en el análisis inicial del territorio. Tiene que permitir conocer la situación de partida y posteriormente concretar dónde queremos llegar.

Tiene que ser, dentro de lo posible, un redactado breve, claro, concluyente y que subraye los aspectos relevantes e importantes, de manera que nos ayude posteriormente a concretar los objetivos de nuestro proyecto. De alguna manera, el diagnóstico es la conclusión a la que llegamos una vez hemos reunido y estudiado todos los datos que se han recogido en el análisis de la realidad sobre la que queremos desarrollar el programa de ASC.

2.3 La etapa de definición del programa o proyecto

Una vez disponemos del análisis del entorno sobre el que se quiere intervenir y ya hemos concretado los aspectos más relevantes de este contexto, tenemos que definirnos con respecto a las prioridades o posibilidades del alcance que tomará nuestra acción. Eso nos lleva a delimitar el alcance de nuestra propuesta. En este sentido, hablamos de definir los destinatarios y los objetivos de nuestro programa o proyecto.

2.3.1. La definición de los objetivos

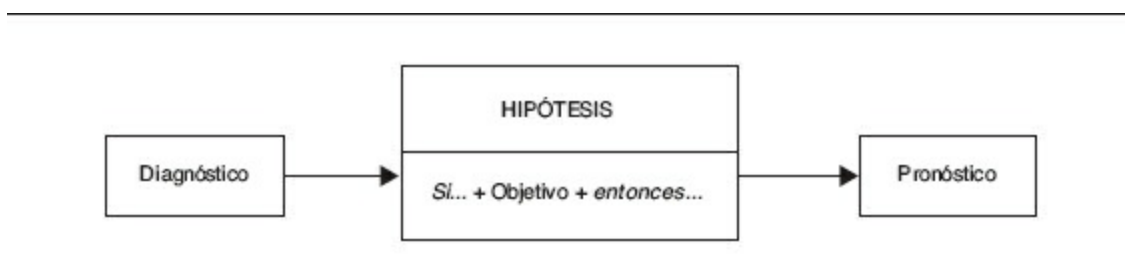
La definición de los objetivos implica concretar cuál es la intención de nuestro proyecto y establecer los compromisos que adquirimos. A menudo los proyectos y programas pasan de un diagnóstico inicial a la concreción de los objetivos; sin embargo, en función del tipo de proyecto o programa y del alcance de éste, se puede dar el caso de tener que establecer pasos intermedios. En estos casos se puede hablar de:

a) **El pronóstico:** se trata de aquella descripción que pretende explicar una realidad posible. Se plantea en términos de “futuro deseable” y resume el escenario que se espera alcanzar una vez aplicado nuestro proyecto o programa.

b) **Los antecedentes:** son los referentes relacionados con nuestro diagnóstico. Investigaciones, estudios de referencia y experiencias similares anteriores realizadas por la misma institución u otras instituciones ante una realidad de partida como la que se define en nuestro diagnóstico. Los antecedentes nos permiten ver cuáles han sido los retos y los resultados alcanzados ante situaciones iniciales parecidas a la nuestra. Permiten, por lo tanto, concretar, escoger y ajustar nuestros objetivos a la realidad descrita.

c) **Las hipótesis:** se trata de aquellas proyecciones que se formulan entre el diagnóstico y el pronóstico y donde se proponen estrategias concretas para acercarnos al pronóstico descrito. De alguna manera son el enlace entre la realidad de partida (diagnóstico) y la realidad a la que se espera llegar (pronóstico). En su formulación se acostumbra a utilizar el condicional, de manera que las formulaciones que se proponen para acercarnos al pronóstico se convierten más adelante en los objetivos. En la siguiente figura 4 se puede ver ilustrada esta relación.

Figura 4. Las hipótesis entre el diagnóstico y el pronóstico



d) **Los objetivos:** son los propósitos que nos planteamos alcanzar a través de la intervención que diseñamos. Si trabajamos a partir de un diagnóstico preciso y tenemos claro el escenario al cual queremos llegar (pronóstico), los objetivos serán los ejes, las líneas o los propósitos que tenemos que alcanzar para lograrlo. En cualquier caso, a la hora de plantearnos la formulación de objetivos en nuestros programas y proyectos de ASC, podríamos tener presentes algunas recomendaciones:

- Procurar que sean objetivos coherentes con la finalidad del proyecto y con los principios de la organización gestora. Es importante, pues, conocer los principios de

la organización que representamos (análisis interno) y, en lo posible, compartir y trabajar en la dirección y línea pedagógica que la define.

- Hay que velar por que cada uno de los objetivos sea compatible con el resto de objetivos del proyecto. Hay que evitar contradicciones internas y objetivos desligados del conjunto.
- Los objetivos tienen que proponer un cambio, una mejora o un progreso.
- Tenemos que procurar que sean posibles de alcanzar. Hay que evitar objetivos utópicos, próximos a declaraciones de intenciones inalcanzables, sobre todo si tenemos en cuenta el alcance de nuestra intervención. Vale la pena estructurar bien nuestras intenciones y, si hace falta, hacer una graduación ordenada de objetivos hasta llegar a los propósitos más concretos, realistas y alcanzables.
- Los objetivos tienen que ser claros en la comprensión, y no interpretables.
- Hay que velar por que sean consensuados y aceptados por todo el equipo. En función del proyecto o programa, este consenso se puede buscar también entre la propia comunidad a partir del trabajo con un grupo promotor inicial, tal como hemos comentado ya en el análisis del entorno. Éste es un aspecto fundamental de nuestro trabajo y a menudo olvidado. Es frecuente observar cómo proyectos redactados por un equipo son ejecutados por otro, a veces sin demasiado conocimiento del proyecto inicial, del entorno sobre el cual se actúa, ni de los objetivos marcados. Otras veces, el equipo se va renovando a lo largo de la ejecución del proyecto y las nuevas incorporaciones no tienen los espacios adecuados para apropiarse también del proyecto en cuestión. Es también habitual encontrar proyectos de ASC que no han previsto el espacio y el tiempo suficiente para que, en este momento del diseño del proyecto o el programa, puedan tomar parte también los auténticos protagonistas de la ASC.
- Por supuesto, los objetivos tienen que ser evaluables mediante indicadores prefijados. Éste es un reto también importante en los programas y proyectos de ASC. A menudo nos perdemos en objetivos abstractos difíciles de evaluar y centramos la atención más en las actividades que en las finalidades a partir de las cuales las hemos escogido. Tenemos que concretar: cuánto (cantidad o alcance), cuándo (tiempo) y dónde (espacio, momento o lugar).

Si tenemos presentes estas indicaciones, podemos pasar a la redacción de los objetivos que tienen que definir el proyecto o programa. Para ello, hay que recordar también algunas indicaciones:

- Procurar utilizar verbos precisos y determinantes (mejor *conseguir* o *alcanzar* que *intentar...*).
- Alerta con los verbos que ya indican una actividad por sí mismos (*hacer, realizar, programar, llevar a cabo...*). Pueden definir una actividad más que un objetivo.
- En función de la amplitud del diseño, se puede hablar de:

- *Finalidades*: corresponden a las grandes metas a alcanzar y se vinculan a menudo a planes o grandes programas.
- *Objetivos generales*: son los objetivos que reúnen diferentes proyectos en el marco de programas de acción y concretan áreas de trabajo o de acción.
- *Objetivos específicos*: son los objetivos que especifican los ejes de acción para alcanzar los objetivos generales.
- *Objetivos operativos*: son los objetivos que detallan y concretan los propósitos que nos planteamos con el fin de realizar las acciones y actividades que nos tienen que permitir alcanzar los objetivos específicos en cada uno de los ámbitos de acción de nuestro plan o programa.

Cuanto más podamos concretar nuestros objetivos, mejor. Será más fácil evaluarlos y evitar interpretaciones diferentes.

2.3.2. Los destinatarios

Cuando ya disponemos del análisis del entorno y del diagnóstico, nos hace falta delimitar y concretar también el colectivo destinatario de nuestro proyecto. Para realizar esta concreción, nos pueden ayudar las siguientes cuestiones que apuntan Barbero y Cortés (2005: 98-99):

- *¿Sobre qué colectivos locales o sectores de población se pretende operar?*
- *¿Qué colectivos o sectores de población se espera que mejoren su situación, sea de manera directa o indirecta, como resultado de la aplicación del proyecto?*
- *¿Qué número de personas se presupone que se beneficiará directamente de las acciones previstas?*
- *¿Qué medidas se adoptan para concentrar el trabajo sobre los sectores de población más necesitados? ¿En qué sentido son los más necesitados o afectados?*
- *¿A través de qué canales se llegará al colectivo de destinatarios que hemos escogido?*

Está claro que habrá proyectos en los que los destinatarios ya vendrán determinados o asignados de partida; pero en otras ocasiones, éste será uno de los retos de nuestro diseño, en la medida en que llegar al colectivo deseado es uno de los primeros indicadores del buen funcionamiento del proyecto diseñado. Hace falta, pues, dedicarle atención y prever su dimensión y perfil. También es verdad que, tal como hemos dicho, siempre que haya sido posible, una parte de los destinatarios del programa o proyecto habrán formado parte del grupo inicial que participa en el diseño de este proyecto y, por lo tanto, ya configurarán un perfil de destinatarios.

2.4 La etapa de planificación y organización del programa o proyecto

Es la etapa más habitual y conocida en el diseño de programas y proyectos. De hecho, en muchas ocasiones, es la única etapa que se diseña, ya que las anteriores, o bien ya vienen dadas, o bien, desgraciadamente, se les dedica poco esfuerzo y tiempo. Por lo que respecta a la última etapa, tal como comentaremos, también habitualmente se le destinan pocos esfuerzos de diseño y planificación.

Hemos estructurado esta etapa en cuatro momentos que reúnen las principales tareas a realizar: el diseño de la metodología y la planificación de actividades; la definición del modelo de gestión; la temporalización y la difusión de nuestro proyecto; y la organización de los recursos. Vamos a comentar brevemente los principales aspectos que debemos tener presentes en cada uno de estos momentos del diseño de nuestro programa o proyecto.

2.4.1. La metodología y la planificación de actividades

Cuando hablamos de la metodología, nos referimos a la estrategia, a la forma de actuar, de ordenar, de estructurar y de llevar a cabo las actividades y las acciones que configuran nuestro proyecto. Se trata de un aspecto fundamental porque en esta *forma* o *estilo* de relación y manera de encarar nuestro trabajo radica una parte muy importante del valor educativo y de la esencia que da sentido a la ASC. Incluso podríamos decir que el valor educativo de muchas actividades reside precisamente en la manera como se plantean y se realizan, más que en la pura actividad en sí⁴.

Se trata, pues, de responder también a la pregunta de *cómo* queremos conseguir los objetivos definidos. Está claro que en la respuesta a esta pregunta aparecerán algunas actividades o acciones, pero también tenemos que considerar otros aspectos como la organización y el estilo de trabajo del equipo de animadores, algunos requisitos que pensamos que debe reunir el espacio donde realizamos la intervención, el ritmo de trabajo o el horario, los niveles y espacios de participación o la implicación que se pedirá, entre otros aspectos que consideramos que pueden definir el estilo de nuestro proyecto.

Con respecto a la planificación de actividades, es la traducción de los objetivos concretos en las acciones que nos permitirán alcanzarlos. Es importante que las actividades y acciones previstas vayan estrechamente relacionadas y ligadas a los objetivos porque, de hecho, hay actividades que pueden permitir trabajar más fácilmente unos propósitos que otros. Éste es un aspecto importante que a menudo no recibe la atención que requeriría. Vale la pena escoger bien la mejor actividad posible y pensar en la forma de llevarla a la práctica con el fin de alcanzar los objetivos que nos hemos marcado. Habrá actividades que quizás no serán oportunas para determinados proyectos y otras que, según cuál sea la forma de realizarlas, pueden entrar en contradicción con alguno de los objetivos propuestos. Debemos, pues, dedicarle un tiempo porque la buena elección en este sentido es determinante.

Con el fin de facilitar la planificación de las actividades, puede ser útil establecer una ficha básica para cada actividad que se diseñe. En la tabla 5 presentamos una propuesta

de ficha de diseño de actividades con los principales aspectos que se podrían considerar.

Tabla 5. La ficha de diseño de actividades

1. Nombre. Identificación de la actividad	8. Aspectos organizativos previos
2. Objetivos que trabaja	9. Aspectos organizativos durante la actividad
3. Breve descripción de la actividad	10. Distribución del espacio y el tiempo
4. Destinatarios	11. Asignación concreta de tareas
5. Lugar donde se realiza	12. Difusión específica para esta actividad
6. Recursos humanos necesarios	13. Presupuesto específico para esta actividad
7. Recursos infraestructurales y materiales necesarios	14. Aspectos a evaluar
	15. Otros datos de interés

2.4.2 El modelo de gestión

En este apartado del diseño de nuestro proyecto, puede ser bueno definir cómo pensamos que se tendrá que gestionar. Se trata de concretar, en su caso, el modelo de gestión con el que pensamos llevarlo a la práctica y las implicaciones que eso comporta.

Podemos hablar de la gestión propia o directa y de la gestión delegada o indirecta. Si planteamos el análisis desde la Administración pública, la gestión propia o directa será la que se lleva a cabo directamente desde la Administración. Hay casos, sin embargo, en que a través de algún convenio se acuerda una gestión compartida con alguna entidad (empresa o asociación que asume algunas responsabilidades). En este caso, hablaríamos de gestión mixta. Con todo, la titularidad continúa siendo pública. La gestión delegada o indirecta se da cuando se produce una externalización de la gestión, a menudo de los servicios auxiliares, o la privatización de la gestión, cuando la titularidad del proyecto es asumida mayoritariamente por la nueva entidad gestora.

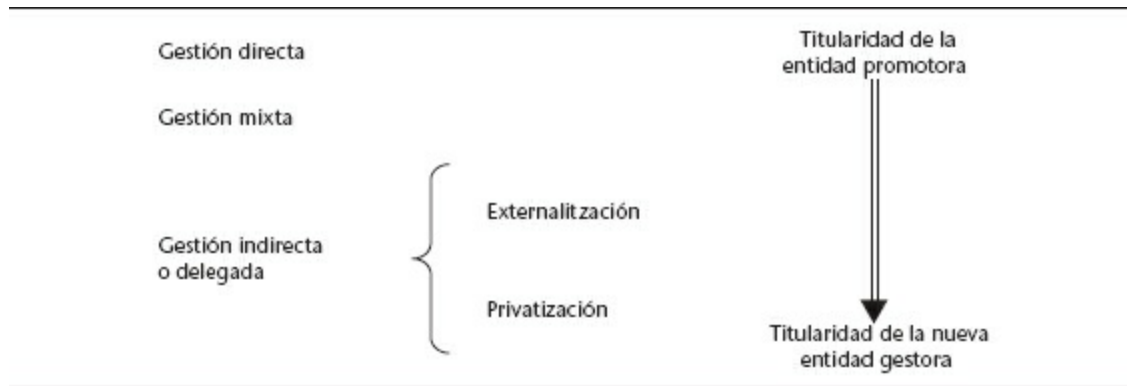
Está claro que lo más propio e idóneo desde la ASC son aquellos modelos de gestión que favorecen una mayor participación y asunción de responsabilidades por parte de la propia comunidad, en la medida en que eso sea posible y contribuya a favorecer un empoderamiento de las personas. Los modelos de gestión más participativos tienden hacia las opciones de gestión mixta o gestión delegada, siempre que la entidad acogedora de la gestión sea un colectivo organizado y abierto a las diferentes formas y modalidades de participación. Los ejemplos más claros serían los proyectos y servicios gestionados por asociaciones de vecinos, asociaciones juveniles o coordinadoras de diferentes colectivos. El caso más extremo sería la autogestión por parte de la propia comunidad, a pesar de la dificultad en mantener el proyecto abierto y evitar la apropiación por parte de un sector o colectivo concreto. La siguiente figura 5 resume esquemáticamente estas opciones.

También es oportuno plantear los factores jurídicos que van asociados al modelo de gestión escogido y a la forma jurídica del marco institucional. Tendremos que revisar, quizás, la legislación fiscal y tributaria, la responsabilidad penal y civil, los seguros, etc.

Este apartado, como otros que ya hemos comentado, puede venir determinado de

partida por el encargo del proyecto o programa. Si ya viene definido en el encargo inicial, ya habremos hablado y valorado las implicaciones al realizar el análisis institucional (el entorno interno). Si se tiene que prever la estructura de gestión, éste puede ser un buen momento para definir todos estos aspectos.

Figura 5. Los modelos de gestión



2.4.3. La difusión

Tradicionalmente, muchos de los proyectos y programas de educación y de animación han cuidado poco los aspectos de difusión y, a pesar del valor cualitativo de muchos de ellos, no se ha sabido llegar a todo el público potencial ni difundir qué es esencial del mensaje a transmitir. A la hora de proponernos la difusión externa de nuestro proyecto o programa, tendríamos que tener presentes, como mínimo, los siguientes aspectos:

- Cuál será el contexto en el que haremos la difusión.
- Simplificar el mensaje. Hacerlo fácil, comprensible y directo.
- Minimizar el mensaje. Explicar lo que es más importante y significativo.
- Destacar los beneficios.
- Cuidar el lenguaje y la redacción.
- Si es posible, combinar el mensaje con imágenes y cuidar la imagen global final.
- Firmar.

Si tenemos presentes todos estos elementos, podemos proponernos un *plan de difusión* de nuestro proyecto o programa (véase tabla 6) en el que concretaremos las estrategias que se utilizarán para llegar al colectivo que interesa. Éste no es un tema menor en el diseño de proyectos, ya que, sin este análisis, puede fracasar todo el trabajo realizado sólo porque no se ha cuidado la comunicación y, por lo tanto, no se ha llegado a los destinatarios deseados.

Tabla 6. Posible plan de difusión del proyecto o programa

a) Descripción del servicio o actividad	c) Identificación del público final
b) Análisis del público de comunicación	d) Objetivos de comunicación
– Variables identificativas	e) Mensaje
– Situación de partida para el servicio o actividad	f) Canales y medios
– Aspectos que determinan su comportamiento	g) Sistema de control de eficacia
– Hábitos de información	

Se trata, pues, de prever qué queremos comunicar y cómo comunicarlo con el fin de llegar a las personas y colectivos que nos interesan. Por eso hay que hacer el plan de difusión y analizar los mensajes y los formatos adecuados. El entorno en el que vivimos trabaja cada día más estos aspectos y la cantidad de mensajes pensados y diseñados a conciencia es cada vez mayor. Hace falta, pues, ser originales y pensar en estrategias a la altura de nuestras posibilidades pero que tengan impacto y nos permitan llegar y conectar con aquellos colectivos deseados. Sin este esfuerzo, el proyecto puede fracasar a pesar de tener el resto del diseño bien hecho. No es suficiente hacer un buen diseño del proyecto o programa. Tenemos que conseguir que éste sea conocido y compartido por el colectivo al cual va destinado. Si no es así, deja de tener sentido y no podemos hablar de ASC.

2.4.4. La temporalización

Temporalizar el proyecto quiere decir ubicar en el tiempo las actividades planeadas y las acciones necesarias para llevarlas a cabo, así como el resto de tareas y procesos que se tendrán que hacer con el fin de poder ejecutar con éxito el proyecto o programa que se diseña. El proceso de temporalización suele incluir los siguientes pasos:

- a) Prever las tareas. Se trata de detectar el conjunto de acciones que hay que realizar. En función del proyecto o programa, se puede llegar a diferentes niveles de concreción.
- b) Temporalizar las tareas. Se trata de asignar el tiempo que cada una de estas acciones necesita para su correcta realización.
- c) Asignar responsabilidades. Consiste en designar la persona o personas que asumirán el encargo de la acción concreta. Eso nos ayudará posteriormente a definir los recursos humanos necesarios.
- d) Realizar esquemas de trabajo. A menudo el resultado de todo este proceso puede representarse gráficamente de forma resumida y esquemática en diferentes cronogramas y diagramas⁵. Los más habituales son los diagramas de PERT, de Roy y de Gantt, donde se muestra la secuenciación temporal que han de tener las diferentes acciones, el tiempo destinado a cada una de ellas y el tiempo total mínimo que requiere la realización global del proyecto.

2.4.5. La organización de los recursos

Junto con la planificación, la organización de los diferentes recursos es una de las

tareas fundamentales a la hora de hablar del diseño de proyectos. Se trata precisamente de prever, ajustar y ordenar todo aquello necesario para el correcto desarrollo del proyecto. Normalmente, el apartado de organización se estructura en tres niveles diferentes: la organización de los recursos humanos, la organización de los recursos materiales y, finalmente, la organización de los recursos económicos. Vamos a hacer unos breves comentarios a cada uno de estos apartados.

La organización de los recursos humanos

En este apartado de nuestro proyecto o programa de ASC, podemos hacer referencia a aspectos muy diferentes que tienen que ver con la organización de las personas que tendrán que asumir la ejecución del proyecto. Algunos de los principales temas que podemos tratar, en función de la tipología y el alcance del proyecto o programa, pueden ser:

- El organigrama. Detallando, en este caso, el número de personas necesarias para llevar a cabo el proyecto, las diferentes funciones, perfiles y puestos de trabajo de cada persona y los niveles de responsabilidad respectivos.
- La organización general del trabajo en equipo y el estilo de dirección. En este punto se puede hacer referencia al ritmo de trabajo que se quiere establecer, reuniones de coordinación y evaluación, grupos de trabajo, etc.
- Circulación de la información. Se trata de concretar los mecanismos y medios que se utilizarán con el fin de asegurar la comunicación interna y la mejor coordinación posible.
- Formación permanente. Concretar los procesos formativos que habrá que prever, en caso de que sean necesarios, con el fin de llevar a cabo las tareas previstas o para asegurar su mejor realización.
- Condiciones de trabajo. Se trata de concretar las condiciones de trabajo que definirán cada una de las plazas previstas (tipo de jornada, horario, puesto de trabajo, etc.).
- Deontología profesional que se exige. Es también muy importante concretar este punto con el fin de garantizar que se tendrán presentes y se respetarán todos los derechos de los diferentes sujetos con los que trabajaremos y al mismo tiempo se tendrán en cuenta las condiciones para garantizarlos. En este sentido, habrá que pensar en el secreto profesional y lo que ello implica en nuestro proyecto, la legitimidad de la intervención en nuestro caso concreto, la protección de los derechos individuales y la garantía que damos al usuario de nuestros servicios. Finalmente, también puede ser oportuno prever los medios y los circuitos para las posibles reclamaciones.

La organización de los recursos materiales

Se trata de prever los recursos fungibles y no fungibles que puede requerir la aplicación de nuestro proyecto. Respecto a los recursos no fungibles, tendremos que prever las instalaciones (compra o alquiler de viviendas), el mobiliario necesario para equipar los diferentes espacios, el equipamiento técnico correspondiente y, muy importante también, el mantenimiento y la amortización de todas estas infraestructuras así como los mecanismos de control y seguridad.

En relación con el material fungible, se trata fundamentalmente de prever el tipo y cantidad de material específico que habrá que disponer para la correcta realización de las diferentes actividades y la gestión del día a día del proyecto. Con las fichas de diseño de actividades podemos obtener una previsión de los recursos necesarios para la realización de actividades. Habrá que añadir el resto de materiales necesarios para la gestión global del proyecto o programa (secretaría, reuniones de trabajo y coordinación, etc.), tener presente también los recursos empleados en el análisis del entorno, prever el material para la difusión y no olvidarnos de los recursos necesarios para realizar una evaluación completa.

La organización de los recursos económicos

Como es bien sabido, éste es uno de los apartados más delicados a la hora de realizar el diseño de un proyecto o programa. A menudo proyectos bien diseñados y muy bien trabajados pueden quedarse sólo en papel porque no han sabido presentar un buen presupuesto ajustado y justificado. En este sentido, hace falta no dejarnos nada y contar todo aquello que a la hora de la verdad será un gasto o un ingreso ya que, en caso de llevarse a cabo, puede ser dinero que el propio equipo tenga que asumir. Vale la pena, según la ocasión y el alcance del proyecto o programa, valorar si es oportuno incluir en el presupuesto el análisis del entorno (tiempo, recursos humanos y materiales, etc.), los gastos de evaluación una vez acabada la intervención propiamente dicha, o también los gastos de amortización de las grandes infraestructuras (ordenadores, locales, etc.). Es prudente también prever una mínima cantidad para imprevistos.

Más allá de prever todos los gastos posibles y de ajustarnos lo máximo posible a los precios reales, hace falta saber explicar y justificar bien el valor que tiene cada uno de los gastos. El presupuesto más caro puede resultar el más económico y convincente si se sabe presentar correctamente. Al mismo tiempo, también debemos tener presente que el proyecto o programa más caro no tiene por qué ser el mejor o el de más calidad. Por tanto, hay que saber explicar y argumentar bien cuál es el valor socioeducativo del proyecto y el coste económico justo que éste requiere.

Tabla 7. Principales aspectos que tiene que prever un presupuesto INGRESOS

<p>INGRRSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subvenciones y recursos ajenos • Financiación propia (matrículas, inscripciones, cuotas, etc.) • Otras fuentes no directas (donaciones...) <p>GASTOS</p>
--

- Personal (tener presente el sueldo bruto, las pagas extras y los meses de vacaciones, aparte de la Seguridad Social y el absentismo laboral)
- Material: inventariable, fungible y de alquiler
- Transporte
- Local y alojamiento
- Gastos bancarios y fiscales (créditos, amortizaciones, hipotecas...)
- Imprevistos (recomendable en torno a un 5 %)

2.5 La etapa de evaluación

Hay que entender que en el proceso de diseño y de previsión de todas las tareas que hay que realizar para desarrollar correctamente un proyecto o programa, la evaluación también es una etapa importante y fundamental. La evaluación se tiene que entender no sólo como un proceso de rendir cuentas, sino también como un proceso de reflexión sobre la propia acción que tiene que permitir en todo momento la reorientación, ajuste y mejora del proyecto inicial. Es, pues, una pieza y un proceso imprescindible a fin de que el proyecto esté vivo, sea compartido y vivido por todos los participantes. Por eso debemos incorporar este apartado al diseño de nuestro programa o proyecto.

Es necesario prever y diseñar los diferentes mecanismos y medios de evaluación que podemos aplicar. Tenemos que tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- ¿Qué queremos evaluar?
- ¿Para quién queremos hacer la evaluación?
- ¿Quién participará en esta evaluación?
- ¿Cómo y con qué haremos la evaluación?

Vamos a comentar brevemente cada uno de estos interrogantes.

2.5.1. Qué queremos evaluar: los diferentes tipos de evaluación

En principio, todo es susceptible de ser revisado y analizado, por lo tanto, evaluado. Cuando hacemos este proceso de valoración y reflexión, aprendemos del trabajo hecho. Si aplicamos eso al diseño de programas y proyectos, podemos decir que habrá cuatro grandes aspectos a evaluar, que a la vez corresponderán a cuatro momentos diferentes:

a) La evaluación de las necesidades, que se realizará en el análisis del entorno, en la primera etapa, con el fin de obtener la información para delimitar el proyecto. De hecho, el análisis del entorno no es más que una evaluación contextual de aquellos aspectos que pueden ayudar a delimitar y ubicar correctamente el proyecto. Se trata, pues, de una evaluación inicial.

b) La evaluación del proceso, que tiene en cuenta el diseño y el desarrollo del proyecto o programa, el ajuste a las diferentes etapas, los objetivos, las actividades, el

calendario, el presupuesto, etc., y que sirve para ir mejorando el proceso. Esta evaluación se realiza durante la aplicación del proyecto y se corresponde con una evaluación formativa en la medida en que la principal finalidad es aprender y mejorar la acción a partir de la reflexión continua sobre nuestra práctica y acción.

c) La evaluación de los resultados finales, que analiza principalmente la consecución, o no, de los objetivos propuestos. Es quizás la evaluación más conocida y clásica, aunque a menudo no se realiza correctamente y acaba siendo una reflexión final sobre las actividades realizadas. Cabe señalar que en este caso lo más habitual es analizar los resultados obtenidos y extraer conclusiones.

d) La evaluación de impacto, que se realiza un tiempo después del cierre de la aplicación del proyecto con el fin de valorar el grado de mantenimiento de los cambios provocados una vez acabada nuestra acción. Pretende constatar el mantenimiento de los cambios y procesos generados, y su incidencia en el entorno donde se ha desarrollado la acción.

Podemos ver estos tipos de evaluación resumidos en la tabla 8 que presentamos a continuación.

Tabla 8. Los diferentes tipos de evaluación de programas y proyectos

Tipo de evaluación	Qué evalúa	Cuándo	Utilidad	Producto
Diagnóstico / Inicial	Las necesidades	Antes	Justifica el proyecto o programa	Diagnóstico de la realidad inicial y detección de necesidades
Proceso	El desarrollo y el ajuste	Durante	Mejora el proyecto o programa	Informes de seguimiento de los programas y proyectos
Resultado	La eficiencia y la eficacia	Momentos puntuales y al final	Extrae conclusiones	Memoria anual y memoria final
Diferida	El impacto	Después	Comprueba la permanencia	Informe de impacto

2.5.2. Para quién queremos hacer la evaluación

A menudo la evaluación da lugar a memorias e informes finales que tienen que ser entregados a diferentes instancias que han tenido alguna implicación en el proyecto o programa. Cada una de estas instancias puede haber tenido un grado diferente de implicación y posiblemente también un interés diferente en el proyecto realizado. Por lo tanto, a la hora de realizar la evaluación tenemos que preguntarnos también qué espera cada una de estas instancias y cómo podemos dar respuestas concretas a sus expectativas. Por eso, también es conveniente realizar diferentes informes de evaluación, de manera que cada uno ponga más énfasis o profundice más detalladamente en los contenidos o temáticas particulares según cuál sea la institución para la cual hacemos la

evaluación.

Tener claro, pues, si la evaluación y el informe de evaluación son sólo para el propio equipo, para la institución promotora del proyecto, para la Administración que subvenciona, para la empresa patrocinadora o para otras instancias que colaboran en el proyecto, es también un aspecto importante a tener presente a la hora de diseñar cómo hay que trabajar la información que se obtiene de la evaluación.

2.5.3. Quién participará en la evaluación

Tal como hemos puesto de manifiesto al principio del diseño de programas y proyectos, la participación y la implicación de colectivos en el proceso de diseño del programa son muy recomendables. En el caso de la evaluación, también es así. Evidentemente hay que pensar cómo se hará para que esta participación pueda ser efectiva y gratificante para las dos partes. Al mismo tiempo, hay que recordar también que, más allá de esta voluntad de apropiación del proyecto por parte del propio colectivo, hay un valioso componente de toma de conciencia por parte de los participantes. Esta toma de conciencia –concienciación– a partir de la evaluación inicial suele tener efectos educativos significativos y se convierte, por lo tanto, en un primer resultado del proyecto que empieza a definirse y construirse.

La evaluación, si tenemos en cuenta los cuatro tipos de evaluación antes mencionados, tiene diferentes momentos en los que permite incorporar la participación. En cada uno tendremos que valorar a quién puede ser más oportuno implicar, pero a grandes rasgos tendremos que considerar:

- Los participantes o destinatarios del proyecto o programa.
- Los responsables de la empresa o institución para quienes realizamos el proyecto.
- Personas externas de reconocido prestigio dentro de la temática de intervención.
- Personas escogidas al azar con el fin de valorar el grado de visibilidad de nuestro trabajo.
- Etc.

Cada uno de estos colectivos, u otros posibles, puede dar lugar a considerar diferentes procesos de evaluación, según cuál sea la intención concreta en cada caso.

2.5.4. Cómo y con qué haremos la evaluación

Para evaluar habrá que utilizar determinadas *técnicas y estrategias* que nos permitan obtener la información necesaria para contrastarla con nuestros propósitos iniciales y hacer visible aquellos aspectos que quizás pasaríamos por alto.

Ya hemos dicho que el análisis del entorno realizado para hacer el diagnóstico era también un proceso de evaluación. Así pues, la relación de técnicas y dinámicas

utilizadas en aquel mismo momento (Escudero, 2004) ahora se puede reproducir aquí al hablar de las técnicas y dinámicas de evaluación.

También en este sentido se podría hablar de diferentes *métodos de evaluación* que aportan formas diferentes de evaluación según cuál sea la intención. Se puede hablar de:

- Evaluación experimental, aquella evaluación que establece la comparación entre un contexto en el que se ha intervenido y otro en el que no.
- Evaluación reflexiva, aquella evaluación que establece la comparación, en el mismo territorio, entre antes y después de la intervención.
- Evaluación transversal, aquella evaluación que establece la comparación entre diferentes contextos en los que se ha intervenido de igual manera.
- Evaluación de opinión, aquella evaluación que busca la opinión de expertos sin buscar datos comparativos.

La *evaluación por indicadores* puede ser también un buen complemento a la hora de detectar o medir la consecución de nuestros objetivos. Un indicador es aquella unidad de información que nos indica si un criterio de evaluación se ha dado o no. Hace falta ser muy precisos y buscar indicadores que de manera fácil, objetiva y evidente nos permitan comprobar si un determinado criterio se ha alcanzado. De esta manera se puede llegar a concluir si los objetivos propuestos se han alcanzado correctamente o no.

Hay que diferenciar el indicador (por ejemplo, el grado de satisfacción) del *criterio de evaluación* (que al menos el 50 % manifieste una clara satisfacción hacia el proyecto realizado) y del *instrumento de evaluación* (cuestionario de satisfacción). Hay diversidad de indicadores posibles a utilizar en función del momento en que se apliquen, el tipo de proyecto y de si se trata de parámetros cualitativos o cuantitativos. Es importante, pues, que escojamos si este método de evaluación nos interesa, en qué medida y para qué partes o momentos de nuestro proyecto y acción. En cualquier caso, es recomendable combinar los indicadores de evaluación con otros procedimientos⁶.

En la tabla 9 presentamos un ejemplo de indicadores que podrían utilizarse para evaluar un objetivo. Es importante que los indicadores de evaluación se planteen ya en el momento de redactar los objetivos, ya que eso nos permite revisar y reformular los objetivos en caso de que detectemos que son demasiado abstractos o difíciles de evaluar. De esta manera, también podemos tener muy en cuenta las tareas que habrá que realizar para obtener la información necesaria para la evaluación y prever su aplicación y análisis en el calendario de trabajo del equipo gestor.

Tabla 9. Ejemplo de evaluación de un objetivo a través de Indicadores
Objetivo: Conseguir la participación de las entidades locales en las fiestas del pueblo

Indicadores	Criterios	Instrumentos
Número de entidades implicadas respecto al total	Al menos 60 %	Actas de las reuniones
Asistencia a las reuniones	Al menos 75 % de las entidades implicadas	Actas de las reuniones
Continuidad de la representación	Al menos 80 % de la reunión anterior	Actas de las reuniones
Cooperación en actividades	Al menos 50 % de los actos coorganizados	Programa
Satisfacción respecto a la implicación conseguida	Al menos 80 % de las entidades satisfechas	Cuestionario de satisfacción a cada entidad

Tiene que quedar claro que la evaluación no es una acción que se formula y se realiza después de aplicar el proyecto, ya que eso limita enormemente las posibilidades de esta evaluación al no haber previsto disponer ni del tiempo ni de los recursos necesarios para hacerla ni haber recogido la información necesaria sobre la cual reflexionar. Por eso, la evaluación se tiene que diseñar, planificar y organizar sobre el calendario, y es una parte esencial de cualquier diseño de programas y proyectos en la medida en que establece los mecanismos y procedimientos para la recogida, reflexión y revisión de las diferentes etapas del diseño y la ejecución.

Según la duración del programa, hay que prever la redacción de *informes de seguimiento* para ir especificando el camino recorrido y el estado del programa (cambios introducidos, objetivos alcanzados o reformulados, etc.). Estos informes sirven para rendir cuentas de la tarea que se está realizando ante las entidades y los colectivos que de alguna manera dan apoyo al programa. Sirven también para, una vez llegados al final, disponer de un material específico para redactar el *informe final*, donde se dejará constancia de los resultados obtenidos detallando los objetivos que nos habíamos planteado al inicio y el proceso realizado para alcanzarlos.

2.6 La redacción del programa o proyecto

Una vez realizado todo el trabajo descrito, llega el momento de redactar el proyecto y de presentar la documentación que tiene que permitir entender y convencer de la importancia de la propuesta que se comunica.

A menudo, un mismo proyecto o programa es entregado a más de una institución con el fin de obtener su implicación o colaboración. En este sentido, puede ser bueno preguntarnos para quién hacemos el programa o proyecto, y en función del destinatario resaltar aquella parte específica que puede ser más de su interés. Es evidente que no siempre habrá que presentar toda la documentación que tenemos. A menudo, con un anteproyecto –como hemos comentado anteriormente– puede haber bastante. En otras ocasiones, tendremos que presentar la documentación que se especifique en el concurso en cuestión o que concrete el propio programa de subvenciones. Puede haber casos en los que no se concrete nada, y dependerá de nosotros mismos el tipo de programa o proyecto que presentemos. En cualquier caso, en la tabla 10 se pueden ver algunas consideraciones que pueden orientarnos en esta línea.

Tabla 10. Para quién hacemos el programa o proyecto

• Para la dirección	• Resaltaremos los objetivos a corto y largo plazo, el impacto que supondrá, los recursos externos y el presupuesto
• Para los medios de comunicación	• Resaltaremos las actividades y algún hecho o nombre destacado
• Para los patrocinadores	• Resaltaremos la presencia de su imagen, el público al que va dirigido y la repercusión de su aportación
• Para los educadores	• Resaltaremos el significado global del proyecto, su impacto, la participación y los datos concretos de la intervención
• Para las entidades y los colectivos sociales	• Resaltaremos la finalidad del proyecto, la repercusión, la participación y los agentes implicados

Con voluntad únicamente orientativa, presentamos un posible guión de programa o proyecto para ilustrar la estructura que puede tener el documento que hay que redactar (ver la tabla 11). Se trata de un esquema que recoge de manera ordenada los principales documentos que se habrán generado a lo largo del proceso de diseño descrito. De todas maneras, hay determinadas partes en el diseño de un programa que pueden variar en función de muchos aspectos: temática que se trata, encargo recibido, tipo de proyecto, etc. Es importante también saber adecuar en cada caso la estructura y el redactado del proyecto a la particularidad y singularidad del proyecto que se diseña. Sin dejar de tratar los aspectos imprescindibles, se tiene que saber dotar de entidad y sentido propio cada diseño.

Tabla 11. Posible guión del programa o proyecto

Denominación	Se trata de dar un nombre al programa o proyecto que lo identifique y que pueda explicar (simbólicamente o no) alguna cosa. El nombre, así como el icono gráfico o logotipo que lo identifique, es también importante a la hora de hacer la difusión.
Descripción general	Se trata de explicar de manera breve qué se quiere hacer en este programa o proyecto. Se puede hacer una breve referencia al diagnóstico, a los objetivos generales, a la metodología y a las principales actividades.
Justificación	En este apartado tenemos que recurrir a la documentación obtenida en la etapa del análisis del entorno. Parte de esta documentación puede presentarse, si se considera oportuno, en forma de anexo. El diagnóstico de partida tiene que estar presente, como también el pronóstico (en caso de que lo haya). En términos generales, se trata de explicar y convencer de por qué es importante el proyecto que se presenta.
Marco de referencia	Hay que presentar el marco en el cual se inscribe nuestra propuesta. Eso quiere decir hacer referencia al origen del proyecto, la institución impulsora del diseño (análisis institucional) y la relación con las políticas sociales, educativas, culturales y el marco jurídico y legal vigente (buena parte de esta información la habremos obtenido en el análisis del entorno).
Destinatarios	Hay que especificar el colectivo al cual se dirige la propuesta. Se ha trabajado específicamente este punto en la etapa de definición del programa o proyecto.
Objetivos	Se trata de definir qué se quiere conseguir. Este apartado también se ha tratado y desarrollado en la etapa de definición del proyecto.
Actividades y tareas	Explican cómo se alcanzarán los objetivos. Forman parte de la tercera etapa del diseño del proyecto.
Metodología	Concreta de qué manera se hará la intervención. Se ha tratado también en la tercera etapa, al lado de la planificación de actividades, y tiene en cuenta aspectos pedagógicos como la organización de los educadores, de los participantes, aspectos contextuales, presentación de actividades u otros.
Ubicación	En función del programa o proyecto, puede ser bueno dedicar un apartado a presentar y explicar el equipamiento o lugar donde se pretende llevar a cabo el proyecto. Se trata de profundizar en el lugar donde se desarrollará la actividad.
Difusión	Explica cómo se dará a conocer el proyecto o programa y especifica las estrategias.
Recursos	Concreta con qué se hará la intervención que se propone. En este apartado podemos tener en cuenta todos los recursos humanos y materiales.
Calendario	Presenta la temporalización de todo el proyecto, concretando los periodos y plazos en que está previsto realizar las diferentes acciones.
Financiación y presupuesto	Se trata de especificar y justificar los recursos económicos. Hay que concretar cuánto cuesta el proyecto y las vías de financiación que se prevén.
Evaluación	Finalmente se trata de explicar cómo se hará el seguimiento y cómo se comprobarán los resultados del proyecto o programa. Hay que concretar los sistemas, momentos y recursos necesarios para hacerla efectiva.
Fuentes de documentación	En este apartado se tienen que especificar correctamente los materiales y fuentes de información y documentación que se han consultado y que pueden estar referenciados en el programa o proyecto: libros, revistas, libros digitales, documentos audiovisuales y gráficos, páginas web, entrevistas, otros proyectos, bases de datos, documentación inédita, etc.
Anexos	El programa o proyecto puede requerir presentar en forma de anexo algunos documentos que por su importancia se quiere que complementen el proyecto sin ser parte específica de él.

Queremos remarcar la importancia de saber justificar bien el proyecto que se presenta. Una buena justificación ayuda a convencer de su oportunidad o necesidad. Sin ésta, puede darse el caso de que, aunque el proyecto esté bien formulado y diseñado, no se considere oportuno precisamente porque no se percibe la necesidad o trascendencia que tiene. Por lo tanto, hay que tener presente la importancia de este contenido en el

proyecto. Por eso, a la hora de justificar el proyecto se pueden tener presentes algunos parámetros sobre los cuales argumentar su idoneidad:

- Definición de la finalidad del proyecto y de su importancia.
- Justificación de las opciones relevantes del proyecto y las características principales.
- Argumentación del proyecto:
 - Argumentos jurídicos: legislación.
 - Argumentos ideológicos: ideas y conceptos que guían la finalidad.
 - Argumentos históricos: hechos pasados que avalan la propuesta.
 - Argumentos políticos-programáticos: la finalidad como consecuencia de una política o un programa concreto.
 - Argumentos sociológicos: conceptos y situaciones que justifican la intervención.
- Documentación de referencia:
 - Textos legislativos básicos, convenciones, declaraciones, estudios sociológicos, etc.

Finalmente, y haciendo también referencia a la redacción y presentación del programa o proyecto de ASC, hay que decir que es importante ser cuidadosos en el estilo de redacción y el uso necesario de tablas, gráficos y anexos que puedan ayudar a hacer más claro y convincente el mensaje que se quiere transmitir. En última instancia, a menudo todo el trabajo realizado queda condicionado a la imagen, el impacto y la relevancia que habremos sido capaces de transmitir a través de este documento formal que recibe el nombre de anteproyecto, en algunas ocasiones, o de programa o proyecto, en otras.

3. Algunas recomendaciones a la hora de iniciar el diseño de programas de ASC

Hemos creído oportuno sugerir algunas recomendaciones, aunque sólo sea a título orientativo, con el fin de recordar y reforzar algunas indicaciones que ya se han comentado a lo largo de la explicación del diseño de programas y proyectos. Se trata de recomendaciones que tienen que ver más con el enfoque que pueden tener nuestras prácticas y programas que con indicaciones técnicas. Apuntamos sólo algunas de las más relevantes, sin ninguna intención de que sea una relación completa ni mucho menos una síntesis de los principales aspectos tratados en los puntos anteriores.

a) La ASC habitualmente no parte de planteamientos prescriptivos, preestablecidos y cerrados, sino que lo más frecuente es construir los procesos, tanto de planificación como de ejecución y evaluación, de acuerdo con los intereses y las necesidades de los

destinatarios. Esta premisa determina una perspectiva mucho más abierta, participativa y creadora que la didáctica tradicional y las metodologías más académicas y formales (Calvo, 2001). Hay que ser consciente de las posibilidades y complejidades que este planteamiento abierto y participativo puede llevar implícito.

b) La participación es precisamente uno de los ejes principales de los procesos de ASC. Hemos hecho sobrada referencia a ello en los puntos anteriores. Las experiencias que se han llevado a cabo y los resultados que se obtienen día tras día nos afianzan en las posibilidades y potencialidades que tiene considerar la participación no como un complemento más a los programas y proyectos de ASC sino como el elemento fundamental que tiene que iniciar y desplegar todo el trabajo a realizar.

c) El grupo adquiere todo el protagonismo en la medida en que se convierte en educador y educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la estabilidad y/o continuidad del grupo en determinados proyectos o programas de ASC con una manifiesta voluntad educativa, es un buen indicador del trabajo que se está haciendo. Las propuestas de la pedagogía del proyecto (Trilla, 1999) son las más completas, pedagógicamente hablando, y son un buen referente porque centran su trabajo en el grupo.

d) El carácter abierto, participativo y comunitario de los procesos de ASC hace que el grado de inclusión y normalización en las acciones que hay que emprender tenga un valor especial. En principio, siempre que sea posible es preferible un programa inclusivo en lugar de un programa exclusivo o segregador. Se trata, en el fondo, de garantizar una situación normalizada para todo el mundo, que no haga ninguna distinción por razón de procedencia, capacidad, sexo, lengua, religión o cualquier otra condición. Muchos programas y prácticas socioculturales han sido claros ejemplos para evidenciar que es posible aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los otros (Delors *et al.*, 1996: 81-82) rompiendo fronteras y prejuicios. Los programas de ASC pueden ser referentes claros sobre cómo hacer posible la inclusión, la integración, la convivencia ciudadana y, en general, el respeto a la diversidad en sentido amplio. En este contexto, cuanto más diverso, heterogéneo y plural sea el grupo (tanto de animadores como de participantes) y más abiertas y relacionadas con el entorno sean las actividades, mayor podrá ser el potencial educativo y transformador en juego.

e) La ASC es también trabajo comunitario, y como tal requiere el trabajo en red para desplegar todas sus posibilidades. No debemos creer que nosotros solos podemos afrontar los retos educativos, sociales o culturales que nos proponemos. Por lo tanto, el éxito de nuestras intervenciones depende, también, de alguna manera, de la capacidad que tenemos para coordinarnos y de incidir en el trabajo que realizan otros profesionales y agentes socioeducativos. Es muy importante que cada educador sea consciente de sus capacidades y limitaciones y que tenga muy claro cómo puede utilizar la red de servicios y recursos que hay a su alcance.

f) La ASC también sugiere un cambio relevante con respecto a los espacios y a los equipamientos. Los procesos socioculturales que se generan desde la ASC pueden tener lugar en espacios y tiempos muy diversos, sin limitaciones. La calle, las plazas,

cualquier equipamiento público (bibliotecas, museos, salas de conciertos, etc.) pueden ser los espacios idóneos para generar procesos socioculturales y educativos. Es bueno considerar las posibilidades de esta flexibilidad y ensayar y replantear proyectos innovadores y creativos también respecto a espacios e infraestructuras.

g) Un programa o servicio de ASC que aburra, que no satisfaga o que no guste a los destinatarios es, en principio, un mal programa o servicio. Uno de los requisitos implícitos en estos programas es justamente la conexión emocional con los destinatarios. Se tiene que hacer lo posible para que todo el mundo se sienta acogido, respetado, cómodo y, si puede ser, escuchado, comprendido, valorado y considerado. Hace falta que todos los sujetos implicados se sientan protagonistas reales del proceso que se está realizando. Cuanto más lleguemos a despertar emociones y conectemos con las personas, mejor (Ferrés, 2000). De alguna manera podemos decir, pues, que cuanto más gratificante resulte la acción, más podemos pensar que hemos acertado la estrategia escogida.

h) La existencia de un modelo, unos espacios y unos instrumentos para la correcta evaluación del programa de ASC es otra recomendación a tener presente. Demasiado a menudo los programas y proyectos de ASC dedican poca atención a este apartado del diseño, y las evaluaciones acaban siendo puros trámites al final del proyecto, desperdiciando todo el valor formativo, reflexivo y de enriquecimiento que tienen que tener. Hay que dedicar, pues, atención a estos procesos en todas las fases del diseño y en la ejecución de los programas y proyectos de ASC.

Resumen

Este capítulo se centra en proporcionar los conocimientos y las estrategias principales que tienen que permitir diseñar programas y proyectos de ASC. Estructura el diseño en cuatro etapas diferentes. La primera consiste en la recogida, el análisis y la síntesis de la información necesaria para redactar el diagnóstico al que tiene que dar respuesta nuestro programa. La segunda etapa es la que justamente define el programa a realizar concretando los objetivos y los destinatarios. La tercera despliega la metodología a través de las actividades y concreta los recursos necesarios y su distribución y organización. Finalmente, la última etapa define el modelo, las etapas y los procesos de evaluación que permitirán mantener vivo y actualizado el diseño y el propio programa.

Bibliografía

- Aguilar, J.M.; Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Madrid: ICESA.
- Barbero, J.M.; Cortés, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bataller, A. (2010). *La gestió de projectes*. Barcelona: UOC.
- Calvo, A. (2001). “Aproximación a la animación sociocultural desde una perspectiva didáctica”, *Enseñanza*, n.º

19, 425-442.

- Cembranos, F.; Montesinos, D.H.; Bustelo, M. (1997). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Drudis, A. (2002). *Gestión de proyectos. Cómo planificarlos, organizarlos y dirigirlos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Ferrés, F. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Galloway, D. (2002). *Mejora continua de procesos: cómo rediseñar los procesos con diagramas de flujos y análisis de tareas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Hernando, M.A. (2002). “Métodos e instrumentos para el análisis de la realidad”, a *Planificación y diseño de proyectos en animación sociocultural*. Madrid: Sanz y Torres, 67-110.
- Martinell, A. (1997). “Elaboración de proyectos y programas de animación sociocultural”, a Trilla, J. (coord.). *Animación sociocultural. Teoría, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, 135-155.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Ed. Graó.
- Planas, A. (2009). *L'avaluació de les polítiques socioculturals municipals: una proposta d'indicadors*. Tesis Doctoral. Girona: Departament de Pedagogia, Universitat de Girona.
- Quiroz, C.; Martín, M.T. (2002). “Diseño y elaboración de proyectos”, a *Planificación y diseño de proyectos en animación sociocultural*. Madrid: Sanz y Torres, 31-65.
- Riberas, G.; Vilar, J.; Pujol, P. (2003). *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Ed. Pleniluni.
- Roselló, D. (2004). *Diseño de proyectos culturales*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Servera, P.; Aguiló, M.J. (coords.) (1988). *Pim-pom: anam de vacances! 31 fitxes pràctiques per organitzar campaments i colònies*. Palma de Mallorca: Ajuntament de Palma de Mallorca.
- Soler, P.; Bayot, A.; Vila, J. (2003). “Pautas para la elaboración de planes integrales de juventud. Una propuesta desde el contexto de Cataluña”, *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, México, n.º 18, 60-89).
- Ventosa, V.J. (1992). *Evaluación de la animación sociocultural: guía de orientación para animadores*. Madrid: Editorial Popular.
- (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: CCS.

1. Entre la mucha bibliografía existente, recomendamos consultar las propuestas de diseño de programas que formulan Cembranos, Montesinos y Bustelo (1997); Parcerisa (1999); Quiroz y Martín (2002); Riberas, Vilar y Pujol (2003), y Roselló (2004). Todas ellas son complementarias y con interesantes matices.

2. Véase Martinell (1997: 142-143), y Barbero y Cortés (2005: 98). Proponen pautas para ayudarnos a hacer una selección de la información completa procurando no dejarnos aspectos relevantes. Se habla de información relativa a las finalidades sociales, la dinámica territorial, la dinámica sectorial, información vinculada a las políticas sociales e información vinculada a las necesidades, demandas y problemáticas. Otros libros de consulta pueden ser Aguilar y Ander-Egg (1999) y M.A. Hernando (2002).

3. Vale la pena mencionar la obra de J. Escudero (2004): *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*, Madrid: Narcea, porque se trata de manera monográfica este tema y se presentan más de cincuenta técnicas y dinámicas de acercamiento a la realidad.

4. La obra de Servera y Aguiló (1988) nos explica qué se puede tener en cuenta a la hora de preparar unas colonias de vacaciones. Propone, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿cómo presentaremos las actividades a los chicos y chicas? ¿Qué protagonismo tendrán éstos? ¿Qué atención les daremos durante los momentos de vida cotidiana? ¿Cómo se agruparán los chicos y chicas? ¿Los educadores tendrán grupos fijos o no? Es interesante ver las fichas que en relación con estos aspectos y con otros de tipo organizativo se presentan en la obra para la organización de colonias y campamentos. El libro es lo bastante ilustrativo como para permitir aplicaciones en otras actividades y proyectos educativos.

5. En relación con los diagramas de trabajo, consúltese D. Galloway (2002): *Mejora continua de procesos: cómo rediseñar los procesos con diagramas de flujos y análisis de tareas*, Barcelona: Gestión 2000.

6. Para profundizar en el estudio de los indicadores de evaluación en el ámbito sociocultural, se puede consultar la tesis doctoral de A. Planas (2009): *L'avaluació de les polítiques socioculturals municipals: una proposta d'indicadors*. Tesis doctoral. Universitat de Girona: Departamento de Pedagogía. En este trabajo se formula una propuesta de sistema de indicadores de evaluación para las políticas municipales socioculturales. También puede ser de interés el Sistema de Indicadores de Evaluación de Políticas Municipales de Juventud (SIAPJove) disponible en <http://siapjove.udg.edu/>

Capítulo IV

Animación de grupos

Recursos para el diseño de programas y la animación de grupos en ASC

Josep Invernó i Curós

Introducción

A nadie se le escapa que una buena intervención educativa requiere un análisis exhaustivo de todas las variables que influyen en la situación o en el problema que hay que tratar. Tener una buena formación inicial en los diferentes ámbitos de intervención; analizar el contexto sociocultural en el cual se quiere intervenir; tener en cuenta la trayectoria seguida por los participantes o usuarios implicados hasta aquel momento, y planificar finalmente un proyecto coherente con los objetivos pretendidos, puede resultar insuficiente si no se tienen bastantes conocimientos ni práctica para conducir o animar grupos.

Conocer la estructura y las diferentes fases por las cuales pasa un grupo, qué tipo de liderazgo hay que adoptar en cada momento o bien identificar cuál es la técnica más adecuada según el objetivo pretendido se convierte en una necesidad para nuestra profesión que no se puede obviar. Este módulo pretende dar pautas y respuestas a la hora de ponerse delante de un grupo.

Objetivos

El estudio del módulo tiene que permitir al estudiante alcanzar los objetivos siguientes:

1. Describir las características de un liderazgo eficaz.
2. Identificar las fases de liderazgo de un grupo.
3. Reconocer los diferentes tipos de liderazgo en situaciones diversas.
4. Diferenciar los conceptos de *masa* y *grupo*.
5. Diferenciar los conceptos de *rol* y *estatus*.
6. Diferenciar los conceptos de técnicas *de grupo* y *dinámica de grupo*.
7. Conocer las diferentes etapas de evolución por las cuales transcurre un grupo.
8. Saber escoger la técnica de grupo más adecuada en cada momento según si se

pretende mejorar la cohesión de grupo o el rendimiento de la tarea.

1. Animación de grupos: fase de producción

María es una educadora social de referencia en el ámbito de la dinamización en centros penitenciarios. En su centro hace muchos años que trabajan de una manera multidisciplinar emprendiendo numerosos proyectos a fin de que cada interno encuentre su lugar. Se puede decir que en su centro hacen posible que la reinserción deje de ser una utopía y pase a ser cada vez más una realidad. Hoy a María la han invitado a asistir a la función de un espectáculo de circo. No es que le entusiasme mucho el circo, pero el psicólogo del centro ha insistido bastante y, de hecho, sólo la ha acabado de convencer cuando le ha explicado que se trataba de una compañía de circo francesa cuyos miembros eran una amalgama de presos y artistas profesionales de circo. La propuesta era demasiado potente para rechazarla.

Al principio de la función, un poco por deformación profesional y –por qué no decirlo– por cierto prejuicio, María intentaba identificar qué artistas podían ser los reclusos. Después de los instantes iniciales, y al darse cuenta ella misma de lo que estaba haciendo, se relajó y se dejó llevar por la magia del circo y sobre todo por la energía que transmitían todos los artistas. Al acabar la función, Juan, el psicólogo del centro, no tardó en darse cuenta del impacto que había producido la función en María. En todo el trayecto para ir a buscar el coche, estaba como ausente, no hablaba y tan sólo contestaba con monosílabos a las preguntas que le formulaba. Cuando llegaron al coche, María empezó a soltar una serie de conceptos, ideas y dudas que le había generado el espectáculo, todos desordenados. En el fondo estaba desconcertada: por una parte, la función de circo había supuesto una gran inspiración para ella, una bocanada de aire fresco; sin embargo, por otra parte, eso implicaba que se tambalearan los esquemas que había ido construyendo a lo largo de muchos años de vida profesional y de los cuales se sentía muy orgullosa.

Hasta entonces, el tratamiento de los presos se había basado en un seguimiento personalizado estricto. Se tenían en cuenta las inquietudes, motivaciones y aptitudes de cada interno y, a partir de aquí, se diseñaban las actividades más apropiadas para cada uno de ellos. Aquella había sido la estrategia utilizada hasta aquel momento, pero lo que había visto aquella noche superaba con creces esta metodología. No obstante, María tenía la sensación de que estaba delante de un rompecabezas a punto de resolver. Tenía todas las piezas delante de ella pero todavía no conseguía ver la solución. Además, se le había metido en la cabeza que en la próxima reunión de coordinación plantearía el caso y vería cómo se podía aprovechar todo aquel potencial para adaptarlo al contexto propio del centro. ¿Pero cómo podía plantear una cosa que ni ella acababa de entender? En aquel momento fue cuando vio claras dos cosas: la primera, que necesitaba ayuda, y la segunda, que la persona que precisamente la podía ayudar era su profesora/consultora de la asignatura de animación sociocultural de la universidad. Había estudiado toda la

carrera a distancia y, por lo tanto, estaba acostumbrada a las grandes discusiones en formato virtual. Estaba convencida de que en esta ocasión la profesora nuevamente le haría ver las cosas desde puntos de vista que ella, de momento, no era capaz de imaginarse y que, como siempre, le plantearía nuevas dudas que harían que encontrara su propia solución. Así es que le escribió un correo en el que le explicaba toda la situación, y evidentemente, la respuesta no tardó en llegar...

Querida María,

En primer lugar, quiero decirte que me alegra ver que continúas con la misma ilusión y al mismo tiempo con la misma capacidad de reflexión crítica de cuando estudiabas. Iré al grano... No hace falta que te desesperes. El tratamiento que estáis haciendo hasta ahora es correcto de acuerdo con los objetivos planteados. A partir de aquí te puedes plantear las diferencias entre lo que viste la otra noche y vuestra filosofía. Sencillamente, os encontráis en planos diferentes. Vosotros estáis considerando a todos los reclusos como una masa de personas que coinciden en un contexto determinado y, por coherencia, les intentáis dar una intervención personalizada. Os estáis moviendo en el plano de la independencia, o sea, dar al interno herramientas y mecanismos a fin de que él mismo pueda estructurar su crecimiento personal. Si te fijas, mayoritariamente, los talleres que proponéis siguen estos parámetros más individuales: taller de informática, fomento de la lectura y el estudio, taller de pintura y dibujo, taller de cerámica, talleres de oficios variados, etc.

Por contra, en el caso que me explicas de la compañía de circo, a mi entender, se pasa a un nivel superior: la interdependencia. Si te fijas, no deja de lado el crecimiento personal de cada usuario, sino que lo incluye en un trabajo por proyectos más amplio. En definitiva, añaden el componente del trabajo en grupo. Si recuerdas, con el fin de considerar a un conjunto de personas como grupo, hacía falta que se estableciera un *objetivo común* a alcanzar. A partir de aquí, las relaciones cambian repentinamente, ya que todos los participantes se implican con el fin de conseguir el objetivo. Sólo un apunte: los profesionales de la educación constatan que el trabajo en grupo de una manera cooperativa aumenta la cohesión grupal y al mismo tiempo repercute en una mejora de la autoestima de todos sus participantes.

Siempre me habías comentado que estabas orgullosa porque la gran mayoría de internos en vuestros talleres pasaba de la apatía más profunda a sentirse vivos otra vez. En definitiva, a sentirse útiles y valorados nuevamente, o por primera vez, en su vida. Tristemente me comentabas que las personas que no pasaban este nivel mostraban una dependencia clara hacia el centro penitenciario hasta los extremos que en situación de libertad no les importaba volver a delinquir y ser encarcelados. Se habían institucionalizado o acomodado a la situación conocida precisamente porque nadie les había enseñado que se podía ir más allá. Creo, sinceramente, que éste es el verdadero valor de vuestra tarea y que, desgraciadamente, aún ahora, muchas veces no se tiene lo bastante en consideración.

Para acabar, quiero decirte que entiendo tu desazón inicial pero creo que esta experiencia que acabas de vivir es como una invitación, un regalo, que os puede servir para mejorar el gran proyecto pedagógico que estáis llevando a cabo. Seguro que no será una tarea fácil, ya que implicará reformular objetivos y romper posiblemente inercias que ya estaban muy arraigadas. Entrar en el plano de la interdependencia en un centro penitenciario puede significar que los internos, además de crecer personalmente, lo hagan también en la adquisición de habilidades sociales. Y, precisamente, ¿no es ésta la verdadera finalidad de la reinserción? Un reto que hay que tener en cuenta... ¡Adelante y mucha suerte!

Judit

“Las personas dependientes necesitan de los otros para conseguir lo que quieren. Las personas independientes consiguen lo que quieren gracias a su propio esfuerzo. Las personas interdependientes combinan sus esfuerzos con los esfuerzos de otros para lograr un éxito mayor” [Stephen R. Covey, 1997].

A María, mientras leía la carta de su profesora, le vino a la cabeza de repente la discusión que habían tenido en una reunión de coordinación, ya hacía bastante tiempo, todos los profesionales del equipo. Resulta que durante un verano tuvieron un profesor

de música que acabó montando un concierto con los tres grupos musicales que se formaron. La discusión giraba en torno al cambio de actitud que habían experimentado los internos que habían participado en aquel proyecto. En aquellos momentos se valoró que el éxito se había debido, básicamente, a la implicación del profesor y también al hecho de responder con actividades muy estimulantes y próximas a los internos (rap, *hip-hop*, percusión corporal, etc.). Los participantes tenían la oportunidad de crear sus propias letras y reflejar y hacer oír su estado de ánimo. María ahora lo tenía claro: aquella afirmación se quedaba corta. En realidad, lo que se había producido en el taller de música, a diferencia de los otros talleres, es que todos los participantes compartían un objetivo común. Cada grupo musical trabajaba sus propias canciones y, además, después tuvieron que colaborar para poder hacer la actuación conjuntamente. La consecuencia de aquel trabajo respondía exactamente a lo que describía su profesora: un aumento de la autoestima de todos los músicos por el trabajo hecho y reconocido y un aumento de la cohesión grupal que se tradujo en una disminución de los conflictos.

Tal como había supuesto, la visión de su profesora la había ayudado a aclarar las ideas y sobre todo a valorar en positivo la tarea enorme que estaban llevando a cabo hasta aquel momento. En cambio, y tal como también había previsto, habían surgido nuevos dilemas y retos. Ahora había que decidir si darían el paso hacia la interdependencia. Pero eso María lo tenía muy claro: era una decisión que tenía que tomar todo el equipo. María era una líder claramente democrática, en el sentido estricto de la palabra. La comunicación existente entre todos los miembros del equipo era a un mismo nivel. Priorizaba, en definitiva, que todo el mundo se sintiera escuchado y valorado. Por coherencia, las decisiones se tomaban de una manera consensuada, lo cual repercutía en una cohesión grupal mayor. María sabía, desde hacía tiempo, que este estilo no era del todo bien visto en el centro. Siempre le habían reprochado que le faltaba más mano dura, que tenía que transmitir más autoridad, más disciplina, etc. En cambio, el alto rendimiento de todo el equipo contradecía y hacía callar, de momento, a este sector crítico.

Tipo de liderazgo

- **Autoritario:** líder que se basa en las relaciones de poder que le otorga el cargo. Éste toma las decisiones de una manera unilateral sin tener en cuenta a los componentes del grupo. La eficacia suele ser alta, aunque con un índice muy alto de hostilidad.
- **Permisivo:** liderazgo que consiste en dejar libertad absoluta a los miembros del grupo. Eficacia baja.
- **Paternalista:** liderazgo basado en la protección del grupo. Actúa como padre del grupo asumiendo todos los roles del grupo (toma decisiones, supervisa, evita conflictos...). Eficacia relativa.
- **Democrático:** liderazgo que fomenta la participación de todos los miembros del grupo en todos los ámbitos. Eficacia muy alta.

Las piezas del rompecabezas empezaban a juntarse y a tener sentido. María no sabía cuál sería la respuesta del equipo de educadores; sin embargo, sí que tenía claro el rumbo que había que emprender si se quería seguir evolucionando. Mientras estaba preparando la reunión, pensó que plantearía el tema de una manera muy franca y personal. En primer

lugar, empezaría explicando su vivencia en la función de circo y, para que la gente no lo viera muy utópico, plantearía también el caso, más próximo a todos, del taller de música. Conocía muy bien la dinámica actual del equipo y sabía que eso generaría un debate fuerte e interesante. También había pensado que después, si la situación lo requería, sería interesante proponer la técnica de la “lluvia de ideas” (*brainstorming*) con el fin de ver cómo se podría introducir el trabajo en grupo en los diferentes talleres que ya existían. Quería transmitir, tal como lo había hecho también su profesora, que el trabajo realizado hasta aquel momento estaba en una buena línea y que se podía mejorar sólo a partir de un nuevo enfoque. Sin ni saber cómo, le salió un lema que le pareció un buen resumen: del yo al nosotros.

A pesar del entusiasmo desbordante que María desprendía por el nuevo proceso, su inconsciente todavía le jugaba malas pasadas. Había utilizado multitud de veces técnicas de grupo específicas, pero al mismo tiempo había constatado que eran técnicas a menudo muy artificiales y que, por lo tanto, los resultados que se producían no eran los esperados. Así es que escribió un correo rápido a Judit, antes de la reunión, para explicarle aquella mala sensación que tenía. La respuesta fue igual de rápida y corta, pero, como siempre, una invitación a la exploración...

Querida María,

Entiendo tu preocupación, pero esta vez creo que quien te puede ayudar mejor es el monitor del gimnasio que tenéis en vuestro centro. El colectivo profesional de la actividad física trabaja a partir de la acción motriz y te aclarará muchas de estas dudas que ahora mismo tienes.

¡Como siempre, mucha suerte!

Judit

Llegó el día de la reunión. María expuso su razonamiento y optó por pasar la palabra a Álex, el monitor del gimnasio del centro, a fin de que explicara y profundizara en las razones del éxito de las experiencias que ella acababa de exponer. Todo un acierto. Ante todo, Álex hizo hincapié en el tipo de tareas. Diferentes estudios habían constatado (Parlebas, 1982, 1996) la importancia de la acción motriz para mejorar el volumen de relaciones entre los participantes de un grupo. Si a ello se añadía que cuando se trabaja a partir de la acción motriz se activan todas las dimensiones de la persona (motriz, afectiva, social y emotiva), nos dan la clave para entender la importancia de la acción y por lo tanto para provocar una verdadera transformación personal.

“No importa aquello que sentimos o sepamos, no importan nuestras dotes potenciales o talentos, sólo la acción les da vida. Muchos de nosotros entendemos conceptos como compromiso, coraje y amor, pero en realidad saber es hacer. Hacer lleva a la comprensión y las acciones convierten los conocimientos en sabiduría. No puedes atravesar el mar simplemente mirando el agua” (Rabindranath Tagore, citado en Rovira, 2008).

Seguidamente, hizo una reflexión sobre los diferentes tipos de relaciones existentes entre los participantes en las diferentes situaciones motrices y remarcó que en las únicas prácticas en las que se demostraba que había un aumento de la cohesión grupal era en las actividades cooperativas. También fue muy interesante cuando hizo una reflexión sobre

la importancia y justificación precisamente de la necesidad de trabajar el valor de la cooperación. Para los asistentes este aspecto no era nuevo, pero siempre iba bien recordar que trabajar de una manera cooperativa implicaba: apostar por fomentar una relación positiva entre los participantes; trabajar sin competir con los otros y por lo tanto no excluir a nadie; fomentar el pacto y el diálogo; romper el individualismo presente en la sociedad actual; hacer compatibles los intereses del grupo y los intereses de cada uno de los miembros del grupo; fomentar la autonomía y la toma de decisiones, y crear una sinergia en cuanto a los resultados obtenidos fruto precisamente de la aportación de todos los participantes. En definitiva, en un proyecto cooperativo, remarcaba Álex, se sumaban los esfuerzos y las aptitudes de cada uno de sus miembros y se suplían las carencias respectivas entre todos los participantes.

Conceptos básicos

- **Técnicas de grupo:** estrategias para optimizar la organización del grupo (rendimiento centrado en la tarea) y la cohesión del grupo (rendimiento centrado en las relaciones sociales).
- **Dinámica de grupos:** estudio de todos los procesos interactivos dentro de un grupo.

Aunque el razonamiento de Álex quedó muy claro, éste lo quiso redondear con ejemplos reales. Resulta que, durante las horas que él está asesorando en el gimnasio, los internos trabajan normalmente de una manera individual (psicomotriz, tal como se llama en el argot de la actividad física) y, por lo tanto, las relaciones entre ellos son prácticamente inexistentes, e incluso hay cierta rivalidad para ver quién tiene el cuerpo más definido, quién levanta más peso, etc. No obstante, con motivo de alguna festividad especial, era típico organizar diferentes competiciones por equipos (sociomotrices de cooperación/oposición) y, en esta ocasión, explicó Álex, sí que había interacción entre los participantes e incluso cooperación intragrupal, pero estaba supeditada al hecho de poder ganar al equipo rival. En ningún caso se mejoraba la cohesión grupal de todos los internos participantes y, de hecho, había habido veces en que los funcionarios habían tenido que intervenir con el fin de cortar las disputas. En cambio, la sencilla propuesta de un día en el gimnasio de levantar un *castell* (torre humana), aprovechando los conocimientos de un interno, propició un cambio en las relaciones entre los internos. Personas que hasta aquel momento se habían mirado de reojo para ver quién levantaba más peso, pasaron a ayudarse para trepar y a estar pendientes los unos de los otros con el fin de hacer la actividad con la máxima seguridad. ¡Y se habían acabado abrazando al culminar con éxito el *castell*! Y todo ello tan sólo porque habían pasado a compartir un objetivo común: construir un *castell*, o dicho de otra manera, trabajaban de una manera cooperativa (situación sociomotriz de cooperación).

“Un grupo es una pluralidad de individuos que se relacionan entre sí, con cierto grado de interdependencia, que dirigen su esfuerzo a la consecución de un objetivo común con la convicción de que juntos pueden alcanzar este objetivo mejor que individualmente” (Ballenato, 2005).

A María le parecía que ahora sí que el rompecabezas iba tomando forma. Tenía aquella agradable sensación de cuando empiezas un tema nuevo y en cualquier situación

encuentras indicios que apuntan en la misma dirección. Sólo hacía dos semanas que había visto el espectáculo de circo y no paraba de oír hablar del trabajo cooperativo por todas partes. Además, ahora entendía por qué su profesora de la universidad la había dirigido a Álex con el fin de resolver sus pequeñas dudas. Sabía muy bien que una buena dinámica de grupo dependía del buen equilibrio entre el rendimiento de la tarea y la cohesión grupal. Ahora lo veía claro. A veces se podía utilizar una técnica de grupo específica, basada en tareas verbales (lluvia de ideas, simposio, Phillips 66, etc.), con el fin de mejorar el rendimiento de la tarea, pero eso no implicaba forzosamente una mejora de la relación de los participantes. En cualquier caso, ahora María tenía claro que estas técnicas eran muy válidas para llevarlas a cabo, por ejemplo, con el equipo de educadores, ya que el objetivo principal era el rendimiento de la tarea, pero en cambio, en el caso del grupo de internos, aunque se podían utilizar de manera esporádica, hacía falta un paso más.

En este sentido, se puede decir que la intervención de Álex había sido la clave para entender y ver que era posible planificar actividades que implicaran las dos vertientes: la acción y la cooperación. O dicho de otra manera, que si se tenían en cuenta estos dos aspectos, la dinámica de los diferentes grupos en el centro mejoraría y, por lo tanto, la convivencia en general. Sonaba utópico, ¿no?

En términos generales, la reunión había sido un éxito. Al final, María propuso utilizar la técnica de la lluvia de ideas con el fin de ver las posibilidades de introducir el trabajo en grupo en los talleres que ya se llevaban a cabo. Después de recoger multitud de propuestas (etapa divergente de la técnica), se fueron delimitando y escogiendo aquellas que se consideraban más apropiadas o eran más factibles (etapa convergente). Aunque el equipo de profesionales consensuó que estas propuestas se debatirían con los participantes de los talleres con el fin de mejorarlas y conseguir una implicación mayor, ya salieron diferentes proyectos que apuntaban en la nueva dirección. Por una parte, el taller de estudio señaló la posibilidad de hacer una obra de teatro aprovechando las horas que tenían destinadas a lectura. El taller de dibujo y plástica planteó desde crear cuadros colectivos hasta intentar montar una exposición trimestral en el mismo centro. Por otra parte, se consideró la posibilidad de volver a poner en marcha la creación de grupos musicales y también de dar continuidad y forma a un posible grupo de *castellers*.

Pero a pesar de la predisposición y el entusiasmo aparentes de la gran mayoría de educadores, había algunos que no encontraban su lugar como por ejemplo los encargados de los talleres de los oficios, u otros que veían innecesario este planteamiento nuevo. Éste era el caso del taller de informática. Pedro, el educador de este taller, argumentaba que no lo veía necesario ya que lo que era prioritario, en su caso, era que los internos entraran en el mundo de las nuevas tecnologías. Hacía especial hincapié en la idea de que los internos, cuando salieran de la prisión, tenían que saberse desenvolver en el mundo virtual si no se querían quedar desfasados y con riesgo de quedar nuevamente marginados por la misma sociedad. A Pedro no le faltaba razón y, además, lo avalaban multitud de premios por el proyecto de creación de blocs que hacía años que había puesto en marcha y que ahora era referencia en multitud de centros penitenciarios.

Había creado en el centro y también en el exterior, como consecuencia del entorno virtual, una auténtica dinamización. La intervención de María, que ya había asumido plenamente el espíritu cooperativo, fue determinante para calmar las discrepancias. Recordó nuevamente que el nuevo enfoque que proponía se quería sumar a lo que ya se estaba llevando a cabo con éxito. O dicho de otra manera, apostar por introducir el trabajo en grupo de una manera sistemática no excluía que se continuaran haciendo tareas individuales. Eran dos procesos que tenían que convivir en paralelo.

2. Animación de grupos: fase de facilitación

Evolución del grupo

- Etapa de formación.
 - Etapa de conflicto.
 - Etapa de estructuración.
 - Etapa de desarrollo.
 - Etapa de clausura.
- (Tuckman, citado en Ballenato, 2005)

Querida María,

Ya hace semanas que no sé nada de ti y del nuevo proyecto que estáis llevando a cabo. Te escribo porque intuyo que ahora mismo, si habéis empezado a trabajar por proyectos seguramente os estáis encontrando con bastantes problemas en cuanto a la evolución de los grupos. Tuckman describe diferentes fases por las cuales pasa un grupo.

La primera es la fase de formación, en la que hay desconocimiento entre los miembros del grupo y, por tanto, mucha desconfianza. Es cuando se elaboran las reglas y cada uno se crea su propia expectativa de participación con respecto a los objetivos del grupo. Seguro que esta fase vosotros ya la tenéis superada ya que todos los internos se conocen, a no ser que lleguen nuevos, pero eso ya es otro tema, y por lo tanto intuyo que estáis en la fase que el propio Tuckman llama *fase de conflicto*. Se trata de una fase en la que se suele cuestionar el liderazgo y en la que puede haber disputas internas con el fin de ver cómo se desarrollan las diferentes tareas y funciones del grupo. No es un momento fácil, pero precisamente aquí el liderazgo es fundamental. Si el educador pretende pasar de la fase de conflicto a la de construcción, que es donde los participantes van encontrando su lugar y su función dentro del grupo, hará falta que tenga claro y sepa gestionar la estructura del grupo. Eso comporta tomar decisiones sobre las normas, las relaciones de poder, los estatus y los roles.

En cuanto a las normas, en este caso no insistiré, ya que, teniendo en cuenta la tipología del centro donde trabajáis, es comprensible que este aspecto esté superado. En cambio, respecto a las relaciones de poder, sí que conviene saber que la opción que adopte al educador podrá afectar al rendimiento del grupo. Así pues, no será lo mismo que se ejerza el poder de una manera coercitiva o de recompensa, premiando todas las buenas conductas, o, por contra, castigando las malas. Tampoco será lo mismo utilizar el poder que da el conocimiento de la materia y, por lo tanto, ser considerado por los propios internos como experto, que el poder que da únicamente el cargo que se ocupa de una manera legítima cumpliendo lo que es estrictamente necesario. O la presencia o no de carisma personal en la gestión del grupo. ¿Cuál es la mejor opción? Ya sabes que intento eludir las soluciones y recetas milagrosas precisamente porque lo que hace falta es adoptar el modelo de poder más apropiado para cada situación. Ahora bien, para mí, hay que establecer un rumbo que dé estabilidad al grupo y eso pasa por un educador experto y con carisma para transmitir su conocimiento.

Y finalmente, quiero destacar el estatus y los roles de los miembros del grupo. Seguramente en este momento os encontráis con que se ha producido un choque entre los estatus y roles ya establecidos por la misma dinámica creada en el centro y el desequilibrio que ha representado en este aspecto la creación de

actividades que implican reformular nuevas posiciones y funciones. Y evidentemente al principio eso no siempre gusta a todo el mundo. En este sentido, sólo quiero apuntarte que el educador tiene que ser sensible y estar atento a estos cambios. Y sobre todo tener muy claro que en un proyecto cooperativo cabe todo el mundo. Si el trabajo se hace con calma y se es persistente, normalmente lo que sucede es que se descubren nuevos talentos y en consecuencia se mejora el rendimiento del grupo y de paso la autoestima de cada uno de los participantes, tal como te apuntaba ya en otro mensaje.

Bien, María, me parece que hoy me he excedido un poquito, disculpa... ¡Muchísima suerte, y no desistas!

Judit

Roles individuales en un grupo

- **Positivo:** asertivo, aprovecha las aportaciones de los otros y aporta las suyas.
- **Discutidor:** busca la confrontación, va en contra de todo.
- **Tímido:** le cuesta intervenir pero se muestra muy atento.
- **Hablador:** habla cuando puede y su discurso no hace falta que guarde relación con la tarea del grupo.
- **Sabelotodo:** lo sabe todo de todo y a veces cae en la pedantería.
- **Ausente:** distraído, no participa.
- **Gracioso:** relaja el ambiente y distrae al grupo.
- **Astuto:** busca puntos débiles de los demás para su propio beneficio.
- **Cerrado:** no escucha a los otros y se encierra en su posición inicial.
- **Crítico:** busca errores, inconvenientes... pero por contra puede ayudar a ver puntos de vista diferentes.

(Ballenato, 2005)

María leyó infinidad de veces el correo de Judit. No se lo podía creer, una vez más su profesora había acertado. Hacía semanas que estaba un poco desanimada, ya que veía que el trabajo por proyectos no acababa de funcionar. La verdad es que tampoco iba mal, pero continuamente surgían problemas y eso la hacía estar inquieta. El diagnóstico de Judit era como una radiografía de lo que pasaba en los diferentes talleres. Eso sí, de una cosa estaba segura: los profesionales que trabajaban en su equipo estaban haciendo bien su tarea y eran muy cualificados para el puesto de trabajo. Su opinión era simplemente que hacía falta tiempo para que la gente implicada fuera adoptando la nueva filosofía y al mismo tiempo se empezaran a ver los primeros resultados. Por este motivo decidió reenviar el *e-mail* de Judit a todos los miembros del equipo educativo a fin de que todo el mundo pudiera reflexionar y extrajera sus propias conclusiones.

Al día siguiente, en la reunión de coordinación, María se llevó nuevamente una sorpresa. En primer lugar, porque los educadores expresaron de una manera unánime que el correo de la profesora les había servido para tranquilizarse, ya que veían que los problemas que les estaban surgiendo formaban parte del proceso. Y eso siempre tranquiliza. Y en segundo lugar, porque a partir de aquí y de una manera espontánea cada educador fue expresando los avances y las dificultades en que se encontraba su taller con el fin de poder extraer conclusiones conjuntamente. Como era previsible, los problemas se iban repitiendo de una manera mimética, salvo en un caso: el taller de *castellers* funcionaba a gran ritmo y los participantes estaban muy animados. Sólo se quejaban de no poder hacer *castells* de más dificultad al no disponer de niños que

obviamente pesaran menos. Buscaron las causas de la diferencia de este taller y concluyeron, a raíz del mensaje de Judit, que, al disponer de un interno que dominaba y por lo tanto lideraba el proyecto, no se había perdido mucho tiempo en la nueva repartición de roles dentro del grupo. Dependiendo de la constitución de cada uno, todos habían podido encontrar rápidamente su lugar, y por lo tanto se habían podido centrar en seguida en el rendimiento de la tarea. Incluso Juan, el psicólogo, ratificó que en las entrevistas personales con internos de este taller se había incrementado la satisfacción personal y por lo tanto la autoestima. En aquel momento, a María le vino la inspiración de golpe. Vio la posibilidad de aprovechar el progreso del taller de *castells* para los otros grupos. Se le había ocurrido que quizás sería bueno que cada grupo de internos de los diferentes talleres pudiera visitar los otros talleres. De esta manera, los grupos en una fase más temprana obtendrían pautas de referencia y, de paso, serviría para que cada interno obtuviera una visión global de todos los proyectos que se estaban llevando a cabo.

Principales roles orientados al grupo

a) Roles dirigidos a la tarea:

- **Iniciador:** ofrece ideas, propuestas, alternativas...
- **Coordinador:** reúne, sintetiza y reformula los posicionamientos.
- **Facilitador:** estimula la participación y la productividad del grupo.
- **Interrogador:** pregunta, solicita aclaraciones.
- **Informador:** aporta información y aclaraciones.
- **Crítico:** cuestiona, critica, evalúa.

b) Roles dirigidos a la cohesión:

- **Animador:** crea un clima positivo, escucha, anima, etc.
- **Observador:** analiza, resume, interpreta, registra.
- **Negociador:** busca acuerdos entre las diferentes posiciones.
- **Conciliador:** busca armonía y ejerce de mediador.

(Ballenato, 2005)

La idea no solamente funcionó a la perfección, sino que produjo un salto cualitativo enorme. A raíz de la primera visita, fueron los propios internos, al ver cómo se ensayaba la obra de teatro, los que propusieron construir los decorados en los diferentes talleres de oficios. Así pues, carpinteros y electricistas se añadían al nuevo sistema de trabajo. Pero no se acabó aquí. Por asociación de ideas o bien porque simplemente la creatividad había entrado de lleno en todo el proceso, los propios educadores pensaron que quizás estaría bien juntar todas las propuestas de los talleres. Darles, en definitiva, un sentido de cooperación más amplio y global. Habían pensado que podían aprovechar, por ejemplo, el día de conmemoración de las artes escénicas para presentar todo lo que se estaba haciendo. Se trataría de montar una jornada de puertas abiertas. Se quería hacer una inauguración con la actuación de los *castellers*, una exposición de los trabajos de plástica y una puesta en escena posterior de la obra de teatro y de los grupos musicales. La

euforia general se había extendido y todos los internos se involucraron aún más en el proyecto.

“Una organización inteligente es aquella que consigue que un grupo de personas, tal vez no extraordinarias, pueda hacer cosas extraordinarias por el modo en que se relacionan entre sí. Ese plus es la inteligencia emergente. La inteligencia compartida”
(Marina, 2006).

3. Animación de grupos: fase de regulación

Esta vez María se lo miraba con un poco de distancia e intentaba valorar todas las consecuencias de la nueva propuesta. Por una parte, estaba muy contenta porque por fin habían encontrado la manera de desencallar el proyecto y por lo tanto de que todo el mundo se implicara. Pero por otra parte, tenía muy claro que tendría que batallar fuertemente con la dirección del centro, que seguro que no lo aprobaba. Como educadora social, coincidía con sus compañeros de equipo, pero como coordinadora veía complicado convencer a la dirección del centro. Por este motivo, antes de explicar la propuesta a la dirección, María les hizo una visita guiada por los diferentes talleres. Pensaba que ante todo era una cosa que tenía que verse para poder sacar conclusiones.

Increíble: de entrada el equipo directivo no dijo que no a la propuesta. El director había constatado también la disminución de los conflictos a raíz de la puesta en marcha de los diferentes proyectos cooperativos y dejaba la puerta abierta a una posible jornada de clausura de los talleres. Eso sí, exigía que se creara un equipo de coordinación a fin de que ningún detalle de seguridad quedara al descubierto. Ahora era María quien estaba eufórica. Se mostraba satisfecha de cómo se habían gestionado los conflictos que habían ido surgiendo. Se puede decir que la cosa funcionaba sola, como por inercia.

Era el momento de ir a casa, relajarse y escribir a Judit sobre los avances enormes que se habían conseguido en pocas semanas. Como siempre, la respuesta de su profesora no tardó.

Querida María,

Ante todo os quería felicitar a ti y a todos los profesionales del centro. Por lo que me explicas, todo funciona a la perfección, se puede decir que estáis de lleno en la fase de desarrollo. Estáis en el momento más álgido, en que la eficiencia en la tarea y la cohesión grupal van de lado. Es la fase en la que la sinergia de todos los participantes produce resultados espectaculares que en momentos anteriores habría sido imposible ni siquiera imaginar. Habéis entrado, en definitiva, en la fase del *nosotros*, es decir, en la de la interdependencia.

Aunque ahora, como era previsible, os encontraréis en un estado de euforia colectiva, también es momento de reflexionar y ver por qué se repiten estos cambios en todos los proyectos cooperativos. Por este motivo, te quería recomendar un libro que te puede resultar de gran utilidad. Se trata de *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo xxi*. Es un libro de pedagogía crítica y, aunque hace referencia al ámbito de la educación formal, creo que podrás sacar de él muy buenas conclusiones.

¡Ah! Y una última cuestión, recuerda que cuando hagáis la jornada festiva, significará que estáis llegando a la fase de clausura del grupo (planteamiento de nuevos objetivos, evaluación, cierre del grupo, etc.) y que se tiene que cuidar igual como si fuera el primer día. Tratar con cuidado esta fase puede representar la primera piedra de nuevos proyectos en el futuro.

¡Un fuerte abrazo!

Un liderazgo eficaz

1. Tiene claros los objetivos y el proyecto.
2. Comunica con claridad y se asegura la comprensión.
3. Motiva, despierta entusiasmo, eleva la moral.
4. Se interesa por cada miembro de su equipo, por sus necesidades, aptitudes y motivaciones.
5. Confía en sus subordinados y delega.
6. Toma decisiones sin autoritarismo, teniendo en cuenta las sugerencias del grupo.
7. Es justo e imparcial en las decisiones que adopta.
8. Trata con respeto y consideración a sus colaboradores.
9. Fomenta la participación; recoge, valora e integra las aportaciones de todos.
10. Valora, elogia, refuerza a su equipo y lo apoya.

(Ballenato, 2005)

El correo de Judith dejó a María nuevamente pensativa. Recordó que, cuando estudiaba, Judith insistía mucho en que el liderazgo de un grupo pasaba por una buena regulación del propio grupo. Eso implicaba, tal como lo llamaba ella, hacer un *zoom*, con el fin de alejarse un poco de las implicaciones que comportaba estar en primera línea de trabajo. En definitiva, verlo todo desde otra perspectiva. Por este motivo, el hecho de que Judith insistiera en la clausura del grupo hizo que María tomara conciencia, ahora que todo funcionaba a la perfección, de la necesidad de adoptar esta mirada más amplia. Era momento de fijarse en cómo se sentían los educadores del equipo con la nueva manera de trabajar, momento para anticipar posibles conflictos, momento para hablar con los funcionarios, momento para reflexionar y adoptar una visión prospectiva de cómo se continuaría evolucionando, etc.

Faltaban dos semanas para el gran día. El centro estaba viviendo una auténtica transformación. Se ensayaba a todas horas, los pasillos principales se estaban convirtiendo en una auténtica sala de exposiciones y, lo que era más importante, el ambiente de satisfacción era general. A todo ello se añadió que Pedro, el responsable del taller de informática, fue al encuentro de María porque tenía una propuesta. La idea inicial de Pedro era filmar la jornada y hacer un reportaje con los internos del taller. Había pensado que reunía todas las condiciones de trabajo en grupo que había explicado meses antes María. Ésta no se lo podía creer. Pero eso no era todo... Como siempre, los mismos internos del taller de informática mejoraron la propuesta. Propusieron crear un *lipdub* en el que participaran todas las personas del centro (administración, funcionarios, educadores, internos, dirección, etc.).

Después de que Pedro le explicara oportunamente que un *lipdub* consistía en la grabación de un *playback* colectivo de una manera escenificada, María se quedó sin palabras. ¡Un proyecto que implicaba a todas las personas del centro! En décimas de segundo, a María le vinieron a la cabeza miles de objeciones e inconvenientes. Faltaba muy poco tiempo y dudaba de la respuesta masiva que se requería para hacer una

actividad de aquel tipo. Y además habría que solucionar el tema de los derechos de imagen, tanto de reclusos como de funcionarios. Notaba que se le escapaba todo de las manos. Por suerte, reaccionó deprisa y vio que era el momento de continuar confiando en Pedro. De hecho, sabía perfectamente que si él lo veía claro era una garantía de éxito asegurado. Naturalmente, Pedro ya se había adelantado, por ejemplo, en la cuestión de los derechos de imagen y el respeto a querer salir o no con el rostro destapado. Con disfraces, máscaras o jugando con la cámara se solucionaba la posible exclusión que habría comportado el condicionante de la exposición pública, y por lo tanto adquiría la máxima importancia la plena participación de todo el centro.

Y llegó el gran día. Aparte de todo el trabajo en grupo con los internos, hay que decir que paralelamente hubo un gran despliegue mediático a fin de que el entorno social tuviera conocimiento del acto y así garantizar el éxito de la jornada. Todo estaba preparado. Por cuestiones de seguridad, se decidió hacer la filmación del *lipdub* a puerta cerrada, justo antes de empezar todos los actos. La euforia se desbordó. María dejó por unos instantes la visión más alejada que había adoptado aquellos últimos días y pasó a implicarse de lleno, cantando y bailando como no lo había hecho nunca. Después de la filmación, cada uno se puso en el lugar que se había establecido y se abrieron las puertas...

Unos cuantos familiares de los internos ya hacía rato que esperaban para poder entrar. No obstante, las expectativas iniciales se fueron desvaneciendo poco a poco. Iban pasando los minutos y sólo habían entrado una veintena de personas. De los medios de comunicación, ninguna noticia. Las caras de los educadores que presagiaban lo peor delataban la preocupación. Esperaron un tiempo prudente en el cual fue llegando gente de una manera muy esporádica y decidieron empezar los actos. A pesar de todo, la jornada tenía que proseguir. Si no fuera por eso, se podría decir que el acto habría sido un éxito abrumador. Los internos estaban increíbles y se notaba mucha complicidad entre ellos. Los pocos espectadores que asistieron pudieron disfrutar de un trabajo muy esmerado e incluso en el momento del refrigerio final los internos recibieron la felicitación unánime de todos ellos. La anécdota la protagonizó un interno cuando relataba con gran entusiasmo que había recibido la felicitación del director del centro y del mismo alcalde de la ciudad.

Al día siguiente de la jornada, en la reunión de coordinación, se empezó a hacer la evaluación del proyecto. Todos coincidían en que el trabajo hecho y la jornada habían sido un éxito, lástima que la respuesta no había sido la esperada. María, en este sentido, recordó que no había que desanimarse y que en aquellos momentos más que nunca había que valorar, por encima de todo, el proceso que se había seguido, y éste había sido impecable. La falta de reconocimiento externo no podía tapar el enorme trabajo llevado a cabo. Al fin y al cabo, quizás también había sido muy utópico pretender que la primera vez que se organizaba una jornada de aquellas características la respuesta fuera masiva. Por otro lado, uno de los hechos destacables de la reunión de coordinación fue que se consideró necesario incluir a los internos en el proceso de evaluación. Por un ejercicio de simple coherencia, no podía ser que los implicados en todo el proyecto quedaran

excluidos. Había que oír su voz y, por lo tanto, su vivencia si se quería continuar creciendo en la misma línea y emprendiendo nuevos proyectos.

En aquellos momentos se planteó un nuevo dilema. ¿Cómo se podía conseguir que todo el mundo pudiera participar en el proceso de evaluación y se sintiera escuchado? El equipo de coordinación lo formaban pocos miembros y siempre se utilizaba la técnica del debate abierto, pero, en cambio, ahora esta técnica se mostraba ineficaz precisamente por el gran número de internos. Si no se querían limitar a escuchar sólo la opinión de los líderes de los diferentes talleres, había que buscar una alternativa. Así fue como María vio que esta vez tenía que proponer una técnica centrada exclusivamente en el rendimiento de la tarea. Creyó que la técnica de Phillips 66 era la más adecuada para aquel momento. La técnica en cuestión consistía en hacer grupos de seis personas que durante seis minutos hablarían de un tema concreto. Eso implicaría que cada uno hablaría durante un minuto y que por lo tanto se garantizaba la participación plena de cada uno de los internos. Juan, el psicólogo, aunque encontró muy acertada la propuesta de María, introdujo un matiz. Resulta que había practicado multitud de veces esta técnica y consideraba que hacía falta un paso previo: la reflexión personal. Juan comentaba que a menudo el hecho de no haber reflexionado de una manera consciente sobre un tema concreto hacía que algunas personas se dejaran llevar un poco por la presión del grupo y adoptaran la posición de la mayoría. La solución era muy simple, se pasaría una mínima encuesta a todos los internos agrupada en los bloques temáticos que se tratarían más tarde en la reunión y así cada uno elaboraría primero su propia opinión. Ahora ya sólo quedaba escoger bien los ítems que había que valorar.

Técnicas de grupo orientadas a la tarea

- **Mesa redonda:** diferentes ponentes expresan oralmente su visión sobre un tema concreto. Después, se hace un debate colectivo abierto a fin de que puedan participar todos los asistentes.
- **Phillips 66:** se divide el gran grupo en subgrupos de 6 personas que discuten durante 6 minutos un tema y a continuación se efectúa una puesta en común a partir de las conclusiones de cada grupo. Especialmente indicado cuando el grupo es grande ya que fomenta la participación de todos los miembros.
- **Asamblea:** discusión en gran grupo de uno o diversos temas de manera que todo el mundo pueda expresar su opinión. Al final se hace una recapitulación de los acuerdos tomados.
- **Otras técnicas:** simposio, seminario, rueda de opiniones, método de caso, grupo de intercambio de experiencias, lluvia de ideas, etc.

(M.L. Fabra, 1994)

La evaluación fue según lo que se había planificado. Únicamente había que destacar la ausencia del grupo de internos que participaban en el taller de informática. Éstos habían pedido asistir más tarde, ya que querían presentar como sorpresa el montaje en vídeo de toda la jornada al final de la evaluación. El motivo valía la pena. Cuando todos los grupos ya habían discutido los temas de la evaluación y el portavoz de cada grupo empezaba a exponer al gran grupo las conclusiones extraídas, llegaron los informáticos con un gran alboroto. Por la cara de exaltación de los internos y del propio Pedro se intuía que alguna cosa había pasado. Durante unos minutos, el desconcierto y la

expectación estuvieron presentes en la sala. Un poco nervioso, Pedro fue a la mesa del moderador y de los portavoces del debate y tomó la palabra. Explicó a todos los asistentes que mientras hacían el montaje del vídeo y, para optimizar el tiempo, habían colgado el *lipdub* en la red. Hacía sólo tres horas de eso y el número de visitas era ya extraordinario. Habían recibido multitud de comentarios de felicitación de todas las partes del mundo. En ese momento, la euforia y la alegría desbordante se contagiaron a todos los asistentes. Y para acabar de redondearlo, aquel mediodía saldrían en el telediario. ¿La evaluación? Ya la acabarían otro día, ahora había que disfrutar del momento.

La repercusión mediática todavía duró unos cuantos días. De hecho, se podría decir que aunque se volviera a la normalidad, aquel hecho había marcado un punto de inflexión muy importante. Además, con la excusa del *lipdub*, habían creado una página web en la que se había colgado todo el trabajo hecho hasta aquel momento. Los cuadros, las esculturas, los *castellers*, la obra de teatro y los grupos musicales habían encontrado su propio canal de comunicación. Con toda seguridad, ello repercutiría en una afluencia mayor de gente en una posible jornada festiva el año siguiente.

Técnicas orientadas a la cohesión grupal

Hay multitud de técnicas orientadas a la cohesión grupal. En primer lugar hay que tener claro cuál es el objetivo perseguido y después recordar que la actividad escogida será más eficiente si contiene los dos elementos siguientes: acción y cooperación. Podemos clasificar las técnicas de cohesión grupal según el objetivo perseguido:

- técnicas de presentación,
- técnicas de resolución de conflictos,
- técnicas de desinhibición,
- técnicas para formar subgrupos,
- técnicas para fomentar la creatividad,
- técnicas para fomentar la participación, etc.

María estaba muy contenta; consideraba que, para ser la primera vez que trabajaban con aquella metodología, había sido un gran éxito. Recordaba como si fuera aquel mismo instante el día que fue a ver el espectáculo de circo de la compañía francesa, y que aquel hecho cambió completamente su visión. Como siempre, escribió a su querida profesora...

Querida Judit,

Te escribo desde casa, relajada y contenta. Tal como te comenté en el último correo, al final todo ha ido muy bien. La gente, tanto el personal como los internos, estamos sumergidos en una nube de alegría colectiva que se hace difícil incluso de explicar. Sólo te puedo decir que ha sido una gran vivencia. Como puedes suponer, yo ya he vuelto a adoptar el rol de mirarme las cosas con más distancia para ver cómo se puede hacer evolucionar el proyecto pedagógico. A pesar del éxito conseguido, magnificado en gran parte por la gran resonancia mediática, no hay que olvidar que el día a día en el centro es muy duro y, por lo tanto, habrá que volver a la realidad para poder hacer volar nuevamente la imaginación y, así, crear nuevos proyectos que consoliden la tarea hecha a lo largo de todo este año.

Ideas no faltan... desde dar continuidad a todos los talleres creados, hasta dar salida al exterior del centro a diferentes propuestas que ayuden a dinamizar la sociedad. De alguna manera, este año hemos dado el paso del

yo al nosotros (o de la interdependencia, como lo llamas tú), pero ahora quizás estaría bien dar el paso del *nosotros a los otros*. O sea que hasta ahora el trabajo cooperativo nos ha servido para ayudar a crecer como personas y como colectivo, pero creo que permitir que los internos experimenten que pueden aportar alguna cosa a la sociedad a la cual no se supieron adaptar puede provocar nuevamente una transformación radical. Por otro lado, no hay que olvidar tampoco que detrás de este éxito aparente se esconde que no todos los internos participaron en el proyecto. Creo que es aquí precisamente donde tendremos que hacer especial hincapié el próximo año y analizar los diferentes problemas y las situaciones personales con el fin de dar la respuesta más adecuada para cada interno. Aunque el trabajo cooperativo esté consolidado, no hay que perder de vista la atención personalizada, que creo que también es un hecho primordial en nuestra intervención educativa.

No sé, pero a veces tengo la sensación de que estoy en un péndulo. A veces, como ahora, me siento enérgica y muy optimista, y rayo en la utopía pura, y es cuando visualizo proyectos futuros por todos lados; pero otras veces me dejo llevar por aquella sensación de cuestionarme si realmente valen la pena las pequeñas intervenciones que hacemos en el centro ante la gran cantidad de problemas sociales con los cuales tratamos. En esos momentos pienso en lo insignificantes que son nuestros talleres y, en consecuencia, nuestra intervención. Sólo salgo de ese estado cuando me llegan noticias de personas que habían estado en el centro y que han rehecho su vida; entonces pienso que en alguna cosa hemos contribuido.

Otro hecho que me ayuda a ser optimista, y aquí tengo que reconocer que quizás es por la edad y la experiencia que ya llevo acumulada, es cuando miro hacia atrás y recuerdo cómo estaba nuestro centro penitenciario hace veinte años. En aquella época, la discusión era si hacía falta dar un trato y una atención personalizados a cada interno. En este sentido, me sentí muy identificada con el libro que me recomendaste. Las autoras de este libro dicen que hay tres modelos de intervención ante la violencia y los conflictos: el modelo disciplinario, el modelo mediador y el modelo comunitario. Recuerdo precisamente las grandes discusiones que tuvimos para introducir la mediación en el centro y pasar de la disciplina estricta al modelo mediador. Tal como argumentan las autoras del libro, el modelo disciplinario no solamente no disminuye los conflictos sino que puede aumentarlos. Del modelo de mediación tengo que decir que fue un paso adelante, pero que también presentaba las limitaciones que se describen en el libro: la necesidad siempre de una persona experta y externa a los conflictos, con las reticencias que eso podía comportar en algunos internos. Y además, lo que pasaba muy a menudo era que aparentemente se solucionaban los conflictos pero continuaban latentes, a veces de una manera más acentuada, en el día a día del centro. En cambio, he de admitir, porque así lo he constatado, que en el modelo comunitario se hace innecesaria la mediación, ya que el propio proyecto y las relaciones que se establecen entre los participantes anticipan y educan para solucionar los problemas de una manera dialogada y pactada. No sé, en definitiva creo que siempre nos han educado para ver quién es el mejor en todo y para ganar siempre y, en cambio, este modelo educa para que podamos ganar todos. No sé si me explico...

Vaya, ahora me doy cuenta de que te estoy dando una paliza considerable y todavía no te he comentado el verdadero motivo del mensaje. Resulta que tenía la intención de hacer una reunión próximamente con todos los educadores con el fin de planificar el próximo año y empezar a diseñar, tal como te he comentado, los nuevos proyectos. Pero de repente me di cuenta de que, seguramente por la intensidad tan elevada de este curso pasado, quizás la gente estaba contenta pero un poco quemada. O sea que pensé que antes de volver a hablar de nuevos proyectos y, por lo tanto, de centrarnos en el rendimiento del grupo, quizás estaría bien hacer una parada con alguna actividad más lúdica y aumentar la cohesión grupal de todo el equipo de educadores, y de paso cargar las pilas, que ya nos conviene. Estuvimos hablando de ello en una reunión de coordinación y acordamos ir a pasar un día a una casa de campo y que entre todos haríamos la comida (paella de marisco incluida). Y aquí es donde tú intervienes... El equipo de educadores me pidió que te dijera que estabas invitada y que sería un placer contar con tu presencia. Bueno, me parece que como incitadora de todo este *show* no te puedes negar (ja, ja).

¡Uy!, te dejo (y no es una excusa) porque acaban de llamar a la puerta. ¡Eh, ya me dirás alguna cosa de la propuesta...!

¡Gracias por toooodo! ¡Un abrazo!

María

“El modelo comunitario facilita los espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones pactadas para los diversos

problemas” (Aubert *et al.*, 2004).

Al abrir la puerta, María se llevó una nueva sorpresa. Era Jaime, el vecino del bloque de pisos de al lado, con una cara de alegría desbordante, una botella de cava en una mano y dos copas en la otra. Resulta que en el bloque donde vive Jaime, la relación entre los vecinos es muy mala. Lo han probado todo, desde una normativa muy estricta hasta la mediación de la agencia con el fin de solucionar los conflictos. Y nada. Un día María le propuso que quizás estaría bien que pintaran la escalera entre todos los vecinos para fomentar una nueva relación entre ellos. Pues bien, resulta que por lo visto este pequeño proyecto cooperativo ha funcionado a la perfección. Un buen motivo para una buena celebración...

Resumen

Tal como se comentaba en la introducción del módulo, la animación de grupos forma parte intrínseca del trabajo de cualquier educador social. El conocimiento y la experiencia en la conducción de grupos resultan imprescindibles si se quiere hacer una intervención educativa eficaz. Sencillamente, no podemos eludirlos; se necesita una formación y sobre todo una puesta en práctica para ir adquiriendo las habilidades necesarias.

Por este motivo, se ha optado por explicar y detallar este módulo a partir de un caso hipotético. Aparte de ser un recurso literario con el fin de hacer más amenos la lectura y el estudio, el caso práctico nos aporta una contextualización y una aplicación del marco teórico concreto. Como podréis comprobar en la bibliografía, hay multitud de libros teóricos sobre técnicas y dinámica de grupos que os ayudarán a profundizar en el tema. No obstante, hay que decir que muchas veces en la formación inicial esta teoría queda bastante alejada de la realidad cotidiana precisamente por la falta de experiencia de los estudiantes. Estudiar la estructura de un grupo, los tipos de liderazgo o bien el análisis de las diferentes técnicas aplicables puede resultar inútil si no se tiene un contexto donde ubicar los nuevos aprendizajes.

A partir de aquí os invitamos a poneros en la piel de María y que poco a poco vayáis experimentando y toméis conciencia de las diferentes fases que iréis pasando cuando estéis al frente de un grupo. Que adoptéis, en definitiva, una mirada más alejada, tal como decía su profesora, con el fin de ir mejorando vuestras habilidades. Al principio, es como aprender a conducir un coche, estamos pendientes exclusivamente de que la actividad funcione: control del espacio, el material y poca cosa más. Como podéis suponer, en este momento lo importante es que la actividad funcione. Poco a poco y sin daros cuenta de ello, y quizás haciendo la misma actividad, un día os percataréis de que además podéis estar atentos a cada uno de los usuarios de una manera personalizada. Es un camino de experimentación fascinante y –también hay que decirlo– lleno de aciertos y de errores que habrá que revisar con el fin de continuar aprendiendo. Sólo de esta manera podremos entender y comprender que el caso de María es un caso hipotético

pero no utópico. ¡Mucha suerte!

Bibliografía

- Aguilar, M. J. (2004). *Cómo animar un grupo: técnicas grupales* (11a. ed.). Madrid: CCS. Antons, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnica* (4a. ed.). Barcelona: Herder.
- Anzieu, D. et al. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Hi ha una versió espanyola [de] Sofia Vidaurrezaga Zimmerman. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aubert, A. et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó. Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Ballesteros, S. (2005). *Juegos de calle multiculturales*. Madrid: CCS.
- Borrell, F. (2001). *Cómo trabajar en equipo* (2a. ed. rev. i ampl.). Barcelona: Gestión 2000. Canto, J. M. (1998/2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Aljibe.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Eales-White, R. (2000). *Cómo actuar mejor al crear equipos de trabajo*. València: Ciss Praxis. Espada, J. (2003). *Técnicas de grupo: recursos prácticos para la educación*. Madrid: CCS. Fabra, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac.
- Francia, A. (1992). *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: CCS.
- Fritzen, J. (1992). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo* (4a. ed.). Santander: Sal Terrae. Fuentes, P. et al. (2002). *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*. Madrid: Pirámide.
- García, D. (2001). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial. García, R., Traver, J. A., i Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE.
- González, P. (1995). *Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos*. Barcelona: EUB.
- Luft, J. (1986). *Introducción a la dinámica de grupos: los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa* (6a. ed.). Barcelona: Herder.
- Marín, M. (2006). *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide. Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Omeñaca, R. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo. Oviedo, O. (2006). *500 actividades con grupos*. Málaga: Aljibe.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte / Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo. Rovira, A. (2008). *La bona vida*. Barcelona: Ara Llibres.
- Sáez, S. i Pérez, R. (2002). *Conducción de grupos y rol del coordinador. Material didáctico*. Lleida: Milenio.
- Shaw, E. (1989). *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos* (4a. ed.). Barcelona: Herder.
- Tschorne, P. (1993). *Dinámica de grupo en trabajo social, atención primaria y salud comunitaria*. Salamanca: Amarú.
- Vargas, L. i Bustillos, G. (1997). *Técnicas participativas para la educación popular* (6a. ed.). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Wilson, G. L. (2007). *Grupos en contexto. Liderazgo y participación en grupos pequeños*. Mèxic: Ed. McGraw-Hill.

Capítulo V

Infancia y tiempo libre

Pere Soler Masó

Introducción

La educación en el tiempo libre infantil ha sido uno de los precedentes más claros y directos de la ASC en España. La metodología de trabajo utilizada y las actividades y prácticas que en este marco educativo se han ensayado han sido un claro ejemplo de las posibilidades de la ASC. Las escuelas de formación de educadores y educadoras en el tiempo libre se convirtieron en escuelas de formación de los primeros animadores socioculturales e impulsaron también el reconocimiento y la formación específica en este ámbito. Con el tiempo, el discurso y la práctica de la ASC han sobrepasado el espacio del tiempo libre y el trabajo con niños, pero este ámbito todavía continúa siendo uno de los escenarios de referencia obligada por la diversidad de proyectos y de personas que se dedican a él.

Las necesidades sociales y familiares determinan y condicionan muchas de las ofertas de servicios y programas educativos en el ocio. Los desajustes en los intentos de conciliar los ritmos familiares con el calendario escolar, el impacto de las nuevas propuestas lúdico-tecnológicas y la enorme incidencia de las modas y el mercado de consumo sobre este colectivo vulnerable y fácilmente manipulable, hacen que la ASC sea hoy también necesaria, que su discurso sea más crítico y que tenga también pleno sentido en el ocio infantil.

En este capítulo se justifica precisamente qué sentido tiene hablar de ASC en el ocio infantil y cuáles pueden ser las limitaciones de esta práctica en niños. Se presentan los principales programas y servicios que más caracterizan la educación en el tiempo libre infantil y se describen las principales características de cada uno. Acabamos presentando algunos de los retos que desde la ASC se considera que podemos trabajar en este ámbito.

Objetivos

1. Definir y enmarcar correctamente los conceptos de tiempo libre y ocio.
2. Presentar la relación que existe entre la educación en el tiempo libre infantil y la ASC.
3. Describir y comentar los principales programas y servicios que caracterizan la educación actual en el tiempo libre infantil.

4. Sugerir algunos de los principales retos que la educación en el ocio infantil puede afrontar en el futuro.

1. El tiempo libre de los niños y adolescentes

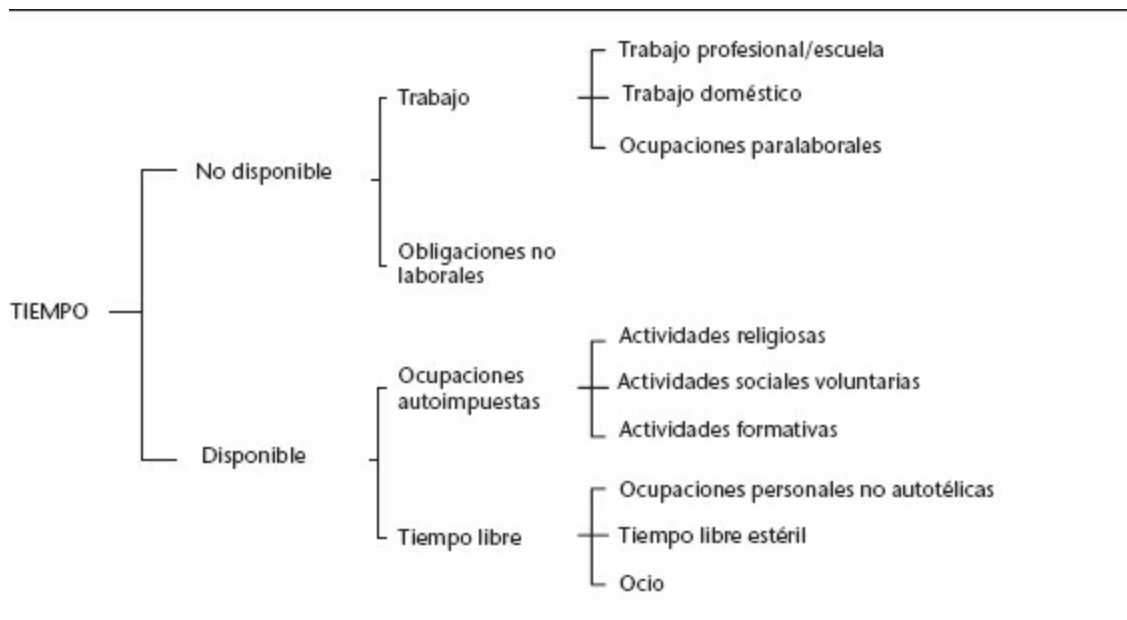
La infancia y la adolescencia son los periodos educativos por excelencia. Si bien es cierto que el concepto de educación permanente ha eliminado la idea de que la educación es propia sólo de esta etapa y ha ampliado su discurso a todas las edades y colectivos, también es verdad que los niños y adolescentes, por las características psicológicas y madurativas que tienen, siguen siendo el colectivo destinatario de la mayoría de servicios y programas educativos y los que más atención requieren.

1.1 El tiempo libre

El tiempo libre se puede definir como aquel tiempo que nos queda disponible una vez hemos trabajado y cumplido con nuestras obligaciones y ocupaciones derivadas del trabajo, de la familia o de tipo social y personal. Cabe señalar que en esta definición el trabajo puede equivaler a la escuela o a la formación académica de diferente tipología en el caso de los niños y adolescentes. Las obligaciones y ocupaciones pueden ser también muy diversas, abarcando desde las necesidades biológicas básicas (comer, dormir, etc.) hasta las ocupaciones de tipo religioso autoimpuestas. Se trata, pues, del marco temporal que queda una vez cumplidas todas estas imposiciones, tal como se puede ver en la figura 1.

En el caso de los niños y adolescentes, es evidente que el tiempo libre vendrá condicionado sobre todo por el trabajo que genere la escuela y por las obligaciones que imponga la familia. A pesar de todo, se trata de uno de los periodos vitales –junto con la etapa de la vejez– en los que generalmente se tienen menos obligaciones y responsabilidades y se disfruta, por lo tanto, de más tiempo libre.

Figura 1. Tiempo libre



Fuente: Trilla, 1993: 54.

1.2 El ocio

Tal como se puede ver en la figura 1, el tiempo libre, al tratarse de un espacio temporal libre de imposiciones y obligaciones, se puede ocupar de diferentes maneras: con tareas que no tienen finalidad en sí mismas, sin hacer nada o con el ocio.

Las principales condiciones que se requieren para que el tiempo libre se convierta en ocio son, según Trilla (1993): la autonomía, la finalidad en sí mismo y la generación de satisfacción. En el caso de los niños y adolescentes, conviene prestar atención a estas condiciones, porque las características de la edad de estas personas obligan a matizarlas.

A fin de que los niños puedan disfrutar plenamente de ocio durante su tiempo libre, es conveniente que puedan escoger libremente, dentro de sus posibilidades, las actividades (qué hacer y cómo hacerlo). Está claro que esta libertad en sentido estricto nunca será plena, ya que vendrá limitada por la madurez de estos niños y, en términos generales, por el poder manipulador y uniformizador de los medios de comunicación. Por ello, precisamente, es importante una educación para el ocio, en la medida en que implica también formar individuos con los recursos suficientes para entender el mundo, para entenderse a sí mismos y sus propias capacidades y limitaciones.

Con respecto a la finalidad, el ocio no tiene un sentido productivo en términos económicos, ya que, si fuera así, estaríamos hablando justamente de lo contrario: el negocio. La finalidad principal es, precisamente, realizar la actividad por el mero placer que comporta hacerla, más allá del resultado que se obtenga (autotelismo). Se entiende que la actividad se realiza porque gusta y proporciona disfrute por sí misma, más allá del valor que el producto que resulte pueda tener.

En cuanto a la satisfacción, queda claro que la actividad se realiza porque se quiere y porque no se espera de ella sino el placer de hacerla. La satisfacción es, pues, un valor implícito en esta forma de vivir el tiempo libre, sin excluir que también pueda requerir

esfuerzo o cansancio.

El ocio genuino es aquel que se acerca más al ideal de los tres parámetros comentados: autonomía, finalidad en sí mismo y satisfacción personal. Ahora bien, si tenemos en cuenta las limitaciones que nos impone nuestro ritmo de vida, las ciudades pensadas prioritariamente como espacios para el trabajo y el consumo o la difícil conciliación entre el tiempo de trabajo, el tiempo familiar y el tiempo para uno mismo, se hace necesario pensar en espacios y programas que ofrezcan a las personas la posibilidad de recrearse de una forma más o menos saludable¹.

En el caso de los niños y adolescentes, disponen de una cantidad de tiempo libre importante, especialmente los fines de semana, los periodos de vacaciones escolares y durante el verano. Las posibilidades de ocio en la etapa infantil tienen, sin embargo, el condicionamiento derivado de la edad, ya que la autonomía y la libre elección se ven limitadas por la dependencia social y legal de los padres o tutores. A pesar de todo, los niños y niñas tienen que aprender a gestionar su tiempo, y por eso es bueno procurar un progresivo aumento de la libertad, la autonomía y la responsabilidad, con el fin de permitir el aprendizaje de la propia toma de decisiones, la planificación y la gestión del ocio. En este sentido, cabe recordar la importancia de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, y posteriormente, la Convención sobre los Derechos del Niño, y las orientaciones que nos proporcionan.

Es una obligación de las familias y de los poderes públicos proporcionar los espacios y los medios necesarios para que los niños y adolescentes puedan disfrutar y aprender también en el tiempo libre.

2. La educación en el tiempo libre y la ASC en la infancia y la adolescencia

La educación en el tiempo libre infantil tiene que ver con una gran cantidad de proyectos y servicios que durante el tiempo libre de los niños y niñas, y a partir de diferentes actividades –la mayor parte lúdicas y placenteras-, buscan la mejora, el progreso o el crecimiento de alguna dimensión personal y a menudo también colectiva de los niños. Se trata, por lo tanto, de servicios y recursos que han sido pensados específicamente para hacer un trabajo educativo –a menudo integral– en el tiempo libre de los niños.

2.1 La animación sociocultural en niños y adolescentes

La mayor parte de los planteamientos de la ASC los comparten, también, muchos programas y servicios propios de la educación en el tiempo libre infantil. La voluntad de hacer protagonistas a los propios participantes, el carácter transformador de la acción propuesta, la voluntad de realizar una experiencia gratificante, el valor educativo y de toma de conciencia a través de la acción, entre otros, son principios que comparten también estas iniciativas.

Es evidente que la especificidad del colectivo infantil determina unas connotaciones particulares a la hora de pretender la implicación de los chicos y chicas en determinadas tareas y procesos. Hay que adaptar su participación a la hora de implicarlos en el diseño de los proyectos y programas, pero la verdad es que no tenemos que despreciar las capacidades y posibilidades de este colectivo. La sensación en muchas ocasiones es que se infantiliza en exceso, más de lo que sería necesario para conseguir unos resultados óptimos. Cuando se confía en los niños y se les da responsabilidad con los recursos necesarios para ejercerla, a menudo se constata que no defraudan.

Ya hace unos años, en una de las obras aún referente en la educación en el ocio infantil y juvenil, Franch y Martinell (1985) formulaban una propuesta para el tiempo libre de los niños y niñas a partir del concepto de animación. Por ello hablaban ya de “la animación de grupos de *esplai* y de vacaciones”. De hecho, su concepción de educación en el ocio partía claramente de los postulados más básicos de la ASC actual². De esta obra, todavía actual, se desprende que:

- Educar en el ocio infantil implica participar activamente en el diseño, aplicación y revisión del proyecto educativo y animar al grupo destinatario para que haga suya la propuesta educativa y, por lo tanto, que la modifique y la viva.
- Educar en el ocio infantil supone también estar presente en el grupo sin hacer aquello que el grupo puede hacer solo, pero haciendo aquello que convenga para que el propio grupo pueda progresar en su autonomía. Se trata precisamente de saber encontrar la medida y el momento justo para realizar la intervención educativa oportuna. No es una tarea fácil. A menudo se cae en alguno de los extremos posibles y, o bien se peca por exceso (los educadores lo hacen y lo deciden todo), o por defecto (se confía excesivamente en el grupo y se deja que se organice y planifique solo). Es necesario, pues, saber enmarcar situaciones y ayudar al grupo a organizarse.
- Educar en el ocio infantil quiere decir también ayudar a los niños a convertirse en personas críticas y transformadoras de la realidad. Para ello, hay que estar en disposición de saber aplicar y dominar diferentes estrategias, recursos y actividades que pueden muy bien llevarse a cabo de una manera especial en el tiempo libre. La dimensión de animación de las actividades significa saber abrir campos de actividad.

2.2 Los principales programas y servicios de educación en el tiempo libre infantil

En la tabla 1 presentamos los principales programas y servicios que hemos escogido para mostrar la importancia y riqueza de la ASC también entre los niños. Las propuestas que presentamos coinciden en gran parte con los medios específicos de la pedagogía del ocio (Puig y Trilla, 1985).

Tabla 1. Algunos de los principales programas y servicios educativos en el ocio infantil

- Las actividades extraescolares
- Las colonias, los *casals* y los *esplais*
- Los centros abiertos para niños y adolescentes
- El esculismo
- Las ludotecas
- Los parques infantiles
- Los grupos de animación y espectáculos infantiles
- Las publicaciones y los espacios infantiles en los medios de comunicación

Más allá de las propuestas que comentamos, se pueden encontrar otros servicios y programas que también inciden en el tiempo libre de los niños y adolescentes. Podemos citar, por ejemplo, los equipamientos sociales y culturales, como los centros cívicos o las bibliotecas. Junto con el espacio educativo que proporcionan (fomento de hábitos de lectura, audición de música, visionado de películas y documentales, etc.), son también medios con una clara acción educativa sobre el ocio de los niños y adolescentes, a menudo también a través de programas de ASC, aunque mayoritariamente no son servicios pensados prioritariamente para el público infantil.

Al frente de muchas de estas propuestas educativas en el ocio infantil hay movimientos e instituciones con una importante tradición educativa y social, con muchos años de historia. Éste es el caso del esculismo, los *esplais* (centros y clubes de tiempo libre) o el movimiento de *casals* y colonias. Se trata de servicios que, si bien han evolucionado con el paso de los años, su utilidad educativa y social en el tiempo libre continúa teniendo sentido hoy en día. Una sociedad compleja como la nuestra y en constante cambio, cada vez más acelerada, necesita espacios y momentos al margen de la productividad y la competitividad en los que la libre expresión y el disfrute sean las finalidades principales. La educación en el ocio continúa estando vigente en este sentido y ofrece, además, un marco especial desde el cual trabajar, por ejemplo:

- La globalización y la posible pérdida de la identidad local y sociocultural.
- La urgente cultura de la sostenibilidad ante el desequilibrio medioambiental y el desequilibrio socioeconómico.
- La inmigración, la diversidad cultural y la necesidad de una sociedad inclusiva.
- El consumismo compulsivo, desenfrenado, y la crítica a un modelo capitalista deshumanizador que nos lleva a la *manufactura del idiota colectivo*.
- Etc.

Estos aspectos, entre otros, pueden efectivamente trabajarse también desde otros marcos educativos. Pensamos, sin embargo, que el marco específico y singular que tiene el tiempo libre le otorga una dimensión especial que favorece que determinados procesos y retos educativos puedan afrontarse de manera idónea desde esta dimensión libre, querida y placentera.

A pesar de estas posibilidades educativas que pensamos que tienen los medios y servicios en el ocio infantil, actualmente las ofertas de educación en el ocio más

tradicionales o clásicas no disfrutaban del mismo nivel de popularidad de hace veinte o treinta años. Hay muchas otras ofertas en el ocio infantil –no necesariamente educativas– y las posibilidades económicas hacen que muchas familias tengan y consuman un ocio muy diferente al de hace unos años (viajes, prácticas deportivas y culturales, ocio de consumo doméstico, etc.).

El sector empresarial y la industria del ocio también han experimentado un gran progreso, de manera que se han multiplicado las ofertas y demandas de determinados servicios de ocio “a la carta” para atender necesidades familiares específicas.

Todo eso determina que en algunos casos se estigmatice el tipo de público que se dirige a determinados servicios de educación en el tiempo libre, convirtiéndose más en un “servicio social” para la “infancia en riesgo”. Éste es el caso de muchos centros abiertos, de algunos *esplais* y *casals* o de determinadas colonias de vacaciones, para poner algunos ejemplos. Con todo, estamos convencidos de que la educación en el ocio infantil continúa siendo hoy un ámbito de acción educativa muy importante, vinculado estrechamente a la ASC, y que su función educativa, social y cultural es incuestionable. Vamos, pues, a comentar brevemente algunos de los principales programas y servicios mencionados.

2.2.1. Los programas y servicios extraescolares

La oferta extraescolar la configuran aquel conjunto de programas y servicios que se ofrecen a los niños y adolescentes una vez acabada la actividad estrictamente escolar. Se trata de programas con una clara intencionalidad educativa en el tiempo libre y que en muchas ocasiones centran su acción en aquellos contenidos que menos se trabajan en los planes de estudios de la escuela y el instituto³. En este sentido, muchos de estos servicios y programas se convierten en auténticos espacios de ASC, en la medida en que pueden ofrecer a los jóvenes espacios de participación sociocultural desde los cuales crecer y comprender la propia realidad que los rodea.

En la actualidad, gran parte de los niños y adolescentes al acabar la jornada escolar alargan su actividad formativa con actividades en manos de academias, asociaciones o empresas de todo tipo. La generalización de estas ofertas se explica, más allá de la opción razonada de complementar la formación de los niños, por la necesidad de las familias actuales de hacer compatible el horario de los niños con el horario laboral de los padres. En algunos casos, pues, es dudoso el principio de participación libre y responsable por parte de los niños y jóvenes, ya que acaban teniendo un importante condicionamiento de obligación.

La diversidad de servicios y medios que pueden reunirse hoy bajo esta denominación es muy grande. Puede ir desde los servicios más estandarizados, como la acogida matinal, el transporte escolar y el comedor escolar, hasta la gama más diversa y heterogénea de actividades, talleres y entretenimientos que se engloba bajo la denominación estricta de extraescolares.

Los servicios de acogida matinal son servicios que se ofrecen mayoritariamente en

los mismos centros escolares, a menudo promovidos por las asociaciones de madres y padres de alumnos y gestionados por empresas o asociaciones de servicios educativos y socioculturales. Su función consiste en acoger a los niños y niñas hasta el inicio de la jornada escolar, ofreciendo un espacio de custodia y de entretenimiento. Van dirigidos a aquellas familias que por cuestiones laborales no pueden esperar al inicio del horario escolar. Se procura ofrecer un espacio de ocio, para desayunar y, según el grupo, para hacer alguna actividad lúdica y de entretenimiento.

El servicio de transporte escolar es también un recurso habitual en muchas escuelas. Facilita el trayecto de ida y vuelta a la escuela y garantiza la presencia de un monitor dentro del autobús que hace también la función de custodia de los niños y de acompañamiento durante el trayecto y las diferentes paradas.

El comedor escolar es el servicio más generalizado. Consiste en garantizar la comida del mediodía de manera que los niños puedan quedarse en el centro escolar y esperar el inicio de la jornada de tarde (en caso de que el centro no haga jornada continuada). Suele representar un espacio de dos o tres horas en las que, aparte de asegurar la comida, se hacen las funciones de vigilancia del patio y, si se ha concretado el encargo, se ofrecen también algunas actividades o talleres específicos (cuentos, canciones, teatro, etc.). El comedor es –tendría que ser– también un espacio educativo donde los hábitos de higiene y de alimentación están presentes a partir de la práctica diaria. La gestión educativa del espacio de vida cotidiana es justamente una de las principales tareas de este servicio.

En los tres casos se trata de espacios de vida cotidiana que tienen su valor formativo en la medida en que permiten trabajar de manera especial determinados hábitos y habilidades sociales. Más allá de estos espacios, hay muchas otras horas en las que también se ocupa a los niños con actividades complementarias a la escuela y que también se conocen como actividades extraescolares. A veces estas actividades son organizadas directamente desde las asociaciones de madres y padres de la escuela con el fin de alargar el “programa escolar”, o bien son ofrecidas por empresas y entidades que proporcionan este servicio de complementariedad escolar⁴.

Las actividades complementarias a la escuela a menudo se escogen sin demasiados criterios pedagógicos. Para muchas familias, el coste económico que suponen acaba siendo uno de los determinantes principales de la elección, y la calidad o la idoneidad que proporcionan estos servicios se diluye en medio de muchas otras preocupaciones laborales o escolares que tienen las familias.

Hay diferentes posibilidades a la hora de estructurar el tiempo escolar y el tiempo extraescolar en función de los diferentes modelos de jornada y horario escolar, así como de los diferentes posicionamientos que las administraciones han tomado frente a la necesidad de conciliar los horarios familiares y escolares. Predomina, sin embargo, una importante desatención en este tema y la necesidad de hacer una reflexión seria y decidida con el fin de garantizar una igualdad de oportunidades y la equidad en estos espacios educativos no escolares que cada día más son una necesidad de las familias. Está en juego la exclusión de determinado tipo de población falta de recursos económicos o culturales, cuando precisamente podrían vivir en estos espacios extraescolares unas óptimas experiencias de integración y convivencia. Garantizar la diversidad como un bien educativo tendría que ser un reto en estos servicios y un indicador de calidad. Hay que revisar especialmente en este sentido el papel que los ayuntamientos pueden ejercer en este sector como administraciones próximas

a los barrios y a los centros educativos.

Por más que haya importantes ofertas educativas fuera del horario escolar, es importante hacer un uso racional de estos servicios y pensar en la vivencia que experimentará el niño o niña, en su cansancio, en sus capacidades y en el tiempo libre de verdad que le quedará. La corresponsabilidad de las familias tendría que pasar por adquirir un protagonismo activo también en la educación en el tiempo libre.

A modo de ejemplo, comentamos brevemente algunos criterios básicos que vale la pena tener presentes al hablar de actividades extraescolares.

- En primer lugar, confiar más en la formación que proporciona la escuela y, en todo caso, incidir en su planteamiento desde el Consejo Escolar de Centro y a través de las asociaciones de madres y padres de alumnos. Alargar el horario de trabajo escolar con muchas más materias académicas es una opción poco recomendable tanto por la sobrecarga que supondrá para el chico o chica, como por la privación de tiempo libre que sufrirá.
- Muchas actividades extraescolares no garantizan un mejor rendimiento del niño o adolescente. Tenemos que pensar en otros parámetros mucho más cualitativos y menos cuantitativos: felicidad, equilibrio emocional, capacidad de adaptación, creatividad, etc. En cualquier caso, vale la pena pensar desde estos parámetros y escoger opciones que permitan respetar este equilibrio.
- Es oportuno también plantearnos algunas cuestiones concretas con el fin de escoger la actividad más adecuada: ¿cuáles son los intereses del niño o niña? ¿Qué horario acabará teniendo? ¿Nos interesa que la actividad se desarrolle en la escuela, ya sea por la comodidad de los padres, para mantener el grupo de amigos o para respetar la fidelidad a la institución y/o a sus planteamientos? ¿O preferimos otra institución que nos ofrezca más diversidad de espacios, nuevos amigos y una oferta de actividades más amplia? ¿Es preferible una actividad libre, o dirigida? ¿Una actividad cooperativa, o competitiva? ¿Una actividad física, mental, o fundamentalmente vivencial?
- Etc.

Al hablar de actividades extraescolares, pensamos que merecen un tratamiento especial el conjunto de actividades físicas y deportivas que pueden realizarse desde esta posición, porque son un complemento extraordinario a la actividad escolar y un recurso excelente para trabajar de forma educativa el ocio de los niños y jóvenes. Entre sus virtudes está el entrenamiento de la disciplina, el esfuerzo, el afrontamiento de retos personales y colectivos, el trabajo en equipo o la competitividad. De hecho, el deporte es una de las actividades mayoritarias en el tiempo libre de los adolescentes, y entre los deportes, preferentemente, los de equipo, seguidos muy de lejos por ir al gimnasio. Sin embargo, es una práctica mucho más extendida entre los chicos que entre las chicas. Los beneficios antes comentados en este tipo de prácticas nos tendrían que hacer pensar en recursos para garantizar la democratización de las prácticas deportivas también entre las

chicas.

Una de las críticas más habituales a la oferta de extraescolares de tipo deportivo es el fomento de la competitividad que se genera en los campeonatos escolares. Somos de la opinión que el deporte de competición tiene que tener su espacio, pero a su lado tiene que haber prácticas deportivas que entiendan el deporte como un medio de desarrollo para los niños y las niñas, y no como un fin en sí mismo, de manera que la finalidad principal tiene que ser justamente la educación integral a través de la actividad física y deportiva.

2.2.2. Las colonias, los “casals” y los “esplais”

Los *esplais*, los clubes infantiles y juveniles, las colonias y los *casals*, junto con el esculismo, son seguramente los ejemplos más claros y con más historia si hablamos de educación en el ocio en nuestro país. Forman parte de la historia de la educación y tienen un importante peso dentro de la pedagogía y las propuestas educativas del siglo XX. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX coinciden una serie de iniciativas que quieren mejorar la situación higiénica y sanitaria de muchos niños y jóvenes. Quieren extender los beneficios de la escuela más allá de la actividad escolar y buscar alternativas al ocio nocivo y a los peligros de la calle, aprovechando el tiempo libre para enseñar a los niños a ser *hombres de bien*. Tanto el esculismo como las colonias y los *casals* se convierten en experiencias de educación no formal en las cuales maestros e importantes educadores del siglo XX ensayan los más atrevidos planteamientos de pedagogía activa y realizan una valiosa función social⁵.

Las **colonias de vacaciones o colonias de verano** son estancias de niños y adolescentes, conducidos por monitores, normalmente entre una o dos semanas, en un lugar diferente al lugar de origen. Junto con las colonias podemos citar también los campamentos, las rutas y los campos de trabajo. Todas estas propuestas tienen rasgos distintivos y específicos, pero conservan unas características básicas comunes que las identifican y les dan un valor educativo significativo (Puig y Trilla, 1985):

- La intensidad de la experiencia: se trata de experiencias educativas a tiempo completo y eso les da una intensidad especial porque supone compartir y vivir el proyecto de manera continuada.
- Las posibilidades de tratamiento educativo de la cotidianidad: la vivencia a tiempo completo permite aprovechar los momentos de vida cotidiana (las comidas, dormir, los ratos libres, etc.) para hacer también una acción pedagógica difícil de plantear en otros entornos educativos.
- La desvinculación transitoria del medio familiar: estas propuestas representan una experiencia de separación de la vida familiar por unos días. Por una parte, representan un paso importante en la reducción de la dependencia familiar, y por otra, suponen también un modelo de organización diferente del tiempo y de las relaciones, lo cual permite valorar más objetivamente el propio modelo familiar.
- El contacto con un medio ambiental diferente: la vivencia lejos de casa en un medio urbano o rural diferente al habitual supone siempre una ampliación de horizontes.

- La dimensión colectiva de la experiencia: se trata de una vivencia en gran colectividad en la que el niño puede intervenir de alguna manera y de la que se siente parte implicada.
- La reducción de los apremios externos sobre la actividad: se trata de situaciones muy abiertas, tanto respecto a la diversidad de proyectos pedagógicos que se pueden realizar como respecto a los niveles de autonomía de que pueden disfrutar.

La importancia está justamente en la combinación de todos estos rasgos al mismo tiempo. Por eso se vinculan fácilmente estas propuestas para niños y niñas con la ASC, ya que el marco de desarrollo, así como los planteamientos que pretenden, encajan de lleno con la ASC.

Las colonias se convierten en un escenario en el que los niños y adolescentes experimentan situaciones extraordinarias y vivencias inolvidables que recordarán fácilmente el resto de la vida. Precisamente este poder de rememoración que son capaces de generar es quizás una de las virtudes educativas más interesantes que poseen.

Los *casals* funcionan durante el periodo de vacaciones escolares, con diferentes modalidades e intensidades (mañanas, mañanas y tardes, días alternos, etc.). Hay también otras modalidades que han ido apareciendo para dar respuesta a las familias: *casals* de Navidad, de Semana Santa, etc. Si nos referimos al *esplai*, suele hacer referencia a un servicio muy parecido que funciona los sábados por la tarde durante el curso escolar. En ambos casos se trata de servicios conducidos por monitores de ocio y dirigidos a niños y adolescentes donde lo que importa es la vida colectiva y el proyecto común que se quiere realizar. Estas dos propuestas a menudo aprovechan el conocimiento del propio territorio (barrio, pueblo o ciudad) para tomar conciencia de las posibilidades que tiene, pero también de las necesidades del medio. En este sentido, el elemento transformador y crítico es –tendría que ser– un aspecto importante en estas iniciativas de ASC.

Los marcos que ofrecen estas propuestas educativas se convierten en plataformas de relación, de descubrimiento y de experimentación. Mediante estos servicios se invita a los niños y adolescentes a hacer un aprendizaje complementario al escolar (sobre todo mucho más centrado en la vertiente que hoy llamamos procedimental y actitudinal) que les es de gran utilidad para el desarrollo integral y para tener conocimiento de las personas, instituciones y el propio territorio que les rodea.

La actividad, el proyecto o reto que se tiene que afrontar exige organización, implicación, compromiso y a menudo, también, esfuerzo. Pero precisamente éstos son valores que dan sentido al marco educativo que proponen y que tienen su principal recurso en el trabajo en grupo.

A partir de estos servicios se han ido configurando importantes movimientos educativos en el tiempo libre infantil y juvenil que se han convertido en potentes plataformas de organización y promoción de propuestas educativas y de ASC en el tiempo libre de los niños y jóvenes⁶. El propio marco asociativo de estos movimientos ha actuado de escuela de valores comunitarios y democráticos. Los aprendizajes que

requiere el trabajo cooperativo; la discusión, el acuerdo y el pacto; la responsabilidad delante de los otros, etc., son valores que tienen un marco ideal e inmejorable en estos movimientos, que, en este aspecto, se han convertido en auténticas escuelas de formación práctica en valores democráticos, de identidad nacional y de compromiso hacia el país y su gente. Han sabido actuar también en determinados momentos como grupos de presión, de resistencia y de estimulación del progreso y de la transformación social.

Todas estas propuestas para los niños tienen en común los planteamientos propios de la ASC: hay una manifiesta voluntad de transformación partiendo de un trabajo educativo y de toma de conciencia que se consigue dando protagonismo a todos los participantes y haciéndolos participar individual y colectivamente en un proyecto común. Las actividades son únicamente medios para conseguir los objetivos y, por lo tanto, se plantean juegos, talleres, salidas, excursiones, veladas, etc. Cabe decir, sin embargo, que hay de todo, y que es cierto que se pueden encontrar colonias, *casals* y *esplais* donde el margen de autonomía de los niños es muy reducido y donde las actividades están todas predeterminadas, convirtiéndose fundamentalmente en espacios de consumo de actividades.

2.2.3. Los centros abiertos para niños y adolescentes

En Cataluña existen también los centros abiertos, dirigidos a niños y adolescentes en situación de riesgo social. Se trata de servicios diurnos que realizan una tarea preventiva, fuera del horario escolar; que dan apoyo, estimulan y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y el esparcimiento, y compensan las deficiencias socioeducativas de los niños y adolescentes. Son servicios que intervienen específicamente en el tiempo libre de los niños y adolescentes con una clara voluntad de educación integral y que tienen la obligación de existir, por ley, por cada 20.000 habitantes. Eso significa una amplia red de centros abiertos por todo el territorio catalán.

Con respecto a la metodología de intervención, no se diferencia demasiado de la propia de un *casal* o de un *esplai* antes comentada. En cualquier caso, al tratarse de un servicio propio de la red de servicios sociales, regulado por ley, el aspecto formal estará mucho más presente. Entre las principales estrategias propias de la intervención educativa vale la pena mencionar: el seguimiento individualizado de cada niño o adolescente; la importancia educativa del grupo; la importancia y la función educativa de la vida cotidiana; el recurso de las actividades; la relación educativa entre los educadores y los niños y adolescentes; la implicación activa de la familia, y la importancia del trabajo en red con los otros agentes educativos del territorio (Estallés y Pavón, 2006).

Uno de los elementos claramente distintivo es el horario de funcionamiento diario al acabar el horario escolar, y, sobre todo, que el niño no decide ir libremente sino que se trata de una medida acordada entre los servicios sociales y la familia del chico o chica. Eso hace que se trate de un servicio dirigido específicamente a la infancia y adolescencia

en riesgo. A pesar de esta limitación, los centros abiertos pueden hacer, y hacen, una importante tarea de educación en el tiempo libre en la medida en que todo está pensado para educar una vez acabada la escuela, compensando en parte la función que tendría que hacer la familia (llevan a los chicos y chicas a actividades extraescolares si es preciso, ven la televisión con ellos, juegan, hacen deporte, etc.), y procuran ofrecer un entorno lo más favorable y estimulador posible para un correcto desarrollo. Desde esta posición, los centros abiertos se convierten en servicios idóneos para la práctica de la ASC como una metodología apropiada para la consecución de sus objetivos.

2.2.4. El esculatismo

El esculatismo es el movimiento educativo en el tiempo libre infantil y juvenil con más peso específico, tanto por su historia como por el alcance y la elaboración de su propuesta y método pedagógico. Nace en el año 1907 de la mano del general R. Baden-Powell cuando ensaya el método esculista –pensado en principio para los soldados– con niños y, en consecuencia, adapta también su libro de reconocimiento y exploración del terreno a los niños y jóvenes⁷. El éxito de esta experiencia y la difusión el año siguiente de su obra *Scouting for Boys* hace que rápidamente surjan grupos de esculatismo por todas partes. De hecho, el trabajo en pequeños grupos, la actividad al aire libre, el respeto por los intereses de los chicos, etc., hacen que esta propuesta recoja gran parte de los planteamientos que más adelante definirán la Escuela Nueva.

El esculatismo ha tenido también un importante papel en la historia de la educación de nuestro país. No sólo por las prácticas educativas que lleva a cabo, sino también, y de manera muy especial, por los planteamientos político-sociales que las definen. Seguramente la aportación más importante de este movimiento la podemos encontrar en la defensa de valores democráticos, de participación, de respeto y de responsabilidad, incluso en los momentos más difíciles. Y es que la tarea de despertar las conciencias que se da en estos casos explica gran parte de la recuperación democrática en nuestro país. La conservación de la memoria histórica, la defensa de los derechos humanos, la presión para la renovación y la actualización de los postulados de la Iglesia a partir del Concilio Vaticano II, la entrada de ideas progresistas en un país aislado por la dictadura, la difusión clandestina de libros, canciones, etc., son algunas de las funciones que este movimiento lleva a cabo desde su opción educativa. Se realiza, pues, una importante acción educativa en el marco del tiempo libre.

El método esculista parte de una propuesta de valores y de una metodología de trabajo específica y explícita. Tanto la propuesta de valores como la propia ley esculista tienen diferentes redacciones en función de cada una de las ramas del esculatismo. En estas opciones se encuentran los referentes a partir de los cuales se tiene que educar. Con respecto a la metodología, se podría decir de forma resumida que se concreta en un trabajo centrado en la educación por la acción a través del pequeño grupo, el progreso personal y el compromiso que el chico o la chica adquiere con él mismo y con la institución. A todo ello hay que añadir todavía un rasgo metodológico propio también

del método escultista: la pedagogía del proyecto, según la cual el grupo de niños y adolescentes son los protagonistas de la actividad (proyecto) que se tiene que realizar (Trilla, 1999 y 2000). En todo este proceso se respetan también los planteamientos propios de la ASC y por eso nos atrevemos a decir que el escultismo puede ser una buena manera de hacer ASC.

Todo ello ha hecho que el escultismo, cien años después de su fundación, continúe siendo el principal movimiento educativo en el tiempo libre de los niños y adolescentes a escala mundial.

2.2.5. Las ludotecas

Las ludotecas aparecen para dar respuesta a la necesidad de espacio de juego para los niños ante la dificultad de que la calle –espacio natural– continúe haciendo esta función, al menos en las ciudades. Son también espacios especializados en el juego y el juguete, de manera que catalogan, conservan y ofrecen diversidad de juguetes para el goce y disfrute de los niños y niñas y al mismo tiempo orientan a las familias en la compra y el uso de estos medios lúdicos.

La primera ludoteca nace en 1934 en Los Ángeles (California). En Europa, la primera ludoteca se crea en 1959 en Dinamarca y a partir de esta fecha aparecen en diferentes países. En el Estado español hay que esperar al año 1980 para ver una ludoteca. Se crea en Sabadell. A partir de aquí se irán configurando como espacios de educación en el tiempo libre y en el año 1992 se crea la Asociación de Ludotecarias, Ludotecarios y Ludotecas de Cataluña. Precisamente esta asociación define la ludoteca como *un equipamiento dirigido por un equipo estable de profesionales, los ludotecarios, con un proyecto educativo específico a través del juego y el juguete. La ludoteca dispone de un fondo lúdico significativo, tiene voluntad de servicio público y utiliza el juguete como una de las principales herramientas de intervención educativa, social y cultural.*

Las ludotecas son servicios educativos que nos pueden ayudar a contrarrestar el efecto consumista de comprar por comprar, o comprar simplemente los juguetes que más salen en la televisión, sin saber sus cualidades y posibilidades. Por eso pensamos que son también espacios y servicios de ASC en la medida en que su acción sobrepasa la atención a los niños y adolescentes y se convierten en agentes dinamizadores del juego y de los juguetes desde una perspectiva educativa y crítica. Entre sus funciones podemos mencionar:

- La función recreativa, quizás la más evidente, ya que proporciona un espacio de juego, de diversión, atractivo y para el disfrute de los niños y niñas.
- La función educativa, aprovechando el impulso natural del juego para orientarlo a un desarrollo integral y positivo de la persona.
- La función socioeconómica, ya que permite unas posibilidades de espacio, de recursos y de servicios que serían imposibles de tener o de encontrar en un espacio particular.

- La función comunitaria, porque son puntos de información y formación sobre el hecho lúdico y equipamientos dinamizadores en el territorio donde se ubican.
- La función de investigación, en la medida en que son un espacio de ensayo de los juegos y los juguetes.

Hay diversidad de ludotecas en función de los criterios de que partimos. Podemos hablar, pues, de ludotecas infantiles y juveniles, de adultos o intergeneracionales. Podemos hablar de ludotecas fijas o itinerantes y de ludotecas feriales o temporales. Precisamente una variante de la ludoteca sería la modalidad de parques infantiles de Navidad que se ha ido generalizando en los últimos años y que consiste en convertir en una “macroludoteca” un recinto determinado durante los días de vacaciones escolares para Navidad. Todas ellas, sin embargo, tienen en cuenta la distribución del espacio, que está pensado para crear zonas temáticas según los tipos de juegos y juguetes. En este sentido, es importante la organización y clasificación de los recursos lúdicos según la edad, la temática y los beneficios psicopedagógicos.

La programación básica de actividades de las ludotecas surge habitualmente del juego libre y de todos los valores que van asociados al hecho natural, espontáneo y autónomo de jugar. Disponen de un espacio y de unos recursos que permiten que este juego pueda desarrollarse de la mejor manera posible. Junto con eso, la programación de la ludoteca puede contar con diferentes propuestas de actividades, como talleres de reparación de juguetes, actividades grupales organizadas, juegos dirigidos, juegos cooperativos, actividades informativas y formativas para los padres, etc.

2.2.6. Los parques infantiles

En la actualidad es indiscutible la necesidad de pensar en espacios específicos para el juego, el esparcimiento y el ocio al aire libre de los niños y adolescentes, ya que la calle y los espacios públicos en general no garantizan en muchos casos la seguridad ni la posibilidad del juego libre. Nos encontramos, pues, con la misma situación que ha justificado la aparición de las ludotecas como equipamientos especializados. Sin embargo, en esta ocasión lo que justifica los parques infantiles es la necesidad del juego libre y espontáneo al aire libre, en el espacio abierto de la ciudad.

Los parques infantiles son espacios y servicios sin la presencia de profesionales de la educación, aunque ha habido, más allá de los criterios de seguridad, también unos criterios pedagógicos en su diseño. Ha sido necesario que alguien pensara en las condiciones que se tienen que dar para favorecer el juego espontáneo en estos espacios abiertos y que escogiera aquellas estructuras que de alguna manera podían ayudar a potenciar la imaginación y la recreación de diferentes actividades. Según la revista *Consumer* (2000), el decálogo de un parque infantil “10” tendría que tener presentes los siguientes aspectos⁸:

- Situación apropiada, en lugares alejados del tráfico o separados más de 30 m del

tránsito rodado.

- Construidos con materiales apropiados, no tóxicos, seguros y resistentes. Hay que evitar las estructuras metálicas y optar por maderas tratadas o plásticos.
- Abiertos a todos y, por lo tanto, adaptados a la diversidad. Tienen que tener en cuenta las necesidades de los usuarios con discapacidades y con dificultades de movilidad, incorporando propuestas de juego adecuadas para ellos y facilitándoles el acceso. Deben tener presentes, también, las necesidades de las diferentes edades.
- Superficies adecuadas, evitando los pavimentos duros y optando por suelos de caucho o materiales sintéticos.
- Deben guardar las distancias adecuadas entre juegos.
- Conservación y limpieza. Son aspectos importantes para educar mediante el ejemplo. Eso implica evitar la entrada de animales y pensar en estructuras resistentes al vandalismo.
- Hay que realizar inspecciones periódicas para garantizar el mantenimiento y la conservación óptima de todos los aparatos y evitar riesgos.
- Deben incluir espacios y áreas adecuadas también para los adultos y las personas mayores (bancos, sombras, fuentes, papeleras, lavabos, zonas de paseo), ya que únicamente con la presencia de estas personas se puede garantizar la seguridad en los juegos y la correcta educación en el uso y respeto de estas instalaciones.
- La correcta señalización e información. Es importante indicar la edad de los niños que pueden utilizar cada juego, así como señalar también al responsable del mantenimiento y un número de teléfono de contacto. Es útil también indicar el centro sanitario más próximo.
- El diseño y el color son también importantes para hacer atractivas estas instalaciones y favorecer la imaginación y la creatividad.

Más allá de los tradicionales parques infantiles, podemos encontrar también los parques temáticos como grandes superficies pensadas para el entretenimiento de muchos niños y jóvenes. La finalidad en estos casos es fundamentalmente comercial y lúdica⁹. La función educativa, si existe, queda en una posición poco visible.

2.2.7. Los grupos de animación y de espectáculos infantiles

Los grupos de animación y de espectáculos infantiles son colectivos que tienen como objetivo principal distraer a los niños y hacerles pasar un buen rato haciéndolos participar de alguna manera en el espectáculo que realizan. Hay una amplia oferta de grupos de todo tipo que ofrecen espectáculos dirigidos a los niños¹⁰: grupos de animación musical, titiriteros, circo, narradores de cuentos, magos, payasos, teatro, etc. El hecho de que todos ellos hayan pensado específicamente en el público infantil hace que su producto tenga a menudo un componente educativo importante. A través de la

letra de las canciones, de los cuentos, de las historias del teatro o de las aventuras de los títeres se explican y se transmiten muchos valores. Hay una voluntad clara de comunicar un mensaje y de producir un efecto educativo significativo. Por tanto, vale la pena considerar a estos animadores agentes de ASC infantil.

2.2.8. Las publicaciones y los espacios infantiles en los medios de comunicación

Nos referimos a aquellos espacios y formatos en los diferentes medios de comunicación con contenidos educativos relacionados muy directamente con el ocio infantil y de los adolescentes. Se trata de espacios diseñados expresamente para este público con una clara voluntad educativa y de animación. En este sentido, podemos citar algunos programas infantiles que se emiten por televisión, o los canales destinados específicamente a este público. También algunas páginas y portales especiales en Internet pensados para los niños y las niñas.

También cabe mencionar la prensa infantil y para adolescentes. Actualmente hay una amplia oferta de publicaciones pensadas y destinadas a este público con una clara voluntad informativa y formativa. Se trata de revistas didácticas, lúdicas y con un valor pedagógico que les permite, en muchos casos, formar parte también de las bibliotecas escolares.

Detrás de estas publicaciones, espacios y materiales, cabe pensar que hay un equipo de educadores que ha seleccionado y cuidado los contenidos y formatos de los mensajes que se transmiten. Estas producciones son también un medio real e importante de educación y de animación, ya que transmiten de manera directa, divertida y original valores y comportamientos de nuestra sociedad y en muchas ocasiones se convierten en importantes recursos de promoción sociocultural y de creación de conciencia crítica.

Al margen de estos espacios y medios específicamente pensados para los niños, vale la pena ser conscientes también del uso y la incidencia del resto de medios de comunicación por el importante impacto que tienen sobre toda la población en general y, de manera especial, sobre la población infantil, al tratarse del sector más desprotegido y con menos recursos personales para contrarrestar el potente *mensaje comunicativo* que emiten. En este sentido, cabe considerar la importancia que adquieren la telefonía móvil, el uso de Internet y, de manera especial, las redes sociales virtuales (Facebook, Tuenti, etc.) como nuevos medios de comunicación y relación.

Los datos actuales ponen de manifiesto el uso creciente de todo tipo de medios de comunicación entre los niños y adolescentes. La televisión, Internet y las revistas constituyen las prácticas de consumo más habituales por este orden de preferencia. Eso se explica también porque, cada vez más, el móvil, la consola de juego, el ordenador y la televisión son equipamientos de uso privado de los adolescentes actuales (Casas, 2006). Éste es un cambio sustancial con respecto a los equipamientos de ocio que habían tenido otras generaciones.

La televisión continúa siendo el medio que más ocupa el tiempo libre de los niños y adolescentes. Con todo, parece que paradójicamente ocupa un lugar más que discreto

entre las actividades que más les gusta hacer a estas edades (Casas, 2006). Se constata que a menudo no solamente miran la televisión sino que hacen otras cosas (hablar por el móvil, escuchar música, mirar revistas, etc.). En este mismo estudio se comprueba que los chicos y chicas de ESO ven una media de tres horas diarias de televisión, es decir, que de cada siete días vividos, uno entero se lo pasan delante del televisor. También se concluye que más de un 63 % de estos adolescentes tienen un aparato de TV para ellos solos. Además, la gran mayoría (cerca del 70 %) querría ver todavía más programas de los que ve. Es, pues, muy importante saber qué ven durante este tiempo, así como también qué dejan de hacer en este espacio de tiempo libre. Contrariamente a lo que a menudo se dice, se constata que estos adolescentes ven mucho la televisión en familia, pero se comenta poco lo que se ve. Se comprueba también que las familias actuales no ponen ninguna regulación sobre los horarios y contenidos de este medio. Sólo un 10 % de familias regula el tiempo de ver la televisión, pero no el contenido.

El ordenador e Internet es el otro medio de comunicación que más utilizan los adolescentes. Sus posibilidades son enormes, ya que tanto se puede convertir en una simple herramienta de trabajo como en un aparato lúdico a través de los juegos de ordenador, un medio de comunicación o una herramienta de información y actualización a través de Internet. Según S. Lorente y J.M. Martín (2005: 31), en el 76 % de los hogares con PC del Estado español, los padres y las madres no establecen reglas de uso de este aparato. En los pocos casos en que se manifiesta que se han puesto limitaciones a su utilización, en un 13 % se dice que las reglas las han establecido los mismos chicos o chicas. Por otra parte, se constata también que mayoritariamente los ordenadores están en los dormitorios de los chicos o chicas, con lo cual su acceso y uso es a menudo ilimitado. El estudio de M. Castellana *et al.* (2007) constata que prácticamente una cuarta parte de los adolescentes se consideran adictos a Internet.

La telefonía móvil también se está convirtiendo en una herramienta integral, que permite comunicar voz, imágenes, sonido, procesar datos, jugar, consultar *on line...* y es un medio de ocio deseado a edades cada día más tempranas. Cerca del 90 % de los adolescentes tienen teléfono móvil (Castellana *et al.*, 2007). Para muchos, se ha convertido en un aparato imprescindible, como lo demuestra el hecho de que lo llevan siempre conectado, noche y día.

Desde la educación, puede preocupar el exceso de tiempo dedicado a este ocio mediatizado por los medios de comunicación, por cuanto iría en detrimento del resto de ocios. Primero, porque les merma tiempo, y segundo, porque produce un efecto de falsa satisfacción y sedación que puede acabar haciendo innecesarias el resto de actividades de ocio. Todo se puede acabar haciendo en versión electrónica y de forma virtual. Las experiencias directas acaban siendo mediatizadas por estos medios, provocan un empobrecimiento del ocio y llegan a hacer difícil, a la larga, la capacidad de autodeterminación en este tiempo libre por la adicción que pueden llegar a generar.

A pesar de todo ello, no podemos negar la utilidad y las posibilidades formativas de estos medios y las ventajas que pueden aportar también al ocio satisfactorio y a la ASC¹¹. Nunca como ahora había habido tanta información al alcance y, con ella, la

posibilidad de optar por las múltiples ofertas de ocio y tiempo libre que se ofrecen. La democratización de la información ha sido un gran progreso. Ahora bien, el peligro está en el exceso y el uso descontrolado de estos medios por parte de niños y adolescentes sin referentes adultos. Muchos de estos medios emiten mensajes y contenidos que han sido estudiados para captar el interés del receptor, por lo tanto, es fácil quedarse *enganchado*. Es habitual encontrar niños y adolescentes que han modificado sus hábitos de cena o de sueño por una determinada serie de televisión, un juego de ordenador o un *chat* con amigos. Hay que ser prudentes en el uso de estos recursos y evitar el abuso porque, más allá del propio contenido –que en algunos casos también se tendría que revisar–, puede acabar alterando el resto de ámbitos y espacios de relación y de convivencia¹².

Muchos de los contenidos que proporcionan estos medios están pensados para provocar el consumo de determinados productos comerciales. De hecho, el sistema capitalista actual se mueve gracias a este poderoso círculo de trabajo-producción, tiempo libre-consumo y, en la medida en que consumimos, hay que volver a trabajar. La publicidad es uno de los elementos que activa este dinamismo y determina las modas, los gustos, los patrones y los ídolos que acabarán siendo los referentes de los cánones de belleza, placer y deseo de muchos adolescentes. En este aspecto, los medios de comunicación son cómplices y altavoces de estos patrones que muchos niños y adolescentes aprenden e imitan ya de pequeños, por lo que después pedirán hacer, tener y ser como los modelos que han visto en la tele, en el cine o en las revistas de moda. El tiempo libre se acaba convirtiendo así en un tiempo de consumo de productos predeterminados, con actividades señaladas por las modas y las tradiciones que se imponen y nos homogeneizan. Es en estos casos cuando tiene pleno sentido hablar de la pedagogía del ocio y de la ASC en este colectivo de niños y adolescentes con el fin de contrarrestar estos escenarios enajenadores.

3. Algunos retos al tratar de la animación en el ocio infantil

Para acabar este capítulo, presentamos cinco de los principales retos que, según nuestra opinión, pueden ayudar a consolidar la educación en el ocio infantil como un claro ámbito de acción educativa y sociocultural desde los principios de la ASC¹³.

Es muy importante asegurar una buena formación y el correspondiente reconocimiento profesional de las personas que gestionarán estos servicios y harán la tarea educativa y de animación. La educación en el ocio hace –y puede hacer todavía más– una gran función educativa, social y cultural. Hay que ser conscientes de ello y conseguir el reconocimiento político y social que merece. Por eso es necesario el reconocimiento de las personas que trabajan en este ámbito. De esta manera se puede incidir en la estabilidad de los equipos de educadores y conseguir proyectos con cierta continuidad y recorrido. La formación de monitores en el ocio infantil puede ser suficiente en algunas ocasiones, pero es necesario revisar y actualizar estos cursos. Es también necesario ver qué papel deben tener otras figuras profesionales como los

animadores socioculturales de los ciclos formativos de grado superior o los educadores sociales, por citar sólo algunos ejemplos. Evidentemente, introducir estas figuras en algunos de los actuales programas y servicios de ocio infantil supone un coste que en muchos casos no pueden asumir sólo las familias. Por ello el mercado actual, en muchas ocasiones, no ofrece estos servicios “de calidad” y busca alternativas con gente con poca formación o con la formación no reconocida, de manera que los contratos acaban siendo precarios. Eso favorece la poca estabilidad laboral y la insatisfacción profesional, dos características que no ayudan nada a la consideración y el reconocimiento de este sector.

Vale la pena recordar que, en los últimos años, en Cataluña ha habido dos convenios colectivos del Sector del Ocio Educativo y Sociocultural de Cataluña (2005-2007 y 2008-2010), con la voluntad de regular los operadores que se dedican a la gestión del tiempo libre de las personas en todo el espectro de edades que comprende el desarrollo de la vida social. El camino abierto desde estas experiencias ha ayudado a que en el año 2010 se aprobara en el Estado español el I Convenio Colectivo Marco Estatal de Ocio Educativo y Animación Sociocultural (2010-2013).

Es imprescindible recurrir más al trabajo en red entre las diferentes iniciativas educativas, sociales, culturales y los respectivos profesionales. La complejidad de muchas situaciones actuales hace necesario un trabajo en equipo y a menudo una coordinación entre equipos diferentes. Eso nos obliga a pensar en diferentes formas de complementariedad, de coordinación y de cogestión. El ocio es un ámbito en el que intervienen muchos profesionales diferentes y es por este motivo que un proyecto de calidad requiere el encuentro, el intercambio y quizás también la ejecución conjunta de diferentes profesionales (animadores socioculturales, gestores culturales, profesionales del turismo, maestros, psicólogos, asistentes sociales, profesionales de la salud, etc.). No podemos pretender hacer un trabajo de calidad sin entrar en contacto, traspasar y recibir información, o no trabajar conjuntamente con los otros agentes educativos y socioculturales que también inciden en el mismo territorio y en la misma población.

Son necesarias más propuestas de ensayo e innovación metodológica. La educación en el ocio puede volver a ser un referente de prácticas educativas innovadoras. El tratamiento de temas como la diversidad cultural, la inclusión, los desequilibrios medioambiental y socioeconómico, etc., pueden ser propuestas a partir de las cuales plantear acciones desde el tiempo libre infantil y juvenil. Hacen falta servicios y programas que adopten un papel más alternativo y crítico al sistema, que cuestionen los espacios de participación existentes, que busquen nuevas estrategias de relación, desmarcándose de las ofertas más consumistas, paternalistas o asistenciales, y que no infantilicen en exceso los proyectos y los programas. Desde esta posición, hay mucho camino por hacer, sobre todo si, además, se considera que también se puede innovar y se pueden buscar nuevas formas de expresión y de comunicación mediante las nuevas tecnologías, el arte o las producciones culturales.

También hay que hacer un esfuerzo en la línea de mejorar la capacidad de reflexión, evaluación y transmisión del bagaje acumulado. Por eso es importante que las entidades y los servicios de este sector renueven y pongan al día los recursos documentales que

existen. Es importante también que las colecciones y publicaciones aborden y difundan más a menudo experiencias y prácticas logradas, haciendo un análisis en profundidad del valor, el sentido y la utilidad de la acción o del servicio realizado y haciendo la reflexión educativa y sociocultural oportuna. Eso tendría que ayudar a hacer visible y tangible el importante trabajo que se lleva a cabo desde estas instancias y servicios.

Queda pendiente conseguir universalizar la mayor parte de las ofertas de educación en el ocio y garantizar la pluralidad en los servicios y actividades. Eso supone poder acoger y dar respuesta a la diversidad también en el tiempo libre (género, edad, cultura, territorio, etc.). El reto es, pues, hacer del tiempo libre un tiempo para la creación y la realización de proyectos colectivos desde el diálogo y el disfrute personal. Y es que, de hecho, la educación en el ocio proporciona una oportunidad extraordinaria para demostrar que es posible desarrollar políticas públicas comprometidas decididamente en la igualdad de oportunidades.

Resumen

En este capítulo se presenta la educación en el tiempo libre infantil como uno de los ámbitos tradicionales y con más dinamismo en lo que respecta a la ASC. Se establece la relación que ha tenido y tiene con la ASC y se presentan los principales programas y servicios que lo caracterizan: las actividades extraescolares; las colonias, los *casals* y los *esplais*; los centros abiertos; el escultismo; las ludotecas; los parques infantiles; los grupos de animación, y las publicaciones y los espacios infantiles en los medios de comunicación. Se constata la vitalidad de las iniciativas y propuestas de este sector y, finalmente, se presentan algunos retos pendientes.

Bibliografía

- Albaigés, B.; Selva, M.; Borja, M. (2009): *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona.
- Antón, S. (2005): *Parques temáticos. Más allá del ocio*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Armengol, C. et al. (2006): *Perspectives de l'educació en el lleure*, Barcelona: Ed. Claret.
- Baden-Powell, R. (1974): *Escultismo para muchachos: un manual de instrucción en buena ciudadanía haciendo vida de campaña*, San José: Scout Interamericana.
- Casas, F. (coord.) (2006): *Preferències i expectatives dels adolescents relatives a la televisió a Catalunya*, Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya i Universitat de Girona.
- Castellana, M. et al. (2007): *Projecte d'investigació. Les noves addiccions en l'adolescència: Internet, mòbil i videojocs*, Barcelona: FPCEE-Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- Consumer*, n.º 31, marzo de 2000, "Parcs públics de joc infantil".
- Cuenca, M. (2000): *Ideas prácticas para la educación del ocio: fiestas y clubes*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- (2004): *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- De la Cruz Ayuso, C. (ed.) (2002): *Educación del ocio*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Estallés, P.; Pavon, M.A. (2006): "Els centres oberts i el lleure", en C. Armengol et al. (2006), *Perspectives de*

- l'educació en el lleure*, Barcelona: Claret, 97-115.
- Franch, J.; Martinell (1984): *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, Barcelona: Laia.
- Llull, J. (1999): *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*, Madrid: Editorial CCS.
- Maiztegui, C.; Pereda, V. (coords.) (2000): *Ocio y deporte escolar*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Monteagudo, M.J. & Puig, N. (eds.) (2004): *Ocio y deporte, un análisis multidisciplinar*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morata, T. (2009): "A mode de síntesi. Perspectives de l'educació en el lleure", en F. Torralba *et al.* (2009), *El lleure educatiu a l'inici del segle XXI*, Barcelona: Claret, 77-88.
- Puig, J.M.; Trilla, J. (1985): *Pedagogia de l'oci*, Barcelona: Ed. Ceac.
- Torralba, F. *et al.* (2009): *El lleure educatiu a l'inici del segle XXI*, Barcelona: Claret.
- Torralba, R. (2009): "L'ocupació del temps fora de l'horari lectiu dels nois i noies de primària", en F. Torralba *et al.* (2009), *El lleure educatiu a inicis del segle XXI*, Barcelona: Claret, 25-43.
- Torrubia, F.; Batlle, R. (2002): *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*, Barcelona: FAPAC y FCE; <http://www.edu365.cat/mareipare/lilibreblanc2.pdf>
- Trilla, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona: Anthropos.
- (1999): "Tres pedagogías del lleure i una més", en *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* (n.º 11, pp. 54-72), Barcelona.
- (2000): *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, Barcelona: Edicions 62 / Eumo Editorial.
- Vallory, E. (2010): *L'escoltisme mundial*, Barcelona: Proa.
- Vergés, P. (1932): "La vida espiritual a Vilamar", conferencia pronunciada en la sala de actos de la Casa de l'Ardiaca el 30 de octubre de 1930, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura.
- Viché, M. (2007): *La animación cibercultural. La animación sociocultural en la Sociedad del Conocimiento*, Valencia: Ed. Certeza.

-
1. Sobre estudios centrados en el ocio, vale la pena mencionar el Instituto de Estudios de Ocio, vinculado a la Universidad de Deusto. Editan la revista *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, con una periodicidad anual y que ha tratado monográficamente algunos colectivos y temáticas concretas sobre el ocio. Tienen también una colección de libros bajo el nombre "Documentos de Estudios de Ocio", con más de treinta números publicados.
 2. J. Franch, maestro y pedagogo, nos dejó una valiosa reflexión en el ámbito de la educación en el ocio y la ASC. Vale la pena consultar, aparte de la obra de Franch y Martinell (1985), la obra de Franch (1985) y el trabajo de Trilla (2000) sobre su aportación.
 3. Sobre la ocupación del tiempo de los niños fuera del horario escolar, consultad: R. Torralba (2009): "L'ocupació del temps fora de l'horari lectiu dels nois i noies de primària", en F. Torralba *et al.* (2009), *El lleure educatiu a inicis del segle XXI*, Barcelona: Claret, 25-43.
 4. En 2002, la FAPAC y la Fundació Catalana de l'Esplai elaboraron un documento que reflexionaba precisamente sobre estos espacios no escolares pero sí educativos paralelos a la escuela. Es interesante releer este documento donde se habla, entre otros temas, del comedor escolar, las actividades extraescolares, las actividades de vacaciones o las entidades de recreo (R. Torrubia, R. Batlle (2002): *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*, Barcelona: Federació de Associacions de Padres de Alumnes de Catalunya y FCE; <http://www.edu365.cat/mareipare/lilibreblanc2.pdf>). También puede ser interesante la lectura de B. Albaigés, M. Selva, M. Borja (2009): *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Ayuntamiento de Barcelona.
 5. Una de las colonias más conocidas, pedagógicamente hablando, es la colonia de Vilamar, considerada un referente pedagógico en la historia de las colonias. Se trata de las colonias que Pere Vergés hizo en Calafell el verano de 1922. Se considera que con esta colonia escolar se instituye la "primera república de niños de España", que toma por modelo los 10 últimos puntos de los 30 que Ferrière da como característicos de la Escuela Nueva. Cada niño es tratado y respetado como un verdadero ciudadano con sus deberes y obligaciones. La república de

niños estaba formada por seis pueblos, unos de chicos y otros de chicas. Cada pueblo tenía un edificio de madera. Había un séptimo edificio dedicado a la Casa del Pueblo donde se reunía el Consejo de la República, que era el que ejercía la democracia. Véase Vergés (1932).

6. En España hay grandes federaciones y movimientos que agrupan y coordinan iniciativas en el tiempo libre infantil y juvenil. Como ejemplo, en Cataluña podemos citar, entre otras, la Federació Catalana de l'Esplai (FCE), Federació de Centres Juvenils Don Bosco, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (MEG), Moviment d'Esplai del Vallès (MEV), Moviment Infantil i Juvenil d'Acció Catòlica de Catalunya I les Balears (MIJACCB), Acció Escolta de Catalunya, Associació de Casals i Grups de Joves de Catalunya (ACGJC), Centre Marista d'Escoltes (CMS), Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplai (CCCCCE), Coordinació Rural de Catalunya (CRUC) y Escoltes Catalans i Esplais Catalans (ES-PLAC).

7. Traducción al castellano: R. Baden-Powell (1974): *Escultismo para muchachos: un manual de instrucción en buena ciudadanía haciendo vida de campaña*, San José: Scout Interamericana. Con respecto a una visión panorámica del movimiento escultista mundial, desde los inicios hasta la actualidad, podéis consultar E. Vallory (2010): *L'escoltisme mundial*, Barcelona: Proa.

8. Un estudio realizado en el año 2000 por la revista *Consumer* analizó 520 aparatos de juego de 130 zonas públicas de juego infantil de las ciudades de Madrid, Barcelona, Valencia, Málaga, Murcia, Bilbao, La Coruña, Pamplona, Vitoria, Almería, San Sebastián, Cádiz y Alicante. Los resultados indicaban que dos de cada diez aparatos de juego presentaban defectos graves que ponían en peligro la seguridad de los niños. Ésta, pues, tendría que ser la primera medida, también educativa, que habría que resolver en estos espacios de ocio.

9. Recomendamos la lectura de S. Antón (2005): *Parques temáticos. Más allá del ocio*, Barcelona: Editorial Ariel.

10. Como ejemplo de de la amplia red que existe en este ámbito, en Cataluña existe la Fundació Xarxa d'Espectacles Infantils i Juvenils de Catalunya como un movimiento de voluntarios de toda Cataluña unidos para organizar espectáculos para chicos y chicas con el objetivo de promover la formación de nuevos públicos para las artes escénicas y contribuir a su formación personal y cívica. Actualmente, en torno a mil personas colaboran en la programación de una temporada estable de 700 espectáculos infantiles con una asistencia anual aproximada de 250.000 espectadores. También podemos mencionar el caso de la AMAPEI (Associació de Músics i Animadors Professionals d'Espectacles Infantils), creada en el año 2000 como una organización que reúne profesionales dedicados a los niños.

11. M. Viché (2007) hace una propuesta de adaptación de la ASC a los nuevos paradigmas que propone esta nueva sociedad de la comunicación y el conocimiento, e introduce así el concepto de “animación cibercultural”.

12. En el año 2005 se aprobó la Declaración de Madrid “La Bahía de los Cinco Vientos”, sobre educación y medios de comunicación, en la cual se hace una petición explícita de la necesidad de protección de los niños y adolescentes ante estos medios.

13. Para profundizar en las perspectivas de futuro para la educación en el ocio, se puede consultar: J.M. Morata (2009): “A mode de síntesi. Perspectives de l'educació en el lleure”, en F. Torralba *et al.* (2009), *El lleure educatiu a l'inici del segle XXI*, Barcelona: Claret, 77-88.

Capítulo VI

Animación sociocultural y escuela

M. Jesús Morata García

Introducción

La escuela continúa siendo una de las principales instancias socializadoras de nuestra sociedad, pero en los últimos años una serie de factores sociales, culturales y económicos han provocado en esta instancia educativa la necesidad de introducir cambios en su modelo organizativo, y también en las relaciones que establece con los diferentes agentes que forman parte de la institución educativa (alumnado, familias, entorno, etc.) y con la propia comunidad local.

En este módulo veremos que la animación sociocultural (ASC), entendida como metodología de intervención y como práctica social, puede aportar en el ámbito escolar estrategias, dinámicas y recursos que potencien la participación de los alumnos y de sus familias en el marco de la escuela, y también puede hacer extensiva esta implicación a la comunidad, de manera que potencie la construcción de una ciudadanía activa e implicada en los asuntos socioculturales del territorio y de las instituciones de las cuales forma parte.

Así pues, iniciaremos este módulo con una serie de reflexiones sobre la necesidad de que la escuela dé respuesta a las realidades sociales y culturales de los niños y los jóvenes, desde una perspectiva comunitaria y abierta al territorio, con el fin de generar las respuestas educativas más adecuadas a los niños y a los jóvenes de su entorno.

En un segundo apartado, hablaremos de cómo la ASC, por su definición y sus objetivos, por los agentes que intervienen y por las metodologías que utiliza, aporta a la escuela la innovación educativa que en muchos casos necesita para hacer frente a las necesidades del alumnado y de sus familias.

En el tercer apartado, ofreceremos una recopilación de contribuciones que la ASC puede desarrollar en la escuela, a partir de una serie de acciones y de programas: las actividades culturales y de ocio, las acciones de dinamización comunitaria y de participación, los programas de educación para la ciudadanía, de educación intergeneracional y ambiental, etc.

Finalizaremos el módulo con una serie de retos a los cuales creemos que la escuela tiene que hacer frente, con el fin de convertirse en un recurso comunitario que posibilite la integración y la inclusión de toda la ciudadanía que participa en la institución escolar o que forma parte de ella.

Objetivos

El estudio del módulo tiene que permitir al estudiante alcanzar los objetivos siguientes:

1. Profundizar en la relación entre la ASC y la escuela.
2. Reconocer las aportaciones metodológicas que la ASC puede ofrecer a la institución escolar.
3. Identificar a los agentes que actúan en el proceso educativo de los niños y jóvenes dentro de la escuela y en su entorno más próximo.
4. Identificar las metodologías de la ASC que son estrategias aplicables al ámbito educativo.
5. Conocer y analizar programas y acciones que, mediante la ASC, se pueden activar y desarrollar en la escuela.
6. Conocer estrategias de trabajo compartido entre la escuela y los recursos del territorio con el fin de mejorar los procesos educativos y de participación social de los niños y jóvenes.
7. Presentar estrategias de atención a la diversidad a partir de las metodologías de la ASC.
8. Contribuir a la consecución de criterios para la promoción de redes y vínculos sociales entre personas, familias y organizaciones que refuercen las estrategias de atención a la infancia y a la adolescencia.
9. Dinamizar procesos de participación social y de desarrollo comunitario dirigidos a la infancia y a la adolescencia dentro del marco de la escuela.

1. ASC y escuela: una relación necesaria

Proyectar la ASC en la escuela significa favorecer que las instituciones escolares sean espacios comunitarios con capacidad para dinamizar y recrear el potencial cultural del territorio y también espacios de innovación pedagógica.

En primer lugar, hay que afirmar que los cambios profundos que se están produciendo en la familia, la llegada masiva de inmigrantes y el largo periodo de reformas y contrarreformas han marcado la construcción del sistema educativo. Esto ha hecho que la escuela tenga que asumir un rol de centralidad educativa y tenga que responder a la diversidad de situaciones que están viviendo los niños y los jóvenes. A la escuela cada vez le pedimos más: enseñar a aprender, a hacer, cómo hay que vivir y cómo se tiene que ser, la educación intelectual, vial, emocional, sanitaria, etc., y también que cubra las necesidades que las familias o que otros agentes sociales no pueden satisfacer.

A causa también del desarrollo tecnológico, científico y sociocultural de nuestras

sociedades y de la cultura mediática/audiovisual, el activismo, el “pensamiento *zapping*”... la institución escolar se ha quedado anclada en sistemas y métodos tradicionales que han contribuido a una pérdida de confianza hacia ella, en parte porque la misma escuela no ha sido capaz de integrar estos cambios que la sociedad moderna le está pidiendo.

Pero también sabemos que la escuela, con el movimiento de la Escuela Nueva, realizando excursiones, colonias escolares, etc., hizo posible una escuela abierta e integrada en el territorio; a partir de la década de 1960 lo hizo con las propuestas de carácter más radical de Goodman y las experiencias de las llamadas “escuelas sin muros”, en las que gran parte de la actividad escolar se hacía fuera de la escuela. Los movimientos de educación popular o la pedagogía de Paulo Freire son otros ejemplos de pedagogías que han querido romper el aislamiento de las instituciones educativas con el fin de arraigarlas de una manera crítica y constructiva a su entorno (Torralba *et al.*, 2009).

Un segundo aspecto que hay que destacar son los efectos que la globalización, la fragmentación y la exclusión social han generado. Entre otros, destacamos los procesos de individualización que caracterizan a nuestra sociedad, los cuales están provocando un retorno a la comunidad y a la defensa de las identidades colectivas y comunitarias, a la necesidad de la creación de proyectos de desarrollo de redes de apoyo informal y de redes educativas sociales.

Estos dos factores nos permiten visualizar que la escuela se encuentra “en crisis”. Se está produciendo un desajuste entre sus recursos humanos y técnicos y las demandas que la sociedad le hace. Ante esta situación, a escala internacional y también en Cataluña, están emergiendo experiencias de trabajo en redes locales y de acción comunitaria que tienen como referente de la acción socioeducativa el territorio. Estas experiencias apuntan hacia un nuevo paradigma de la intervención pedagógica en que los valores de transversalidad y de corresponsabilidad favorecen la apertura de la escuela al entorno y poder aportarle así su capital social (J. Longás, M. Civís, J. Riera, A. Fontanet, E. Longás y T. Andrés, 2008). Estos mismos autores describen que:

“Experiencias internacionales como las de la Unesco en sus líneas de trabajo *Education, Plans and Policies in Non-formal Education*, o las de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que aglutina unas 360 ciudades de todo el mundo; experiencias internacionales de alcance nacional como los *Projet Éducatif Local* y los *Contrat Éducatif Local* franceses o las *Education Action Zones* del Reino Unido, son algunas muestras de estas iniciativas internacionales que, desde una perspectiva comunitaria, buscan nuevas respuestas a los retos educativos actuales.

Asimismo, en Cataluña, esta recuperación de la función educativa por parte del conjunto de la sociedad se empieza a materializar, aunque en grados diferentes, en movimientos como:

- Las ciudades educadoras (65 en Cataluña de las 360 en total).
- Los proyectos educativos de ciudad (en torno a una treintena).

- Los planes educativos de entorno (95 en el año 2010).
- Las acciones educativas integradas (67 analizadas por Alsinet, Riba, Ribera y Subirats en 2003).
- El desarrollo de redes educativas locales.

Todas ellas, aunque algunas en un estado incipiente, confirman el interés por buscar nuevos modos de intervención-acción pedagógica, capaces de redistribuir las responsabilidades educativas entre los diferentes actores, algo muy necesario para aprovechar con eficacia los recursos públicos, para aumentar el desarrollo comunitario y, también, para asegurar la propia salud de la escuela, que, no lo olvidamos, en la actualidad se siente excesivamente abandonada” [Longás *et al.*, 2008].

Por otra parte, desde el sistema educativo y para dar respuesta a la diversidad de alumnos, se ha planteado un nuevo modelo de escuela inclusiva que quiere dar a todos los niños y las niñas, sin distinción de capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros del aula ordinaria y aprender de sus compañeros y con ellos. La escuela inclusiva es la que acoge a todo el mundo indiferentemente de sus necesidades, y es ella la que se adapta para atender de una manera adecuada a todo el alumnado (Pujolàs, 2007).

Algunas estrategias organizativas y didácticas de este modelo de escuela son:

a) De carácter organizativo: dotarse de una estructura flexible, favoreciendo la enseñanza colaborativa, las aulas de acogida, los órganos y las estructuras que faciliten el desarrollo de la orientación inclusiva; disponer de recursos específicos (de una manera ordinaria), criterios compartidos y formas diversas de evaluación del alumnado; respetar la composición heterogénea del alumnado. Hay que destacar las aulas de acogida como un recurso para atender al alumnado recién llegado en el momento de su llegada al sistema educativo de Cataluña. Esta atención tiene una doble finalidad:

- a) que el alumno se sienta bien recibido, escuchado y valorado (acogida afectiva);
- b) ofrecer al alumno herramientas básicas a fin de que pueda iniciar su proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua vehicular del sistema educativo en Cataluña.

b) De carácter didáctico: aprendizaje cooperativo, desarrollo de formas de programación de aula multinivel, resolución participativa de los problemas relacionales y de los conflictos, planes individualizados, criterios de corrección y evaluación.

La Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación de Cataluña también plantea algunos temas relacionados con la perspectiva comunitaria de la educación y del trabajo integrado que la escuela puede desarrollar para hacer frente a las situaciones actuales. Señalamos algunos aspectos de la ley relacionados con la práctica de la ASC:

- Se hace necesario que la escuela esté arraigada a la comunidad y garantice el derecho de todo el alumnado a acceder en condiciones de igualdad a las actividades

de la educación en el ocio, a las extraescolares, a las bibliotecas escolares y a la participación en planes y programas socioeducativos (artículos 39-41).

- Otro aspecto de especial relevancia es el de la participación de las familias en el proceso educativo, mediante la creación y el apoyo a las asociaciones de madres y padres de alumnos (artículo 25).
- Hay que destacar, también, la participación de los alumnos mediante las asociaciones de alumnos y otros mecanismos (artículo 24).
- Con respecto a los alumnos en situación de riesgo social, también se plantea la necesidad del trabajo en red y el trabajo interdisciplinario (artículo 77).

Estamos convencidos de que las aportaciones metodológicas e ideológicas que ha hecho la ASC a lo largo de su historia, procedentes sobre todo del ámbito del ocio, pueden contribuir a que la escuela esté más abierta al territorio y más conectada con la realidad de los niños y jóvenes.

2. Por qué la ASC, entendida como metodología y como práctica social, puede estar presente en la escuela

Con el fin de profundizar en la relación entre la ASC y la escuela, proponemos un análisis esquemático que establece las conexiones entre la metodología de la ASC y el ámbito escolar. En primer lugar, analizaremos esta relación a partir de su definición y de sus objetivos. En segundo lugar, analizaremos los diferentes agentes que participan en el proceso educativo y cómo tiene que ser esta participación. Y finalmente, las estrategias didácticas y metodológicas que la escuela puede desarrollar y que también son características de la ASC.

2.1 Por su propia definición y sus objetivos

2.1.1. Con relación a su definición

La ASC aporta a la educación formal, a la escuela, innovación pedagógica en cuanto a los métodos que sugiere y que pone en práctica, como por ejemplo: el trabajo en grupo, el incremento de la creatividad, la actividad participativa y, sobre todo, los elementos teórico-prácticos con el fin de recuperar esta parte social y de compromiso sociopolítico del proceso educativo que el sistema educativo formal muchas veces olvida en pro de un desarrollo académico intelectual. Los dos aspectos, académico y social, son necesarios en el proceso educativo. Esta perspectiva que ofrece la ASC a la institución escolar también diseña un marco de desarrollo comunitario alejado del desarrollo únicamente económico y productivo. En cambio, propugna un desarrollo humano sostenible, un modelo de desarrollo sistémico, en que ninguna parte de la sociedad (escuela, entidades

cívicas, programas de educación no formal, etc.) crece en detrimento de las otras; más aún, el progreso de una parte no es real si no es sostenido por el progreso de las otras partes o de los otros países (Merino, 1997).

Desde esta aportación social y técnica que hace la ASC a la escuela también podemos afirmar que:

- Si dentro de la escuela se reflexiona y se teoriza sobre la aplicación de las técnicas y las prácticas (qué se tiene que hacer, cómo se tiene que hacer y cuándo se tiene que hacer), se está llevando a cabo la ASC como tecnología social. Una tecnología que crea y utiliza eficazmente métodos, planes de actuación, técnicas y actividades.
- Cuando la escuela cede el protagonismo a las personas que toman parte en ella y las convierte en actores de su proceso de desarrollo personal y comunitario, se está activando la ASC desde la perspectiva de práctica social. Una praxis que incide en la dimensión sociopolítica de la cultura y de la educación.

Ambas perspectivas se necesitan y se complementan mutuamente. La ASC como práctica social tiene en cuenta su componente tecnológico, pero será la concepción ideológica la que orientará la metodología, las técnicas, los mensajes y los símbolos.

2.1.2. Con relación a sus objetivos

Podemos afirmar que, cuando en la escuela lo más importante no son ni las técnicas ni las dinámicas ni las actividades sino cómo se aplican todos estos recursos con relación a los objetivos con que han sido escogidos, se está haciendo ASC. Hablamos, pues, de cuatro grandes finalidades y objetivos que la mayoría de autores que han profundizado en la ASC nos han aportado. Concretamente, nosotros nos basaremos en la propuesta que nos ofrece Armengol (2006):

1. Activar la participación de los estudiantes favoreciendo espacios, medios y procesos. La ASC promueve la participación dirigida al empoderamiento de las personas y los grupos sociales. Una participación que es a la vez fin y medio. Fin, en tanto que su práctica se puede llegar a convertir para el estudiante en estructura de su personalidad y en una manera de concebir y comprender la educación, la cultura y la realidad social, es decir, se puede llegar a convertir en su propia cosmovisión. También la podemos considerar un medio porque su aprendizaje se lleva a cabo a partir de técnicas, métodos activos y acompañamiento grupal no directivo.

2. Incorporar la dimensión comunitaria a sus acciones y metodologías. La práctica de la ASC busca, en última instancia, la vertebración y la activación de la propia comunidad y su transformación. Por ejemplo, una escuela que realmente conecta con las necesidades de los niños y de las familias y cuyas acciones se convierten en auténtico “capital social” generará iniciativa social y asociacionismo.

3. Ofrecer sentido globalizador a las acciones educativas, sociales y culturales.

Consideramos que cualquier acción sociocultural puede ser a la vez social, cultural y educativa. No obstante, también es cierto que cada una de las acciones puede incidir más en una dimensión o en otra, ya sea por los objetivos que pretende, los métodos y las técnicas que utiliza y/o por el tipo de actividades que lleva a cabo. Cualquier acción educativa en el aula, en el centro y en el entorno social puede, desde la ASC, integrar lo que tiene de cultural y de social. Por ejemplo, una visita cultural del grupo-clase puede aportar, a la vez, conocimientos, mejora de las relaciones grupales y motivación de la creatividad cultural de los estudiantes.

4. Promover una educación dirigida al cambio y la transformación social. Todos los agentes que participan en la escuela (familias, profesorado, alumnado, etc.) pueden influir activamente en la política educativa, en la economía y en el territorio. De hecho, ninguna acción sociocultural puede ser neutral. Cualquier actividad tiene, consciente o inconscientemente, una ideología que orienta cualquiera de sus actuaciones.

2.2 Por las relaciones posibles de los agentes de la comunidad educativa

Respecto a esta cuestión, nos centraremos en los maestros, en las familias y en la comunidad local como principales actores de la tarea educativa dentro de la escuela.

2.2.1. El profesorado

El profesorado se convierte en animador cuando:

- Lleva a cabo tareas y funciones de mediación social conectando individuos con su entorno, motivando el desarrollo de actividades y proyectos de investigación social, favoreciendo la resolución de conflictos grupales y gestionando proyectos comunitarios desde la escuela.
- Promueve la comunicación con el fin de mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y otros participantes, y dinamiza grupos que impulsan acciones de iniciativa social.
- Diseña y aplica técnicas y métodos, y evalúa programas y actividades.
- Trabaja la diversidad sociocultural desde una perspectiva inclusiva e integradora. Es importante fomentar experiencias socioeducativas de producción y difusión cultural que tengan en cuenta la riqueza de la diversidad cultural desde un enfoque crítico. Una iniciativa coherente con este planteamiento es la creación de centros sociales abiertos a la comunidad autogestionados por adolescentes jóvenes con independencia del origen, y que se marcan como objetivos la prevención de la exclusión social, el fomento de la convivencia intercultural y la creación cultural y artística como vías de emancipación e inclusión.

2.2.2. La participación de las familias dentro de la escuela

Es necesario tener en cuenta, con el fin de promover procesos participativos con las familias (Subirats y Albaigés, 2006), algunos aspectos que pueden determinar esta participación:

- El hecho de que en la educación formal existe el discurso dominante que sostiene que el aprendizaje escolar es una actividad técnica y que, por lo tanto, la responsabilidad recae sobre la Administración y los profesionales. Esta concepción asigna a las familias un rol poco significativo en el ámbito educativo.
- Las diferencias/desigualdades sociales en el uso de los recursos educativos. Es un hecho constatable que las desigualdades en el acceso a los recursos, por cuestiones económicas y/o socioculturales, determinan la participación y la implicación. Esta desigualdad se nota, por ejemplo, en la participación en las actividades extraescolares, en los deportes, etc.
- Entender el centro escolar como centro social donde las familias se tienen que sentir acogidas, valoradas y necesarias.

La ASC puede ofrecer y activar algunas iniciativas para promover la participación y la cogestión de las familias y de otros agentes de la comunidad educativa, como, por ejemplo:

- Jornadas de puertas abiertas.
- Comisiones mixtas de trabajo entre profesorado, familias, voluntariado y otros agentes educativos.
- Proyectos de formación dirigidos a toda la comunidad.
- Red de intercambio de conocimientos, mediación para buscar y aportar soluciones a problemas y conflictos generados dentro del centro escolar, fiestas y salidas organizadas con la colaboración e implicación de las familias, etc.

2.2.3. La comunidad local, la ciudad

El concepto de ciudad educativa reconoce la ciudad como medio educativo y considera la escuela, las entidades sociales y los programas comunitarios como los elementos que la configuran. El concepto de ciudad educadora es una idea que nos amplía la visión de la educación, en cuanto el hecho educativo se proyecta y se produce en diversidad de espacios, tanto de forma intencional como de manera difusa. El redescubrimiento actual de la condición de ciudad como espacio educativo proviene, fundamentalmente, del informe elaborado para la Unesco por Faure (1983) en su obra *Aprender a ser*. La educación, por lo tanto, desde este enfoque no se concibe como un hecho aislado cuyo máximo exponente es la escuela, sino como una manera de comprender la educación permanentemente y desde sus dimensiones de educación formal y educación social.

Este enfoque hace que la escuela se abra al entorno y se considere un agente

educativo que, junto con otras instancias ciudadanas, se responsabilice de la educación de los niños y jóvenes de nuestras ciudades y de nuestros territorios.

2.3 Por las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza la ASC

En este apartado presentaremos tres aspectos en que se relaciona la práctica de la ASC con los métodos y las técnicas que también utiliza la escuela. Concretamente presentaremos, de una manera breve, las dos pedagogías que son la base de las técnicas y de los métodos de la ASC. A continuación, tres metodologías aplicables al ámbito escolar (el trabajo cooperativo y los grupos interactivos; la educación intercultural, y el trabajo integral y/o en red). Finalmente, algunos recursos y actividades propios de la ASC que también se pueden incorporar al trabajo didáctico de los centros educativos.

2.3.1. Dos pedagogías significativas

Hay especialmente dos teorías pedagógicas que están estrechamente relacionadas con la ASC y que pueden aportar innovaciones metodológicas a la escuela: en primer lugar, la teoría de la no directividad de C. Rogers, en cuanto a su manera de acompañar individual y grupalmente a los alumnos, y en segundo lugar, la pedagogía de la liberación como método concienciador y crítico.

1. Teoría de la no directividad de C. Rogers. Esta línea pedagógica nos propone que el aprendizaje tiene que ser significativo y que el maestro animador tiene que ser, fundamentalmente, un facilitador de este aprendizaje. De esta visión se deriva la utilización de métodos en la práctica escolar como, por ejemplo, las tutorías, las dinámicas dentro de los grupos cooperativos, etc.
2. La pedagogía de la liberación, en la que la educación se convierte en un proceso de concienciación y de empoderamiento de las personas y de los grupos. A pesar de que esta teoría pedagógica se empezó a aplicar en un entorno de educación de personas adultas, posteriormente también se ha aplicado a proyectos escolares de primaria y secundaria como parte de su concepción del aprendizaje. Un primer ejemplo próximo lo encontramos en las comunidades de aprendizaje, experiencias de éxito en la educación de personas adultas. Estas experiencias potencian dinámicas que ponen a trabajar de una manera conjunta e igualitaria a toda la comunidad educativa (niños, familias, profesorado, etc.).

2.3.2. Metodologías y técnicas

En este apartado destacamos especialmente algunas metodologías y técnicas de la ASC que son muy aplicables al ámbito educativo escolar: el trabajo cooperativo y los grupos interactivos, las estrategias de trabajo de educación intercultural, el trabajo integrado y/o en red, las actividades socioculturales y de intervención comunitaria y las

TIC.

1. El trabajo cooperativo y los grupos interactivos. El trabajo cooperativo es la manera de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula a partir de la creación de espacios interactivos entre el alumnado, y favorece el aprendizaje de la convivencia, de la reciprocidad, de la igualdad, de la tolerancia... Se trata, por lo tanto, de utilizar la capacidad mediadora de cada alumno para que sea aprovechada por él y por sus compañeros. De esta manera, los alumnos se convierten en agentes activos de su proceso de aprendizaje. Según Johnson (Johnson y Holubec, 1999), este método tiene una triple función: eleva el rendimiento de todos los alumnos, establece relaciones positivas entre ellos y pone las condiciones para conseguir un desarrollo social, psicológico y cognitivo saludable. También hay una serie de aspectos que el trabajo cooperativo debe tener en cuenta; por ejemplo, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades sociales y los procesos de evaluación grupal.

Métodos de trabajo cooperativo

- Los grupos de investigación: a partir de un tema o problema escogido por el profesorado, los alumnos proponen una serie de subtemas, y en equipos de 3 a 5 alumnos establecen un plan de trabajo pactado con el profesor relativo a la temática escogida, que posteriormente presentarán al grupo clase ante un tribunal de profesores.
- El “puzle” o la interdependencia dentro del grupo: tiene como base crear una fuerte interdependencia dentro del grupo. Cada sujeto del grupo recibirá una parte del conocimiento necesario para completar el conocimiento de todo el grupo.
- La tutoría entre iguales: se basa en la capacidad mediadora para que un alumno haga de tutor de otro. Se divide la clase en dos grupos según el nivel de competencia en la habilidad cognitiva que se quiere trabajar; un alumno del grupo de más competencia es nombrado tutor y responsable del aprendizaje del alumno de menos competencia.

En cuanto a los grupos interactivos, es una de las metodologías más características de las comunidades de aprendizaje. Parten de la constatación científica de que la segregación por niveles académicos o diferencias culturales sólo comporta más exclusión de los niños apartados del funcionamiento reglado del centro o que han sido apartados en aulas diseñadas desde las bajas expectativas académicas.

Los grupos interactivos son posibles en el momento en que la escuela invita a la comunidad educativa a participar de su día a día en el aula. El maestro organiza a los alumnos por grupos heterogéneos de 5-6 personas y coloca en cada uno a un voluntario (familiares, exalumnos de la escuela, voluntarios universitarios, etc.) que refuerza el proceso de aprendizaje de los estudiantes, responde a dudas y consultas, a la vez que fomenta la ayuda mutua entre los alumnos. Esto, al mismo tiempo que acelera el

aprendizaje proporcionado por los numerosos refuerzos que aparecen en el proceso del alumno (maestro/a, voluntario/a y compañero/a), deja más espacio al profesor para gestionar de una manera más adecuada el aula. Sobre esta tipología de grupos se pueden encontrar datos recogidos en el proyecto INCLUD-ED. Este proyecto analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social.

2. Estrategias de trabajo de educación intercultural. La interculturalidad (Carbonell y Martucelli, 2009) tiene que dejar de ser un apéndice y se tiene que convertir en una nueva manera de entender las relaciones interpersonales en los centros educativos inclusivos. Para que ello sea posible, es necesaria una formación del profesorado en competencias interculturales que lo capaciten efectivamente para ejercer su tarea en un contexto cada vez más complejo culturalmente.

Educación intercultural

A modo de ejemplo de algunas de las actividades escolares que se pueden promover dentro de la escuela, proponemos las siguientes:

- Jornadas o semanas interculturales.
- Desarrollo de unidades didácticas.
- Talleres específicos sobre realidades culturales (danzas, cocina, teatro...).
- Realización de juegos de simulación, cooperativos, etc.
- Realización de estudios históricos dirigidos a recuperar y valorar costumbres, situaciones, tradiciones orales, etc.
- Realización de campañas de solidaridad.
- Fomentar intercambios escolares.

La mayoría de autores y especialistas en educación intercultural y en diversidad sociocultural (Aguado, 2003; Jordà, 1999 y 2007; Essomba, 2007; Santos, 2008; Soriano, 2008) destacan que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la escuela y para la mejora de las relaciones interpersonales siempre que los principios que los configuren sean el diálogo, el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo en su diferencia (Bartolomé, 2002; López, 2006).

3. El trabajo integrado y/o en red. La red es un modelo de organización horizontal, no jerárquica, caracterizada por las relaciones de igualdad, en la que se integran los diferentes agentes sociales, educativos y diversidad de instituciones con el objetivo, en primer lugar, de compartir el análisis de necesidades y acciones, y posteriormente, coordinar la acción socioeducativa de una manera integral (Longás, 2007).

Los agentes principales con los que la escuela puede establecer red y experiencias de trabajo integrado son: las familias, las entidades de educación no formal, las entidades

cívicas, los agentes sociales y del mundo económico, los servicios municipales y los servicios de la Administración. El trabajo en red, por lo tanto, necesita la participación de diferentes profesionales que dentro de la escuela vayan incorporando sus perspectivas profesionales, concretamente nos referimos a los educadores y trabajadores sociales, a los psicólogos comunitarios, entre otros.

Hay algunos ámbitos de actuación en los que la acción integrada ha aportado resultados significativos. Destacamos los siguientes:

- El trabajo para la equidad social en el acceso a los recursos educativos del alumnado con riesgo de marginación.
- El apoyo a las familias.
- El trabajo para la cohesión social (escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas).
- La promoción de la socialización del alumnado (educación cívica, promoción del asociacionismo fuera del horario escolar, actividades de ocio...).
- La educación para el trabajo (relación del currículo escolar con el mundo laboral).
- El desarrollo práctico y activo del currículo escolar (actividades de colaboración con proyectos sociales y cívicos, educación en los temas transversales de educación para la salud, educación afectiva, educación para la ciudadanía activa, para la igualdad de género, etc.).

Algunos ejemplos de experiencias de trabajo integrado son: las mesas de infancia, con entidades, escuelas y administraciones; las comisiones sociales con escuelas y educadores sociales de atención primaria, y las comisiones de infancia de algunos proyectos comunitarios.

4. Las actividades socioculturales y de intervención comunitaria. AnderEgg (1989) y Parcerisa (2010) nos plantean que el conjunto de las acciones de animación que presentamos a continuación pueden ser aplicables también a la escuela. Se pueden clasificar en los grupos siguientes:

- a) Actividades de formación: son actividades que favorecen la adquisición de conocimientos y el desarrollo del uso crítico, y desarrollan el área cognitiva de la persona. Actividades para fomentar las capacidades de interrogación, de análisis y de síntesis en los alumnos.
- b) Actividades de difusión: son las que favorecen el acceso a determinados bienes culturales, las TIC.
- c) Actividades artísticas: son las que favorecen la expresión y que constituyen formas de iniciación o de desarrollo de los lenguajes creativos; también la capacidad de innovación y de investigación de nuevas formas expresivas.
- d) Actividades lúdicas: físicas, deportivas y en espacios naturales, que favorecen

fundamentalmente el desarrollo físico y corporal.

- e) Actividades sociales: las que favorecen la vida asociativa y la atención a necesidades grupales y a la solución de problemas colectivos. Todas estas actividades pueden ayudar al desarrollo cognitivo, relacional y creativo de los niños y los jóvenes.

5. Las TIC. En los proyectos en los cuales se trabaja con la metodología de la ASC desde una perspectiva de pedagogía crítica, apareció lo que hemos pasado a denominar *critical digital education* (Pulido, 2004), que traducido vendría a ser una cosa parecida a “pedagogía crítica digital”. Este paradigma nos servirá para presentar algunas de las vías a partir de las cuales, desde el mundo de la educación escolar y la dinamización urbana y rural, se han ido superando las dificultades iniciales planteadas con la irrupción de las TIC.

La irrupción de las TIC generó una fractura social importante entre las pocas personas que tenían acceso a las TIC y las que no podían acceder a ellas por falta de recursos. Algunos autores llamaron *darwinismo social* a este efecto excluyente. Era una manera de explicar que, en aquella nueva configuración social, las personas que tenían recursos, todavía tendrían más, y las que no tenían, irían a menos. Esta división, que se inicia a principios de la década de 1970, se conoce más popularmente como *digital divide* o *digital gap* (Van Dijk, 1999), y traducido nos ha quedado como “brecha digital”. Este primer periodo lo llamamos primera fase de la sociedad de la información. Hacia la mitad de la década de 1990, después de esta dinámica de exclusión generada por la revolución tecnológica, empieza una segunda fase de la sociedad de la información para todo el mundo. El desarrollo social y económico ya no depende sólo del acceso de un sector o de unos expertos, sino del uso generalizado que se hace de las TIC en una sociedad que, al mismo tiempo, se vuelve más dialógica. Las personas utilizamos las tecnologías porque nos posibilitan llevar a cabo nuestros proyectos personales y de grupo, desde comunicarnos con familiares y amistades, hasta buscar piso o trabajo, comprar o leer el diario del día, crear redes relacionales, participar en foros y debates, etc.

Desde la ASC, y con el objetivo de favorecer la igualdad de oportunidades en el uso de las TIC, se conocen algunos recursos para acercarlas y socializarlas; concretamente, nos referimos a los telecentros. Podríamos decir que éstos son espacios públicos y comunitarios de formación y uso público de las TIC. Su objetivo fundamental es el de acercar las TIC a las personas que tienen menos posibilidades de acceder a ellas, y para hacerlo, se deben tener en cuenta sus necesidades, diseñando una oferta que muestra las TIC como una herramienta más para su participación e inclusión social.

Hay numerosos proyectos por todo el mundo que emergen desde barrios y áreas socialmente excluidos y desde poblaciones que han sido silenciadas, desde perspectivas educativas que no persiguen la igualdad de resultados. Algunos de ellos son:

- El proyecto Somos@telecentros, una red de puntos de acceso público a Internet en América Latina y el Caribe.
- El Comité para la Democratización de la Informática (CDI), que, si bien se ha extendido por toda Latinoamérica, desarrolló sus primeros proyectos en algunos barrios de favelas del Brasil.
- Los puntos Òmnia de Cataluña.
- El *Plugged-in Project*, en una zona marginal de Palo Alto, en California.
- Como ejemplo clave en el mundo de la educación escolar, citaremos la experiencia del centro rural agrupado (CRA) de educación infantil y primaria de Ariño-Alloza, en Teruel, que ha sido premiado diversas veces por su aplicación innovadora y, sobre todo, exitosa, de las TIC en este ámbito.

Si el objetivo es una sociedad de la información para todo el mundo, no es suficiente decir que hay que aprender las TIC, sino que hay que impulsar un aprendizaje y un uso dialógico de ellas, que sirva para la participación real y directa de todas las personas en la sociedad de la información.

3. Algunas prácticas de animación sociocultural en contextos escolares

Presentamos algunas prácticas de ASC que se pueden aplicar a los contextos escolares y contribuir a la apertura y a la innovación de la escuela. Nos referimos a las actividades culturales y de ocio; las acciones de dinamización comunitaria y de participación en la escuela, y algunos programas específicos de animación dentro de los contextos escolares, como por ejemplo: la educación para la ciudadanía, la educación intergeneracional, la educación ambiental y las comunidades de aprendizaje.

3.1 Las actividades culturales

En el marco de la acción comunitaria, hay que aprovechar las posibilidades que ofrecen las actividades organizadas y financiadas por las administraciones locales como son las actividades culturales y populares. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son las celebraciones tradicionales, las fiestas y los acontecimientos populares, las fiestas mayores, etc.

Otra tipología de actividades son las semanas culturales, que buscan desarrollar una acción cultural en la cual se pueda integrar la reflexión, la expresión y la comunicación de todos los agentes de la comunidad educativa mediante talleres, conferencias y actividades de sensibilización y desarrollo cultural.

Los talleres culturales y artísticos, como el teatro, la música, la danza, los cuentacuentos, la animación a la lectura, el circo, la plástica, etc., posibilitan la promoción de las artes desde una perspectiva de cultura activa y la vinculación a la

comunidad.

3.2 Las actividades de ocio dentro de la escuela

La escuela mantiene, en muchos casos, una concepción compensatoria de la educación no formal. Hay cierto riesgo de asociar la baja institucionalización de esta modalidad educativa con la baja calidad y con una visión compensatoria de su función social. Es importante que la escuela valore las aportaciones metodológicas y sociales que la educación en el ocio ha aportado en el proceso de la mejora educativa. Estos agentes tienen una capacidad especial, también dentro de la escuela, para convertir espacios sociales como la calle, las bibliotecas, los lugares informales de encuentro, las radios y televisiones locales, los equipamientos deportivos y socioculturales, etc., en espacios con valor educativo a fin de que puedan desarrollar funciones para la cohesión social y el desarrollo comunitario.

Será necesario que las relaciones entre las entidades y los agentes de la educación no formal se acerquen a la visión de complementariedad y de colaboración y lo hagan desde la perspectiva de trabajo integrado. Este trabajo conjunto e integrado, según Subirats y Albaigés (2006), se tiene que fundamentar en la capacidad de compartir objetivos, consensuar líneas de trabajo y crear nuevas visiones de futuro. A modo de ejemplo, apuntamos algunas estructuras posibles:

- Comisiones sociales y de convivencia en las escuelas y en los institutos.
- Actividades de escolarización compartida en las cuales algunos agentes de la educación no formal del territorio aportan sus equipamientos, profesionales y su experiencia al servicio de la diversificación curricular, de la atención especializada a ciertas dificultades y de vínculo entre la escuela y ciertos elementos críticos de su entorno.
- El aprendizaje intensivo de lenguas para los recién llegados y los usos sociales de la lengua de acogida.
- La acogida del alumnado recién llegado y la acomodación de la familia para el aprovechamiento escolar precoz.
- El voluntariado ciudadano dentro de las aulas ordinarias como sucede en las comunidades de aprendizaje.
- Dinamización de las AMPA como foco de dinamización cultural.
- Colaboración de las personas mayores en los centros mediante talleres.
- Convenios de colaboración entre institutos, centros de formación de adultos y entidades que trabajan la orientación y la inserción sociolaboral.

También destacamos dentro de este apartado algunas de las actividades de educación en el ocio que se pueden desarrollar mediante la metodología de la ASC. Veremos, pues, las actividades físico-deportivas y extraescolares; las bibliotecas escolares y la

animación de la lectura; los videojuegos, las TIC y las redes sociales, y los comedores escolares, las colonias y las actividades de vacaciones.

Las actividades extraescolares o complementarias a la escuela han pasado en los últimos treinta años de tener una presencia puntual y casi anecdótica en la vida de los niños y adolescentes, a formar parte de su cotidianidad. Este cambio se ha producido por un conjunto de factores sociales y culturales (cambios en las estructuras familiares, en el espacio público, en las necesidades educativas, en las tecnologías de la información, en el fenómeno migratorio, etc.), que han generado la necesidad de introducir cambios en el uso del tiempo de los niños y jóvenes y de conciliar la vida profesional y familiar de los individuos (Trilla, 2007).

1. Actividades físico-deportivas y extraescolares. Las actividades físico-deportivas que ofrecen las escuelas, las asociaciones y los clubes deportivos suelen tener una gran aceptación.

“Son las actividades no formales que tienen más practicantes durante el curso escolar, con una gran diferencia con respecto a las otras categorías” [Trilla, 2007].

Desde los planteamientos de la ASC, este tipo de actividad plantea una serie de retos que hay que tener en cuenta y abordar de forma educativa:

- Avanzar de la competición a la educación.
- Se requiere formación de los entrenadores desde la perspectiva educativa.
- Replantear el papel de las familias.
- Tener en cuenta el papel y las funciones de dinamización comunitaria dentro de los equipamientos deportivos (gimnasios, polideportivos, complejos deportivos...).

Las actividades extraescolares, a causa de las situaciones actuales de conciliación profesional y familiar, ocupan un papel significativo en la vida de los niños. Hay que preguntarse si su oferta, desde el paradigma de la participación y de la igualdad de oportunidades que plantea la ASC, da una respuesta adecuada a todos los niños y a las necesidades socio-relacionales de éstos. Nos podemos plantear una serie de cuestiones, que quedan abiertas para la reflexión, en torno a la generalización de la práctica de las extraescolares:

- ¿Es complemento o suplencia de la educación familiar?
- ¿Completa la educación porque la escuela no lo hace suficientemente?
- ¿Es un plus educativo? ¿Pueden significar un incremento del nivel competitivo el día de mañana?
- ¿Pueden acceder a ellas todos los colectivos? ¿Las extraescolares pueden ser un factor de exclusión?
- ¿Tendría que haber criterios pedagógicos? ¿Sólo aprendizajes instructivos y deporte

competitivo?

- ¿Cuál tendría que ser la coordinación de estas actividades que se hacen fuera de horario lectivo con las que se hacen en la escuela o con otras actividades de ocio?
- ¿Cuál tiene que ser la participación de las entidades del ocio?

2. La biblioteca escolar y la animación de la lectura. La biblioteca escolar ejerce gran influencia en el éxito académico de los alumnos, ya que proporciona una gama completa de recursos que dan apoyo al aprendizaje.

Son servicios que promueven el fomento de la lectura y también el incremento de la motivación, la creatividad y el desarrollo cultural mediante actividades de animación. Las bibliotecas, desde la práctica de la ASC, son espacios idóneos para la realización de actividades culturales como, por ejemplo: los talleres de cuentos, de escritura creativa, de tertulias literarias, las sesiones de cuentacuentos, etc.

3. Las TIC y las redes sociales. Las TIC ayudan a contextualizar más el aprendizaje en la sociedad de la información. Cada vez es más necesario para el alumnado que este aprendizaje no esté centrado en la adquisición enciclopédica de conocimiento, sino que ponga el acento en cómo se seleccionan, gestionan y aplican los conocimientos. La buena aplicación de las TIC en las aulas hace que el proceso de aprendizaje sea más enriquecedor cuando éste tiene el punto de partida en el diálogo, la interacción entre los agentes y el consenso.

Webs recomendadas

A continuación tenéis una serie de webs de herramientas 2.0 que pueden ser muy útiles:

- <http://webquest.xtec.cat/enlla>. Directorios de *webquest* en catalán.
- <http://dic.xtec.cat/ca/index.htm>. Servicio del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña creado con el objetivo de dar difusión y apoyo al uso de actividades educativas multimedia.
- <http://www.tuenti.com>. Plataforma de comunicación que tiene como misión la mejora de la comunicación y transmisión de información entre las personas que se conocen.
- <http://www.clubpenguin.com>. Ofrece a los niños la posibilidad de participar en juegos entretenidos y educativos, en iniciativas de cooperación social.

Ha habido diversas experiencias fallidas en proyectos que se han centrado en entender la dotación de tecnologías en las escuelas como un fin en sí mismo, sin pensar en la necesidad intrínseca de priorizar, por encima de cualquier otra cosa, la formación del profesorado en las competencias que se tienen que potenciar en los estudiantes. Herramientas que habrían tenido que servir para desarrollar experiencias de éxito, como

las tabletas PC, las pizarras interactivas o la dotación masiva de ordenadores, cuando no han ido acompañadas de una transformación real de la organización docente, han resultado fracasos estrepitosos. El cambio que necesitan las escuelas no afecta sólo a la dotación de herramientas diversas, sino que exige, fundamentalmente, una transformación real del contexto escolar que posibilite la inclusión de las TIC en la cotidianidad del aula: investigación guiada por Internet (las *webquest* son un buen ejemplo), uso cotidiano de software ofimático, generación propia de actividades en línea (por ejemplo, las que posibilita desarrollar el JClíc).

La web 2.0 y las redes sociales que han ido proliferando en los últimos cinco años son herramientas que cada vez se tienen más en cuenta en el ámbito escolar como espacios en los cuales proponer actividades formativas fundamentadas en el desarrollo de competencias que ayudan a fortalecer el trabajo en grupo. Y para acabar este tema, cabe volver a remarcar la importancia de no dejarnos deslumbrar por toda la oferta tecnológica y el crecimiento imparable de recursos. La clave está en poner los máximos esfuerzos para que la escuela sea capaz de ver las TIC como una herramienta más al servicio de la enseñanza para que ésta sea capaz de dar respuesta a las exigencias actuales de la sociedad.

4. Los comedores escolares, las colonias y las actividades de vacaciones. Estas acciones socioeducativas complementan las actividades curriculares de los niños y adolescentes. Son espacios con gran potencialidad educativa ya que ofrecen nuevas formas de ocio, como el contacto con la naturaleza, la experiencia grupal o el trabajo de la cotidianidad, entre otros. La ASC, con relación a estas actividades, aporta la perspectiva de que aquello que es más importante en la acción educativa no son las actividades en sí mismas, sino los procesos que viven los niños y los adolescentes. Por lo tanto, desde esta mirada, el maestro animador es un agente clave para el acompañamiento de estas experiencias.

3.3 Acciones de dinamización comunitaria

Destacamos algunas iniciativas que, en el marco de las escuelas y con relación a la ciudad, se están activando y son experiencias de construcción de ciudadanía y de participación local. Hacemos referencia, por un lado, a las actividades que ofrecen una vivencia de ocio alternativo para adolescentes y jóvenes, y por otro lado, a las acciones de carácter comunitario a escala local.

En primer lugar, los proyectos de ocio alternativo juvenil surgen con la finalidad de llenar el vacío existente en las ciudades de un ocio alternativo y para hacer propuestas que incidan de una manera prioritaria en los jóvenes, aprovechando los recursos y las instalaciones del territorio (públicos o privados). Nacen con la voluntad de fortalecer la relación entre los jóvenes y el asociacionismo juvenil, de manera que se puedan autogestionar, y al mismo tiempo pretenden incidir en la búsqueda de alternativas al ocio nocturno tradicional y en la prevención de conductas de riesgo.

Experiencias de ocio juvenil

Algunas experiencias de ocio juvenil son *Abierto hasta el amanecer* (Gijón, 1997) y VPK (Sant Boi de Llobregat, 2006): son programas de ocio nocturno alternativo juvenil, de carácter preventivo, normalizador, universal y gratuito, hechos por los jóvenes y dirigidos a los jóvenes. Los objetivos que pretenden son:

- Fomentar espacios de ocio gestionados por los propios jóvenes y dirigidos a ellos mismos.
- Favorecer la participación activa de los jóvenes, promoviendo su participación en la resolución de sus problemas.
- Potenciar actitudes saludables en el tiempo libre juvenil, reduciendo la demanda y el uso indebido de drogas entre la juventud en los momentos de más consumo, y fomentar estilos de vida positivos y saludables.
- Promover una nueva forma de ocio basada en la diversidad de la oferta: actividades deportivas y culturales.
- Utilizar instalaciones públicas gestionadas por los propios jóvenes y destinadas a hacer actividades de ocio juvenil.

También surgen experiencias de movilidad en el entorno escolar, como por ejemplo: *Camino escolar, camino amigo*. Estas acciones promueven la participación de toda la comunidad educativa y de las diferentes entidades ciudadanas (vecindario, entidades, escuela, etc.). El objetivo es hacer caminos escolares seguros y promover la convivencia.

Finalmente, como acciones de dinamización comunitaria, en la tabla 1 presentamos algunas de las redes comunitarias que se están activando y que favorecen el trabajo integrado entre la escuela y la ciudad.

Tabla 1. Ejemplos de redes comunitarias

Acciones	Características
Redes educativas locales	<ul style="list-style-type: none"> – Redefinición de nuevos roles y de las relaciones de corresponsabilidad entre los diferentes agentes que intervienen en la comunidad local (maestros, educadores sociales, psicopedagogos, psicólogos comunitarios, etc.). – Reforzar el trabajo cooperativo y el eje familia-escuela-sociedad para evitar así una relación basada sólo en la delegación de responsabilidades. – Superar la inercia del trabajo especializado y segmentado hacia un trabajo sistémico, en red y transversal.
Los proyectos educativos de ciudad	<ul style="list-style-type: none"> – Surgen en el marco del concepto “ciudad educadora” (el movimiento de Ciudades Educadoras, nacido en Barcelona en 1990 y que en 1994 se constituye en Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, agrupa más de 300 ciudades de 34 países). La ciudad educadora se convierte en un marco ideal para las políticas y actuaciones proactivas que incorporan las aportaciones de diversos agentes desde la acción educativa compartida. – La ciudad tiene que pasar de ser un simple escenario de intervención educativa a ser un agente educativo que incide activamente en la educación de sus ciudadanos. – Hay que desarrollar proyectos integrales de educación en red que incorporen las aportaciones de las familias, las escuelas, las entidades culturales, las asociaciones y las empresas educativas, el mundo del trabajo y los medios de comunicación.
Planes educativos de entorno	<ul style="list-style-type: none"> – Son una herramienta de planificación política para la consecución de objetivos en materia educativa, de cohesión social y de uso social del catalán. – Se tienen que articular con otros planes presentes en el territorio como: planes de desarrollo comunitario, planes de integración, los que provienen de la Ley de Barrios...

Fuente: J.M. Morata, información extraída de Riera, Longás y Civís (2009).

3.4 Participación en la escuela

La participación infantil y juvenil en el contexto de la educación formal comporta plantear múltiples dimensiones: los ámbitos en que se puede participar, los niveles de participación y/o las maneras de participar. Los centros escolares no son sólo un lugar óptimo para el aprendizaje de la participación, sino que el propio contexto institucional y comunitario también ofrece oportunidades para el despliegue de experiencias favorables a la adquisición de competencias participativas.

A continuación, presentamos diferentes espacios y mecanismos con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje y de práctica participativa dentro del ámbito escolar.

1. Los diferentes contextos de participación en la escuela. En la tabla 2 presentamos, de una manera sintética, las diferentes formas y los ámbitos de participación del alumnado en los tres contextos de la vida escolar: el aula, el centro y el entorno.

2. Con relación a **la participación de los alumnos en las dinámicas organizativas y pedagógicas del centro escolar** destacan, principalmente, tres sistemas organizativos con su regulación correspondiente:

- en el Reglamento de organización y funcionamiento,
- en el Proyecto curricular de centro,
- en la Memoria final.

Tabla 2

Contexto	Ámbitos de participación
Aula	El trabajo escolar - el aprendizaje: definición última del currículo y aspectos relacionados con la metodología La organización, el funcionamiento y la convivencia en el aula: fijar las fechas de exámenes, establecer acuerdos y normas para la convivencia en el aula y la creación de cargos, entre otros
Centro	La gestión y la organización del centro: gestión de la información, uso y gestión de las instalaciones La convivencia y la animación: normas de convivencia, organización y realización de celebraciones, campañas, actividades de ocio y competiciones deportivas, etc.
Entorno	Actividades extraescolares: temáticas a trabajar, actividades, horario, duración, etc. Salidas: sobre tipología de salidas y calendarios (salidas de final de curso, excursiones o salidas culturales) Actividades en red con la comunidad: participar en la definición, el diseño, la implementación y evaluación de actividades, programas y proyectos a realizar con los diferentes agentes del territorio (tejido asociativo, Administración local y otras instituciones)...

Fuente: Departamento de Consultoría y Estudios en la Acción Social de la Fundación Pere Tarrés - Ramon Llull (2007): *Recerca-acció sobre participació juvenil als centres de secundària de Catalunya*.

3. Canales y órganos de participación

Tabla 3. Canales y órganos de participación en la escuela

Canales y órganos de participación en la escuela	En el marco normativo	Otros instrumentos y espacios
Aula	<ul style="list-style-type: none"> - El delegado - Tutorías - Asambleas de clase 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías didácticas participativas; trabajo en grupos, debates, trabajos cooperativos - Cargos: orden, limpieza, fotocopias, medio ambiente, mediación - Junta de evaluación
Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Junta de delegados - Asociación de estudiantes - Consejo Escolar de Centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de alumnos - Proyectos participativos: medio ambiente, solidaridad, mediación, etc.
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Consejo Escolar Municipal 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones de vinculación con el entorno promovidas por el profesorado - Movilizaciones puntuales - Proyectos participativos continuados

Fuente: elaboración propia a partir del estudio realizado por el Departamento de Consultoría y Estudios en la Acción Social de la Fundación Pere Tarrés - Ramon Llull (2007): *Recerca-acció sobre participació juvenil als centres de secundària de Catalunya*.

4. La asamblea se convierte en un espacio privilegiado de participación. Es un momento escolar organizado para que los alumnos y docentes hablen de aquellas temáticas que consideren pertinentes con el fin de optimizar los procesos de convivencia y el trabajo.

La organización de las asambleas requiere:

- Destinar dentro del horario semanal un espacio para este tipo de reuniones, a fin de

que todo el mundo considere la asamblea como una actividad habitual de la clase.

- Disponer el espacio del aula de una manera que favorezca el diálogo y reforzar así la actitud de cooperación.
- Modificar los roles de los alumnos y profesores a fin de que su participación sea más igualitaria.
- Utilizar el tiempo destinado a la asamblea para hablar de aspectos relacionados con el grupo clase y que se consideran importantes.
- Dialogar con el objetivo de organizar el trabajo y solucionar conflictos, modificando los aspectos necesarios para la mejora de la calidad de vida del grupo clase.

5. Con relación a **la participación fuera del centro**, en la ciudad, ilustramos esta información con algunos ejemplos:

- Consejos de infancia / audiencia pública: los niños tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, dialogar con las autoridades locales e influir en la mejora de aspectos que les afectan.
- Presupuestos participativos: herramienta de participación y gestión de la ciudad, mediante la cual los niños pueden proponer y decidir la destinación de una parte de los recursos municipales.
- Ciudades amigas: se trata de una iniciativa de UNICEF que trabaja para que los niños encuentren en su barrio, pueblo o ciudad, un entorno seguro y enriquecedor que les permita desarrollarse física, psíquica, social y moralmente de una manera plena.

Actividades fuera del centro

Algunos ejemplos de programas fuera del centro:

- Programa Enrédete.org. Actividades para hacer en el aula: No todo vale (http://www.enredate.org/educadores/propuestas_didacticas/historico_dereportatges/)
- “Hacemos un jardín” (Granollers): programa de cooperación entre escuela y ayuntamiento para la urbanización de un espacio público de Granollers (<http://www.xtec.es/centres/a8041659/noticies/fem%20un%20jardi.htm>).
- Educación infantil (Canadá): un espacio para la amistad.
- Proyecto “Entre cuates”. Niños y niñas radioparticipantes (México): estrategias radiofónicas.

3.5 Otros programas específicos de animación en la escuela

3.5.1. Programas de educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía requiere el conocimiento de los derechos de las personas y de las instituciones que los representan. También el aprendizaje y el ejercicio de las habilidades sociolingüísticas que permiten a los niños y a los jóvenes crear, defender o modificar opiniones.

Hay diversas experiencias de éxito en las escuelas con respecto a la formación para la ciudadanía. Destacamos algunas por su significación y relevancia:

a) **Acciones de voluntariado:** dentro del marco curricular, algunas escuelas ofrecen acciones formativas para conocer y experimentar los beneficios de la acción voluntaria. Algunos ejemplos sobre este tipo de práctica son: hacer compañía a personas mayores dependientes, hacer de monitor en actividades de vacaciones dentro y fuera de la escuela, participar en actividades para niños en situación de riesgo social, etc.

b) **Actividades de aprendizaje y servicio:** es una propuesta innovadora que parte de elementos tan conocidos como el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizajes. Los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorar algún aspecto de éste. A partir de los proyectos de aprendizaje y servicio se crean relaciones de partenariado entre las instituciones educativas y las entidades sociales que posibilitan a los jóvenes desarrollar los servicios; estos programas se convierten en un ejemplo claro de la voluntad de la escuela de abrirse a la comunidad y de la voluntad de la comunidad de abrirse a la escuela. Algunas experiencias significativas que podemos destacar son: rehabilitación de pisos en el Cuarto Mundo, el banco de sangre, leer con la ayuda de los niños mayores en la escuela, “Ninguna entidad sin web”, “Jóvenes guías”, etc.

c) **Programas de educación en valores:** estos programas pretenden desarrollar las competencias cognitivas y las socioafectivas de los niños y los jóvenes, mediante herramientas y recursos técnicos y de educación emocional. Señalamos algunos de ellos, concretamente, los talleres y las actividades que trabajan las competencias sociales, los programas de educación para la salud y la educación sexual:

- Los programas de competencias sociales se centran en las temáticas de la comunicación interpersonal, la resolución de conflictos y la mediación y los dilemas morales, entre otros. Su objetivo es desarrollar el autoconocimiento y las habilidades dialógicas de los niños y jóvenes.
- Las acciones educativas relacionadas con la educación para la salud tienen como principales objetivos: en primer lugar, la formación en hábitos saludables y estilos de vida, concretamente los relacionados con la alimentación, la higiene y el consumo saludable; en segundo lugar, las habilidades sociales, con el fin de saber tomar decisiones con relación a los temas de salud y de resolución de problemas desde una vertiente creativa (la comunicación eficaz, el pensamiento crítico, la capacidad de romper relaciones no positivas, la gestión de las emociones y del estrés, la capacidad de reconocer y respetar las reglas, etc.).
- Los programas de educación sexual: estos programas ofrecen herramientas y

recursos para ayudar a los adolescentes y a los jóvenes a pensar y reflexionar sobre sí mismos, sus deseos y sus prácticas sexuales; también para debatir con los compañeros situaciones o vivencias sexuales. Algunos bloques temáticos que se trabajan dentro de este programa en las escuelas son: la diversidad sexual, la iniciación sexual, los métodos anticonceptivos y la violencia en las relaciones de pareja.

La ASC se convierte en un medio idóneo para la dinamización de este tipo de programas, especialmente porque favorece, mediante sus dinámicas y el rol del maestro animador, la posibilidad de desarrollar procesos de concienciación, de experiencias socio-relacionales y de desarrollo de creatividad cultural.

3.5.2. Los programas de educación intergeneracional

Los programas intergeneracionales pretenden, fundamentalmente, producir unos beneficios socioculturales y educativos para todas las personas (personas mayores, niños, jóvenes y adultos de la comunidad). Identificamos algunos de sus beneficios:

- El incremento y el desarrollo de la participación.
- El intercambio entre generaciones de aprendizajes, de recursos y de experiencias intergeneracionales.
- La superación de estereotipos sociales y culturales.
- Generar vínculos comunitarios significativos para las personas, mediante la relación espontánea e informal y la acción compartida.
- Desarrollar actitudes de apertura a la diversidad, tanto por parte de los recursos y las entidades de la comunidad (escuela, *esplai*, centros cívicos, entidades para las personas mayores, centros culturales, etc.) como por parte de los profesionales que intervienen en la educación, en la cultura y en la comunidad.
- Ofrecer un espacio y un tiempo para la relación entre generaciones.
- Ofrecer experiencias de relación cooperativa, de participación en la cultura, de educación permanente, de confianza, de reciprocidad y de afecto.

Algunos proyectos de educación intergeneracional significativos:

- Proyecto Girasol: “Los mayores también cuentan. Recuperando la memoria”.
- Proyecto GYRO (OFECUM). Intercambio de cuentos de diferentes culturas y con una visión intercultural.
- *Vivir y convivir*. Vivienda compartida.
- *Nietos y abuelos*, una experiencia para compartir dentro de la escuela.
- *Taller intergeneracional* para favorecer el contacto entre estudiantes universitarios y adultos mayores.

- El taller “Vivencias del ocio y el tiempo libre por mayores y jóvenes”.

El papel de la ASC en la dinamización de este tipo de programas puede ser altamente eficaz, ya que conecta grupos diferentes para intercambiar conocimientos, ideas y proyectos; y también porque promueve cambios culturales que permitan romper estereotipos y construir nuevas formas de ciudadanía.

3.5.3. La educación ambiental

“La educación ambiental es el proceso educativo que consiste en dotar a las personas de las bases conceptuales, metodológicas y éticas que les den las aptitudes y actitudes necesarias para protagonizar un cambio ético y una evolución (revolución) de la sociedad hacia el desarrollo sostenible” [*Guía para la ambientalización de las entidades y organizaciones de carácter social y educativo*, 2003].

Esta propuesta educativa se lleva a cabo dentro y fuera de la escuela, y se incorpora también al currículo escolar.

Hay un gran abanico de actividades de pedagogía ambiental que actualmente se están desarrollando: las estancias en granjas escuelas, las aulas de naturaleza, el estudio del medio urbano/rural, talleres especializados sobre reciclaje, cuidado de la naturaleza, recuperación de espacios naturales... Este tipo de actividades ofrecen a los niños y jóvenes nuevas oportunidades de contacto y de relación con el entorno natural y cultural.

3.5.4. Las comunidades de aprendizaje y las escuelas de adultos

La comunidad de aprendizaje se define como un proyecto de transformación social, cultural y pedagógica de un centro educativo y su entorno para conseguir una igualdad de oportunidades y resultados de su alumnado (Elboj *et al.*, 2002), y también como un proyecto de transformación social y educativa (Díez y Flecha, 2010). La igualdad de resultados evita que las escuelas produzcan “currículos de la felicidad”, que han hecho que muchas escuelas diseñaran proyectos que no garantizaban el éxito escolar de sus alumnos, principalmente en las escuelas emplazadas en zonas urbanas y rurales marginales. Todos los niños y las niñas deben tener la oportunidad de ser felices en proyectos que también posibiliten su éxito académico. Por eso es necesario involucrar la comunidad en todas las fases del proyecto.

La comunidad de aprendizaje hace referencia a una propuesta educativa comunitaria y solidaria que tiene como ámbito de intervención la sociedad local. La comunidad dispone de recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje que hay que identificar y potenciar a partir de un único proyecto educativo de todos los ámbitos de aprendizaje (familia, medios de comunicación, calle...). Las comunidades de aprendizaje permiten generar una visión sistémica e intersectorial de la educación, una interrelación entre la escuela y la comunidad, la educación escolar y la extraescolar, la formal y la no formal (Torres, 2001).

4. Líneas y propuestas de futuro

Destacamos algunas líneas de trabajo en clave de perspectivas de futuro:

- Apertura de la escuela a la comunidad.
- El profesor animador.
- Innovación en metodologías y estrategias.

4.1 Apertura de la escuela a la comunidad

Se hace necesario, cada día más, que la escuela actual se abra a la comunidad local y lidere proyectos comunitarios. También hay que activar acciones de vinculación con el entorno/barrio promovidas por el profesorado que estimulen los recursos propios del territorio y la iniciativa de la sociedad civil.

La escuela, como comunidad educativa, está insertada en una red de educación comunitaria en la cual profesores, familias, alumnos y otros profesionales comparten objetivos y vínculos. Potenciar la creación y participación de los profesionales en redes de intercambio y de trabajo comunitario permite desarrollar acciones y proyectos integrales.

Puede tener una gran incidencia comunitaria continuar desarrollando, dentro del ámbito escolar, acciones concretas y ofrecer espacios para la educación intergeneracional, la educación para la ciudadanía y la interculturalidad. Estos aspectos favorecen la relación con la comunidad local y la apertura de los niños y jóvenes a su entorno.

Es urgente que la escuela, mediante programas, métodos y técnicas de la ASC, sea un espacio comunitario y dinamizador como recurso educativo eficiente para la acogida de los recién llegados y para la integración de la diversidad cultural.

Hay que abrir espacios de participación para las familias en los centros educativos, que permitan que éstas conozcan de cerca el centro, intercambien experiencias y se vinculen al proyecto educativo. Para hacerlo posible conviene activar proyectos de educación para las familias, como las escuelas de padres, actividades de ocio familiar, el trabajo con las AMPA... hacer que estas acciones fortalezcan la creación de vínculos y el trabajo conjunto, tan necesario para contar con la implicación de la familia en el proyecto escolar.

El *trabajo en red*, entendido como algo más que la simple coordinación institucional, como sistema básico de relación con otros profesionales. Es necesario el trabajo compartido e integrado con otros recursos y agentes del territorio: entidades de ocio, entidades para la infancia, servicios de atención primaria (a partir de las necesidades de promoción y participación de los niños y no exclusivamente de patologías).

4.2 El profesor animador

Se necesitan nuevos roles y nuevos agentes educativos (educadores sociales, profesionales de la salud, animadores comunitarios...) dentro de la escuela, con el fin de poder dar respuestas a situaciones sociales cada vez más complejas.

Urge una formación del profesorado que ayude a desarrollar competencias para la dinamización, el trabajo en red, la atención a la diversidad y la activación de la participación.

Quizás sería interesante incorporar en los currículos académicos de la formación del grado de Magisterio y del máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, el trabajo de competencias para acompañar los procesos grupales en las aulas y dinamizar los espacios de participación (asambleas, tutorías...), y profundizar en él.

4.3 Innovación en metodologías y estrategias

Un primer aspecto que creemos que es interesante destacar en este apartado es la aportación que la ASC puede hacer a la escuela en cuanto a incorporar programas, métodos y técnicas de una manera transversal dentro del currículo, de manera que se potencien especialmente algunos de los espacios de la vida escolar: la tutoría, las asambleas, las actividades intergeneracionales, etc. Trabajar desde la perspectiva de la transversalidad ayudará a sacar mucho más rendimiento a los recursos existentes.

Mediante prácticas como el trabajo cooperativo, los grupos interactivos, las TIC, entre otros, se promueven actitudes para el diálogo, la organización del trabajo grupal, la resolución de conflictos, etc., de manera que todos estos aprendizajes se convierten en herramientas para la mejora de la calidad de vida de los grupos y los individuos. La función tutorial puede ser un espacio significativo y adecuado para promover y activar la participación y las competencias dialógicas.

Es necesario profundizar en el aprendizaje y la promoción de la participación en los centros escolares, con el objetivo de formar a los alumnos en los valores democráticos y de participación social, de manera que se les posibiliten las herramientas adecuadas para poder tomar decisiones de una manera responsable, respetuosa y solidaria. Aprender y ejercitar los mecanismos de la participación en la vida cotidiana de los niños y jóvenes ayudará a ir avanzando en su autonomía personal y en el desarrollo de sus responsabilidades como ciudadanos.

Resumen

En este módulo nos hemos aproximado a las aportaciones que la ASC puede hacer al mundo escolar con el objetivo de que esta institución pueda dar respuesta a las necesidades actuales de los niños y adolescentes y de sus familias.

En primer lugar, hemos analizado la realidad actual de la escuela y los retos que se le plantean. Se ofrecen algunas reflexiones sobre cómo favorecer que las instituciones

escolares sean espacios comunitarios con capacidad para dinamizar y recrear el potencial cultural del territorio, y espacios de innovación pedagógica.

En segundo lugar, nos hemos centrado en ver cómo la ASC, desde su metodología y práctica social, puede ser una herramienta eficaz y eficiente en el marco escolar, tanto respecto a su definición y sus objetivos como por el papel y las funciones que los diferentes agentes que intervienen (profesorado, familias, comunidad local) pueden desarrollar. También se hacen aportaciones referentes a las metodologías y técnicas que la ASC podría y puede desarrollar dentro del marco escolar, como por ejemplo: el trabajo cooperativo y los grupos interactivos, las estrategias de trabajo de educación intercultural, el trabajo en red y/o integrado, las actividades socioculturales y de intervención comunitaria y, finalmente, las TIC como nuevos recursos didácticos y metodológicos.

En tercer lugar, se presentan algunas prácticas de ASC aplicables a los contextos escolares y que son una contribución relevante para la apertura y la innovación de la escuela. Concretamente, presentamos ocho tipos de prácticas, de dimensiones diferentes pero que, todas ellas, se pueden llevar a cabo dentro del ámbito escolar. Nos referimos a las actividades culturales y de ocio, las acciones de dinamización comunitaria y de participación en la escuela, los programas de educación para la ciudadanía, la educación intergeneracional y ambiental y las comunidades de aprendizaje.

Finalmente, hemos apuntado algunas líneas y propuestas de futuro que la escuela, desde las aportaciones de la ASC, puede incorporar a su praxis. Estas líneas de futuro las planteamos a partir de tres grandes ejes de trabajo: la apertura a la comunidad, el papel y la función del profesor animador y la innovación en metodologías y estrategias.

Bibliografía

- Abad, M.; Benito, M.L. (coords.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial.
- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Area, M.; Parcerisa, A.; Rodríguez, J. (coords.) (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Armengol, C. (2006). *Perspectiva de l'educació en el lleure*. Barcelona: Pleniluni.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Castells, M.; Freire, P.; Flecha, R.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Castro, M.M.; Ferrer, G.; Majado, M.F.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M.; Zapico, M.H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, F.; Martuccelli, D. (2009). *La reconversió de l'ofici d'educar*. Madrid: Eumo editorial.
- Departament de Consultoria i Estudis en l'Acció Social de la Fundació Pere Tarrés-Ramon Llull (2007). *Recerca-acció sobre participació juvenil als centres de secundària de Catalunya*.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (no consta). *Inmigración y educación en el tiempo libre: avanzando hacia la plena inclusión social de los niños y jóvenes de familias inmigradas*.

- (2007). “Participación e inmigración en los centros escolares”, a *Monográfico: La participación y la dirección de los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Faure, E. (1983). *Aprender a ser*. Alianza Universidad: Madrid. 78-80.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freixenet, D. (2005). “L’educació per a la ciutadania: l’objectiu de l’educació”, *Butlletí Senderi: Educació en valors*, n.º 23. Barcelona: Senderi.
- Gairín, J. (2004). *Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro*. Barcelona: Graó.
- Hammer, R.; Kellner, D. (1999). “Multimedia Pedagogy for the New Millennium”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (vol. 42, n.º 7, 522-526).
- Imbernón, F. (1999). “Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana”, a Imbernón, F. (coord.). *La educación en el siglo xxi. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. 63-79.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Llena, A.; Parcerisa, A.; Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Longás, J.; Bosch, M. (2003). *Estrategias de trabajo comunitario para la garantía social en los procesos de transición escuela-trabajo. Red local educativa*. San Vicenç dels Horts. IV Fòrum d’Educació. “Educació i comunitat: El treball en xarxa amb l’escola”. U.A.B., novembre de 2003.
- ; Civís, M.; Riera, J.; Fontanet, A.; Longás, E.; Andrés, T. (2008). “Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (n.º 15, 137-151). Universidad Pablo de Olavide.
- ; Civís, M., Riera, J. (2009). “Proyectos educativos comunitarios: propuesta teórico-práctica y análisis de experiencias”, *Educación y diversidad*, n.º 3.
- López, M. (2006). “Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones”, a Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía “L’Escola que inclou”. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18. 11-52.
- Merino, J.V. (1997). *Programas de ASC. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Morata, T. (2009). *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Paglilla, R. (2002). “El deporte escolar en la animación socioinstitucional: estrategias generales de ASC y su extensión a partir de las instituciones escolares”, a www.efdeportes.com. *Revista Digital*. Buenos Aires.
- Parcerisa, A. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Proyecto de investigación. *Las bibliotecas escolares ¡funcionan!* Scholastic.Reseach & Results.
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Barcelona: Graó.
- ; Martín, X.; Escardíbul, A.; Novella, A. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2007). *Escola inclusiva. Una escola de tots i per a tots*.
- (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós. 60-70.
- Soler, P. (1995). *La ASC como metodología y sector profesional del educador social*. Girona: Universitat de Girona.
- (2005). “De l’animació en el lleure al desenvolupament comunitari i la participació ciutadana. Un recorregut des de l’animació sociocultural”, a Soler, P. (coord.). *L’educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Universitat de Girona: Departament de Pedagogia, Estudis d’Educació Social.
- Subirats, J. (2002). “Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes”, *Perspectiva Escolar* (263, 2-9).
- (coord.) (2003). *Més enllà de l’escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.

- (2009). “L’educació com a generadora de participació i ciutadania. El paper de l’educació en el lleure”, a *El lleure educatiu del segle xxi*. Barcelona: Ed. Claret.
- ; Albaigés, B. (coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l’entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Finestra Oberta.
- Torralba, F.; Torrubia, R.; Subirats, J.; Trilla, J.; Morata, T. (2009). *El lleure educatiu a l’inici del segle xxi*. Barcelona: Claret.
- Torres, J. (2001). “L’ús oral familiar a Catalunya”, a *Jornades d’estudi sobre l’ús interpersonal del català. Estat de la qüestió i propostes* (en premsa), Grup Català de Sociolingüística i Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Barcelona.
- Torrubia, R.; Doval, E. (2009). *Família i educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Publicacions digitals, 5.
- Trilla, J. (2007). *L’educació en el lleure a Catalunya. Una mirada descriptiva i projectiva*.
- ; Bosch, C.; Domènech, J.; Pujol, M. (1999). *Les ciutats que s’eduquen*. Temes d’educació, 13. Diputació de Barcelona.
- ; Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”, *Revista Iberoamericana de Educación* (26, 197-164).

Capítulo VII

Políticas de juventud

Pere Soler Masó

Introducción

Las políticas de juventud, junto con el trabajo en el ocio infantil, han sido tradicionalmente uno de los sectores que más impulso han aportado a la consolidación y el reconocimiento de la ASC en nuestro contexto. De hecho, el ocio infantil y el juvenil han ido ligados a muchas iniciativas mediante la denominación genérica de “actividades en el ocio infantil y juvenil”. Esta denominación se ha utilizado, por ejemplo, en el ámbito de la formación a través de la titulación de monitores y directores y en la mayor parte de la legislación de actividades y servicios socioculturales para niños y jóvenes. Los animadores socioculturales han nacido y se han formado en gran parte por medio de estas prácticas y ámbitos de acción, y por ello hay que recurrir a estos términos para entender el sentido y el alcance de la ASC actual.

En este capítulo empezamos precisamente dedicando una primera parte a hacer un recorrido por la configuración del discurso de las políticas de juventud desde la transición democrática hasta la actualidad. El objetivo es ver cómo evoluciona la consideración de las necesidades de atención a los jóvenes y se pasa de una oferta de actividades de ocio a la necesidad de ofrecer una atención más integral. En este recorrido la ASC siempre ha estado presente. En un primer momento, como un ámbito de atención explícito a través de muchos de los servicios y programas de ocio juvenil, y posteriormente, a través de otros programas que se añaden a las necesidades de atención juveniles dentro del marco de las políticas de juventud. Se amplía la consideración de las políticas de juventud y se asume una dimensión más comunitaria, de ciudadanía y de respuesta a todos los derechos que con esta consideración van implícitos. La ASC se convierte en este momento en una metodología idónea y óptima para impregnar la gestión y la ejecución de estas políticas a través de la participación juvenil y el empoderamiento de estos ciudadanos.

En la segunda parte de este capítulo se presentan algunos de los principales programas y servicios que tradicionalmente se han vinculado a la ASC del sector juvenil. Tratamos los planes locales de juventud, como grandes documentos de planificación de las políticas de juventud en el ámbito municipal, y nos detenemos en los programas de ocio juvenil. Hacemos referencia a los *casals de joves* y centros juveniles como servicios emblemáticos en el ámbito de la ASC. Comentamos también la consideración y el protagonismo que han tenido y tienen las asociaciones y grupos juveniles en las políticas

públicas de juventud.

Objetivos

1. Presentar el sentido y la relación que la ASC tiene y puede tener con las políticas de juventud.
2. Evidenciar el recorrido que han tenido las políticas de juventud desde la configuración del actual sistema democrático y comprender la evolución que el discurso y la práctica de la ASC ha tenido en estas políticas.
3. Presentar los principales programas y servicios de ASC en el sector juvenil.

1. La ASC como metodología y práctica en el despliegue de las políticas de juventud

Después de más de treinta años de la constitución del actual Estado Social y Democrático de Derecho en España, ya hay una trayectoria lo bastante larga como para poder ver con cierta perspectiva la evolución de determinadas políticas públicas. Las políticas públicas de juventud son un ejemplo claro por el intenso camino que han recorrido. Nos proponemos hacer un breve análisis de la evolución de estas políticas partiendo del caso concreto de Cataluña con la finalidad de comprender cómo se han justificado los discursos y las prácticas sobre todo aquello que configura la atención a los jóvenes.

Con el fin de hacer este análisis, hemos tenido en cuenta la evolución de estas políticas entre los años 1975, con la muerte del dictador y el inicio del proceso de transición hacia la democracia, hasta la actualidad, apuntando y adelantando algunas ideas referentes a los retos pendientes todavía en este sector. Se ha partido de diferentes aportaciones previas (Berney y Martínez, 1998; Comas, 2007; Giménez y Llopart, 2002; Llopart y Serracant, 2004; Martín, 2007; Soler 2005; Subirats, Brugué y Rico, 1998) y se ha optado por formular una clasificación propia de las etapas y los modelos que han marcado la evolución de estas políticas. Configuran este recorrido, pues, cuatro grandes períodos en los que comentamos los aspectos más relevantes.

1.1 Las políticas de ocio juvenil (1976-1985)

Se trata del periodo de origen de lo que serán las políticas públicas de juventud actuales, ya que se pasa de una situación de falta de políticas públicas de juventud a una situación en la que las políticas de juventud se fundamentan en ofertas de ocio y cultura promovidas, primero, por las administraciones locales, y posteriormente, también por la Generalitat de Catalunya. El periodo anterior a 1975 es el periodo de dictadura

franquista, donde las políticas de juventud pasan también diferentes etapas con el denominador común de ser mayoritariamente políticas de adoctrinamiento en el nacionalcatolicismo a través de los movimientos del régimen: Frente de Juventudes, Sección Femenina, Organización Juvenil Española, entre otros (Sáez, 1988).

Este primer periodo incluye los años de transición democrática y de estructuración de las administraciones públicas tal como hoy las conocemos. Se pone de manifiesto la voluntad de constituir un Estado Social y Democrático de Derecho que parte de la Carta Magna que se aprueba en 1978. En su artículo 48 dice: “los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”. Un año después se aprueba el Estatuto de autonomía de Cataluña, que hace evidente el inicio del proceso de traspaso de competencias en políticas de juventud a las comunidades autónomas que se irán configurando. En el artículo 9 de este Estatuto ya se concreta que la Generalitat de Catalunya tiene competencia exclusiva en materia de juventud.

En estos años se estructuran y articulan las bases legislativas y organizativas que harán posible las políticas públicas de juventud más adelante. En el organigrama autonómico aparece el término *juventud* referido a un ente específico y se crean las primeras concejalías de juventud. Se estructura el encaje de las diputaciones en el nuevo organigrama de la Administración pública y se crean los consejos comarcales.

Son unos años de fuerte crecimiento del sector juvenil a raíz del *baby boom* de los años sesenta y setenta, y por eso este colectivo se convertirá en un segmento de población con presencia creciente.

El discurso sobre juventud que se estructura desde la Administración pública entre 1976 y 1985 es un discurso fundamentalmente asistencialista centrado en el ocio y el asociacionismo infantil y juvenil. Las políticas de juventud, como tales, todavía no existen y en su lugar podemos hablar de políticas –o de acciones– de ocio y cultura juvenil. Las actividades representativas de este periodo se centran en el despliegue de actividades de vacaciones de invierno y verano, el apoyo al asociacionismo juvenil de educación en el ocio, la formación de monitores y directores de ocio infantil y juvenil, la construcción de equipamientos juveniles y el reconocimiento institucional de los canales participativos de los cuales se habían dotado las entidades juveniles (mesas de jóvenes, consejos de la juventud, etc.).

En el año 1985 tiene lugar la celebración del Año Internacional de la Juventud. Las recomendaciones que hicieron las Naciones Unidas y los actos que con este motivo se llevaron a cabo en Cataluña significaron un revulsivo especial para el fortalecimiento de las estructuras públicas en materia de juventud. El primer ejemplo del inicio de esta nueva etapa lo podemos encontrar en el Proyecto Joven del Ayuntamiento de Barcelona, presentado en 1985 e inspirado, respecto a metodología, en las experiencias de diversas ciudades italianas como Turín, Forlì y Bolonia. Este proyecto significa el origen de las políticas integrales de juventud en Cataluña y en España. Marca un punto de inflexión en el discurso de lo que serán las políticas de juventud de las administraciones públicas. Se trata de atender no sólo el ocio y la participación juvenil, sino la totalidad de ámbitos que afectan a la vida de los jóvenes: sanidad, trabajo, cultura, formación, justicia, medio ambiente... Y hacerlo desde una óptica global y de implicación de las diferentes áreas o

departamentos de las diversas administraciones, así como de los mismos jóvenes y de la sociedad civil. Este nuevo enfoque representa una apuesta altamente compleja que requiere unos profesionales preparados.

1.2 Las políticas integrales y transversales de juventud (1986-1995)

Esta etapa se caracteriza por tasas de paro juvenil muy altas, fracaso escolar y desestructuración familiar. Se habla del “pasotismo” de los jóvenes y de su rechazo a la política. Hay algunos acontecimientos importantes que tienen una incidencia directa sobre la población juvenil y las políticas de juventud. Por ejemplo, en 1990 se aprueba la nueva ley de educación, la LOGSE, con el alargamiento de la escolarización obligatoria hasta los 16 años (ESO) y el paso al instituto de secundaria a los 12 años. En 1991, el Consejo de Ministros aprueba el Plan Integral de Juventud, de ámbito estatal, para dar respuesta a muchas demandas del momento: formación, mejora de la calidad de vida, igualdad de oportunidades, etc. Forman parte de este plan integral la aplicación de la LOGSE, la reforma del servicio militar, la contratación laboral, la información juvenil o la vivienda.

En 1992 tienen lugar los Juegos Olímpicos en Barcelona, la Exposición Universal en Sevilla y la Capital Cultural Europea en Madrid. Es un año de culminación de grandes proyectos. Parece, sin embargo, que las políticas de juventud tocan techo con la interrupción de muchos proyectos y la crisis económica que se evidencia después de la euforia de 1992.

A partir de los años noventa se produce un descenso significativo de la población juvenil. A pesar de ello, se va reconociendo la necesidad de alargar el itinerario de transición de los jóvenes de los 25 a los 30 años.

El enfoque de las políticas de juventud desde la perspectiva de la integralidad significa un importante avance en el discurso de las políticas públicas en general y, en particular, de las políticas de juventud. Estas políticas se concretan en los planes integrales de juventud, los planes directores de juventud o los planes interdepartamentales de juventud, documentos programáticos y estratégicos que pretenden ordenar, coordinar y sistematizar las diferentes acciones a realizar en materia de juventud. En este proceso se implican también las entidades juveniles, los consejos de juventud, otras administraciones y los departamentos y áreas afines a los objetivos propuestos. Con todo eso, las políticas integrales:

- Se convierten en un referente y, poco a poco, serán asumidas por gran parte de las políticas públicas.
- Se convierten en un revulsivo importante, un impulso para poner en marcha y consolidar muchos servicios y programas de juventud.
- Contribuyen a romper con una conceptualización homogénea de los jóvenes, en beneficio de un concepto de juventud entendida como categoría social heterogénea, con itinerarios de transición diversos.

- Constituyen una propuesta rigurosa y sistemática a la hora de encarar las situaciones juveniles, reactivando el profesionalismo de los técnicos y las áreas de juventud.
- Implican el diseño de una metodología propia de trabajo en el ámbito sociocultural que posteriormente se ha exportado a otros ámbitos.

En este periodo, el discurso predominante considera que hacerse mayor es la adquisición de recursos formativos, laborales, domiciliarios, económicos, etc., que permiten la autonomía. La juventud se determina, pues, fundamentalmente, como un tiempo de transición. A pesar de la fuerza del nuevo planteamiento, se detectan muy pocos ejemplos de aplicación real de esta propuesta en este periodo. Conviven un discurso muy innovador con unas prácticas rutinarias muy alejadas de este planteamiento (Giménez y Llopart, 2002).

Se considera que las políticas de juventud nucleares son aquellas que generan acciones que afectan directamente a la posición social de los jóvenes (educación, ocupación, vivienda, etc.), mientras que las políticas periféricas determinan acciones para mejorar la calidad de vida de las personas jóvenes, pero no generan un impacto directo en su posición social (ocio, asociacionismo, cultura, etc.).

La política de juventud de esta etapa considera –en su aspecto discursivo– que se tiene que poner el acento en aquello que modifica la transición social de los jóvenes (binomio educación y trabajo). Por eso se habla de políticas nucleares, porque quieren reforzar más las acciones destinadas al campo económico y social que las del campo vivencial y cultural, más propias de las políticas periféricas.

Sobre el papel predomina el discurso que apuesta por centrarse en los aspectos nucleares de la vida de los jóvenes y por su transición a la vida adulta y la emancipación: educación y formación profesional, políticas activas de ocupación, vivienda social y orientación escolar, laboral y sanitaria. Con todo, los resultados no son los que se esperaban. En la práctica, la complejidad de gestión de estos programas y las limitaciones y restricciones presupuestarias comportan que las acciones mayoritarias y con más éxito continúen siendo las propias de las políticas periféricas, relacionadas con el ocio, el turismo juvenil, el tiempo libre, la cultura, el asociacionismo y la participación juvenil.

1.3 Las políticas afirmativas de la nueva condición juvenil (1996-2005)

La crisis económica que sufre España a partir de 1992 cuestiona el conjunto de las políticas sociales y obliga a reajustar y a redefinir las políticas y el Estado del Bienestar. Este escenario de restricción de gasto afectará de manera clara al ámbito de las políticas de juventud hasta finales de los años noventa. A partir de este momento la bonanza económica vuelve a predominar y habrá un gran impulso de las políticas y de las acciones en materia de juventud. Es así como en el año 2000 el Consejo Ejecutivo de la Generalitat de Catalunya aprueba el Plan Nacional de Juventud de Cataluña, Jóvenes 2010, impulsado por la Secretaría General de Juventud con el consenso del Consejo Nacional de la Juventud y de todas las fuerzas políticas en el Parlamento de Cataluña. El objetivo de este plan es precisamente fomentar, de manera importante y extensiva a todo el territorio, la elaboración y la ejecución de políticas integrales de juventud en todas las

administraciones que actúan en materia de juventud.

En este periodo se constata una plena irrupción de la mujer en el mundo del trabajo y de la vida social. Hay un crecimiento de la moda y el consumo de masas, ahora también posible con un criterio personalizador. Los agentes de socialización tradicionales (familia, escuela y poderes públicos) pierden peso a favor del mercado, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Se diversifican los modelos y las fórmulas familiares. El retraso del paso a la vida adulta no se produce sólo a causa de las nuevas dificultades laborales y sociales, sino también por unas nuevas estrategias formativas y por una nueva manera de entender la biografía juvenil. Hay, pues, un retraso progresivo en la emancipación familiar hasta más allá de los 29 años, aunque los jóvenes son cada vez más precoces en los diferentes ámbitos de la vida y más autónomos en el proceso de hacerse mayores. Al alargarse la juventud hasta los 30 años, se configura una etapa con entidad en sí misma, con valor afirmativo propio.

La juventud ya no viene condicionada por el deseo de inserción social y profesional. Ya no es un periodo de carencias y de limitación de autonomía. La juventud no es vivida como una privación, sino como un auténtico disfrute, y por eso hay que aprovecharla para multiplicar experiencias. Es una etapa llena de vida, definida en positivo a partir de la autonomía individual y el deseo de multiplicar experiencias vitales. La nueva condición juvenil no se define a partir de aquello que los jóvenes no tienen (trabajo, vivienda y familia propia), sino como una etapa plena en la cual disfrutar de las experiencias para construir la propia identidad (Ayuntamiento de Barcelona y Diputación de Barcelona, 1999). Por eso, este periodo de la vida deja de ser considerado como un periodo de privaciones o de carencias. Se considera que las políticas de juventud no se hacen para que los jóvenes dejen de ser jóvenes, sino para que puedan disfrutar del máximo de experiencias vitales y enriquecer sus itinerarios biográficos. Según la Oficina del Plan Joven (2002), la nueva condición juvenil se caracteriza en estos años por:

- Comportamientos sociales comunes guiados por una fuerte autonomía individual (estudio, ocio y tiempo libre).
- El deseo de cambiar experiencias vitales y escenarios.
- Intensa movilidad geográfica.
- Ausencia de responsabilidades sociales fuertes hacia terceras personas.
- Emancipación temprana en aspectos relacionales y afectivos.
- Rápida madurez mental y física.

Las políticas de juventud desde esta perspectiva tienen que ocuparse sólo de aquello que es propio de la gente joven (políticas explícitas) en tanto que joven: la afirmación de la cultura juvenil, de la identidad y del ocio, y tienen que dejar para las políticas más generales los asuntos que corresponden a la plena ciudadanía de los individuos o que favorecen la emancipación del colectivo (políticas implícitas). No consideran que la transición y la inserción profesional sean una tarea propia de las políticas de juventud.

La educación, la formación profesional y el trabajo, en tanto que ejes centrales de la transición social de los jóvenes, tienen que considerarse políticas generales de país a favor de la igualdad de oportunidades. Pueden definirse como políticas para la transición, pero no propiamente como políticas de juventud.

El hecho de pensar en políticas afirmativas de la juventud contribuye a reforzar la identidad de este colectivo, lo que también ayudará y facilitará el tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta aunque no sea el objetivo prioritario. Las políticas afirmativas están mucho más centradas en los aspectos periféricos que en los nucleares. Por eso se centran fundamentalmente en:

- Movilidad: turismo joven, intercambio juvenil, movilidad nocturna, etc.
- Experimentación: ampliación de la oferta sociocultural durante la noche y servicios educativos y deportivos, ampliación de espacios y equipamientos para los jóvenes y aumento de los recursos para la experimentación multimedia, etc.
- Creatividad: la creación y el trabajo simbólico como centro de la intervención cultural y de la democracia cultural.
- Ciudadanía: favorecer el deseo de más participación social de los jóvenes mediante el diálogo y el pacto, estableciendo foros y haciendo difusión de todo aquello que esté relacionado con los jóvenes.
- Autonomía: sin una autonomía suficiente, la nueva condición juvenil queda totalmente decapitada. Por lo tanto, hay que poner toda la atención en los déficits formativos, en iniciativas de autoaprendizaje y de autoempleo, en las situaciones de riesgo social y salud, en la vivienda, en la educación, etc.

1.4 Las políticas de afirmación de la plena ciudadanía de los jóvenes (2006- actualidad)

En este periodo entramos en crisis, y a partir de 2008, en recesión. Este periodo, aún vigente, quiere redefinir las bases de la política de juventud. Algunos de los hechos que apuntan en esta dirección son:

a) Los retos que se proponen en el ámbito legislativo. En el caso catalán hay que mencionar, por una parte, el nuevo estatuto de autonomía de Cataluña (2006), el cual dedica el artículo 142 a la juventud y a la política de juventud, donde especifica que corresponde a la Generalitat la competencia exclusiva en materia de juventud, que consiste en el diseño, la aplicación y la evaluación de políticas, planes y programas destinados a la juventud: la promoción del asociacionismo juvenil, de las iniciativas de participación de la gente joven, de la movilidad internacional y del turismo juvenil. También la regulación, la gestión y la intervención en las actividades e instalaciones destinadas a la juventud. Aparte de estas competencias, también se habla de la suscripción de acuerdos internacionales. Por otra parte, la Ley de Políticas de Juventud, aprobada el 22 de septiembre de 2010 por el Parlamento de Cataluña, significa la

consolidación de la forma de trabajar a partir de la integralidad, el trabajo interdepartamental e interinstitucional. En la exposición de motivos de este texto se dice que se quiere “empoderar a los y las jóvenes para atribuirles derechos que los hagan estar en situación de poder ejercer plenamente su condición de ciudadanía con virtud y excelencia”.

b) El nuevo Plan Nacional de Juventud de Cataluña con la perspectiva 2010-2020. El objeto de las políticas de juventud no es sólo dar una respuesta a determinadas necesidades sociales de los jóvenes sino que también quiere ser un instrumento de transformación social a partir de facilitar el proyecto de vida de los y las jóvenes, luchar contra las desigualdades y promover la movilidad social y el papel de la gente joven como motor de cambio. Teniendo en cuenta eso, el nuevo plan clasifica el objeto de las políticas de juventud en dos grandes grupos de necesidades o espacios de transformación social. En primer lugar, las necesidades vinculadas a la juventud como etapa del ciclo vital donde se dan ciertas transiciones o procesos de emancipación a partir de los cuales el joven define su vida adulta (transiciones educativas, laborales, residenciales, familiares y ciudadanas). En segundo lugar, las necesidades relativas al momento presente y que están vinculadas a la calidad de vida.

c) El progreso también del colectivo de profesionales de las políticas de juventud, los cuales a partir de 2004 crean la Asociación Catalana de Profesionales de las Políticas de Juventud (AcPpJ) con la finalidad de compartir experiencias, mejorar el reconocimiento de estos profesionales y reforzar las políticas de juventud. Vale la pena mencionar uno de los últimos estudios que ha promovido esta asociación y que consiste en la confección de un censo de los profesionales en el ámbito de la juventud¹.

d) El importante trabajo que se lleva a cabo en el ámbito de la formación en materia de juventud. En este sentido hay diferentes iniciativas que se están trabajando tanto desde la AcPpJ como desde la propia Administración pública de la Generalitat de Catalunya con la voluntad de poner orden en todo el sector y establecer un plan de formación que permita un itinerario ordenado con unos niveles de formación básica y otros especializados. Vale la pena mencionar también la iniciativa conjunta de seis universidades públicas catalanas que en 2008 empiezan el primer máster oficial en juventud en el Estado español, el Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS).

La juventud se considera en este periodo una etapa de ciudadanía en la que las personas adquieren y ponen en práctica los derechos y los deberes sociales. Durante la juventud, cada persona define su proyecto vital dentro del contexto social. Actualmente hay gran diversidad de trayectorias juveniles y grandes dificultades para poner en práctica el ejercicio de la plena ciudadanía. Por tanto, la cuestión es poder acceder a los recursos sociales, políticos, económicos y culturales necesarios para ejercer esta plena ciudadanía. Lo que convierte a los jóvenes en ciudadanos no es la posesión de una serie de derechos, sino activarlos en la práctica y ejercerlos. Hay que buscar, pues, el equilibrio entre las actuaciones periféricas y las nucleares para favorecer el desarrollo de

proyectos vitales de los jóvenes.

Entramos, pues, en la etapa que podríamos llamar de afirmación de la plena ciudadanía de los jóvenes. El interés se centra en los derechos y los deberes que este colectivo ha de tener para su desarrollo total (Morán y Benedicto, 2002 y 2003). Este nuevo modelo es conciliador con los planteamientos anteriores y parte de la idea de que ninguna política sectorial por sí sola puede promover un proceso de transición ni asegurar la afirmación de la nueva condición juvenil.

Una aplicación práctica de este discurso integrador la podemos encontrar en la propuesta de Comas (2007), el cual prevé una aplicación cronológica de los diferentes modelos de políticas de afirmación y políticas de transición, según la edad de los jóvenes. En cada momento de la etapa juvenil puede haber unos intereses mayoritarios. Por eso, sin excluir políticas específicas para colectivos específicos, una síntesis orientativa permitiría llegar a la siguiente interpretación del debate de las políticas de juventud: en los primeros años de la juventud habrá que centrar los esfuerzos en políticas afirmativas y participativas y, gradualmente, ir introduciendo políticas de emancipación (primero laborales, después residenciales y por último familiares) a medida que las políticas afirmativas y participativas dejen de ser prioritarias.

También en la dirección de establecer criterios y herramientas para la aplicación práctica de las políticas de juventud y los debates que ha generado, Montes (2008) afirma que hay una serie de ámbitos de intervención que constituyen el núcleo duro de las políticas de juventud, irrenunciables, y que tendrían que tratar todas las unidades de juventud. Estos ámbitos se pueden dividir en dos perspectivas:

- Los que desarrollan aspectos de la propia condición juvenil: información, dinamización y ocio, promoción del asociacionismo, participación, ocio educativo, promoción de la creación y movilidad en el ámbito internacional. Son los ámbitos que podríamos definir como *propios* de las unidades de juventud.
- Los que desarrollan aspectos de las condiciones de vida de los jóvenes, de su capacidad de autonomía y de emancipación. Disponen prácticamente siempre de departamentos propios con los cuales es también irrenunciable coordinarse para ofrecer una política de juventud completa. Se trata de: ocupación, vivienda, apoyo a la enseñanza, movilidad local e intermunicipal y salud y hábitos saludables.

Al lado de ellos se encuentran los ámbitos que se pueden trabajar con más o menos intensidad según las necesidades y particularidades de cada territorio. Estos ámbitos son objeto de trabajo transversal con otras unidades: políticas de género, medio ambiente, inmigración, deportes, cultura, atención a colectivos desfavorecidos, atención a drogodependencias, atención a necesidades educativas especiales, voluntariado, solidaridad y turismo.

1.5 La ASC en las políticas de juventud actuales

Tras la breve exposición de la evolución que las políticas de juventud han tenido en Cataluña, queda claro que hay una estrecha relación entre estas políticas y la ASC. De hecho, el sector de las políticas de juventud tal como lo entendemos hoy se empieza a

configurar a partir de la figura del animador sociocultural y de la metodología y práctica de ASC. Gran parte de los actuales profesionales de las políticas de juventud provienen de entidades y movimientos de ocio infantil y juvenil y han estado vinculados a programas o servicios de ocio y de ASC.

El recorrido realizado a través de la evolución del discurso y la práctica de las políticas de juventud pone en evidencia que las políticas periféricas y afirmativas de la juventud son las que más han predominado en la práctica y, de hecho, son las que han dado entidad y perfil a los técnicos de juventud. La ASC ha sido y es un recurso estratégico en la aplicación de estas políticas periféricas y afirmativas; en este sentido, a menudo las figuras de técnicos y dinamizadores de juventud se han identificado y se identifican con la ASC.

2. Principales programas y servicios de ASC en el tiempo libre de los jóvenes

En este apartado comentamos algunos de los principales programas y servicios que han ayudado a hacer visible el sector de las políticas de juventud. Se trata, como ya hemos dicho, de servicios y programas que se identifican con la ASC y que han contribuido de manera muy clara a configurar un perfil de los profesionales de las políticas de juventud, ya que es desde esta práctica desde donde se han configurado los principales recursos que se han vinculado específicamente al trabajo de los técnicos y dinamizadores de juventud.

2.1 Los planes de juventud y los programas de ocio juvenil

Tratar de jóvenes y ASC obliga a hacer referencia a los planes y programas de juventud que las diferentes administraciones públicas articulan y a través de los cuales se despliegan el resto de recursos y servicios específicos para los jóvenes, entre ellos, los relacionados con el ocio y la ASC de este colectivo. Los planes de juventud se convierten en herramientas básicas y necesarias hechas desde la Administración para el trabajo en juventud y permiten poner en relación y coordinación las acciones de diferentes áreas de la Administración y, en la medida de lo posible, también las diferentes administraciones en todo aquello que esté relacionado con los jóvenes.

En los últimos años, muchas administraciones, sobre todo de ámbito municipal, han iniciado el diseño de planes de juventud (Brunet, 2002; Soler, Bayot y Vila, 2003; y Montes, 2008). Algunas con más acierto que otras y con planes de muy diferente tipología y proyección. Mayoritariamente se trata de planes integrales que quieren abordar la totalidad de necesidades de los jóvenes de forma coordinada entre las diferentes instancias políticas y administrativas. Es habitual encontrar apartados específicos dedicados al ocio juvenil, a la cultura, al asociacionismo o la participación, entre otros.

Con los programas de ocio juvenil se intenta dar respuesta a las necesidades de ocio de los jóvenes desde una perspectiva no consumista². Hay, por lo tanto, una clara y explícita voluntad educativa en el tiempo libre que hace que se hable de programas de ocio *alternativo* (Comas, 2000 y 2001), con una manifiesta voluntad de incidir en el ocio nocturno juvenil entendiendo que es donde se concentra la mayor oferta y donde se realizan más comportamientos de riesgo entre los jóvenes (Cuenca, 2004: 288-294). Incluso hay quien cree que el día llega a ser insuficiente para la plena realización personal y la consecuente socialización de los jóvenes. Por eso ocupan la noche, y hace falta una nueva oferta de servicios y equipamientos públicos para los jóvenes. A través de estos programas se quieren fomentar prácticas de ocio colectivas que rompan con el puro consumo y eviten los conflictos con las personas residentes en los espacios donde se realizan las actividades.

Un estudio realizado por el Consejo Comarcal del Baix Llobregat (2002) en 21 municipios de esta comarca constata que no siempre se explicitan los objetivos que persiguen estos programas de ocio alternativo y que, incluso, hay casos en los que las actuaciones realizadas son contradictorias con los teóricos objetivos perseguidos. Predomina, en estos casos, el interés por sacar programaciones a la calle sin otorgar mucha atención a la construcción de un proyecto sólido y con proyección a medio o largo plazo. Este mismo estudio concluye que los principales objetivos que persiguen estos programas se pueden resumir en:

- Prevención de comportamientos de riesgo.
- Incremento y/o mejora de la oferta de ocio.
- Promoción del territorio como espacio de ocio.
- Promoción del asociacionismo.
- Promoción de la participación.
- Promoción de la transversalidad en el municipio.
- Fomento de la ocupación (en la medida en que el propio programa genera una demanda laboral).

Pensamos que tanto los planes de juventud globalmente como los programas de ocio juvenil tendrían que ser beligerantes contra la sociedad del consumo, conformista, individualista, pasiva y neoliberal. En este sentido, la propuesta transformadora y crítica de la ASC es importante. Hay que rechazar, pues, políticas de juventud fundamentadas en el consumo puro de productos sin posibilidad de reflexión y, al mismo tiempo, se tiene que apostar por políticas de juventud comprometidas con un desarrollo sostenible. Una política de juventud que quiera conectar con los jóvenes y que quiera hacerles una propuesta de futuro no puede ser imparcial. Tiene que ser atrevida y arriesgada. Eso supone optar, seleccionar y priorizar, pero también significa aclarar y reforzar la intencionalidad.

2.2 Los “casals de joves”, los centros juveniles y los equipamientos municipales de juventud

Entendemos por equipamiento municipal de juventud (Vilamalla *et al.*, 2003) un espacio de dinamización social y cultural dotado de infraestructura y recursos para la participación, el intercambio y la programación de actividades juveniles. Es municipal porque la titularidad del edificio es del ayuntamiento y la voluntad de servicio es abierta a todo el mundo. Las formas de gestión pueden ser diversas y un mismo edificio puede contener diversos tipos de servicios dedicados a la juventud. Según los mismos autores, a la hora de analizar los equipamientos municipales de juventud podemos hablar de:

- Equipamientos polivalentes: espacios destinados a acoger diferentes actividades entre las cuales hay algunas relacionadas con jóvenes.
- Puntos de información juvenil: espacios, normalmente dentro de otros equipamientos, dedicados a informar y orientar a los jóvenes. Se trabaja en la investigación y el tratamiento de la información.
- *Casals de joves*, clubes juveniles: equipamientos dedicados completamente a programar actividades socioculturales y a acoger a los jóvenes, ofreciéndoles de manera permanente diversos servicios (prensa, fonoteca, videoteca, etc.).
- Albergues: equipamientos dedicados a alojar jóvenes.
- *Casals d'entitats juvenils*: equipamientos con diferentes dependencias, de las cuales pueden hacer uso diversas entidades o colectivos de jóvenes. El objetivo es promover el asociacionismo juvenil ofreciéndoles al mismo tiempo un espacio de gestión y unos recursos técnicos, materiales y formativos.
- Locales de ensayo: salas convenientemente aisladas acústicamente, preparadas para contener un equipo musical a fin de que puedan ensayar los grupos de música que lo soliciten.

Con respecto a los *casals de joves* y los clubes juveniles, tal como ya hemos dicho, tienen una clara voluntad de programación y actuación en el ocio juvenil a través de la ASC. El contenido y la tipología de actividades del programa sociocultural que ofrecen, así como la forma como se programan y se ejecutan estas actividades (vinculación y participación de los jóvenes y las entidades juveniles), son aspectos a tener muy presentes desde la ASC. Hay que velar para hacer de estos *casals* auténticos espacios creadores de ocio juvenil en la medida en que el tiempo libre tome sentido con actividades enriquecedoras y en las que los jóvenes sean, a todos los efectos, los protagonistas.

Los servicios de información juvenil tienen también una clara función formativa en la medida en que, a través de la orientación que proporcionan, se convierten en el punto de partida para determinadas prácticas socioculturales de muchos jóvenes. Son importantes, por lo tanto, tanto la forma como el estilo de los mensajes que se transmitan si se quiere llegar a determinados sectores juveniles. La función de información

actualmente puede quedar cubierta con una buena web, con documentación, enlaces y referencias oportunas; y en cambio, la función de orientación posiblemente es más compleja y requiere un trabajo más personal y, en muchos casos, presencial. En este mismo sentido, se tiene que plantear la presencia, la relación y la función que estos servicios deben tener en los institutos, las universidades, las entidades juveniles y en todos aquellos espacios y equipamientos juveniles del territorio. Hay una tarea importante a hacer para promover el trabajo en red con el fin de: publicar y difundir experiencias concretas, gestionar la difusión de actos juveniles, etc. Por otra parte, el tiempo libre juvenil tiene a menudo connotaciones negativas porque no se ha sabido proyectar una imagen que ponga de relieve las acciones socioculturales y educativas que muchos jóvenes hacen en este espacio temporal. Los servicios de información juvenil tendrían que ser determinantes en este reto y, por lo tanto, su función no tiene por qué acabar en los jóvenes sino que puede proyectarse a toda la población.

La mayor parte de los municipios todavía sufren un déficit de espacios y equipamientos para jóvenes³. Muchas de las infraestructuras que hay son en gran parte espacios privados que a menudo tienen como finalidad principal el consumo. Habría que pensar en la reutilización y la mayor rentabilidad que pueden tener muchos equipamientos públicos que ya existen y que funcionan en unas franjas horarias muy reducidas, quedando mucho tiempo cerrados e infrautilizados. Se puede plantear la posibilidad de abrir, en algunos casos, equipamientos como las escuelas, los centros cívicos, los pabellones deportivos, los teatros, etc., en horarios en que quedan cerrados o en días en que no tienen actividad, y ofrecer en estos edificios proyectos atractivos para los jóvenes.

2.3 La participación a través de asociaciones y grupos juveniles

El asociacionismo juvenil es importante porque permite llevar a cabo muchos proyectos y experiencias que no serían posibles de forma individual o no organizada. A través del asociacionismo juvenil, el ocio de los jóvenes se enriquece y puede ampliar sus posibilidades⁴. Las asociaciones juveniles, pues, son medios a través de los cuales muchos jóvenes proyectarán su tiempo libre y vivirán experiencias de ASC.

Más allá de la bondad formativa que puede tener cualquier asociación juvenil, vale la pena citar especialmente aquellas entidades que se declaran fundamentalmente de educación en el ocio, porque su finalidad principal es formar personas a través del tiempo libre por medio de la *pedagogía del proyecto* (Trilla, 2000). Justamente ésta es una de las modalidades de asociacionismo juvenil con más tradición y con más peso y que a través de diferentes opciones ha dado lugar a muchos movimientos de jóvenes. A través de estas estructuras se han ensayado y reflexionado diferentes metodologías de intervención en el ocio tanto infantil como juvenil y se han formado gran parte de los educadores y técnicos de juventud actuales.

Vinculadas a muchas de las asociaciones y federaciones juveniles de educación en el ocio encontramos las escuelas de formación de educadores en el tiempo libre. En el año

2010 hay reconocidas por la Generalitat de Catalunya 30 escuelas de educadores en el ocio. Se trata de escuelas promovidas por la iniciativa pública o privada, debidamente legalizadas, y que cuidan de la formación y la preparación de los educadores en el ocio infantil y juvenil. Estos centros otorgan las titulaciones de monitor, de director y de otras formaciones especializadas en la realización de actividades de tiempo libre para niños y jóvenes. Son, pues, de alguna manera escuelas de formación en ASC y a través de ellas se ha construido discurso, se han elaborado materiales y se han hecho propuestas socioculturales de todo tipo. Por tanto, han tenido, y todavía tienen, un papel relevante en este sector.

Paralelamente a este tipo de asociacionismo, tenemos que mencionar también en este caso los grupos de jóvenes y grupos organizados –a veces también con forma de asociación– que se dedican de alguna manera al mundo del deporte o el espectáculo artístico y cultural. En muchas ocasiones, estos colectivos ejercen una importante función de ASC que vale la pena considerar. Se puede hablar así de clubes deportivos, de grupos de teatro juveniles, de grupos de música, de grupos de danzas, etc. No se trata de entornos exclusivamente juveniles, pero sí que es cierto que mayoritariamente son espacios donde predomina el público joven.

A pesar de este importante dinamismo juvenil, la mayoría de los jóvenes no se encuentra en estas estructuras organizadas tal como se entienden en la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, Reguladora del Derecho de Asociación. Hay, pues, muchos jóvenes que participan de la vida sociocultural de manera espontánea, puntual o esporádica. A veces, a través de modalidades de asociacionismo informal, entendido éste como aquel tipo de organización más horizontal, no legalizada y que en algunos casos coincide con grupos naturales de jóvenes. Hay pocos estudios que pongan de manifiesto cuáles son la incidencia y los factores que permiten una buena base de participación y asociacionismo informal⁵. Estas estructuras primarias son fundamentales porque son el origen de formas organizativas formales más complejas y estables. Por lo tanto, hay que favorecerlas teniendo presente, por ejemplo, la existencia de espacios donde hacer posible el encuentro y la organización (locales, equipamientos, plazas...) y pensar en formas más flexibles y ágiles de favorecer el trabajo en red y entrar en relación con la Administración para poder participar colectivamente, de forma visible y sin complejos, en el espacio público.

A través de la experiencia acumulada en estos años de implantación de las políticas de juventud, se han ensayado diferentes estructuras y formas de participación juvenil. Sellarès (2003) las resume en la siguiente relación.

- a) Estructuras creadas, dirigidas y gestionadas por los propios jóvenes:
 - Los consejos locales de juventud, de base asociativa y formados por entidades juveniles.
 - Las plataformas mixtas, formadas por jóvenes y entidades juveniles.
 - Las asambleas de jóvenes, formadas por jóvenes a título individual.

- b) Estructuras impulsadas por la Administración pública:
 - Los Consejos Municipales de Juventud, mecanismo que se integra en la propia estructura de gobierno municipal.
 - Los foros juveniles, mecanismo impulsado por la Administración, dirigido por jóvenes, pero sin integrarse en la estructura municipal.
- c) Otras formas de promover la participación:
 - La diagnosis participativa, dirigida y dinamizada por los propios jóvenes.
 - Los núcleos de intervención participativa, iniciados y dirigidos por la Administración.

A pesar de la diversidad de formas y estructuras de participación, se tiene que reconocer que es difícil asegurar la participación, más aún cuando se busca encontrar estructuras que garanticen una continuidad más allá del compromiso personal de jóvenes concretos. Sólo hay que ver que hay pocas experiencias juveniles impulsadas por la Administración que disfruten de una larga tradición con éxito. A menudo, la falta de voluntad política, el poco margen de autonomía que acaban experimentando los jóvenes, los cambios políticos en la propia Administración o la poca concreción de las expectativas por parte de ambas partes, han dificultado la continuidad de estas iniciativas.

2.4 Los espacios juveniles en los medios de comunicación

La condición juvenil está de moda. Ser joven, como hemos visto, se asocia a vitalidad, dinamismo, adaptación al cambio, fuerza, etc., y estos valores son muy apreciados en una sociedad competitiva, de consumo que quiere estar en progreso y renovación constante. Las publicaciones y los medios de comunicación de alguna manera reproducen este modelo y cuidan del sector juvenil. Por eso aparecen suplementos para jóvenes en los diarios, revistas especializadas, o canales de televisión pensados para este colectivo.

Es sabido que los jóvenes son precisamente el colectivo con más facilidad de adaptación al nuevo escenario comunicativo y de relación que nos proponen las TIC. El impacto de estos medios llega a todas las esferas de la vida, tanto personal como profesional, y condiciona las prácticas de ocio (Castañeda, 2010; Castells, 2003). Por eso se dice que los adolescentes y jóvenes configuran la “generación red” o “pantalleros” (Buckingham, 2000). La televisión continúa siendo el medio que durante más horas acapara el ocio de los jóvenes, aunque hay un descenso significativo de horas en relación con los datos de los adolescentes. Según datos del Injuve de 2004, la población juvenil española entre 15 y 29 años ve la televisión una media de 12,5 horas semanales. La mayor autonomía y capacidad de consumo y la posibilidad de disfrutar de otras ofertas de ocio por parte de este colectivo hace que las horas delante del televisor disminuyan sensiblemente, ya que tienen que “competir” con el poder de atracción de otras ofertas,

mayoritariamente relacionadas con el grupo de amigos y los medios electrónicos. Estos nuevos medios electrónicos y digitales permiten que los jóvenes sean productores culturales de pleno derecho, les permiten escapar del control de los adultos y ocupar un espacio propio en la dimensión virtual.

El ordenador, y con él el acceso a la red, es uno de los medios a considerar en el ocio juvenil. Actualmente más de la mitad de los jóvenes españoles tiene acceso a la red a nivel personal o familiar. A este dato, hay que añadir el acceso que muchos de ellos tienen a través de equipamientos públicos, la universidad o los cibercafés. Una mayoría, pues, se comunica y relaciona a través de la red. Los jóvenes son también los grandes consumidores de productos a través de la red. La música, las películas o los clips son productos culturales que cada día más ocupan el ocio de los jóvenes a través de programas como el Emule, el You Tube... Más allá de la legalidad de la descarga de estas obras a través de la red, se constata que las TIC han supuesto un revulsivo en el consumo de estos productos, especialmente entre la gente joven.

A través de Internet se han configurado lo que se denominan redes sociales virtuales, muchas de ellas ocupadas por jóvenes. Estas redes han representado una revolución en la comunicación. Comparten contenidos de manera colaborativa y aprenden también a trabajar en equipo. Los jóvenes a través de estas redes son los primeros que han demostrado la potencialidad de organización, de movilización y de dinamización de sectores sociales y culturales. Las redes sociales más populares y con más presencia juvenil son:

- Live Spaces: es la red juvenil de Microsoft, pensada para los más jóvenes. Se trata de una red abierta donde se pueden ver las páginas de todos los usuarios, a menos que éstos indiquen de forma expresa lo contrario. Cuenta con unas cláusulas estrictas de control de contenidos.
- MySpace: se trata de una red donde se alojan muchos jóvenes del ámbito universitario y artistas. Es también una red abierta y muy popular porque de ella han salido algunas de las estrellas actuales de la música.
- Facebook: es, quizás, la red más popular entre los jóvenes, caracterizada por las herramientas que se utilizan, ya que están creadas por los mismos usuarios y son muy fáciles de incorporar a la página personal. Se trata de una página cerrada a la cual se accede por invitación expresa de cada contacto.
- Tuenti: es muy parecido a Facebook pero en castellano, con gran éxito entre los internautas españoles. Hay control de la privacidad y limitación de las relaciones entre usuarios por rango de edad.
- Google+, Twitter, etc.

En el año 2004, según el *Informe de la juventud en España* del Injuve, sólo un 8 % de jóvenes de 15 a 29 años no disponía de teléfono móvil. Se trata, por lo tanto, de una de las tecnologías de la información y la comunicación que más, y más rápidamente, se han extendido entre la población en general y entre los jóvenes en particular (Lorente,

Bernete y Becerril, 2004). Este potente medio de comunicación ha incidido directamente en el ocio juvenil en la medida en que ha facilitado la comunicación entre los jóvenes, ha permitido la creación y mantenimiento de potentes redes de relación y de proyectos compartidos.

Con respecto a diarios y revistas, hay algunos suplementos semanales dirigidos específicamente al público juvenil con la intención de recoger los temas de más interés para este público: ocio, música, moda, estudios, trabajo, etc. También en el ámbito universitario se han multiplicado las ediciones de semanarios que recogen la vida juvenil en el mundo universitario a través de entrevistas, propuestas formativas y otros artículos y contenidos específicos. Al lado de esta oferta general, la Administración local, provincial o autonómica en muchos casos ha optado por promover la publicación de revistas en diferentes formatos y periodicidades dirigidas específicamente al sector juvenil. El objetivo, en este caso, es hacer visibles las acciones públicas dirigidas a los jóvenes y garantizar la información. A menudo esta función se ha complementado con la activación de páginas web específicamente dirigidas a los jóvenes (portales jóvenes) donde se puede encontrar todo tipo de información de interés para este público. Al mismo tiempo, muchas entidades y asociaciones juveniles centradas en la educación en el ocio publican con más o menos periodicidad revistas y colecciones dirigidas a los miembros de la entidad y, en algunas ocasiones, también dirigidas al público interesado en general.

Resumen

Este capítulo presenta la evolución que el discurso de las políticas de juventud ha experimentado a lo largo del periodo democrático. Constata la necesidad, cada vez mayor, de dar respuesta a diferentes demandas juveniles, y cómo esta situación contribuye a ampliar y dotar de sentido los diferentes programas y servicios de ASC con jóvenes. Se presentan algunos programas y servicios que se identifican plenamente con esta metodología y práctica: los programas de ocio juvenil, los *casals de joves*, los servicios de información juvenil, las entidades y movimientos de ocio juvenil, etc.

Bibliografía

- Ajuntament de Barcelona (2006). *Nitjovebcn. La nit, l'oci i l'espai públic. Propostes de la gent jove de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidoria de Joventut.
- ; Diputació de Barcelona (1999). *Les polítiques afirmatives de joventut. Una proposta per a la nova condició juvenil*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona i Diputació de Barcelona.
- Alegre, M.A. (coord.) (2009). *El règim de benestar juvenil a Catalunya. Fonts de benestar i oportunitats transicionals dels joves catalans*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-IGOP.
- Bernete, F. (coord.) (2007). *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC*. Madrid: Injuve.
- Berney, J.; Martínez, R. (1998). “La joventut a Catalunya”, a Secretaria General de la Joventut. *Jornades*

- inaugurals. Fòrum Joves del Segle xxi. Per a una nova etapa en les polítiques locals i comarcals de joventut.* Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 35-42.
- Brunet, D. (2002). *Com fer un pla integral de joventut.* Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood.* Cambridge: Polity Press.
- Casanovas, J. (2009). *Política de joventut. Glossari de termes.* Girona: Documenta universitària.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos.* Madrid: Alcalá de Guadaíra.
- Castells, M. (2003). *La societat xarxa.* Barcelona: UOC.
- Checkoway, B.N.; Gutiérrez, L.M. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario.* Barcelona: Graó.
- Comas, D. (2000). "Agobio y normalidad: Una mirada crítica sobre el sector "ocio juvenil" en la España actual". *Revista Estudios de Juventud*, 50, 9-21.
- (2001). *Evaluación de los programas de ocio alternativo de fin de semana.* Madrid: Injuve.
- (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática.* Madrid: Injuve.
- Consell Comarcal del Baix Llobregat (2002). *Oci nocturn al Baix Llobregat. Bloc I. Introducció i marc teòric.* En xarxa
http://www.elbaixllobregat.net/joventut/cultura/estudi_oci.pdf
- Giménez, L.; Llopart, I. (2002). "Per una nova etapa en polítiques de joventut". *Quaderns de la Fundació Nous Horitzons*, 5, 1-34.
- Gomà, R. (dir.) (2002). *Joventut, territori i ciutadania: estudi d'orientació de les polítiques locals de joventut a la província de Barcelona.* Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Llopart, I; Serracant, P. (2004). *Debats i lectures sobre polítiques de joventut.* Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Lop, I; Valls, C. (2006). *Joves i nit: Un procés de participació amb joves.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Finestra Oberta, n.º 49.
- Lorente, S.; Bernete, F.; Becerril, D. (2004). *Jóvenes, relaciones familiares y tecnologías de la información y de las comunicaciones.* Madrid: Injuve.
- Martín, M.B. (2007). *Análisis de la política de juventud en el Estado del Bienestar español (1975-2005).* Sevilla: Alfar.
- Martínez, E. (dir.) (2008). *Urbanismo y juventud.* Madrid: Injuve.
- Montes, P. (2008). *Polítiques locals de joventut. Criteris, eines i recursos.* Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Moran, M.L.; Benedicto, J. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes.* Madrid: Injuve.
- ; Benedicto, J. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes.* Madrid: Injuve.
- Oficina del Pla Jove (2002). *Joventut, territori i ciutadania: estudi d'orientació de les polítiques locals de joventut a la província de Barcelona.* Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Sáez Marín, J. (1988). *El Frente de Juventudes: política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960).* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Sanz, J.; Luque, S. (2006). *Els locals de les entitats juvenils i els equipaments municipals per a joves a la ciutat de Barcelona. Informe de resultats.* Barcelona: Fundació Francesc Ferrer Guàrdia.
- Sellarès, A. (2003). *La participació jove.* Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Soler, P. (2005). "Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic". *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 8, 283-307.
- ; Bayot, A.; Vila, J. (2003). "Pautas para la elaboración de planes integrales de juventud. Una propuesta desde el contexto de Cataluña". *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud* (n.º 18, 60-89). México.
- Subirats, J.; Brugué, J.; Rico, G. (1998). *Estudi sobre les polítiques municipals de joventut a Catalunya.*

Barcelona: Federació de Municipis de Catalunya.

Trilla, J. (2000). *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona: Edicions 62 / Eumo Editorial.

Vidal, P. (coord.). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía. La valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Vilamalla, S. et al. (coord.) (2003). *Els equipaments municipals de joventut. Programació, usos i potencialitats del treball en xarxa*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Viñas, C. (coord.) (2010). *Informe cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*. Girona: Documenta Universitaria.

1. C. Viñas (coord.) (2010): *Informe cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*, Girona: Documenta Universitaria. En este estudio se censan 1.099 profesionales en el ámbito de la juventud en Cataluña.

2. Vale la pena mencionar algunos programas por el referente que han supuesto en todo el Estado. Gijón empieza en 1997 con el programa "Abierto hasta el amanecer". En 1998 se inicia en Barcelona también el programa "Barcelona bona nit" y en el año 2000 el Injuve empieza el programa "Otra forma de moverte" y en Bilbao nace el programa "Bilbao.Gaua". En este sentido, se pueden consultar las publicaciones del Congreso Ocio Joven que desde 2001 se realiza cada dos años en Elche y que en 2009 ha celebrado su quinta edición. Para más información se puede consultar: Lop y Valls (2006) y Ayuntamiento de Barcelona (2006).

3. El estudio de Vilamalla et al. (2003) propone una posible distribución de equipamientos y servicios municipales para la juventud en función de los habitantes de cada municipio. Está claro que no pueden aspirar a disfrutar de las mismas infraestructuras municipios de 1.000 habitantes que municipios de 100.000 habitantes. Sanz y Luque (2006) realizan un estudio sobre los locales de las entidades juveniles y los equipamientos municipales para jóvenes en la ciudad de Barcelona que es un buen ejemplo de las carencias y necesidades en el ámbito de los equipamientos juveniles.

4. El estudio coordinado por Pau Vidal (2006) hace un análisis de los procesos de aprendizaje (tanto no formales como informales) que se producen en las entidades juveniles y la valoración que los otros agentes sociales hacen de estos aprendizajes.

5. B.N. Checkoway y L.M. Gutiérrez (2009) presentan diferentes experiencias de participación infantil y juvenil y proponen diferentes modelos para favorecerla.

Capítulo VIII

Políticas culturales

Modelos de intervención y campo de acción de la animación sociocultural

Anna Planas Lladó

Introducción

Una de las finalidades de la ASC es el desarrollo cultural. En este sentido, la ASC estará estrechamente vinculada a las políticas culturales y a los modelos de políticas culturales que tienen las instituciones y los equipos de gobierno que las despliegan. De hecho, tenemos que remitir la vinculación entre las políticas culturales y la ASC al propio contexto de emergencia de la ASC, y concretamente a la Francia de los años sesenta, donde se desarrolla el término “sociocultura” o “animación sociocultural” en un trasfondo de significativo cambio político –con las protestas por la guerra de Argelia y el movimiento de Mayo del 68– (Kiwán, 2007). En las décadas de los sesenta y de los setenta, los activistas o animadores socioculturales luchan por el fin de las desigualdades y denuncian como herramienta de dominación el arte y la “cultura legitimada”. Como contrapartida, apuestan por la capacidad innata de creación que tenemos todas las personas.

La propia emergencia de la ASC parte de un concepto amplio de la cultura, y trabaja a partir de algunas interpretaciones de la cultura popular. Así, la ASC se vincula a la dimensión más social de la cultura, y se presenta como metodología para fomentar la participación ciudadana y el pluralismo de la diversidad de acciones y de opciones de los miembros de la comunidad. El concepto de cultura que adoptamos y los objetivos que se plantean en la ASC son los que nos definirán bajo qué modelos de políticas culturales tienen más cabida los programas y proyectos de ASC.

En este capítulo planteamos el concepto de política cultural y repasamos los diferentes modelos o paradigmas de políticas culturales para vincularlos con la ASC. También planteamos los objetivos y los elementos que tendrían que contemplar los gobiernos municipales que quieran apostar por unas políticas culturales que impulsen el desarrollo cultural en términos de progreso y de transformación global de las sociedades y colectividades, y en consecuencia, impulsar procesos tanto de democratización de la cultura como de democracia cultural.

Objetivos

Este capítulo pretende:

1. Analizar las características y los paradigmas de las políticas culturales que cohabitan en la práctica política, y su vinculación con la ASC.
 - a) Presentar diferentes modelos de acción dentro de las políticas culturales.
 - b) Identificar los modelos de políticas culturales más afines con la ASC.
2. Dar elementos para identificar los objetivos y aspectos de las políticas culturales municipales que favorecen políticas basadas en el modelo de la democracia cultural y la democratización de la cultura.
 - a) Identificar la aportación de la ASC dentro de estos objetivos y aspectos.

1. Una aproximación a las políticas culturales

1.1 Concepto e instrumentalización

Para definir el concepto de políticas culturales encontramos diversidad de posicionamientos y perspectivas teóricas que le confieren cierta ambigüedad¹. Para nuestro enfoque en el capítulo, consideraremos la política cultural como:

“un conjunto de prácticas sociales conscientes y deliberadas, de intervenciones que tienen como objetivo satisfacer ciertas necesidades culturales mediante el empleo óptimo de todos los recursos libres y humanos de que dispone una sociedad en ese momento” [Fernández Prado, 1991: 19].

Entenderemos, pues, que toda política cultural implica la existencia de unas finalidades, unos objetivos y unos significados explicitados a partir de un marco de acción, unos recursos económicos e infraestructurales y un marco legislativo determinado. Por tanto, la política cultural sería la suma de las estrategias y actividades de la intervención pública vinculadas a la conservación, creación y producción, diseminación, mercantilización y educación de todos los bienes y servicios de las que tradicionalmente han sido las áreas de: patrimonio cultural, artes plásticas, medios de comunicación, arquitectura, archivo, librerías, publicaciones y prensa, artes escénicas, audio y multimedia audiovisual, etc.

Vemos, pues, que estas políticas se presentan como un gran contenedor dentro del cual hay componentes muy diversos que dificultan su definición y concreción. Parte de esta falta de definición puede ser debida, también, al propio dinamismo de la cultura (en constante transformación y movimiento) y a la diversidad y amplitud de manifestaciones que se recogen bajo su paraguas. Probablemente, tampoco ha ayudado a ello que países como Gran Bretaña o Estados Unidos hayan preferido hablar de *Arts Policy* en lugar de *Cultural Policy*, y que en otros casos se hayan utilizado conceptos como ocio, recreación, comunicación o entretenimiento (Bianchini, 1993). Asimismo, puede dificultar la concreción de las políticas culturales el hecho de que éstas estén condicionadas por las tradiciones y la cultura política de cada país, la población y las

características del territorio que ocupan, los recursos financieros, la dinámica social, además de las estructuras administrativas y legislativas².

La cultura y sus sectores se han convertido en realidades complejas y mercantilizadas (cada vez más, el sector de la cultura obedece a los principios de mercado, con multiplicación de intermediarios), con multiplicidad de tendencias contrapuestas (tradición frente a renovación, academicismo frente a popularización, etc.), diversidad de agentes (creadores, gestores, industrias culturales, asociaciones, etc.), y con fuerte relación y dependencia de factores económicos, educativos, urbanísticos, etc. Ante esta situación, ¿qué papel deben jugar las políticas culturales de las administraciones públicas?

Las administraciones públicas representan un agente más entre todos los que hay en el ámbito. La administración no tiene el monopolio ni la exclusividad de la cultura, por lo tanto, será importante que busque sinergias y complementariedad con los otros agentes implicados; sector privado, tercer sector y ciudadanía en general. Sólo a partir del trabajo conjunto y de la complementariedad se podrán mejorar las dinámicas del sector. Las administraciones públicas tienen que asumir, pues, cierto rol de arbitraje y de intermediación entre los diferentes colectivos del sector, buscando el equilibrio entre el interés público y el privado, y fomentando la rica diversidad y pluralidad del mundo cultural.

Las administraciones públicas tendrían que influir en la cultura, pero no controlarla ni dirigirla. Las administraciones públicas tienen que encontrar el equilibrio entre tres formas diferentes de intervenir: la reglamentación y tutela; la intervención directa, creando sus propios servicios y ofertas; y la intervención indirecta, de promoción o fomento (López de Aguilera, 2000).

Además de la función intermediadora, destacamos también el papel que tendrían que tener las políticas culturales de las administraciones públicas respecto a los monopolios culturales, la preservación y el fomento de las culturas minoritarias y el patrimonio histórico. Las políticas culturales tendrían que incidir en todos los ámbitos de la cultura y sobre todo velar por aquéllos más desprotegidos. Tendrían que contribuir, pues, en los diferentes aspectos del proceso cultural, desde la formación hasta la difusión, pasando por la creación y producción, y buscar el equilibrio y la compensación entre los diferentes sectores (desde las industrias culturales hasta la animación sociocultural). O sea, tendrían que abarcar la totalidad de necesidades culturales colectivas e individuales, respetando y estimulando la libertad de expresión y creación.

La política cultural, al incidir en el mundo simbólico de la comunidad, también contribuye al desarrollo social mejorando la cohesión social, el capital social y el relacional. Además de esta aportación al desarrollo social, las políticas culturales también contribuyen al desarrollo económico, urbanístico, medioambiental, turístico, etc., de los territorios, aunque en algunas ocasiones han servido de coartada a los intereses inmobiliarios y como herramientas importantes para la legitimación política. Desde este punto de vista más general del desarrollo:

“la política cultural deja de ser entendida como mera intervención ornamental de la acción de gobierno o como respuesta para satisfacer requerimientos específicos de determinados grupos de creadores o demandantes de la cultura para devenir en un elemento sustancial en la política pública. Estamos hablando de una política cultural proyectiva que puede vehicular, a través de su articulación, las posibilidades de desarrollo en aspectos tan relevantes como la vertebración simbólica del territorio, el impacto económico de un sector con tasas de crecimiento muy superiores a la media del resto de los sectores económicos y –lo que es más importante– la dimensión de la calidad de vida de los ciudadanos en aspectos tan vitales como sus posibilidades de desarrollo integral personal a través de las capacidades expresivas o estéticas de la práctica o el consumo cultural” [Rausell, 2007: 51].

Por todo lo que hemos dicho, es importante que las políticas culturales sean contempladas como sectores relevantes de las políticas municipales y, en consecuencia, se hace necesario incluirlas en la perspectiva global del desarrollo del territorio.

Hay que considerarlas no sólo por los resultados inmediatos que puedan dar, sino por su inversión para el futuro. Hay que ser perseverantes y pacientes en la consecución de los resultados. Son políticas a largo plazo, que requieren tiempo para la visualización de resultados. Tendrían que trascender los cambios electorales o los caprichos de los gobernantes de turno. Sólo así podrán ser efectivas para el deseado desarrollo social y cultural.

1.2 Modelos para el análisis de las políticas culturales

Como dicen Meny y Thoenig (1992), toda política pública encubre una teoría de cambio social. Para observar estas políticas y deducir las finalidades que se proponen, se pueden analizar los objetivos que persiguen, los sujetos afectados, los ejecutores a quienes se confía la aplicación de las medidas gubernamentales, etc. Veamos, pues, algunos de estos elementos que conforman diferentes modelos de políticas culturales.

Entenderemos estos modelos políticos culturales como ideas más que como paradigmas que podamos encontrar en estado puro en la práctica. Aunque las políticas que se construyen en el día a día dependen de posicionamientos teóricos, también están condicionadas por la realidad contextual, los recursos y los agentes implicados (López de Aguilera, 2000).

Hay cierto consenso respecto a estas tendencias políticas, sobre todo en cuanto a la coincidencia de las políticas culturales con diferentes etapas históricas. Sin embargo, observamos cierta diversidad en las nomenclaturas de los modelos, principalmente en las últimas etapas de las políticas culturales³.

- **Mecenazgo estatal.** Se podría considerar un antecedente de las políticas culturales, y actualmente se tendría que utilizar como complemento y no como eje de las políticas culturales. Se basa en la vinculación directa del poder con los creadores y con la alta cultura o notoriedad cultural. Representa una fuente de financiación para proyectos culturales ante la falta de recursos públicos para cultura. En el aspecto privado, el mecenazgo cultural representa una vía de impacto y de creación de buena imagen, básicamente desde el reconocimiento del valor social de la cultura que se ha potenciado en las últimas décadas. Zallo (1995) diferencia entre:

mecenazgo de colectivos, grupos o sociedades que dan apoyo a diferentes proyectos culturales; mecenazgo de las empresas privadas (centradas en la alta cultura, a partir de la cual obtienen prestigio social y exenciones fiscales); patrocinio de empresas privadas interesadas en invertir en imagen; e instituciones de la Administración pública, con la promoción de artistas o actividades culturales.

Algunas de estas nuevas formas de mecenazgo forman parte de otros modelos o tendencias (Ilustración o impacto económico). Entre los límites que puede tener destacan: fuente de financiación inestable, alienación a los gustos cambiantes del público o a las modas y atención a la imagen más que al propio contenido.

- **Democratización de la cultura (Ilustración).** Fue desarrollada a partir de los años cincuenta en Europa occidental dentro del marco del Estado del Bienestar con el objetivo de ordenar y de orientar los poderes públicos. Se considera el primer paradigma de política cultural. Detrás de este modelo encontramos a André Malraux, que fue ministro francés en los años sesenta y desarrolló por toda Francia las *Maisons de la Culture*. Siguiendo las líneas de los ilustrados del siglo XVIII, esta aproximación apuesta por la educación y la cultura como elementos para el desarrollo democrático. Tiene como objetivo principal que los bienes culturales (cultura como arte y patrimonio) lleguen a toda la población, a partir de mecanismos de difusión cultural. La política, por lo tanto, se centra en la oferta y en el desarrollo de audiencias con el fin de mejorar el nivel cultural de la población y compensar desigualdades sociales. Con estos objetivos, el modelo también contribuye a la distribución y a la creación de infraestructura cultural a partir de la descentralización. Zallo (1995) menciona, además, dos objetivos más: fomentar que las decisiones en temas de cultura se hagan por representación política y no de forma unilateral a cargo de los grupos sociales dominantes; y fomentar el nacionalismo cultural ligado a la tendencia política del gobierno de turno. Entre sus limitaciones destacan el propio concepto de cultura, entendido como arte o patrimonio y vinculado a “la alta cultura”; el exceso de intervencionismo público y la homogeneización de la cultura, y la visión pasiva de la ciudadanía, considerada como receptora, espectadora o consumidora de los bienes culturales.
- **Democracia cultural (empoderamiento).** Paradigma que se desarrolla a finales de los sesenta, con la revolución de Mayo del 68, pero sobre todo durante los años setenta, cuando los políticos de Europa occidental la utilizan para el desarrollo político y la inclusión social. Augustin Girard, con su obra *Cultural Development: Experiences and Policies*, publicada en 1972, y Duhamel son dos de los pensadores vinculados a este modelo, en el cual los ciudadanos pasan a jugar un papel activo en la creación cultural, siendo los creadores o actores de su propia cultura. Parte de un concepto antropológico de la cultura, que introduce la aceptación de la diversidad y la necesidad de participación cultural, y en el que son más importantes los procesos que los productos culturales. Fomenta prácticas que vinculan la sociedad civil y los poderes públicos a la promoción cultural. Así, la cultura y las artes son vistas como elementos para conseguir un gran número de objetivos: cohesión social,

empoderamiento, autodeterminación comunitaria, creación de imagen y de identidad local, bienestar, etc. Este modelo fue especialmente visible en la política cultural británica, donde instituciones culturales se reinventaron como “centros de cambio social”. Entre los límites de este modelo encontramos cierto populismo y demagogia, la sobrevaloración de la creatividad ciudadana y en ocasiones la negación de los creadores profesionales. La antropologización de la cultura no debe limitar la diferenciación del valor de las prácticas culturales que se llevan a cabo desde el ámbito profesional, de las que se hacen desde el ámbito *amateur* (López de Aguilera, 2000).

- **Impacto económico y entretenimiento**⁴. Nacido en los años ochenta de manos de Jack Lang (ministro de Cultura francés), el modelo economicista presenta la cultura como elemento claramente instrumental y pragmático. Denota la importancia estratégica de la cultura fundamentalmente en el ámbito económico, y en menor medida en el político y social. Se trata, pues, de enfatizar la rentabilidad y la eficacia de la cultura ante las necesidades sociales y territoriales. Así, el énfasis de las políticas culturales se desplaza hacia la gestión y la mejora de la calidad cultural. A raíz de la investigación de nuevos espacios de desarrollo económico, se pone el acento en la dimensión económica de las artes y la cultura: creación de puestos de trabajo, capacidad de atracción turística y consecuente desarrollo de los sectores implicados, creación de imagen y proyección internacional a partir de actividad cultural, etc. Esta vinculación entre inversión cultural y desarrollo territorial ha sido potenciada tanto por el sector cultural, que busca nuevos argumentos para defender el arte y recursos económicos, como por el sector político, en busca de nuevas áreas de desarrollo en momentos de encarnizada competición global para la atracción de negocios, trabajadores y turistas a las ciudades (Robinson, 2005). También se ha utilizado la cultura como instrumento de legitimación política, ante la valoración positiva que tiene quien la promueve. En este modelo encontramos los proyectos emblemáticos o insignia de grandes dimensiones como el MACBA y el Foro de las Culturas en Barcelona o el Guggenheim en Bilbao. Muchas veces estos grandes proyectos han ido ligados a la regeneración de las ciudades. Entre las limitaciones de este modelo hay que destacar el hecho de que en muchas ocasiones los objetivos culturales pasan a un segundo plano, e incluso a ser únicamente la excusa para la intervención urbanística o económica.

En relación con el modelo de impacto económico, Skot-Hansen (Robinson, 2005) plantea otra orientación que llama entretenimiento. Ésta está vinculada a la capitalización del mercado y a la necesidad de diversión de la población. Esta tendencia prioriza el entretenimiento en diferentes equipamientos y programas culturales para dar respuesta a las expectativas de una audiencia que, cada vez más, busca experiencias instantáneas, actos estelares, *shows* y diversión. Así pues, la política cultural apostaría también por experiencias de divertimento y recreación como circos, parques temáticos,

rampas de *skate*, etc. Las limitaciones las encontramos en la dificultad de encontrar el equilibrio entre la ilustración o democratización cultural y el entretenimiento, y en cómo encontrar fórmulas adecuadas para trabajar desde el entretenimiento, la democratización y la democracia cultural.

En Eurocult 21 (Robinson, 2005) se plantea una última razón de ser de las políticas culturales: experiencia. Se plantea como propuesta de futuro bajo las ideas de Joli Jensen. Considera la cultura como experiencia de vida, conformada por las experiencias estéticas significativas de todos los grupos y estilos de vida de la ciudad, alejándose así de la visión instrumental de las otras orientaciones. Las acciones a realizar desde este modelo tendrían que ir dirigidas a aprender cómo y por qué a la gente le gusta lo que le gusta y escoge lo que escoge. Se enfoca como modelo que abrazaría el resto de paradigmas de las políticas culturales.

Tabla 1. Modelos para el análisis de políticas culturales

	Democratización cultural (ilustración)	Democracia cultural (empoderamiento)	Impacto económico	Entretenimiento
Antecedente	André Malraux, <i>Maisons de la culture</i>	Augustin Girard, Duhamel	Jack Lang	Jack Lang
Agenda política	Años sesenta	Años setenta-ochenta	Años ochenta-noventa	Años ochenta-noventa
Inspiración	Democratización de la cultura	Democracia cultural	Beneficios económicos Extracultural	Consumo Capitalización del mercado y el ocio
Cultura	Élite	Popular	Masas	Masas
Objetivo	Fomentar la igualdad política y económica Beneficios de la alta cultura Acceso de todo el mundo a la cultura	Promover la autoexpresión de las subculturas Cultura como base de la identidad y la autoestima de comunidades e individuos	Utilizar la cultura como herramienta estratégica en los ámbitos económico, político y social. Los objetivos culturales de este modelo pasan a un segundo plano, entendidos de manera instrumental y poniendo los parámetros de coste y rentabilidad por encima de los planteamientos culturales	Priorizar la diversión ante el aprendizaje, dados los cambios en las expectativas de la audiencia
Prácticas	Difusión	Educación	Creación y consumo	Diversión y entretenimiento
Acciones generales	Acceso a partir de la descentralización y formas de desarrollo de audiencia. Mesianismo	Empoderamiento como vía para alcanzar la inclusión social y la ciudadanía local	Perfeccionamiento de la gestión y los aspectos instrumentales de la cultura. Cultura como elemento de legitimación política Atracción de negocios, trabajadores y turismo cultural a las ciudades	Activación de determinados mercados de consumo a partir de la diversión y el disfrute
Acciones culturales	Subvenciones para producción artística, preservación del patrimonio, acceso a la alta cultura, educación artística para niños y jóvenes y educación artística para profesionales	Variedad de proyectos de base local en diferentes espacios e instituciones	Proyectos "insignia", estrategias de especialización de las ciudades (Año Gaudi), regeneración de las ciudades	Circos, parques temáticos, subvención de experiencias de divertimento y recreación

En la tabla 1 se sintetizan las características de las orientaciones o modelos planteados. No incorporamos el modelo del mecenazgo por su vinculación con la democratización cultural y el impacto económico.

Todos los autores coinciden en reconocer que actualmente hay una convivencia de programas y de iniciativas que corresponden a los diferentes modelos y que las fronteras

no siempre son claras, por lo tanto, podemos encontrar muchos espacios de confluencia entre ellos. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1. Democratización cultural y democracia cultural: entre estas dos tendencias se pueden situar todos aquellos artistas o grupos de jóvenes que con aspiraciones profesionalizadoras contribuyen a la cohesión social y a la creación de identidad comunitaria (grupos de rock, asociaciones de artistas plásticos, etc.), o bien aquellas asociaciones que además de gestionar centros de educación artística promocionan el arte tanto en el campo profesional como *amateur*.

Ejemplo 2. Democratización cultural y entretenimiento: el punto de confluencia entre estas dos orientaciones lo encontramos en actividades o servicios que, con objetivos de difusión cultural, priorizan el entretenimiento frente al aprendizaje o al conocimiento, muchas veces impulsados por la captación de audiencia o participantes (programación de espectáculos de masas en teatros, visitas culturales teatralizadas en municipios o elementos patrimoniales, etc.). También podríamos incluir aquellos servicios de entretenimiento, como parques de atracciones, que incorporan actividades educativas o de difusión cultural.

Ejemplo 3. Democracia cultural y entretenimiento: actividades como carnavales, ferias, celebraciones o festivales locales, que muchas veces surgen de la propia sociedad civil, y son actividades que contribuyen tanto a la cohesión y a la identidad comunitaria como al entretenimiento de sus participantes y visitantes (fiestas medievales, pesebres vivientes, carnavales, etc.). Generalmente estas actividades también suelen generar impacto económico en el territorio, con lo cual, además de confluir en ellas el empoderamiento y el entretenimiento, también son punto de intersección con el modelo de impacto económico.

1.3 Los modelos de políticas culturales y la animación sociocultural

Los modelos de políticas culturales más vinculados a la ASC serían el de la democracia cultural y el de la democratización de la cultura y toda su área de intersección con los otros modelos. Como hemos apuntado anteriormente, la ASC la vinculamos con la sociocultura, o sea, con la dimensión más social de la cultura, que contribuye a la transformación y al desarrollo personal y colectivo a partir de un proceso participativo, buscando el diálogo y la diversidad creativa de la pluralidad de necesidades, intereses y culturas. Estos elementos podemos situarlos en el paradigma de la democracia cultural, donde la promoción de la autoexpresión de la diversidad de voces presentes en una comunidad y el empoderamiento de la ciudadanía en el proceso de transformación y desarrollo son ejes fundamentales. Sin embargo, a fin de que éstos se produzcan hacen falta mecanismos de inclusión social y de accesibilidad a los bienes culturales y educativos que son propios del paradigma de la democratización cultural. Una democratización que tiene que facilitar la igualdad de oportunidades para una mejora de la calidad de vida.

Consideraremos, por lo tanto, que la ASC tendrá un papel relevante en aquellas políticas culturales que impulsen propuestas culturales formuladas en términos sociales, o sea, destinadas al desarrollo de la comunidad, y que apuesten por un concepto amplio de cultura, en el que no sólo se incluyan productos, sino también procesos (intelectuales, relacionales, creativos, etc.).

Políticas donde los ciudadanos se conviertan en protagonistas más que en espectadores, creadores en lugar de consumidores, facilitadores en lugar de receptores. O sea, unas políticas de ocio constructivo y enriquecedor que generen dinámicas

participativas y de implicación ciudadana, y que podrían compensar el fuerte desarrollo que tienen actualmente las políticas de “entretenimiento” o de “impacto económico” (en las que impera el consumismo, la inmediatez de su visibilidad, el beneficio a corto plazo y la cultura de masas). Políticas en las que la animación sociocultural, como metodología y práctica social, puede ser un recurso importantísimo.

2. Las políticas culturales municipales: campo de acción para la animación sociocultural

En la administración pública de la mayoría de países europeos, los protagonistas en materia de política cultural son: por una parte, el Estado (responsable de los grandes equipamientos culturales), y por otra parte, los poderes locales, y más específicamente los municipios (centrados en políticas culturales de cohesión y de desarrollo). En España, el gasto público cultural más importante corresponde a los municipios.

El gobierno local tiene un papel privilegiado para la promoción y facilitación de políticas culturales que apuesten por un modelo basado en la democratización de la cultura y de la democracia cultural que planteamos. Como se apunta en la Agenda 21 de la Cultura⁵,

“Las ciudades son un marco privilegiado de la elaboración cultural en constante evolución. Las sociedades locales constituyen los ámbitos de la diversidad creativa, donde la perspectiva del encuentro de todo aquello que es diferente y distinto (procedencias, visiones, edades, géneros, etnias y clases sociales) hace posible el desarrollo humano integral. El diálogo entre identidad y diversidad, individuo y colectividad, se revela como la herramienta necesaria para garantizar tanto una ciudadanía cultural planetaria como la supervivencia y el desarrollo de las culturas” [Agenda 21 de la Cultura].

La proximidad de los gobiernos locales al ciudadano facilita la participación, la interrelación y el diálogo, como también el conocimiento de sus problemáticas y la capacidad de dar respuesta a sus necesidades. Asimismo, sus dimensiones también facilitan la interrelación con otras políticas locales, indispensable en modelos que partan de un trabajo transversal.

En este apartado propondremos los objetivos y los elementos que deberían plantearse y contemplar las políticas culturales municipales que se centran en la dimensión más social, de cohesión y de desarrollo.

2.1 Objetivos para las políticas municipales culturales

Situada la ASC dentro de los modelos de políticas culturales (democratización de la cultura y democracia cultural), a continuación definiremos lo que para nosotros serían los siete objetivos básicos que tendrían que proponerse estas políticas. Estos objetivos parten de los principios ideológicos de los modelos en los que nos situamos y de las reflexiones de diferentes académicos y profesionales en torno a la sociocultura y las políticas culturales. Veamos, pues, estos siete objetivos.

- Crear y velar por la calidad de equipamientos y servicios municipales con interrelación entre ellos.
- Favorecer y fomentar la oferta sociocultural municipal.
- Fomentar la asistencia y las políticas de acceso a las actividades socioculturales municipales.
- Diseñar programas que partan de la transversalidad.
- Dar apoyo a los creadores locales y apostar por el fomento de la creatividad en la ciudadanía.
- Favorecer la diversidad cultural y ciudadana presente en el municipio en el uso, la creación y la expresión de las actividades socioculturales.
- Fomentar una ciudadanía activa a partir de acciones específicas de promoción del asociacionismo y de la participación ciudadana.

2.2 Elementos de concreción de las políticas municipales culturales

Este apartado se centra en la descripción y concreción de los elementos, estrategias y recursos que, según nuestra opinión, tienen que facilitar el desarrollo de programas de ASC desde las políticas municipales. Los nueve elementos que planteamos no pretenden ser exhaustivos. Entendemos que esta propuesta de contenidos es una lista básica que se podría ampliar con otros contenidos y elementos complementarios. Estos nueve puntos derivan de los objetivos planteados en el anterior apartado, y algunos de ellos pueden responder a diferentes objetivos por su carácter transversal.

2.2.1. Equipamientos municipales: diversidad y calidad

Uno de los primeros pasos para el desarrollo de las políticas culturales es contar con equipamientos y servicios municipales. Hace falta que los municipios cuenten con los equipamientos necesarios para fomentar espacios de encuentro entre la ciudadanía, y que impulsen la formación, la dinamización, la creación y la difusión cultural necesaria para la inclusión social y el desarrollo comunitario.

Entendemos por equipamientos aquellos edificios o instalaciones del municipio que tienen un uso colectivo o comunitario y que están orientados al cumplimiento de funciones o prestación de servicios para cubrir determinadas necesidades. Suelen ir acompañados de la dotación de recursos materiales, económicos y humanos para el desarrollo de sus funciones. A continuación presentamos una relación de equipamientos que pueden desarrollar objetivos propios de las políticas culturales⁶:

- Equipamientos o espacios escénicos: teatros, auditorios, centros audiovisuales, salas y talleres para la práctica y ensayo de artes escénicas.
- Equipamientos o espacios expositivos: espacios para realizar exposiciones de artes visuales (pintura, escultura, fotografía, etc.) y exhibiciones temporales de

divulgación cultural (historia, ciencia, naturaleza, medio ambiente, etc.). Se incluyen también los museos.

- Equipamientos de proximidad/espacios cívicos: edificios de titularidad municipal con cierto grado de polivalencia que prestan servicios con cierto grado de integración, de carácter educativo, cultural, social, de atención al ciudadano, deportivo o de participación ciudadana, con independencia de su modelo organizativo.
- Equipamientos/espacios de educación cultural: escuelas de música, danza, teatro, circo, etc.
- Equipamientos o espacios por tramos de edad: clubes de tiempo libre para niños y jóvenes, ludotecas, casas de juventud, puntos y oficinas de información juvenil, centros abiertos, programas de extraescolares, servicios de comedores escolares, albergues y residencias de estudiantes, hogares de ancianos, centros para adultos, centros para mujeres, universidades populares.

Según su uso, estos equipamientos pueden ser equipamientos de uso exclusivo/especializado (bibliotecas, museos, teatros, auditorios, salas de exposiciones, centros audiovisuales, centros deportivos, escuelas de música, teatro, danza y artes plásticas, etc.) y equipamientos de uso polivalente (casas de cultura, centros cívicos, espacios comunitarios, casas de entidades, ateneos populares, etc.). Los exclusivos o especializados son espacios utilizados sólo para hacer o desarrollar un tipo de actividad. Los equipamientos de uso polivalente son espacios no especializados que combinan dos o más de las funciones que pueden realizar los equipamientos o espacios especializados. También se incluye dentro de los espacios polivalentes los equipamientos deportivos o de otro carácter que sean utilizados para actividades socioculturales en periodos o momentos determinados del año (fiesta mayor, ferias, etc.) como suele pasar en muchos municipios pequeños.

No descartemos, como espacios para impulsar objetivos de las políticas culturales, otros recursos urbanos: espacios y mobiliario urbano, zonas lúdicas o deportivas, centros de información, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información, etc.

El gobierno municipal no sólo tiene que dotar al municipio de equipamientos y servicios, sino también de los medios necesarios para que puedan desarrollar sus funciones de la forma más adecuada. Medios técnicos (tales como equipamiento audiovisual, equipos de luz y sonido, etc.) e infraestructurales son también necesarios para dar respuesta a las políticas sociales, culturales y educativas del municipio.

2.2.2. Técnicos y personal: especialización y polivalencia

Contar con técnicos especializados (con contratación directa o indirecta por parte del gobierno local) que gestionen los servicios municipales es otro elemento primordial para fortalecer y fomentar la animación sociocultural del municipio⁷. En municipios pequeños, probablemente hay que pensar en técnicos que realicen funciones más

generalistas que especializadas. En el terreno práctico, encontramos municipios pequeños donde un solo técnico generalista implementa políticas socioculturales y desarrolla funciones vinculadas a las áreas de cultura, juventud, educación, etc.; lo que es importante es que el municipio pueda contar con alguna figura profesional que vele por el despliegue de estas políticas. Tenemos que recordar, por otra parte, que a efectos legales los ayuntamientos no tienen la obligatoriedad de tener en plantilla estas figuras técnicas.

2.2.3. Oferta sociocultural municipal: tipologías y agentes

Un elemento importante para potenciar políticas culturales enriquecedoras es potenciar una oferta sociocultural diversa y de calidad en el territorio. Diversa en cuanto a contenidos y tipologías de actividades con el fin de abarcar y cubrir las necesidades e intereses de toda la ciudadanía. En este sentido, pensamos que la oferta sociocultural de un territorio tiene que incluir:

- Actos escénicos: acontecimientos o actividades que incluyen representaciones teatrales, conciertos de música en vivo, representaciones de danza, representaciones de circo, ópera, espectáculos folclóricos, proyección de películas, etc.
- Actividades educativas culturales: actividades de divulgación y educación cultural como jornadas, seminarios, conferencias, mesas redondas, cursos, talleres, etc., de carácter cultural en un sentido amplio (historia, patrimonio, pensamiento, innovación, etc.).
- Actividades educativas artísticas: actividades en las que se aprenden y se practican actividades artísticas (música, artes visuales, danza, circo, teatro, literatura, etc.), artesanía y folclore, etc.
- Actos de exposición: exposiciones temporales de divulgación cultural (artes visuales, historia, ciencia, etc.) que suelen tener lugar en salas de exposiciones, galerías de arte, centros artísticos, museos, etc.
- Actividades cívico-sociales: incluye las actividades que se centran en el trabajo social y el grupo, como fiestas, bingos, sesiones reivindicativas, actividades de cooperación y solidarias, fiestas de carnaval, cabalgata de Reyes, etc.
- Actividades de ocio: actividades socioeducativas realizadas en el tiempo libre que no quedan recogidas en las actividades anteriores: *casals*, actividades en ludotecas, colonias, actividades en centros abiertos, etc.

También la heterogeneidad de agentes organizadores y de fórmulas de gestión (gestión directa, indirecta o compartida) son factores importantes que hay que tener en cuenta. Por lo tanto, el gobierno local tiene que actuar:

- dando apoyo a las iniciativas del tejido social, estimulando la autoorganización y escuchando los intereses y necesidades ciudadanas;

- liderando proyectos innovadores;
- garantizando y estimulando la calidad de la oferta;
- fomentando el equilibrio entre programas efímeros y programas permanentes.

Apostamos por la complementariedad y el trabajo conjunto entre los diferentes sectores sociales que actúan en el ámbito sociocultural: el sector público, el sector privado, el tercer sector y el cuarto sector o sector informal, conformado por las redes informales (grupos constituidos por las relaciones de amistad, vecindad, etc.), como apunta Úcar (2008). Por ello será conveniente que el gobierno local establezca coordinaciones con los diferentes agentes (otras administraciones públicas, organizaciones sin ánimo de lucro y empresas privadas) y fomente la oferta sociocultural de éstos tanto a partir de la externalización de servicios (puede contribuir a la mejora de la calidad de los servicios por la especialización que pueden ofrecer) como a partir del apoyo y financiación de proyectos y propuestas provenientes del tercer y cuarto sector.

2.2.4. Recursos económicos: fundamentales para potenciar la sociocultura

El despliegue de políticas tiene que contar con asignaciones presupuestarias públicas específicas para poder desarrollarse. La sociocultura no debe desarrollarse sólo con el voluntariado y la participación ciudadana. Unos buenos equipamientos, técnicos calificados, proyectos innovadores, desarrollo de programas interculturales, etc., requieren inversión económica. Una inversión que podríamos considerar preventiva: cuanto más invertimos en formación, creación de tejido social, diálogo intercultural, inclusión, etc., menos tendremos que invertir en el futuro en programas paliativos, compensatorios y/o de contención.

En este sentido, los recursos en políticas culturales pueden ir dirigidos a la creación y mantenimiento de servicios, proyectos y actividades de oferta de animación sociocultural, al apoyo a las iniciativas socioculturales ciudadanas, a la creación y el mantenimiento de equipamientos, a la dotación de recursos técnicos y de personal, a la creación de mecanismos de acceso a la oferta (becas, subvenciones, convenios), etc.

2.2.5. Estrategias de acceso a la oferta sociocultural: un reto siempre presente

Amparándonos en la consideración del acceso a la cultura y a la educación como derechos de toda persona, los ayuntamientos, como elementos de organización municipal encargados de velar por los intereses generales de los ciudadanos de su territorio, tienen la obligación de garantizar el acceso a la oferta social y cultural. El acceso a esta oferta implica potenciar estrategias para que ningún tipo de colectivo, ya sea por motivos económicos, culturales, físicos y/o de cualquier otro tipo, quede excluido de la oferta y de la posibilidad de participar activamente. Es importante, pues, que las políticas municipales impulsen estrategias que incluyan:

- Diversidad de oferta sociocultural.
- Promoción de las iniciativas del tejido social: aportando subvenciones, becas, estableciendo convenios, etc.
- Política de reducción de costes de la oferta sociocultural adaptada a la diversidad de los colectivos del territorio: gratuidad de servicios, descuentos para grupos, abonos, becas, precios diferentes según los públicos, promoción a partir del regalo de entradas, etc.
- Eliminación de barreras arquitectónicas.
- Descentralización y distribución de equipamientos en el territorio.
- Estrategias que permitan recoger la opinión y las propuestas de la ciudadanía en relación con la oferta sociocultural: consultas a partir de mecanismos participativos permanentes o puntuales tales como consejo local, web municipal interactivo, encuestas periódicas, buzones de sugerencias, etc.

2.2.6. Trabajo en red y transversalidad: metodologías para una sociedad compleja

La heterogeneidad social, económica y cultural en la que estamos inmersos nos plantea un nuevo tipo de sociedad en la cual se hace necesario trabajar para la inclusión y la cohesión social. Para afrontar los nuevos retos, ya no son válidas las fórmulas aplicadas hasta ahora que han llevado a una delegación pasiva de los asuntos colectivos a la Administración, la falta de integración, el corporativismo gremial y la sectorialización estimulada por la política de subvención, la privatización del Estado del Bienestar y la falta de proyectos globales y colectivos. Conceptos como participación, responsabilidad colectiva, trabajo en red, transversalidad, integralidad, etc., están cada vez más presentes en la agenda de nuestros políticos. Son necesarias nuevas estrategias políticas y nuevas metodologías de trabajo que faciliten respuestas colectivas a problemas comunes, o sea, que apuesten por el reconocimiento de la diferencia de miradas y propuestas para proyectos conjuntos.

Para garantizar una oferta sociocultural diversa, coherente y con rentabilidad de esfuerzos, también es necesario que el gobierno local impulse mecanismos de coordinación entre los agentes implicados. Una buena coordinación entre los técnicos especializados del municipio es importante para la coherencia y la calidad de la oferta. Es importante también la coordinación entre técnicos tanto públicos como del sector privado o del tercer sector que trabajen en el territorio. Este tipo de coordinaciones son, al mismo tiempo, básicas para establecer trabajos y proyectos conjuntos entre los equipamientos y los servicios comunitarios.

La creación y la implantación de planes transversales es una manera de materializar este trabajo integrado y compartido. La efectividad del trabajo en red y de los planes o programas transversales pasa por:

- Disponer de un fuerte apoyo político.

- Tener un liderazgo claro y visible, tanto político como técnico.
- Contar con una sistematización metodológica explícita y una evaluación constante del proceso.

2.2.7. Apoyo a los creadores locales y fomento de la creatividad en la ciudadanía: identidad y transformación

Toda persona es potencialmente creativa y todo el mundo, de una manera u otra, necesita comunicar las experiencias, los deseos, los miedos, las opiniones sobre el entorno, etc. Muchas iniciativas locales pueden ayudar a expresarse creativamente sin la necesidad de plantear la práctica como creativa y/o artística. Esta expresión creativa permite la innovación social y el cambio cultural ante una simple adaptación a los cambios, a la vez que estimula la creación de identidad.

Para el desarrollo cultural y social es fundamental que las políticas apuesten por la innovación y la creatividad en contenidos y en metodologías de acción. Hace falta también una política de apoyo a los creadores locales (artistas, actores, bailarines, escritores, diseñadores, etc.), buscando un equilibrio entre la promoción del arte *amateur* y el arte de proyección nacional o internacional. Por eso es necesario fomentar la creación y la circulación de los bienes culturales a partir del apoyo a la producción artística individual, a las asociaciones de artistas y a la creación de ambientes creativos. Así pues, los gobiernos locales tienen que potenciar diferentes proyectos y acciones para favorecer la creación, entre los cuales podemos encontrar:

- Ayudas a la creación cultural: becas de formación, premios y concursos, cesión de espacios, subvenciones a proyectos, etc.
- Acciones para acercar los nuevos lenguajes creativos a la ciudadanía: cursos de formación artística, comunicación de la oferta creativa, utilización de espacios urbanos para la difusión de la nueva creación, etc.
- Innovación como criterio para dar apoyo a los proyectos culturales.

2.2.8. Diversidad cultural y ciudadana en el uso, la creación y la expresión de las actividades socioculturales: diálogo y pluralidad

Uno de los grandes retos de muchas de las administraciones locales españolas es la inclusión en el municipio de la oleada de recién llegados, de procedencias y culturas muy diversas. Las políticas culturales pueden ser primordiales para estimular el intercambio cultural entre las culturas locales y contribuir al desarrollo comunitario. Sin embargo, la diversidad no se acaba sólo en el hecho cultural, sino que hace falta también contemplar e incentivar la inclusión y expresión de otros tipos de diversidad (grupos de edades diferentes, colectivos de jóvenes alternativos, discapacidades, grupos de mujeres, etc.).

Si se apuesta por un desarrollo social y cultural de la comunidad, tendremos que

buscar inevitablemente el diálogo, el intercambio y la expresión de la diversidad ciudadana presente en nuestro territorio, y en consecuencia, impulsar estrategias adecuadas a las necesidades e intereses de cada uno de los diferentes colectivos. Entre las estrategias para alcanzar este objetivo destacan:

- Fomento de programas de socialización educativa y de promoción cultural que busquen la integración del mayor número de personas.
- Desarrollo de programas interculturales.
- Diversificación de la oferta sociocultural.
- Apoyo a las iniciativas ciudadanas provenientes de colectivos culturalmente minoritarios.
- Programas de accesibilidad de colectivos en riesgo de pobreza o de personas con discapacidad a la oferta sociocultural.

2.2.9. Participación ciudadana: autoorganización y expresión

La participación es indispensable para la autoorganización y la implicación en proyectos comunitarios. Es también un proceso educativo que permite la transformación individual y colectiva, y contribuye así a la mejora de la calidad de vida.

Las asociaciones son, probablemente, las entidades más visibles de participación ciudadana. A este tipo de participación lo llamamos comunitaria, y consideramos que juega un papel fundamental en la creación del sentimiento comunitario.

La participación, sin embargo, no se acaba con la participación comunitaria. Las instituciones públicas tienen que potenciar también aquella participación individual, de carácter más informal, que tiene que ver con las aportaciones y actuaciones individuales de los ciudadanos en diferentes espacios y tiempos. Para esta participación individual también hace falta que las administraciones faciliten espacios, actividades e instrumentos por medio de los cuales libremente los ciudadanos puedan ejercerla: centros culturales, centros cívicos, cursos de formación en torno a la cultura y el ocio, museos, teatros, etc.

Las políticas culturales pueden ser un buen espacio de ensayo para la participación institucional, de tal manera que la ciudadanía pueda contribuir, de una u otra forma, en la planificación, gestión, implementación o evaluación de las políticas públicas.

2.3 Apuntes finales: retos a tener en cuenta

Queremos terminar este capítulo apuntando algunas resistencias y dificultades de aplicación que se pueden dar en este modelo de políticas culturales. Veámoslo: primero nos encontramos ante una cultura política y técnica muy acostumbrada al control y al poder, donde la transparencia y la claridad informativa que requiere la gestión de los bienes públicos no siempre está presente. En segundo lugar, el fomento de la participación y el empoderamiento implica la multiplicación de demandas y la expresión

de opiniones diversas, que requieren estar dispuesto al diálogo, al intercambio y a las cesiones, y no todos los políticos están dispuestos a pasar por ello. También implica apostar por políticas con resultados a largo plazo, políticas probablemente con resultados más lentos, menos visibles, a cuyo favor no juegan los cambios de gobierno que se producen cada cuatro años.

En cuanto al aspecto técnico, aunque en los últimos años, tanto en el ámbito público como en el privado, ha habido un proceso de cualificación de los recursos humanos, todavía continúa siendo insuficiente. Se necesita más formación y profesionalización en este ámbito con el fin de amplificar el impacto de la cultura en los territorios. Por otra parte, el trabajo transversal que requiere el modelo de políticas culturales que hemos planteado, no siempre es bien visto por una tradición de trabajo sectorial tan arraigada en nuestro país. También hace falta fomentar la cultura de la evaluación de los programas y las políticas, y abandonar el activismo que ha imperado en el sector. La evaluación tiene que ayudarnos a transformar nuestras prácticas para mejorar y adaptarnos constantemente a las necesidades del territorio. En este sentido, hay que invertir recursos para mejorar, no sólo los procesos metodológicos, sino también los instrumentos y las herramientas de evaluación que, más allá de la comparación, permitan la reflexión de la propia acción.

En cuanto a la ciudadanía, hay que emprender acciones para minimizar la *cultura de delegación* de responsabilidades a los poderes públicos que impera actualmente. Desde el planteamiento que realizamos, consideramos necesario fomentar la participación y el debate de la ciudadanía, una ciudadanía demasiado acostumbrada al asistencialismo de la gestión de los bienes públicos y poco acostumbrada a la implicación en la solución de problemas conjuntos. Estamos convencidos de que la ASC puede jugar un papel relevante en la mejora de la implicación ciudadana en los asuntos públicos.

Finalmente, cabe apuntar que aunque las administraciones locales han sido uno de los agentes culturales más significativos desde la recuperación de los ayuntamientos democráticos, las competencias que tienen asignadas en materia de cultura continúan siendo pocas, poco reguladas y con financiación escasa. En consecuencia, corren el riesgo de ser una de las políticas más afectadas en épocas de crisis.

Resumen

El capítulo se centra en las políticas culturales y su vinculación con la ASC. Se presentan dos apartados diferenciados.

En el primer apartado, nos hemos aproximado al concepto y a los diferentes modelos de políticas culturales. Hemos realizado una aproximación instrumental de las políticas culturales públicas y hemos repasado la aparición cronológica de los diferentes modelos o paradigmas. Hemos constatado que en las políticas culturales actuales coexisten los diferentes modelos. La combinación entre los modelos de democratización de la cultura y de democracia cultural es donde situaríamos prioritariamente los proyectos y

programas de ASC.

En el segundo apartado, nos hemos centrado en las políticas municipales culturales y hemos esbozado los objetivos y los elementos que un gobierno local tendría que impulsar si quiere partir de un concepto amplio de cultura y apostar por el desarrollo social. En el desarrollo de estas políticas pueden tener un papel destacado los proyectos y programas de ASC. Entre los elementos que tendrían que contemplar estas políticas encontramos: diversidad de equipamientos municipales culturales; técnicos y personal especializado; diversidad de oferta cultural y de estrategias de acceso a las actividades socioculturales; apoyo a los creadores; participación social, etc.

Para acabar, hemos apuntado algunos de los retos y dificultades que hay que tener en cuenta para la implementación de estas políticas.

Bibliografía

- Adams, D.; Goldbard, A. (2005). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.
- Andrew, C.; Gattinger, M.; Jeannotte, M.S.; Straw, W. (2005). *Accounting for Culture: Thinking through Cultural Citizenship*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bianchini, F. (1993). "European cultural policy in the context of area-based arts administration". *Paper presentat a la First Conference of the Network of European Area-based Arts Administrators*. Kilkenny.
- Bouzada, X. (1993). *Escuela, cultura y territorio: lógicas sociales de la implantación y producción de los equipamientos educativos y socioculturales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Colección Tesis Doctorales.
- Caride, J.A. (coord.) (2000). *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- (2005). "La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social". *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- (2008). "Profesionalizar la animación sociocultural, nuevas realidades y viejos desafíos para las políticas culturales y la democracia cultural", a Ventosa, V. (coord). *Los agentes de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS. 155-182.
- ; Meira, P.A. (2000). "La educación social en las políticas culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural", a Caride, J.A. (coord.). *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, 19-42.
- Casacuberta, J. (2007). "Retorn al concepte "socio"?". *Quaderns d'Educació Social: l'Animació Sociocultural en l'Educació Social*, 9, 7-14. Barcelona: Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya.
- Diversos Autors (2000). *Cultura y poder local. Reflexiones y propuesta desde la Mesa de Concejales de Cultura de los municipios de la provincia de Barcelona*. Lleida: Diputació de Barcelona i Editorial Milenio.
- Essomba, M.À. (2009). *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Prado, E. (1991). *La política cultural. Qué es y para qué sirve*. Gijón: Trea.
- Figueres, J.M.; Ponsa, A.; Reig, A. (coords.) (2007). *Cultura i municipi. Politiques culturals municipals a Catalunya*. Barcelona: Departament de Periodisme i de Ciències de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fundación Kaleido.red (2003). *Equipamientos municipales de proximidad: estudio de situación*. Gijón: Trea.
- Gascó, M. (2003). *L'avaluació de les polítiques públiques culturals: estudi empíric a l'administració local*. Barcelona: Escola de l'Administració Pública de Catalunya, Generalitat de Catalunya.
- Gómez de la Iglesia, R. (ed.) (2007). *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. Vitoria-

Gazteiz: Grupo Xabide.

- Gray, K. (2010). "Analysing cultural policy: incorrigibly plural or ontologically incompatible?". *International Journal of Cultural Policy*, 16:2, 215-230. London.
- Kiwan, N. (2007). "A critical perspective on socially embedded cultural policy in France". *International Journal of Cultural Policy*, 13:2, 153-167. London.
- Landry, L.; Greene, L.; Matarasso, F.; Bianchini, F. (1996). *The Art of Regeneration: Urban Renewal through Cultural Activity*. Stroud: Comedia.
- López de Aguilera, I. (2000). *Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal*. Gijón: Trea.
- Matarasso, F.; Landry, C. (1999). *Balancing Act: 21 Strategic Dilemmas in Cultural Policy*. Policy Note, n.º 4. Strasbourg.
- Meny, I.; Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Miller, T.; Yúdice, G. (2004). *Política cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Planas, A. (2009). *L'avaluació de polítiques socioculturals municipals: una proposta d'indicadors*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona. Disponible a <http://www.tesisenred.net/handle/10803/281>
- Posé, H.M. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Puig, T. (2004). *Se acabó la diversión. Ideas y gestión para la cultura que crea y sostiene ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006). "La responsabilidad social en la cultura agotadas las políticas culturales". *Revista de Estudios de Ocio: Políticas de Ocio*, n.º 30, 67-71. Deusto: Universidad de Deusto.
- Rausell Köster, P. (2007). *Cultura. Estrategia para el desarrollo local*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ricart, M.; Saurí, E. (2009). *Processos creatius transformadors. Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Edicions del Serbal.
- Robinson, J. (ed.) (2005). *EUROCULT21 Integrated Report*. Helsinki: EUROCULT21.
- Santcovsky, H. (1994). *Los actores de la cultura*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Serra, A. (2004). *La transversalitat en la gestió de les polítiques públiques*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Throsby, D. (1997). "The relationship between cultural and economic policy". *Culture and Policy*, 8: 1, 25-36. Australia: Australian Key Centre for Cultural and Media Policy.
- Trilla, J. (coord.) (1997). *Animación sociocultural; teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Úcar, X. (2000). "De qué cultura hablamos cuando hablamos de cultura", a Caride, J.A. (coord.). *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. 259-273.
- (2008). "Animación sociocultural y política: el papel de la Administración en los procesos de ASC", a Ventosa, V. (coord.). *Los agentes de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS. 55-83.
- UNESCO (1998). *Informe mundial de la cultura*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Ventosa, V.J. (1993). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Zallo, R. (dir.) (1995). *Industrias y políticas culturales en España y País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

1. C. Gray (2010) plantea la diversidad de enfoques para analizar las políticas culturales, entre los cuales destaca la perspectiva de los estudios culturales, la ciencia política, la economía y la sociología.

2. Webs de interés: www.culturalpolicies.net (Compendium Cultural Policies and Trends in Europe), web con datos e información de actualidad sobre las tendencias básicas de las políticas culturales en Europa; www.ericarts.org (European Institute for Comparative Culture Research) incluye información sobre investigación en temas de cultura y políticas culturales que cuenta con la cooperación de expertos de más de 40 países europeos; www.ifacca.org (International Federation of Arts Councils and Culture Agencies), red mundial de Consejos de las Artes y de los Ministerios de Cultura.

3. Para profundizar en el tema, consúltese Bianchini (1993), Bouzada (1993), Caride y Meida (2000), López de

Aguileta (2000), Robinson (2005), Ventosa (1993) y Zallo (1995).

4. Llamado también “extracultural” (López de Aguilera, 2000), “eficiencia social, económica y cultural” (Bouzada, 2007) y “oferta y gestión cultural” (Caride y Meira, 2000).

5. La Agenda 21 de la Cultura, aprobada en Barcelona en mayo de 2004 dentro del IV Foro de Autoridades Locales, es un marco orientador para la planificación estratégica de las políticas públicas culturales. El documento apuesta por la centralidad de la cultura en los gobiernos locales.

6. Basado en la propuesta de autores como Puig (1994), Ventosa (1997), López de Aguilera (2000), Trilla (coord.) (1997) y Soler (2005).

7. Entendemos por técnicos especializados o personal calificado para la dinamización de servicios o equipamientos socioculturales aquellos profesionales con formación en el ámbito educativo, cultural o social que se hayan especializado en la dinamización o gestión de los servicios socioculturales (bibliotecarios, gestores culturales, animadores socioculturales, pedagogos, educadores sociales, etc.).

Capítulo IX

Desarrollo comunitario

M. Asunción Llena Berñe

Introducción

Son diversos los factores que han influido en el resurgimiento de las intervenciones sociales y comunitarias. Posiblemente los procesos de globalización, el individualismo, las nuevas formas de gobierno, la búsqueda de seguridad, han desencadenado el retorno a la idea de comunidad como el espacio donde se pueden producir conflictos pero también encontrar soluciones, un espacio donde conseguir las mejoras necesarias que permitan y/o faciliten el desarrollo y la transformación social.

Qué se quiere conseguir y cómo se puede conseguir esta transformación social en el seno de las comunidades es lo que, con matices y connotaciones diversas, se denomina “desarrollo comunitario”. Existen otros conceptos similares, como el de “acción comunitaria”, que van tomando fuerza. Tienen elementos en común o relaciones estrechas pero, de hecho, no quieren decir lo mismo, aunque en ocasiones pueden ser términos complementarios. Esta diversidad terminológica nos plantea la necesidad de acercarnos al desarrollo comunitario clarificando el concepto, pero también explicando cómo se concreta su práctica.

En este capítulo nos proponemos aclarar el significado del concepto aproximándonos a los dos términos que lo componen: el desarrollo y la comunidad. También pensamos que es importante hacer referencia a dos dimensiones, la política y la educativa, que, a nuestro entender, son más relevantes en el desarrollo comunitario. Para acabar expondremos cuáles son los elementos básicos para poder llevar a cabo un proceso de desarrollo comunitario apuntando sus fases principales.

Objetivos

1. Comprender el significado y el alcance del concepto de desarrollo comunitario.
 - a) Ser capaz de definirlo teniendo en cuenta la complejidad del concepto y las connotaciones implícitas en su definición.
 - b) Saber establecer las relaciones oportunas entre desarrollo comunitario y otros conceptos como organización de la comunidad, construcción de la comunidad, animación sociocultural y acción comunitaria.

2. Conocer cuáles son los principios y los elementos fundamentales que se encuentran en la base del desarrollo comunitario para entender su sentido y su finalidad.
3. Ser capaz de identificar a los actores que participan en el desarrollo comunitario y sus relaciones.
4. Conocer el proceso de puesta en marcha de acciones comunitarias que permitan llevar a cabo el desarrollo comunitario.

1. Concepto de desarrollo comunitario.

Relación con otros conceptos

1.1 El desarrollo comunitario, un concepto complejo

Escoger el término “desarrollo comunitario” es una opción entre otras para referirnos a una serie de acciones/intervenciones sociales que apuntan a mejorar la calidad de vida de las personas y la cohesión social de las comunidades. Diferentes autores lo entienden de formas distintas; unos como disciplina, otros como intervención, pero también como programa o como modelo, etc.

Se utilizan también términos diferentes para referirse al mismo concepto según los lugares o las tradiciones, por ejemplo, en el contexto anglosajón se utilizan los términos organización de la comunidad, construcción de la comunidad, planificación social, desarrollo urbano o rural, capacidad de la comunidad, planificación comunitaria y muchos otros. En cambio, en contextos latinoamericanos o francófonos, utilizan otras terminologías: desarrollo local, trabajo en red, dinamización comunitaria, etc. De hecho, todas estas denominaciones, aunque a veces se utilizan como sinónimos, no quieren decir lo mismo, ya que ponen el acento en puntos específicos y, por lo tanto, tienen connotaciones diferentes. De todos modos, no podemos obviar que también tienen puntos de relación. En este apartado exploraremos el concepto de desarrollo comunitario.

Parece evidente que el término es más moderno que su puesta en práctica y que su definición; seguramente no estaríamos donde estamos sin que hubiera existido el desarrollo comunitario. Como muchos otros temas vinculados a las ciencias humanas y sociales, el desarrollo comunitario tiene diferentes definiciones y éstas han estado influenciadas por cómo se ha ido construyendo en la práctica. Una práctica que también se ha llevado a cabo desde miradas y formas diversas de hacer y entender aquello que es social y aquello que es comunitario. Por lo tanto, nos encontraremos con que las miradas y las explicaciones sobre qué es o qué tendría que ser, también serán diferentes.

Merece la pena hacer una breve referencia a la evolución histórica del desarrollo comunitario. En el siglo XVIII, los primeros socialistas buscaban, a través de la planificación de la comunidad, la creación de la comunidad perfecta, especialmente en

EE.UU. y en Australia. En los años 1920-1930, los países africanos en vías de desarrollo utilizaron la planificación como forma de mejorar sus vidas, con el apoyo indirecto de las autoridades coloniales. Estamos hablando, pues, en todos los casos, de una transformación y una mejora de la comunidad.

En Estados Unidos, en cierto momento, el término sustituye al de “remodelación urbanística”, que estaba centrada en proyectos de mejora de los territorios donde residía la clase obrera. Más tarde, en los años ochenta, las Naciones Unidas y el Banco Mundial trabajan el desarrollo comunitario en las zonas rurales y centran su interés en programas específicos como la educación de adultos, el apoyo a mujeres y jóvenes, la creación y/o el desarrollo de empresas o microempresas, la educación compensatoria, los programas de salud, etc., que más adelante se tendrán en cuenta a la hora de plantear acciones de desarrollo comunitario y al mismo tiempo le servirán de base.

En otro contexto, en Canadá, se centra mucho el interés en la creación de cooperativas y en el desarrollo económico. Hacia los años noventa, el desarrollo comunitario se empieza a relacionar con el capital social. Realmente, su trayectoria es controvertida, muy extensa y muy diversa en cuanto a los itinerarios que ha seguido.

La gran mayoría de estudiosos en este ámbito, nacionales e internacionales, coinciden en que los orígenes del desarrollo comunitario, tal como lo entendemos en la actualidad, se inician después de la Segunda Guerra Mundial, vinculados a la reconstrucción de Europa y de los países menos desarrollados. Aun así, algunos autores, especialmente procedentes del contexto americano, sitúan su origen en la planificación de la comunidad llevada a cabo a principios del siglo XX, o en la tarea de lucha contra la pobreza de los años sesenta (Green y Haines, 2002).

El elemento más relevante que nos aporta la idea de desarrollo comunitario es el cambio de perspectiva sobre qué es una comunidad. No es sólo un espacio o un conjunto de personas que conviven en un territorio, sino un conjunto de personas que comparten un sentimiento de pertenencia a un territorio y/o se enfrentan a cuestiones comunes, que tienen capacidades para mejorar su propio entorno y para determinar su futuro. Hace referencia a capacidades como la acción y la toma de decisiones, a intenciones como la transformación, los cambios sociales y la orientación hacia la mejora.

Parece relevante tener en cuenta que el desarrollo comunitario se ha convertido en un ámbito de interés, incluso algunos hablan de una disciplina, y la sociología, la economía, la política, la educación, el trabajo social, etc., muestran bastante interés por él. Sea como sea, para poder referirnos al desarrollo comunitario es necesario hacer una aproximación a algunos aspectos de los dos términos que conforman este concepto. Dos términos que no son fáciles de definir y que, en muchas ocasiones, van ligados a otros términos que también tienen cierta complejidad.

1.1.1. Apuntes sobre desarrollo

Si hacemos una aproximación a qué entendemos por “desarrollo”, nos encontramos con que es un término bastante controvertido y su definición comporta cierta

complejidad. La antropología ha dedicado, y dedica, muchos esfuerzos a situarlo. Por este motivo, y teniendo en cuenta que no es el objeto de este capítulo, no haremos una definición comprehensiva y extensa del término desarrollo, sólo mencionaremos algunas cuestiones fundamentales que nos faciliten su comprensión y después propondremos una definición básica que nos permita avanzar en el tema que nos ocupa.

Partiremos del análisis que del término desarrollo hacen algunos autores vinculados al estudio del desarrollo comunitario. El desarrollo como fenómeno y con el alcance que tiene hoy se sitúa, según Ander-Egg (1998), en el año 1750, momento en que se produce la Revolución Industrial, aunque es a partir de finales de los años cuarenta (siglo XX) cuando se empieza a perfilar tal como lo entendemos hoy. El desarrollo está muy relacionado con las ideas de progreso, de utilización de la técnica para la mejora de la vida de la humanidad y con una idea que hoy probablemente discutiríamos: que el cambio es lineal. Además, está bastante relacionado con la economía y la política. Durante mucho tiempo, el desarrollo ha sido concebido desde una perspectiva economicista de crecimiento, de cambio progresivo y lineal.

Si buscamos “desarrollo” en cualquier diccionario, especializado o no, siempre aparecerá relacionado con términos como progreso, crecimiento, mejora, avance... y en muchas ocasiones lo encontraremos vinculado a algún adjetivo, por ejemplo, cultural, económico, social, humano, comunitario, etc.

Fruto de esta revisión, podríamos decir que algunas de sus características son:

- a) Se plantea como una concepción lineal de los procesos: para llegar a un punto se tiene que ir pasando por unos lugares determinados, lo que nos hace pensar en planificación y en determinismo.
- b) Propone una gradación continua y ordenada de la transformación y el cambio, por lo tanto, no deja mucho espacio para la improvisación o para los cambios más espontáneos.
- c) Hace pensar en la valoración según la cual *lo mejor está por venir*, y por lo tanto, *lo que fue siempre es peor*.
- d) Se propone en términos de crecimiento y mejora (lo que no concreta es respecto de qué y cómo).

Es importante tener presente que en la conceptualización del término desarrollo, en el transcurso de los años, se han ido tomando en consideración otras cuestiones como su sostenibilidad, la participación de los actores implicados, la definición de unos objetivos más vinculados a la calidad humana... teniendo en cuenta la armonización con la naturaleza y con las necesidades de las personas, elementos que han ido perfilando la forma en que hoy se entiende el desarrollo. Estas nuevas connotaciones tienen que ver con el cambio de mirada respecto a cuestiones como la ecología, los procesos de democratización de los países, la lucha contra la pobreza y otros elementos que de forma directa o indirecta están relacionados con procesos de transformación social y mejora.

Si bien es cierto que es un término todavía vinculado al progreso y la mejora, en

estos momentos podemos decir que se toma más en consideración la dimensión cultural, social y humana. Un aspecto que no tenemos que olvidar es que el término desarrollo se entiende como resultado (finalidad), pero también como medio o como proceso, y en todos los casos los autores hacen referencia a que el desarrollo está constituido por prácticas, relaciones sociales y culturales, valores, normas, acciones, personas, instituciones, organizaciones, etc.

Proponemos la definición de Olivier de Sardan (1995) que utiliza Tommasoli (2003: 36). Desarrollo: “el conjunto de procesos sociales inducidos por operaciones voluntaristas de transformación de un ambiente social realizadas mediante instituciones o actores externos a ese ambiente”; de hecho, es un proceso intencionado y deseado para producir cambios estructurales y que guía los resultados del crecimiento en una dirección determinada, por lo tanto, detrás hay voluntades, intereses y deseos.

Con respecto al tema que nos ocupa, es importante tener en cuenta algunas cuestiones de la conceptualización del término desarrollo que influirán en la conformación del concepto de desarrollo comunitario. Nos referimos a cuestiones como: su vinculación inicial al desarrollo económico, el hecho de que siempre es intencional, que tiene que ver con la obtención de resultados (mejoras) y que participan diversos actores. También cabe insistir en los elementos que hacen referencia a la idea de proceso, de finalidad y, sobre todo, de transformación y cambio social. Estos temas los retomaremos al definir el desarrollo comunitario.

1.1.2. Aproximación al concepto de comunidad

El otro término que compone el concepto de desarrollo comunitario es la comunidad. Un término también complejo, aunque quizás no tanto como el término desarrollo. “Comunidad” puede hacer referencia a un espacio, a un territorio o a un grupo o colectivo de personas con un interés común, o entre las cuales existe una vinculación. En las definiciones contrastadas existen algunos elementos comunes, por ejemplo, las personas y los vínculos que las unen, los espacios geográficos donde personas y vínculos se encuentran y el sentimiento de formar parte de alguna cosa.

Mattessich y Monsey (2004) hicieron una revisión de definiciones del término comunidad y a partir de esta revisión proponen una definición bastante interesante por su sencillez: *“People who live within a geographically defined area and who have social and psychological ties with each other and with the place where they live”* (Mattessich y Monsey, 2004: 56).

En nuestro contexto más próximo, Nogueiras (1996) hace referencia a un sistema de relaciones sociales en un espacio definido integrado por intereses y necesidades compartidas. Marchioni relaciona el término comunidad con diferentes realidades como: área que aglutina diferentes elementos de un sistema social completo, población agregada con una historia y unas instituciones compartidas capaz de hacer frente a dificultades y crisis, o conjunto de personas que viven en un mismo territorio con lazos e intereses comunes. Por otra parte, Ander-Egg, después de hacer una revisión de las

características que ayudan a perfilar el concepto, propone una definición: “Una comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local” (Ander-Egg, 1998: 33-34).

Relacionado con el mismo tema, Bauman cita a Hobsbawm y dice: “La palabra comunidad nunca se ha usado de forma más indiscriminada y vacía que en las décadas en que las comunidades en sentido sociológico se hicieron difíciles de encontrar en la vida real”, y añade: “hombres y mujeres buscan grupos a los que puedan pertenecer, de forma cierta y para siempre, en un mundo en que todo lo demás cambia y se desplaza, en lo que nada más es seguro”. Es posible que las personas busquen en la comunidad la seguridad y la identidad en un mundo donde no hay muchas certezas, o quizás necesitamos sentirnos parte de alguna cosa en un mundo cada día más global pero al mismo tiempo fragmentado y complejo. Quizás esta búsqueda de seguridad y certezas es lo que en los últimos años ha producido el resurgimiento de la comunidad como un espacio o territorio al cual pertenecer y donde encontrar soluciones a los problemas y a las dificultades cotidianas.

Con lo que nos aportan todas estas definiciones, surgidas de la revisión del término comunidad que hacen diversos autores, y teniendo en cuenta la mirada de diferentes disciplinas, proponemos la siguiente definición: “supone un espacio común, donde se realizan acciones en común y donde existen relaciones de afectividad entre las personas” (Úcar y Llena, 2006: 42).

Más que una definición, es interesante retener los elementos fundamentales en la construcción del concepto comunidad, por ejemplo, que se trata de una agrupación o colectivo de personas e instituciones/organizaciones que comparten un espacio (físico y/o virtual) o territorio, intereses comunes y vínculos sociales y psicológicos, pero, sobre todo, que interactúan y se relacionan.

1.2 Desarrollo comunitario: proceso y resultado

Teniendo en cuenta los elementos fundamentales del concepto de comunidad y algunos otros que hemos apuntado sobre el término desarrollo, podríamos aventurarnos a hablar del concepto “desarrollo comunitario” y sus elementos fundamentales.

Algunos autores como Nogueiras, Marchioni o Ander-Egg entienden el desarrollo comunitario como un proceso de autoayuda, de transformación de la propia comunidad, que mediante la identificación de necesidades y problemáticas puede encontrar soluciones que ayuden a mejorar las situaciones de partida, siendo la propia comunidad partícipe del proceso de detección, toma de decisiones y resolución de necesidades y problemáticas.

Ander-Egg (1998: 63) se remonta al año 1956 al hacer referencia a un documento

básico producido por un grupo de expertos de las Naciones Unidas, “Desarrollo de la comunidad y servicios conexos”, y nos presenta la primera definición oficial: “La expresión *desarrollo de la comunidad* se ha incorporado al uso internacional para designar aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional”. Esta definición todavía está bastante influida por las ideas economicistas y desarrollistas de los años cincuenta y sesenta, muy vinculadas al progreso, al crecimiento y al cambio lineal.

Hoy, en el contexto de complejidad social en el que vivimos, donde los procesos ya no son lineales y se plantea la necesidad de que el crecimiento sea sostenible, es más interesante mirar el desarrollo comunitario desde otras perspectivas.

Proponemos dos definiciones que nos permitirán entender este concepto. Desarrollo comunitario como un resultado deseable de la acción comunitaria, entendiendo esta última como “un conjunto de acciones desarrolladas por multitud de actores, que pueden incorporar o no a profesionales, y que hacen referencia a espacios y a escenarios compartidos. En dichas acciones se consensúan objetivos y se pactan significados de cara a alcanzar unas metas que se orientan hacia la transformación social” (Úcar y Llena, 2006: 39). Además de esta definición, es también interesante la propuesta que recogen Mattessich y Monsey (2004) porque destaca que hay una forma de entender el desarrollo comunitario como un proceso educativo que capacita a la ciudadanía para confrontar sus problemas a partir de un proceso de toma de decisiones. De hecho, se trata de un proceso para enseñar a las personas a resolver sus problemas; es también una finalidad en sí mismo porque lo que pretende es tener una ciudadanía activa y responsable, capaz de hacer frente a las situaciones en las que se encuentra, y con capacidad para mejorar su propia calidad de vida.

Estas dos definiciones se tendrían que completar con la propuesta de Phillips y Pittman (2009), que definen el desarrollo comunitario como un proceso que desarrolla y mejora la capacidad de actuar colectivamente, permite conseguir capital social o capacidad social, que, en definitiva, es la capacidad de los miembros de una comunidad para organizarse y movilizar sus recursos con la finalidad de conseguir los objetivos comunes consensuados o acordados. Si tenemos en cuenta la propuesta de estos autores, se entrevé la importancia que otorgan a los procesos educativos.

Podemos concluir que, desde esta perspectiva, el desarrollo comunitario es un proceso y también es un resultado. Proceso en tanto que camino por el cual se desarrollan y mejoran las habilidades de personas e instituciones para actuar colectivamente. Resultado, por la mejora en todas las áreas compartidas (ambientales, sociales, culturales, económicas, políticas, etc.) que se produce fruto de la acción colectiva, y que tiene como objetivo último conseguir la mejora de la comunidad.

Esta forma de entender el desarrollo comunitario da relevancia a un concepto, el capital social, que a pesar de tener también connotaciones económicas en sus inicios, es muy interesante y primordial para favorecer el desarrollo comunitario. El capital social,

o lo que algunos llaman capacidad social, tiene que ver con la capacidad de las personas de movilizar sus recursos, sean cuales sean, con el fin de poder conseguir los objetivos que se han planteado y consensuado o acordado.

De hecho, se plantea la idea de capital social y también la de capacidad social desde la perspectiva de que los miembros de una comunidad pueden trabajar conjuntamente para desarrollar y mantener relaciones estables, resolver problemas y, muy importante, tomar decisiones colectivamente. Se incide en la necesidad de colaborar para planificar, concretar objetivos y actuar, tanto en grupos homogéneos con respecto a estatus, procedencia e intereses, como en grupos heterogéneos. Se trata de crear o fortalecer relaciones sociales y afectivas, así como de construir puentes que permitan la creación de estos vínculos. Por lo tanto, el proceso de desarrollo comunitario tiene que incluir la creación y el desarrollo del capital o de la capacidad social sin cometer el error de equiparar desarrollo comunitario a desarrollo del capital social, ya que son cuestiones diferentes, aunque se influyen mutuamente.

1.3 Desarrollo comunitario y otros conceptos

1.3.1. Construcción de la comunidad y organización de la comunidad

Hoy se habla de individualismo, de cambios sociales rápidos y de la diversidad cultural a la que nuestras comunidades se enfrentan; se hace necesario pensar en la “construcción de la comunidad” o, en algunos casos, en su reconstrucción. Somos conscientes de la preocupación de algunos sectores al ver que las comunidades se desintegran y que la solidaridad y la reciprocidad sociales van desapareciendo. En el contexto europeo toman fuerza las políticas de cohesión social, y se plantea la necesidad de retornar a aquello que es local. Parece que hay una aparente pérdida del sentimiento de formar parte de la comunidad, o una necesidad de redefinirla que hace que se ponga sobre la mesa la idea de conseguir la cohesión social. Es en este marco donde aparecen prácticas dirigidas hacia la construcción de relaciones y de vínculos entre las personas, de esta manera se refuerza la idea de pertenencia a un grupo. Es un proceso que ayuda a construir significados compartidos y desarrolla el sentimiento de pertenencia. No tenemos que olvidar que éste es también un proceso que comporta cambios y transformaciones sociales.

Por otra parte, el concepto de “organización de la comunidad” es un proceso mediante el cual se pretende aglutinar a la gente en torno a un interés común con la intención de que puedan actuar conjuntamente. Se trata de acciones o actividades dirigidas a hacer interactuar a las personas de manera formal (organizada), a partir de compartir una agenda común. Es una forma de ir construyendo relaciones, formas de hacer y de actuar. Es importante tener cuidado con estos procesos, que no sean demasiado directivistas, de forma que no se acabe manipulando a las personas en lugar de llevar a cabo prácticas democráticas.

1.3.2. Desarrollo comunitario y acción comunitaria

Hemos pensado el desarrollo comunitario como proceso y como resultado o finalidad, siempre dirigido a la transformación y el cambio social. Poder llevar a cabo este proceso y obtener los resultados deseados no es posible sin que existan “acciones comunitarias”. No equipararemos acción comunitaria y desarrollo comunitario, pero sí que pensamos que están bastante interrelacionados. Podemos decir que el desarrollo comunitario no existiría sin la acción comunitaria. En cambio, la acción comunitaria es un concepto más amplio y pueden existir acciones comunitarias sin que se produzca el desarrollo comunitario.

Al referirnos a la acción comunitaria, lo hacemos de forma más genérica y, tal como exponen Úcar y Llena (2006), se puede hablar de dos tipos de acción comunitaria: la de tipo 1 y la de tipo 2. La primera hace referencia a aquellas acciones que se dan en la comunidad pero que no tienen unos objetivos dirigidos a generar efectos sociales o comunitarios, aunque en un momento dado lo hagan. Es decir, no es intencional y normalmente forma parte de la vida cotidiana de la comunidad. La segunda, la de tipo 2, en cambio, es aquella que tiene, o puede tener, un papel muy relevante, incluso estratégico, dentro del seno de la comunidad, ya que se produce en función de unos objetivos claramente establecidos y, por lo tanto, es intencional. Podríamos decir que las acciones comunitarias de tipo 2 son aquellas que pueden crear contextos favorables para el desarrollo y empoderamiento de las personas y de las comunidades. Decimos “pueden” ya que también pueden servir para crear conflictos. Es, por lo tanto, muy importante el sentido, el contenido y la orientación de estas acciones, así como también lo es la manera de llevarlas a cabo.

La acción comunitaria a la que nos referimos tiene sentido siempre y cuando se fundamente en cinco pilares: la participación, la concienciación, la educación, el empoderamiento y el desarrollo, que son las claves que le dan sentido y que permitirán conseguir el desarrollo de la comunidad.

1.3.3. Desarrollo comunitario y animación sociocultural

La animación sociocultural en nuestro país ha sido un punto de encuentro para tradiciones teóricas y prácticas diversas. Podríamos decir que quizás en sus inicios estuvo muy vinculada a la infancia y a la juventud, pero que, tal como ha ido pasando el tiempo, ha ido ampliando su público, como también ha ido ampliando el abanico de lugares o espacios donde tener cabida. Durante todo este tiempo, la animación sociocultural ha sido entendida como un medio y no como un fin.

Entendemos, pues, la ASC como una metodología de acción y de intervención socioeducativa que a partir del protagonismo y la participación de la comunidad busca su desarrollo comunitario y cultural. Es también una *práctica social*. El carácter participativo que define a la propia ASC determina que no se pueda considerar únicamente como una tecnología social, ya que eso, en sentido estricto, implica un

proceso dirigido y determinado previamente, sin contar con las personas. Se impone, pues, una metodología, una pauta que ceda protagonismo a las personas implicadas y que las convierta en auténticos actores del proceso de desarrollo comunitario y cultural perseguido. Entendida así, la ASC se convierte también en una práctica social.

La ASC y el desarrollo comunitario (DC) tienen ambos la voluntad de conseguir la transformación social. La intervención o, mejor dicho, la acción social con y desde la comunidad son requisitos esenciales tanto para la ASC como para el DC. Este último implica la idea de progreso de la comunidad, de crecimiento de un colectivo organizado de individuos, a partir de su participación voluntaria. Se pretende suscitar entre las personas la participación efectiva y la gestión de los propios problemas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de cambio o mejora, en el que los propios sujetos del territorio son protagonistas de la transformación de sus condiciones de vida.

Entender el desarrollo comunitario como proceso y como resultado hace que en ocasiones se confunda con la animación sociocultural. Ambos son procesos que se catalogan como metodologías de intervención social, pero no son conceptos equiparables. El desarrollo comunitario pone el acento en la finalidad del proceso de intervención: el desarrollo integral de la comunidad en todas sus dimensiones; mientras que la animación sociocultural persigue también el desarrollo integral de la comunidad, pero hace más hincapié en la metodología del proceso, que se fundamenta en los mecanismos dinamizadores y movilizadores de las personas y de los grupos. Con todo, ambos conceptos tienen muchos aspectos coincidentes, a pesar de que la animación sociocultural ponga el énfasis en la metodología y el desarrollo comunitario lo ponga en el resultado.

2. Diferentes dimensiones del desarrollo comunitario

2.1. La dimensión política y social del desarrollo comunitario

En la revisión conceptual, nos hemos referido a diversos aspectos del concepto de desarrollo comunitario, pero, además, pensamos que es importante mencionar que el desarrollo comunitario reaparece en escena vinculado al cambio social y político. La globalización, la mundialización, los riesgos que aparecen en nuestra sociedad, la inseguridad y la fragmentación en las relaciones sociales... tienen como efecto el surgimiento de una necesidad de formar parte de alguna cosa, de sentirse seguro en el contexto más inmediato. De hecho, se produce una reacción a la homogeneización, se busca un reconocimiento de las propias identidades más locales (Zúñiga, 2004) y también en entornos más cotidianos. El resurgimiento del individualismo tiene un impacto en las relaciones sociales y, como contrapunto, se convierte en un elemento más para reforzar la necesidad de volver a la comunidad, a aquello que es colectivo.

Por otra parte, el desarrollo comunitario tiene mucha relación con la política y, sobre todo, con las formas de gobernar. Las sociedades democráticas necesitan ser más

participativas, más horizontales, más transparentes y con una mejor distribución del poder; es importante pensar en un modelo de gobierno que, como proponen Herrera y Castón (2003), tendría que ser más horizontal, relacional e interactivo y que hiciera más partícipe a la ciudadanía. Hay que pensar en una ciudadanía responsable, activa y copartícipe en la toma de decisiones en el gobierno efectivo; un gobierno que, al mismo tiempo, le tiene que ser más próximo. En este contexto toman más fuerza y relevancia las políticas locales, se justifica así el retorno a la comunidad como lugar de producción de problemas, fuente de creación de necesidades, pero también lugar de investigación de soluciones y de realización de mejoras.

El modelo de gobierno de nuestra sociedad actual es el modelo democrático, una democracia representativa basada en la delegación de responsabilidades a las instituciones y a los escogidos por el voto. El hecho de votar no implica ceder todo el poder o dejar de tener responsabilidades. Algunas de las responsabilidades básicas de la ciudadanía son exigir el cumplimiento de los derechos y, también, actuar en su comunidad para mejorarla. Las instituciones/administraciones públicas tienen que llevar a cabo un proyecto político, gestionarlo y organizarlo, es decir, concretarlo en los diferentes niveles de la organización social (estatal y local), pero sin olvidar, por una parte, el hecho de que ellos representa al colectivo, y por otra parte, el papel que juega, o tiene que jugar, la ciudadanía.

Cada vez se cuestiona más el modelo democrático, se habla de la necesidad de una democracia más participativa, donde conceptos como buena gobernabilidad, planes comunitarios, participación, inclusión, etc., estén al orden del día. Se trata de compartir el poder y darle a la ciudadanía el lugar que le corresponde en la toma de decisiones, el diseño y la gestión del modelo social deseado. No se trata de quitar responsabilidad a los gestores (políticos) públicos, sino de construir entre todos el modelo de sociedad que deseamos.

Una advertencia: no pensamos que el desarrollo comunitario o la acción comunitaria que se desarrolla sean el remedio para acabar con la individualización, la exclusión y la fragmentación. El retorno a la comunidad o a lo comunitario es un paso adelante, no una solución. “La gente que sueña con una comunidad con la esperanza de encontrar una seguridad a largo plazo que tan dolorosamente echan de menos en sus afanes cotidianos, y de liberarse de la gravosa carga de elecciones siempre nuevas y siempre arriesgadas, quedará amargamente desilusionada” (Bauman, 2006: 8).

Hace falta tener presente que el cambio social y político tiene mucho que ver con cuáles son los intereses de los miembros de la comunidad, cuáles son las decisiones que se toman y consensúan o acuerdan en su seno, quién participa en esta toma de decisiones y, sobre todo, cómo se llevan a cabo. El cambio social sólo es posible si hay una dirección, unos objetivos bien establecidos y unas acciones concretas que lo posibilitan.

2.2 El valor socioeducativo del desarrollo comunitario

El desarrollo comunitario permite la participación de muchos actores y de diversas

disciplinas. Es importante destacar el valor educativo que tiene el desarrollo comunitario y su relación con la educación. Las cualidades socioeducativas del desarrollo comunitario se encuentran en la raíz de la propia definición. Hablar de un proceso de mejora y de cambio que se produce a partir de la participación de los actores quiere decir hablar de forma indirecta de conocimientos y de aprendizajes. Es importante remarcar esta función o calidad socioeducativa que tiene, y hacerla evidente para todos los actores.

En un proceso de desarrollo comunitario se llevan a cabo acciones generales, que son aquellas que permiten desarrollar las relaciones en el seno de una comunidad, y acciones específicas, relacionadas con la resolución de cuestiones concretas de mejora, o que sirven para organizar la vida comunitaria; nos referimos al tipo de acciones que tienen que ver con la vida cotidiana de la comunidad.

También se llevan a cabo otro tipo de acciones que están pensadas para incidir en el comportamiento de las personas, de manera que éstas puedan aprender nuevas formas de hacer, de ser y de estar en la comunidad: tienen el objetivo de favorecer el desarrollo de nuevas estrategias y competencias que les faciliten la toma de decisiones y la capacidad de acción en temas que les afectan.

Cuando el desarrollo comunitario amplía sus miras y va más allá de la mejora de la convivencia, del progreso o de la resolución de un conflicto, se hace necesario que contemple el acompañamiento de estas personas, organismos e instituciones implicadas. Se trata de que los diferentes actores de la comunidad aprendan a compartir sus conocimientos y a construir o generar conocimientos nuevos. El contenido socioeducativo del desarrollo comunitario puede ser consciente o inconsciente, en el sentido de que se pueden producir situaciones de enseñanza-aprendizaje o de aprendizaje que no han sido demandas explícitas pero que se dan durante el proceso. De todos modos, pensamos que el aprendizaje juega un papel fundamental en todos estos procesos.

Se tiene que aprovechar el proceso de desarrollo comunitario para adquirir, mejorar y promocionar las competencias de personas e instituciones que conforman la comunidad. No es una tarea fácil pero sí que es fundamental para la consecución de los objetivos generales que persigue el desarrollo comunitario. Para hacerlo posible se requiere iniciar un trabajo encaminado a conseguir que los miembros de la comunidad tomen conciencia de la necesidad y de la posibilidad de aprender y de adquirir nuevas competencias que la comunidad, en tanto que colectivo, tiene. Eso no es fácil, ya que, normalmente, las prácticas de personas y de instituciones son repetitivas, todo el mundo hace aquello con lo que se encuentra más cómodo, aquello a lo que está habituado, y además, hay una resistencia a admitir que no tenemos suficientes capacidades o competencias.

3. Elementos básicos en el proceso de desarrollo comunitario

Para hablar de desarrollo comunitario no debemos olvidar que, si bien es cierto que el contenido de aquello que se quiere hacer y la dirección que se quiere tomar los decide,

o tendría que decidirlos, la comunidad, hay algunos objetivos que son inherentes a la propia idea de acción comunitaria. Asimismo, tenemos que referirnos también a algunos principios básicos que los actores del desarrollo comunitario tienen que considerar antes de iniciar la acción. Dentro de este apartado haremos referencia a los objetivos, a los principios generales del desarrollo comunitario y a dos cuestiones bastante relevantes, los actores, fundamentales en el proceso, y los aspectos básicos que hay que considerar en la toma de decisiones metodológicas.

3.1 Objetivos y principios generales del desarrollo comunitario

Plantear el desarrollo de nuestras comunidades nos lleva a pensar en la necesidad de conseguir una vida mejor para las personas y para las propias comunidades. Seguramente, si pensamos en un objetivo general a conseguir y que, probablemente, tendría que ser fundamental para todas las personas y las comunidades, estaríamos de acuerdo en que éste sería el de alcanzar un orden social, una organización social internacional, global, que fuera justa y que nos garantizara las condiciones imprescindibles para conseguir una vida digna para todas las personas, estuvieran donde estuvieran, fuera cual fuera su condición. Teniendo en cuenta esta premisa, independientemente de la temática a trabajar, de los problemas detectados, de las necesidades manifestadas o de los aspectos a mejorar, siempre habrá unos objetivos que serán fundamentales y que servirán de marco de referencia general.

Búsqueda de una mejor calidad de vida

Uno de los objetivos que tienen que orientar el desarrollo comunitario es el de buscar una mejora de la calidad de vida. Si tenemos en cuenta la idea de mejora y progreso que acompaña a este concepto, es obvio que la calidad de vida tiene que ser uno de los objetivos. Entendemos la calidad de vida como un estado o situación fruto de la suma de las buenas condiciones de vida, de la calidad de la sociedad donde vivimos (condiciones que nos rodean) y del bienestar subjetivo de las personas (percepción de cómo nos encontramos en nuestro contexto).

Consecución del bienestar social de las comunidades

Relacionado con la idea de encontrarnos bien y tener cubiertas aquellas necesidades sentidas. El bienestar social ha sido un término muy controvertido, ya que es difícil definir qué es, cómo se decide, con qué criterios, o cuáles son sus límites. Pero, aun así, podemos decir que las personas tienden a buscar un punto de equilibrio, cierto nivel de satisfacción de sus necesidades en un contexto determinado.

Conseguir la cohesión social

Es importante conseguir la cohesión social de las comunidades como forma de

consecución del sentimiento de pertenencia. Como la promoción de comunidades estables, sostenibles y cooperativas, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia y donde se construyen valores compartidos.

Favorecer la inclusión social

El desarrollo comunitario no es posible sin la participación y la implicación de todos los agentes, de todos los miembros de la comunidad. La inclusión es un proceso por el cual se asegura que todas las personas tengan las oportunidades y los recursos necesarios para participar totalmente en la vida económica, social y cultural, y que disfruten de los estándares de vida y de bienestar que se consideren normales en la sociedad en la que viven. Además, que se asegure que las personas puedan tomar las decisiones que afectan a sus vidas. No se puede pensar en el desarrollo de la comunidad sin garantizar los procesos de inclusión social de sus miembros.

Por lo que respecta a los principios que tienen que estar en la base de cualquier proceso de desarrollo comunitario, proponemos dos documentos que pueden ser de interés: por un lado, la Declaración de Hong Kong, que es un documento elaborado en 2007, y por otro lado, la *Guía operativa d'acció comunitària*, elaborada por el Ayuntamiento de Barcelona en el año 2009.

En el documento de Hong Kong se exponen algunos principios, entre los cuales queremos destacar:

- Promover una sociedad civil activa, una paz sostenible, una vida democrática, a partir del desarrollo de políticas sociales y ambientales basadas en las perspectivas y decisiones de personas y comunidades.
- Buscar el empoderamiento de las comunidades, ya sean territoriales, de intereses, por temáticas, etc.
- Reforzar la capacidad de las personas como ciudadanos o ciudadanas activos y de las comunidades.
- Reforzar la capacidad de las instituciones, las organizaciones, las agencias... para poder trabajar de forma dialogada con la ciudadanía.
- Promover la igualdad, la legitimidad y la competencia de todos los actores.
- Facilitar que todas las personas tengan voz.
- Incluir los principios de justicia social, igualdad, respeto a la diferencia y a la diversidad.

La guía operativa de acción comunitaria elaborada por el Ayuntamiento de Barcelona en 2009 propone como principios los siguientes:

Autonomía y responsabilidad

Los procesos comunitarios requieren la construcción conjunta de problemas y

soluciones. Se trata de responsabilizar a todos los actores (individuales, institucionales o de las organizaciones) y de que se impliquen en el proceso.

Confianza y respeto

Es muy importante construir relaciones de confianza, de respeto, de reconocimiento, en definitiva, es necesario construir vínculos entre las personas y las instituciones que nos permitirán construir significados compartidos y llevar a cabo dinámicas para la corresponsabilización.

Deliberación y transparencia

Habitualmente la toma de decisiones en los procesos comunitarios es bastante compleja. Por este motivo es muy importante que se lleven a cabo procesos de deliberación bien articulados y que existan buenos flujos de comunicación. La transparencia en todo el proceso, pero, sobre todo, en los procesos de toma de decisiones y de establecimiento de prioridades, es fundamental.

Conflicto e innovación

En todas las comunidades hay dificultades. Nuestra sociedad está organizada de tal forma que existen desigualdades, una distribución del poder no siempre justa; por lo tanto, es inevitable la existencia de conflictos, más aún si pensamos en la diversidad de miradas e intereses existentes. En este contexto, ser capaz de innovar y buscar soluciones diferentes puede facilitar el encuentro del equilibrio.

Complejidad y articulación de redes

Se debe tener presente la complejidad y la multidimensionalidad de los procesos comunitarios. Requieren la participación de una gran diversidad de actores individuales e institucionales, o de organizaciones; por lo tanto, es importante construir nexos, redes, relaciones... de manera que sean posibles procesos más horizontales.

Dinamismo y aprendizaje

Se tiene que permitir experimentar y poner en práctica las habilidades de los actores. Tienen que ser procesos flexibles que permitan la adquisición de aquellas habilidades y competencias necesarias. Deben estar bien organizados y planificados, pero también ser capaces de adaptarse a los cambios del contexto.

Proximidad y dinámicas sostenibles

Tiene que surgir de la propia comunidad, del territorio concreto, y es importante que cuando se diseñe se haga pensando en los recursos que tiene el territorio, de manera que las acciones sean sostenibles en el tiempo y no sólo acciones puntuales.

Estos principios tienen que estar en la base de cualquier propuesta de desarrollo comunitario, sin ellos difícilmente se alcanzarán las metas que se pretendan alcanzar. Veremos que estos principios son fundamentales a la hora de tomar decisiones metodológicas o a la hora de iniciar los procesos de trabajo en la comunidad.

3.2 Los actores: roles, funciones y responsabilidades

Uno de los dilemas del desarrollo comunitario es quién tiene que iniciar la acción: ¿tiene que ser una acción impulsada por la Administración? ¿Por la ciudadanía? ¿Por las entidades sociales?... Quien inicia la acción determina en buena parte el proceso. Es importante saber quién es el promotor de la acción, pero también es importante determinar cómo denominamos y entendemos a aquellos que participan en ella y qué papel les otorgamos. No es fácil decidirse por un término a la hora de hablar de aquellos que forman parte de una acción; hay quien habla de agentes, otros de actores, o de participantes, etc.

Os proponemos utilizar el término “actor” porque es una palabra que comporta la asunción de un papel, de un rol, en definitiva, la capacidad de actuar en función del rol asignado o construido por uno mismo y de hacerlo junto con otros dentro de un sistema organizado. El actor toma decisiones en función del contexto (escena, texto) y del rol asignado o construido. En el sentido que apunta Zúñiga (2004: 8), son “gente real, activa, capaz de actuar en forma autónoma, actores de su propia vida; gente capaz de tomar conciencia de su propia existencia, de sus posibilidades y de sus potencialidades, sujetos de acción... Esta gente son personas, personas en relación, capaces de ser actores colectivos, sujetos colectivos, activos y conscientes de su propia acción”. Añadiríamos aquí las instituciones y las organizaciones, que son, de hecho, entidades conformadas por personas, pero donde se da una doble capacidad de acción: la que tienen las entidades en sí (objetivos que aglutinan a más de una persona, intencionalidades compartidas por un colectivo, etc.) y la de las personas que las componen.

Hablamos de unos actores capaces de tomar decisiones y de actuar en consecuencia. Como vemos en nuestra vida cotidiana, las personas están constantemente tomando decisiones, identificando problemas, analizándolos y encontrando soluciones, en función de sus conocimientos y de sus costumbres. En las comunidades existen saberes y conocimientos que se han ido construyendo y consolidando a partir de la propia práctica, de la reflexión y de las experiencias de unos y otros. No sólo las personas son relevantes en este proceso, evidentemente, también lo son las instituciones públicas y privadas y las organizaciones, sean del tipo que sean.

La forma de presentar a los actores o de intentar organizarlos es variable y se tendrá que ir concretando en cada caso. Una forma de presentar a los actores sería organizándolos tal como lo hacen Cortés y Llobet (2006): agentes institucionales, representantes de la sociedad civil y ciudadanos afectados. Otra forma, propuesta por Llena, Parcerisa y Úcar (2009), sería: la comunidad, las personas, los políticos y los técnicos. Las diferentes formas de referirnos a los actores ponen el acento en alguna

cuestión que se quiere remarcar en un momento determinado. Como las clasificaciones tienen algún objetivo, hay que explicitar que en este caso hacemos una propuesta que pretende resaltar diferentes actores en función de su rol y de su responsabilidad en el proceso. Aunque puede haber otras opciones, nosotros proponemos organizarlos en cuatro grupos:

- Las administraciones públicas.
- Los agentes sociales y económicos del territorio.
- La ciudadanía.
- Los profesionales/técnicos.

3.2.1. Las administraciones públicas

La administración pública es un actor muy relevante, pero sin olvidar que parte de una agenda temática vinculada a su plan de gobierno. Pone sobre la mesa una serie de cuestiones que por razones diversas se han convertido en problema, o bien son demandas de colectivos concretos que los que están en el gobierno hacen suyas, o hicieron suyas, en su programa de gobierno. Habitualmente, las administraciones públicas ponen en marcha planes estratégicos, recursos y profesionales para conseguir dar cumplimiento a algunas de estas cuestiones. Es importante recordar a las instituciones y a los técnicos que las representan que, aunque tienen unas responsabilidades definidas y unas competencias en el territorio, es fundamental que para su aplicación dialoguen de forma constante con la ciudadanía y le ofrezcan la posibilidad de tomar decisiones. Las instituciones no tienen que olvidar que sus responsabilidades y competencias les son delegadas por la ciudadanía, que, en definitiva, es a quien ellos representan.

A todo ello hay que añadir que es la administración la que dispone y administra los recursos humanos, materiales, económicos y también técnicos que permitirán llevar a cabo el proceso, por lo tanto, son actores importantes y es fundamental encontrar un equilibrio entre su agenda y la voluntad de la ciudadanía. Al mismo tiempo, debemos tener presente que la sociedad cambia muy rápido y, en consecuencia, también lo hacen sus necesidades y demandas.

3.2.2. Los agentes sociales y económicos del territorio

Dentro de este apartado hemos unido a dos actores que son motores de la dinámica de las comunidades y que juegan un papel muy relevante. Por un lado, los agentes sociales, que son los que dinamizan la vida social y cultural del territorio, que velan por el desarrollo social y cultural, por el cumplimiento de los derechos adquiridos y por la reivindicación de nuevos derechos, o bien que intentan dar salida o solución a problemáticas diversas que se dan en el territorio. Los agentes sociales son agentes clave en los procesos comunitarios. Es mucho más fácil poder participar de los procesos comunitarios desde el mundo asociativo organizado que individualmente.

Por otro lado, los agentes de la actividad económica también juegan un papel muy relevante: las condiciones de salud, las posibilidades de educación, el acceso al trabajo, las oportunidades que se dan en un territorio... también tienen mucho que ver con su nivel económico. No podemos olvidar que la idea de desarrollo comunitario nace muy relacionada con la idea de progreso y con las cuestiones económicas. Por estos motivos son actores fundamentales de los procesos comunitarios.

3.2.3. La ciudadanía

Es obvio que la ciudadanía es la que tiene que disfrutar de las mejoras que se dan en la comunidad. También es evidente que es la ciudadanía la que tiene el conocimiento más relevante de qué es lo que pasa, qué es lo que se necesita y qué es lo que quiere conseguir de su comunidad. Son los que interactúan en la cotidianidad del territorio. Su conocimiento es un conocimiento que surge de la experiencia y la vivencia diaria; no obstante, sus deseos son los que pueden convertirse en motor de cambio.

Los efectos de la globalización, el crecimiento de las desigualdades, la movilidad, las migraciones, los cambios tecnológicos acelerados, la precariedad laboral y relacional, la percepción de vivir en una sociedad del riesgo y líquida, hacen que la ciudadanía se sienta cada vez más debilitada, y también tienen un impacto en el hecho de que haya una desconfianza hacia las instituciones y hacia la administración. Esta situación puede llevar a una pérdida de poder de las comunidades o, por el contrario, puede hacer resurgir grupos que tengan interés en iniciar procesos de mejora. Es importante conocer las grandes transformaciones sociales y su impacto en las personas y en la vida social. Autores como Bauman, Tourain, Beck o Castells pueden ofrecernos un poco de luz en todas estas cuestiones.

La ciudadanía tiene que formar parte de los procesos comunitarios y tendría que ser un actor fundamental, tanto desde organizaciones comunitarias como de forma individual. En los procesos comunitarios se tienen que buscar formas de incorporar a las personas haciéndoles participar desde el inicio del proceso y haciendo que tomen parte en todas sus fases, especialmente en la de la toma de decisiones. Es importante también que se corresponsabilicen tanto del diseño como de la puesta en marcha del proceso.

3.2.4. Los profesionales/técnicos

Hablar de profesionales o técnicos en el proceso de desarrollo comunitario nos lleva a pensar en su participación desde diferentes lugares, pensamos en los técnicos que forman parte de la administración pública y en aquellos que participan formando parte de los agentes sociales o económicos, y por último, en los profesionales o técnicos especialistas independientes. Es obvio que el lugar donde se encuentran o de donde provienen determinará cómo se posicionan, qué función tienen o pueden tener, cuáles son sus motivaciones e intereses. Por eso, es relevante tomar en consideración dónde se sitúa cada técnico.

Al margen del lugar de procedencia del profesional o técnico, todos ellos tienen en común que aportan unos conocimientos, una formación y una experiencia que puede venir de campos muy diversos, por ejemplo: la educación, la salud, el trabajo social, la psicología, la arquitectura, la política, etc. A diferencia de la ciudadanía, que aporta un conocimiento vivencial, los profesionales o técnicos aportan un conocimiento técnico de la realidad donde se tiene que intervenir, sobre contenidos especializados y sobre procedimientos. Es importante que los técnicos conozcan el territorio y sus actores y que quede clara la posición y el rol que ellos juegan en el proceso.

Actualmente nos encontramos en un momento en que en muchos territorios se llevan a cabo planes de desarrollo comunitario, muchos de ellos por iniciativa de la administración, otros por iniciativa de la sociedad civil, pero en la mayoría de los casos, los técnicos juegan un papel muy relevante. Si bien es cierto que es importante tener un acompañamiento técnico, hay que tener cuidado con que no sean los técnicos los propietarios del proceso, sino que su función sea la de acompañarlo, la de mediar en diversas situaciones y la de facilitar a la comunidad la adquisición de las competencias necesarias para que lo pueda llevar a cabo.

No tenemos que olvidar que los cambios y las mejoras sociales, si realmente quieren ser comunitarias, requieren la participación de todos los actores. Eso no quiere decir esperar que todo el mundo quiera participar, pero sí implicar, promover y facilitar la participación. Es fundamental ser suficientemente flexibles y ofrecer tiempo y espacio para favorecer la incorporación de todo el mundo en función de sus posibilidades. El saber técnico se tiene que poner a disposición de la comunidad, y no tiene que ser la comunidad la que esté al servicio de los técnicos.

3.3 Aspectos técnicos y metodológicos

Sacar adelante un proceso de desarrollo comunitario requiere la predisposición de unos actores que compartan intereses comunes y que definan dónde quieren ir, pero también es muy importante que lo hagan de una manera determinada. La metodología es un elemento clave para facilitar o limitar este proceso.

Un proceso de desarrollo comunitario requiere responder a las siguientes preguntas:

¿Dónde queremos ir?	<i>Objetivos</i>
¿Qué hacemos?	<i>Acciones</i>
¿Por qué lo hacemos?	<i>Sentido</i>
¿Cómo lo hacemos?	<i>Metodología</i>
¿Con quién?	<i>Actores</i>
¿Con qué?	<i>Recursos</i>
¿Cuándo?	<i>Temporalización</i>

La respuesta a estas preguntas no es tan sencilla como puede parecer, ya que unas

influyen sobre las otras. Sin embargo, sea cual sea la respuesta a las preguntas, hay algunas cuestiones técnicas y metodológicas que se deben tener en cuenta:

1. Las relaciones entre los actores

En cualquier proceso comunitario las relaciones son fundamentales, de ellas dependerá, en gran medida, que se pueda sacar adelante o no. Es fundamental poder construir relaciones de confianza y reciprocidad que permitan trabajar conjuntamente y faciliten la llegada de acuerdos o consensos. Si no hay relaciones de confianza, habrá que construirlas.

2. La estructura o sistema, y las relaciones de poder

Es evidente que la estructura también juega un papel relevante y, sobre todo, las relaciones de poder que se dan, por eso es muy importante buscar metodologías participativas y que permitan el desarrollo de relaciones horizontales.

3. Los niveles de participación y la diversidad de actores

Tener un nivel alto de participación y diversidad de actores con intereses diferentes pero con objetivos compartidos requiere una metodología que sea capaz de ofrecer información y canales de comunicación que permitan que todo el mundo sea conocedor del proceso, de lo que está pasando y cómo está pasando. Por lo tanto, es importante que se generen espacios de encuentro que aglutinen a los miembros de la comunidad, que permitan que circule la información, y que sirvan también para el seguimiento del proceso y para la creación de conocimiento.

4. El grupo motor

Independientemente de la metodología utilizada, si no se crea una estructura que sea capaz de sostener el proceso será muy difícil llegar a buen puerto. Cualquier metodología que proponamos debe tener en cuenta que se tiene que favorecer la incorporación y la implicación de todos los sectores y, a partir de su predisposición, ser capaz de crear un grupo motor que dinamice y dé forma al proceso.

5. La flexibilidad

Sea cual sea la propuesta técnica y metodológica que se haga, tiene que ser flexible y capaz de adaptarse a los cambios que se vayan produciendo en el contexto. La metodología es el camino para conseguir los objetivos, no es un fin en sí misma, por lo tanto, es susceptible de ser cambiada si se producen cambios de orientación o si los actores no se sienten cómodos con ella.

6. La búsqueda de un punto de partida compartido

Es importante crear contextos que permitan compartir puntos de vista y significados. La elaboración de una evaluación inicial o diagnóstico, así como una toma de decisiones compartida, son un buen punto de partida y ambas son fundamentales para orientar la toma de decisiones metodológica. La metodología tiene que permitir identificar y consolidar un grupo motor y posibilitar que se vayan añadiendo otros actores.

7. Definir el tipo de apoyo técnico y organizativo que se requiere

Es importante que quede claro desde el principio el rol y las funciones de los técnicos, y que sea la comunidad la que los determine. También es importante definir cómo se organizará la comunidad: para tener el reconocimiento, que la legitimará para actuar, cómo se constituirá, cómo trabajará y qué nivel de representación tendrá.

8. Espacios, ritmos de trabajo, temporalización y recursos

Éstos son elementos que hay que considerar a la hora de establecer la metodología, ya que ésta depende de ellos en algunos casos, y en función del ritmo que se proponga serán limitadores o facilitadores de la participación.

3.4 Planificación de las fases: la secuencia formativa

Es cierto que el desarrollo comunitario podría surgir por una situación concreta que reuniera a un grupo de personas o de organizaciones, o ambas, en torno de una problemática. También es cierto que se podrían llevar a cabo acciones que mejoraran o hicieran progresar la comunidad. Si hicierais un recorrido y revisarais estas situaciones, veríais que, a la larga, estas acciones acaban siendo organizadas y, a medida que evolucionan y se estructuran, necesitan planificación. La planificación nos ayudará a sistematizar la toma de decisiones, la determinación y la consecución de objetivos. La planificación es muy importante, pero no tenemos que convertirla en el centro de nuestro interés, no olvidemos que es una herramienta.

Poner en marcha un proyecto de cariz comunitario y con la participación de gran diversidad de actores requiere un proceso muy bien organizado. La planificación, en tanto que herramienta, nos permite saber hacia dónde vamos, se trata de poner en orden las ideas y diseñar un camino. Las acciones que hacemos tienen el objetivo de construir un futuro, no cualquiera, sino un futuro deseado, y por eso necesitamos un trabajo conjunto bien organizado. De hecho, planificamos para rentabilizar los esfuerzos y no perdernos en las acciones.

Llevar a cabo acciones comunitarias que permitan el desarrollo de la comunidad lleva implícito que los miembros de la comunidad compartan las definiciones de qué es lo que pasa, de cuál es la situación actual de su contexto específico, y también, conocer los recursos de que disponen. Los actores tienen que ponerse de acuerdo con respecto a cuál es el diagnóstico o evaluación inicial, qué se quiere hacer, cómo se hará, qué se necesita y cuándo se necesita, así como también quién se encargará de cada paso. Estas y

otras preguntas se tienen que responder de forma organizada, documentada e informada. Éste es un trabajo de planificación y organización previa necesario para su buen desarrollo. La planificación es necesaria en todas las fases del proceso.

Planificar es estudiar de forma anticipada cuáles son los objetivos y cuáles son los procedimientos y las acciones más adecuados para conseguirlos. La planificación sirve de guía a las acciones y ayuda a prevenir los efectos no deseados, a conocer las potencialidades para, de esta forma, estar preparado para aquello que no se espera. Permite identificar y analizar de forma sistemática las oportunidades y las dificultades, así como prevenir o prever aquello que pueda aparecer en un futuro.

Algunos aportes de la planificación:

- Permite mirar atrás para poder aprender de nosotros mismos y de nuestros errores, y así desarrollar la capacidad de aprender de las experiencias propias y ofrecer herramientas para adaptarnos con facilidad a los cambios.
- Da sentido a las acciones y apoya las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en el seno de la comunidad.
- Ayuda a explicar la realidad en la que nos encontramos.
- Capacita para elaborar propuestas incluso en momentos de incertidumbre.
- Permite pensar estrategias para actuar conjuntamente y concretar las ideas.
- Favorece el desarrollo de la capacidad de cambio y de adaptación a situaciones inesperadas en momentos concretos, ayuda a ser más eficaces y hace que la improvisación sea un poco más organizada.

Si tenemos en cuenta la importancia de la planificación en los procesos de desarrollo comunitario, nos plantearemos la necesidad de establecer fases para llevar a cabo este proceso de forma ordenada. Tenemos que ser conscientes de que no se trata de un proceso lineal y que tiene que ser flexible, igual que sucede en muchas intervenciones sociales y educativas. Por este motivo, la propuesta que hacen Giner y Parcerisa (2003), al hablar de “secuencia” para analizar los procesos educativos, es interesante y muy útil para la planificación y para el análisis del desarrollo comunitario.

La idea de secuencia nos permite tener una visión más global y holística de todo el proceso y nos es de utilidad para construir o determinar los diferentes momentos del proceso y los contenidos de cada uno de estos momentos o fases. A la hora de pensar en las fases, es muy fácil distinguir tres fases fundamentales en cualquier intervención o actuación social y/o educativa: la fase inicial, la fase de desarrollo y la fase de cierre. Lo que tiene más relevancia para el tema que nos ocupa es el contenido y la estructuración de cada una de estas fases.

Como ya hemos dicho, pensar en términos de secuencia implica una sucesión, pero no implica necesariamente linealidad; se asocia a tiempo y orden, sin embargo, puede ser, y tiene que ser, flexible. Comporta planificación y previsión, pero no es previsible. La planificación es importante, como también lo son, tal como hemos mencionado en el

punto anterior, el porqué, el para qué y el qué de las acciones que se llevan a cabo.

En el ámbito del desarrollo comunitario, utilizaremos la propuesta de las diferentes fases que hacen Llana, Parcerisa y Úcar (2009):

- Fase inicial.
- Fase de desarrollo.
- Fase de cierre.

3.4.1. Fase inicial: desarrollo de la corresponsabilidad y evaluación inicial

Muchas veces no somos conscientes de cómo se ha iniciado un proceso o de cuáles han sido los orígenes del trabajo de la comunidad o con la comunidad, y éste es un momento muy relevante, conocer esta información puede ayudarnos a entender el proceso. Tenemos que ser conscientes de que es aquí donde se construyen los fundamentos que sustentarán todo el proceso. Es importante tener en cuenta quién ha iniciado y cómo se ha iniciado el proceso. No es lo mismo si es una iniciativa de los miembros de la comunidad, si lo es de un técnico o de la administración. No es igual si es a partir de una situación problemática o si se trata de una mejora general. Por lo tanto, es importante dedicar tiempo a esta fase. Podríamos decir que esta fase se estructura en tres momentos o subfases. Una que es la de inicio del proceso y que tiene que ver con el conocimiento inicial del contexto; otra que tiene que ver con la construcción/constitución de un grupo inicial de trabajo, y una tercera que tiene que ver con la elaboración de la evaluación inicial.

Inicio del proceso-conocimiento inicial

Tal como ya hemos anunciado, el inicio del proceso es muy importante y está condicionado por quién lo emprende; no es lo mismo si el proceso es iniciado por la sociedad civil, por la administración, por un grupo concreto o por diversidad de grupos o entidades. Las motivaciones, intereses y deseos de quien está en el origen del proceso marcarán su dirección. Sea quien sea el iniciador del proceso, todo el mundo necesita tener algún elemento detonante que sirva de aglutinador o de motor para emprenderlo. Las acciones para conseguir el desarrollo de la comunidad, o hacer proyectos comunitarios, tendrían que partir del conocimiento de la comunidad, de sus posibilidades y recursos, de sus limitaciones, de sus intereses, de dónde se encuentra, de quiénes son los actores relevantes...; para actuar debemos conocer todos estos aspectos.

Es importante que aquellos que inician el proceso tengan conocimiento del contexto, de su estructura, de las relaciones e interacciones que se producen, de las relaciones de poder, de los actores existentes y de sus posibilidades; como mínimo, un conocimiento inicial que les permita empezar y dar los primeros pasos:

- Identificar cuáles son los temas relevantes, o las necesidades o problemas (en

general) sobre los que las personas e instituciones muestran interés.

- Concretar el tema sobre el que se quiere trabajar, así como las diferentes miradas e intereses que despierta.
- Conocer a las personas interesadas en el tema, y qué lectura hacen de él.
- Empezar a construir unos conocimientos sobre el tema o sobre algunos temas, de manera que podamos empezar a crear un grupo de interés.
- Identificar las posibilidades de trabajar conjuntamente.
- Identificar los actores y su posición, y construir relaciones de confianza.

Una vez dado este primer paso y alcanzada esta primera subfase, se puede iniciar el trabajo conjunto y constituir un grupo de trabajo o un grupo motor, como propone Marchioni (1999). Constituir ese grupo de trabajo requiere contar con personas que estén interesadas en iniciar el proceso.

Construcción-constitución del grupo inicial de trabajo o grupo motor

Para poder llevar a cabo esta subfase es necesario hacer toda una serie de contactos, de entrevistas, de relaciones, que nos permitan estructurar a los actores en torno a un tema y a una dinámica de trabajo. Tiene que ser un grupo que se comprometa con el proceso y que permita la incorporación de otros actores. Un grupo que facilita, dinamiza, promueve, pero que no se apropia del proceso. Lo que sí que tiene que hacer es ir desarrollando una cultura de trabajo conjunto que nos permita ser capaces de definir cómo llevar a cabo la evaluación inicial, qué objetivos tendrá, decidir si se tratará de una evaluación general que nos permita hacer una foto (dinámica) del estado de la cuestión de la comunidad o si se trabajará sobre algunas cuestiones estratégicas. En este momento, el papel de acompañamiento de los técnicos es muy interesante. De hecho, éste es el momento de asunción de compromisos de cara a lo que se quiere hacer.

Una vez alcanzados unos mínimos compromisos, estamos preparados para la última de las subfases, en concreto, la de elaboración de la evaluación inicial. Se trata de obtener conocimientos sobre la comunidad, en función de temáticas y de objetivos previamente fijados. Eso incluye observar los problemas, las necesidades, las potencialidades, los límites... a la vez que se ponderan aspectos económicos, sociales, históricos, culturales y ambientales. Este conocimiento es el que permitirá mejorar la situación de salida o progresar en la dirección deseada. No se trata de conocer por conocer, sino que es un conocer para valorar posibilidades, límites, intereses, deseos... para poder tomar decisiones y actuar de forma eficaz.

Las personas que conforman el grupo tendrán que conocer su contexto. Cuando hablamos de contexto lo hacemos entendiéndolo como referente y también como campo de trabajo. Podemos hablar de diversos contextos que se influyen unos a los otros y que, al mismo tiempo, tienen diversos niveles de influencia. Por una parte, el contexto macro, *macrocontexto*. Aquí situaremos el marco jurídico, la cultura dominante, las situaciones sociodemográficas globales, las tendencias a nivel global, etc., que hay que tener como

referentes generales a la hora de acercarnos a una comunidad. Por otra parte, también tenemos que considerar el *mesocontexto*, lugar donde se articulan y concretan algunos elementos del macrocontexto, es decir, las políticas estatales y locales, las leyes específicas o las normativas, la organización social y administrativa inmediata. Para acabar, el *microcontexto*, donde se producen las relaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, tenemos que ser conscientes de que el contexto es dinámico y cambiante y que va más allá de la cotidianidad.

Considerar la influencia que existe entre los diferentes contextos comporta que sea importante incorporar técnicos a los procesos de desarrollo comunitario, sin que eso implique que sean éstos los que determinen el proceso. Los técnicos deben tener una función de acompañamiento y tienen que ser los que aporten los conocimientos específicos y el saber hacer de su disciplina. El desarrollo comunitario da cabida a una gran diversidad de profesionales del campo social, de la educación, de la psicología, de la salud, de la sociología, etc.

Elaboración de la evaluación inicial

Llegados a este punto se trata de obtener conocimiento sobre la comunidad en función de las temáticas y de los objetivos previamente fijados. Eso incluye observar los problemas, las necesidades, las potencialidades, los límites, a la vez que se tienen en consideración aspectos económicos, sociales, históricos, culturales y ambientales. Estos conocimientos son los que nos permitirán mejorar la situación inicial o progresar en la dirección deseada. Como ya hemos dicho, no se trata de conocer por conocer, sino que es un conocer para valorar posibilidades, límites, intereses, deseos, para después poder tomar decisiones y actuar de forma eficaz.

Durante la evaluación inicial se tiene que favorecer, por una parte, que las personas de la comunidad, las entidades y organizaciones que formen parte del grupo motor se corresponsabilicen del proceso, que participen en él, y por otra parte, que construyan una visión compartida de su realidad. Si conseguimos un buen nivel de participación se facilitará el desarrollo o la construcción de una visión compartida sobre la situación de la comunidad, y de las dificultades y potencialidades que tenga. Esta visión compartida es la que nos permitirá avanzar.

Una cuestión muy importante es decidir si esta evaluación la hace la propia comunidad, o si la hacen personas externas. La perspectiva de los miembros de la comunidad aporta un conocimiento desde dentro que es muy relevante. La perspectiva desde fuera aporta otro tipo de conocimiento; aunque intente recoger el punto de vista y la voz de los miembros de la comunidad, siempre aporta una visión diferente. Se puede optar por cualquiera de las dos formas; incluso se pueden combinar. Es una decisión que tiene que tomar la comunidad. Los pasos que se seguirán para llevar a cabo la evaluación inicial son los que se pueden utilizar en cualquiera análisis de necesidades y que se podrán adaptar en función de cómo decida trabajar cada grupo.

3.4.2. Fase de desarrollo

La fase de desarrollo es la que nos prepara para la acción. Se trata de poner en marcha las acciones que nos permitirán alcanzar los objetivos. Tiene una parte de planificación y otra de puesta en práctica. El diseño de los proyectos que se llevarán a cabo se hará como en cualquier otro proyecto. Os proponemos aquí, de forma breve, algunos de estos pasos. Al mismo tiempo os indicaremos otros aspectos que el diseño de proyectos generales puede incorporar o no, pero que los proyectos comunitarios deben tener en cuenta.

a) Pasos que se llevarán a cabo en cualquier diseño de proyectos

Formular los objetivos y principios que orientarán la acción

Los objetivos sirven para orientar la acción. Para poder desarrollar los objetivos se debe tener una visión completa de la situación y se tienen que haber tomado decisiones estratégicas sobre la situación. Se pueden redefinir en el transcurso del tiempo para evitar que pierdan el sentido. Los objetivos deben ser realistas, se tienen que poder alcanzar con los recursos disponibles, dentro de un marco general determinado. Tienen que ser compartidos y comunicados a todos los actores implicados y/o afectados en el proceso, de manera que todo el mundo los entienda.

Establecer una estrategia

Una vez que se tiene una visión de dónde estamos y dónde queremos ir, debemos iniciar un camino para conseguirlo, planteando una estrategia que permita orientar el trabajo posterior.

Concretar las acciones/actividades que se quieren llevar a cabo

Se trata de definir los pasos que grupos o personas tienen que llevar a cabo de forma individual o colectiva para poder conseguir los objetivos. Permite establecer y distribuir tareas, responsabilidades, calendario, recursos, concretar los indicadores...

Determinar a los responsables

Para cada cosa, para cada actividad o proyecto, tiene que quedar claro quién será el responsable. Es decir, se debe establecer quién hace qué y qué nivel de responsabilidad tiene. Es importante tener claro que si uno se siente “propietario” del proceso y participa en él con algún grado de responsabilidad desde el inicio, es más fácil alcanzar los objetivos. Por eso es importante incorporar a los actores en el diseño.

Proponer un cronograma o calendario

Establecer cuándo se llevarán a cabo las actividades y en qué orden se harán. Tienen que quedar claros los pasos y el orden de las actividades. Debe ser un calendario viable.

Determinar los recursos necesarios y cómo conseguirlos

Pensar en recursos nos permitirá establecer el coste y las fuentes de financiación, así como saber qué es lo que tenemos que conseguir. Permite ver si las actividades o acciones están bien establecidas. Las actividades se tienen que ajustar a las posibilidades.

Establecer el seguimiento y la evaluación

El seguimiento y la evaluación son dos herramientas que nos ayudan a ver que vamos por buen camino, el nivel de consecución de los objetivos y si el proceso ha sido adecuado o no. Nos permite hacer ajustes durante la ejecución y tomar decisiones de futuro.

Proponer metodologías adecuadas que garanticen la participación

Con respecto a la metodología, ya hemos propuesto algunas cuestiones en el apartado anterior. Sólo cabe recordar que la metodología es muy importante, aporta las indicaciones de cómo tenemos que hacer las cosas y nos ayuda a estructurar la acción.

b) Cuestiones que los proyectos comunitarios tienen que incorporar

Identificar capacidades y posibilidades de los diferentes actores y del capital social existente

Llevar a cabo acciones comunitarias requiere conocer cuál es el potencial de cada uno y cuál es el capital social o las capacidades sociales acumuladas para ver cómo se pueden utilizar.

Promover la confianza y la cooperación

Es necesario que todo el mundo comparta la idea de que todas las personas tienen alguna cosa que aportar y que cada uno se implicará y participará en la medida de sus posibilidades. En definitiva, los objetivos y prioridades son compartidos y, por lo tanto, es importante entender que todos, los otros y nosotros, formamos parte del mismo proyecto y que podremos compartir emociones, dificultades, éxitos y fracasos. Esta confianza y cooperación se consigue con el trabajo conjunto.

Establecer procesos formativos y redes de intercambio

Si bien es cierto que todo el mundo tiene cosas que aportar y que hay conocimiento en todos los participantes, también es cierto que todo el mundo puede aprender y mejorar. Los procesos comunitarios tienen que servir para poder crear espacios de

formación donde las personas puedan compartir el saber y aprender unas de las otras. Es importante que los técnicos ofrezcan formación específica y especializada y que la pongan al alcance de la ciudadanía para mejorar las prácticas.

Favorecer los espacios para el diálogo y la toma de decisiones conjunta

En los procesos comunitarios es muy importante el diálogo para poder llegar a acuerdos e incorporar las diferentes perspectivas, y también para tomar decisiones. Se tiene que dar especial atención a la cuestión del diálogo y la toma de decisiones creando contextos, oportunidades y ofreciendo tiempo para hacerlo posible.

En el desarrollo comunitario es tan importante el proceso en sí como el resultado, los objetivos que se marcan. Es, por lo tanto, fundamental dedicar tiempo al proceso y a cómo se lleva a cabo. Muchas veces hay resultados no previstos fruto del desarrollo del proceso y de la puesta en marcha de las acciones.

3.4.3. Fase de cierre

La fase de cierre, además de clausurar un proceso, puede ser el inicio de otro. Incluye dos momentos. Uno de evaluación del proceso seguido, es decir, de cómo han ido las cosas; y otro de evaluación de los resultados obtenidos, o sea, si hemos alcanzado o no los objetivos planteados, o hasta qué nivel. También se podría evaluar el impacto de las acciones. Puede parecer que una vez hechas las evaluaciones de proceso y de resultados se podría dar por cerrado el proceso, es evidente que este momento es el cierre de un periodo, pero puede servir para abrir otro. La fase de cierre puede convertirse en la evaluación inicial para otro proceso.

Las evaluaciones pueden ser externas o internas, o de ambos tipos, pero es fundamental que recojan la percepción que los actores han tenido del proceso y que todo el mundo pueda expresar su opinión sobre el nivel de consecución de los objetivos. La evaluación objetiva y técnica aporta unas cosas, pero la evaluación de los actores es fundamental y, en definitiva, es su percepción la que más nos interesa.

La evaluación también aporta, o tendría que aportar, conocimientos sobre la comunidad, sobre sus capacidades, sobre sus posibilidades y sobre sus carencias.

Es primordial hacer una evaluación de los aprendizajes que se han realizado durante el proceso y dónde nos encontramos con respecto a capacidades y competencias sociales. Es una fase de reconocimiento de los actores que han participado y han puesto a disposición de la colectividad su saber y su tiempo.

Resumen

En este capítulo se hace una reflexión sobre las diversas formas de entender el desarrollo comunitario, con sus diferencias y similitudes atendiendo a los diferentes

enfoques. Al mismo tiempo se compara con otros conceptos con los que se encuentra íntimamente relacionado. Se destaca en el capítulo la importancia de las dimensiones sociales, políticas y educativas del desarrollo comunitario, fundamentales para la consecución de sus objetivos. Se hace especial hincapié en el contenido socioeducativo del mismo. Por último se ofrece una visión general sobre los elementos fundamentales para llevar a cabo un proceso de desarrollo comunitario desde los principios que lo inspiran hasta las fases para su puesta en marcha.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1998). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. ¿Qué es el desarrollo de la comunidad?* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Carmona, M.; Rebollo, O. (coords.) (2009). *Guia operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Acció Social i Ciutadania. Ajuntament de Barcelona.
- Cortés, F.; Lobet, M. (2006). "La acción comunitaria desde el trabajo social", a X. Úcar y A. Llana. *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Delanty, G. (2003). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- Giner, N.; Parcerisa, A. (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Green, P.G.; Haines, A. (2002). *Asset building and community development*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Herrera, M.; Castón, P. (2003). *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Barcelona: Ariel.
- Llana, A.; Parcerisa, A.; Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Martí, J.; Pascual, J.; Rebollo, O. (coords.) (2005). *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano: experiencias y reflexiones*. Madrid: IEPALA; Cimas.
- Mattesich, P.; Monsey, M. (2004). *Community building what makes it work*. Sant Paul, MN: Wilder Foundation.
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con)textos para una acción social ecológica*. Madrid: CSS.
- Nogueiras, L.M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Subirats, J.; Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat: reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tommasoli, M. (2003). *El desarrollo participativo. Análisis sociales y lógicas de planificación*. Madrid: IEPALA.
- Úcar, X.; Llana, A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Zúñiga, R. (2004). *Evaluación de la acción social. Autonomías y solidaridades*. Montreal: Escuela de Trabajo Social.

Capítulo X

El reto de envejecer. Una mirada desde la animación sociocultural

Assumpció Ros Florenza

Introducción

La vejez en las sociedades occidentales se ha convertido en una amplia, larga y heterogénea etapa vital:

Amplia por el gran y creciente número de personas que actualmente llegan a ser viejas.

Larga porque el aumento de la esperanza de vida en las últimas décadas hace que sea cada día más frecuente la presencia de personas nonagenarias e incluso centenarias en nuestra sociedad.

Heterogénea por la diversidad creciente de maneras de envejecer y ser viejo/a.

Durante esta etapa se identifican diversas necesidades individuales y sociales que hay que tener en cuenta, y se hace necesario diseñar programas dirigidos a satisfacerlas: atención sanitaria, atención a la dependencia, atención social, proyectos de animación sociocultural...

En este capítulo nos proponemos conocer las características del envejecimiento, deteniéndonos especialmente en tres etapas: la jubilación, la promoción de la autonomía y la atención a la dependencia, así como el papel que la animación sociocultural puede jugar en esta etapa vital y algunas propuestas de intervención.

Sin duda, el papel de la animación sociocultural ante el reto del envejecimiento es una apuesta por la normalidad de esta etapa y también por sus crecientes oportunidades. Nunca como ahora el colectivo de personas mayores de nuestro entorno ha tenido tantas expectativas sobre su vejez, así como tiempo y posibilidades de plantearse esta etapa como una más de su desarrollo personal, y nunca como ahora el papel de la animación sociocultural con personas mayores ha tenido más sentido y oportunidades.

1. La animación sociocultural con personas mayores

1.1 Los retos de la animación sociocultural en personas mayores

Los objetivos de la animación sociocultural pueden ser, entre otros:

1. Poner en contacto a las personas, facilitar encuentros y puntos de relación.

2. Motivar procesos de grupo a partir de iniciativas concretas.
3. Ayudar al grupo a estructurarse y organizarse.
4. Favorecer las relaciones personales, aportar seguridad, establecer un clima afectivo, ayudar personalmente...
5. Dinamizar la vida del grupo: facilitar la comunicación, favorecer la cooperación y la posibilidad de análisis, motivarlo, ayudarlo a centrar sus opciones y actualizar sus recursos personales.

Es evidente que la animación sociocultural promueve y facilita trabajar con las personas mayores para desarrollar un envejecimiento activo, saludable y satisfactorio.

La gerontología afirma que se envejece como se ha vivido. Las personas cuando envejecen llevan con ellas al adulto que han sido. Según Erickson (1980), la adultez es una etapa vital que tiene como reto la generación frente a su vertiente negativa, el estancamiento. Pueden ser muchas las causas de estancamiento: una vida centrada en el trabajo, la falta de formación, la falta de participación social, el consumismo, la falta de preparación para la jubilación y para la vejez...

La animación sociocultural aporta la posibilidad de desarrollar, en la vejez, aquellas capacidades que en otras etapas pueden haber quedado atrás, ofreciendo nuevas oportunidades a las personas mayores, en el marco grupal y asociativo.

Los objetivos específicos de la animación sociocultural para personas mayores pueden ser:

1. Contribuir a prevenir el aislamiento y la pasividad.
2. Fomentar la educación permanente.
3. Promover una imagen positiva de la vejez, tanto de sus valores como de su participación social, entre el propio colectivo y también de manera intergeneracional.
4. Ayudar a adaptarse a los cambios que puede comportar el envejecimiento.
5. Crear redes de intercambio y cooperación entre las personas mayores.
6. Potenciar la libre expresión, la autorrealización y la creatividad de la persona mayor.
7. Evitar y, si es posible, contradecir, los estereotipos sobre la vejez.

1.2 El animador sociocultural de personas mayores

Cuando trabajamos con personas mayores, nos enfrentamos a una situación curiosa: el profesional tiene menos edad que los usuarios, por lo tanto, trabajaremos con personas que están en una etapa que no conocemos vivencialmente. Esta circunstancia nos obliga a desarrollar las siguientes habilidades: escucha activa; respeto a otros valores, experiencias y formas de vida; empatía y paciencia (en el sentido de adaptarnos a un ritmo más lento).

También es muy importante evitar: dar un trato paternalista, generar dependencia e infantilizar a las personas mayores (¡que no son como niños!).

La relación con personas mayores es una experiencia muy enriquecedora que hay que valorar y aprovechar, tanto desde una perspectiva profesional como personal.

1.3 Actividades para personas mayores

El programa de actividades es un pilar del proyecto de animación sociocultural, pero no es la finalidad que hay que conseguir sino que tiene que ser el instrumento que nos permita alcanzar la participación y la relación de las personas mayores, verdaderos objetivos de la animación.

Las actividades que se realicen tienen que ser fruto de un proceso donde las personas hayan identificado sus intereses y hayan trabajado conjuntamente para llevarlos a cabo, con la ayuda del animador sociocultural. Cualquier programa de actividades dirigido a personas mayores puede ser o no de ASC, sólo dependerá de cómo se haya diseñado y con quién se haya contado para hacerlo. La animación sociocultural es el camino, no es el punto de llegada.

Consideramos útil disponer de una clasificación de actividades para despertar el interés de las personas a quienes van dirigidas. Ander-Egg (1989) propone una muy adecuada:

1. **Actividades de formación.** Es muy interesante plantear la vejez como una etapa para el aprendizaje. La participación en un grupo puede facilitar esta decisión, a veces teñida de estereotipos que hay que superar: la falta de memoria, las dificultades en el aprendizaje, el miedo al fracaso... Afortunadamente, empezamos a tener ejemplos satisfactorios: las aulas de extensión universitaria, las escuelas de adultos, el aprendizaje de idiomas... son espacios donde cada día aumenta la presencia de personas mayores, con todo el significado positivo que conlleva para la imagen de la vejez como etapa de desarrollo personal.
2. **Actividades de difusión cultural.** Promover visitas culturales, conferencias, talleres... que permitan el acceso, el disfrute y la comprensión de los bienes culturales.
3. **Actividades de expresión artística.** Promoción de la artesanía, la música, el teatro, la danza, la literatura, la fotografía... Buenas propuestas para desarrollar la creatividad y la libertad de las personas.
4. **Actividades lúdicas.** Excursiones, viajes, actividades físicas, juegos deportivos, fiestas tradicionales... Son las más indicadas para iniciar un proyecto sociocultural porque favorecen la convivencia, mejoran el estado físico y permiten disfrutar de la compañía de los otros y de actividades divertidas y agradables.
5. **Actividades sociales.** Promoción del asociacionismo, el voluntariado, la participación de las personas mayores en la comunidad, evitando la exclusión y el

paternalismo y valorando las capacidades de las personas.

En definitiva, cualquier actividad que reúna a las personas mayores con el fin de organizarla y llevarla a cabo y eso favorezca que entre ellas hablen, cooperen, ríen, se ayuden, resuelvan dificultades y tengan ganas de volver, es una buena actividad.

Merece un comentario aparte la incidencia que tiene en el tiempo de ocio de las personas mayores la dedicación a tareas domésticas y familiares, que les pueden ocupar un espacio tan grande de su vida que les invalide la posibilidad de participar en propuestas de animación sociocultural. Es evidente que las obligaciones pueden ser ineludibles: cuidar a un familiar enfermo, ayudar a los hijos a cuidar de los nietos, colaborar en el negocio familiar... pero habría que reflexionar individual y socialmente sobre la necesidad de dejar espacios propios a las personas mayores para la participación en proyectos socioculturales que les ayudarán a compartir sus inquietudes con otras personas, y les permitirán desarrollar aspectos personales encaminados a su desarrollo individual y social propios de su edad y en su entorno.

1.4 Los espacios de la animación sociocultural para personas mayores

La animación sociocultural crece y se desarrolla con más facilidad en espacios abiertos y libres con el fin de promover la relación y la participación de las personas a quienes se dirige. Prioritariamente, tiene que contar con la motivación, los intereses comunes, la ilusión... de un grupo de personas, y después, y en un segundo plano, es necesario preocuparse por el espacio o espacios donde llevar a cabo el proyecto.

Paradójicamente, en el ámbito de las personas mayores, es frecuente que se planteen proyectos de animación desde la posición contraria, ya que se sitúan en espacios destinados a la atención a la vejez con un cariz institucional y que están destinados casi exclusivamente al uso de las personas mayores: hogares de ancianos, residencias, centros de día... Esta condición deriva de una visión funcional y asistencial de la vejez que, aunque presenta muchas ventajas por su uniformidad y especialización, no puede escapar de un planteamiento de protección a las personas mayores que a veces puede generar marginación y que siempre limita. No siempre tener en común haber alcanzado los 65 años y utilizar el mismo espacio será el mejor motivo para reunir a personas en torno a un proyecto. Eso no quiere decir que no sea posible, pero hay que estar atento a las dificultades que pueden aparecer.

Actualmente, esta observación se hace más evidente, ya que el colectivo de personas mayores se ha vuelto muy heterogéneo. La llegada a la vejez de las últimas generaciones con un destacable estado de salud, excelente autonomía y un mejor nivel socioeconómico, profesional y cultural, comporta que a menudo este nuevo grupo no se identifique en absoluto con los estereotipos que dieron lugar a los equipamientos para personas mayores surgidos hace 40 años.

En los años setenta y ochenta, la Administración (primero central y después autonómica) empezó a construir hogares de ancianos. Ello se convirtió en un avance

social que otras organizaciones copiaron; todos los barrios luchaban por tener su equipamiento para personas mayores por modesto que fuera. Los hogares de ancianos fueron pensados para las personas mayores de las ciudades que, a menudo desplazadas de su entorno habitual, no tenían ningún lugar de referencia donde acudir. Los hogares de ancianos (también llamados hogares de jubilados y pensionistas) se diseñaron como un espacio de acogimiento, para evitar que se encontraran desvalidos en la calle o solos en sus casas, ofreciendo servicios de soporte (peluquería, bar...) a precios muy económicos y agrupándolos en torno a un televisor o un juego de dominó.

La evolución de la sociedad ha ido obligando a revisar este planteamiento inicial. Los hogares de ancianos han ido cambiando de nombre (centros de tiempo libre para personas mayores, equipamientos socioculturales para personas mayores...) y sobre todo de objetivos. La realidad de cada momento ha ido introduciendo nuevas necesidades que han arrinconado a las viejas. La oferta cultural ha ido aumentando, se ha cedido la organización a los propios usuarios y las actividades del principio (homenajes a la vejez, campeonatos de cartas, talleres de macramé...) se han modernizado y han cedido el paso al taichí, las aulas de informática y las charlas sobre temas de actualidad. Progresivamente, se han ido retirando los servicios asistenciales que se ofrecían, como la peluquería, la podología... reintegrándolos a la comunidad y normalizando así el acceso de las personas mayores a estos servicios.

Los profesionales que han trabajado en estos equipamientos han liderado estos cambios. Trabajadores sociales, educadores sociales, animadores socioculturales, pedagogos... han colaborado en saber interpretar las nuevas necesidades y transformar la realidad: escuchando a las personas, introduciendo pequeños o grandes cambios, mediando en los conflictos e, incluso con la posibilidad de equivocarse, aceptando que es el camino necesario para avanzar.

Desde la animación sociocultural, quedan muchos retos por alcanzar. En primer lugar, es necesario, aun valorando todo el camino que se ha recorrido, reflexionar sobre la vigencia de esta separación de los equipamientos de ocio de las personas mayores del resto de la comunidad. Cabe preguntarse si está justificado el esfuerzo de mantener la convivencia en espacios donde cada día se reúnen personas más diversas. Y también sobre el grupo creciente de personas mayores que no se encuentran identificadas con este modelo y no participan nunca en él, generando, incluso, un sentimiento de rechazo.

En segundo lugar, hay que valorar si el aumento de la cantidad y la calidad de las actividades que se ofrecen en estos espacios ha ido en paralelo a un aumento de la convivencia, de la participación y del compromiso social.

Pero, sobre todo, hay que observar con mucho detalle si todos estos años de evolución de los equipamientos para personas mayores de nuestro país han permitido la integración de todo aquello que significa ser viejo en la sociedad actual:

Sano/Enfermo
Autónomo/Dependiente
Incluido/Excluido

Acomodado/Pobre
Aprendiendo/Olvidando
Activo/Pasivo

Afortunadamente, en los últimos años están apareciendo en nuestro entorno alternativas asociativas que responden a intereses propios de las personas mayores. También crece el número de personas mayores que participan en actividades socioculturales comunitarias, e incluso el número de equipamientos definidos previamente como intergeneracionales. Éstas son buenas iniciativas para la participación de las personas en el espacio comunitario independientemente de su edad. Y la presencia de animadores socioculturales siempre es necesaria y bien recibida para desarrollar proyectos innovadores con y para las personas mayores.

2. Momentos de la animación sociocultural para personas mayores

2.1 Inicio del envejecimiento: la jubilación

La vejez es una etapa que empieza en un periodo incierto, a menudo definido por la coyuntura económica y/o social del momento si aceptamos que la jubilación es el límite oficial para entrar en esta etapa vital, aunque, como límite, es artificial y difícilmente se adecua a las personas, que probablemente vivirían mejor un descenso lento de la actividad laboral, adaptándose poco a poco a otro ritmo de vida.

También se trata de un momento muy heterogéneo; en estos momentos encontramos personas de poco más de 50 años que se han prejubilado y que están conviviendo con el debate político sobre la ampliación de la edad de jubilación a los 67 años por motivos puramente económicos, al lado de muchos profesionales que prefieren continuar indefinidamente con su vida laboral y todos aquellos que entre los 60 y 65 años acceden a su derecho de pensionistas (es decir, con derecho a cobrar una pensión del Estado a cambio de todos sus años de cotización en la Seguridad Social).

Paralelamente a cada una de las circunstancias sociolaborales de cada persona que se jubila y que empieza a considerarse una persona mayor, es muy frecuente que la jubilación se viva como una liberación de la carga de trabajar después de toda una vida de esfuerzo, de cumplimiento de horarios, de rutina e incluso de falta de motivación, acompañada en estos últimos tiempos de la desvinculación de un mundo laboral que cada día introduce cambios más rápidos en el desarrollo de los trabajos, a menudo vistos como una dificultad añadida al peso de los años. Eso hace que los primeros tiempos de la jubilación sean como un periodo más largo de las vacaciones habituales que se aprovecha para llevar a cabo un montón de cosas que se habían aplazado hasta entonces. Pasado este periodo, será necesario instalarse con comodidad en esta nueva manera de vivir el tiempo y sus actividades, así como las relaciones con el entorno.

Al inicio de esta etapa, algunas cosas continuarán igual y contribuirán a dar

estabilidad a esta nueva vida. Serán propias de cada uno y es importante reconocerlas y, después de un breve examen sobre su vigencia, reforzarlas y consolidarlas.

Muchos otros aspectos sufrirán cambios que va bien prever y conocer con el fin de poner en marcha los mecanismos de adaptación necesarios: la utilización del tiempo, con el obligado cambio de unos horarios que estaban altamente determinados por la vida laboral; las relaciones familiares, especialmente con la pareja; el cambio de roles; la crisis de valores anteriores y la asunción de algunos valores nuevos...

Es un clásico hablar de la importancia de la preparación a la jubilación. Esta preparación es un instrumento muy útil para iniciar un periodo de reflexión sobre cómo nos planteamos vivir esta nueva etapa que empezamos. Citando a Skinner (1986) en su libro *Disfrutar la vejez*, para envejecer satisfactoriamente tenemos que hacer como si nos preparáramos para ir a vivir a un país extranjero del cual sabemos poca cosa; antes de partir querríamos saber qué idioma se habla, cuáles son sus costumbres, cuál es su gastronomía... De esta manera estaríamos preparados para disfrutar del cambio, evitando los aspectos desagradables derivados de nuestra ignorancia o falta de reflexión.

Pensar individual o colectivamente sobre cómo queremos que sea nuestra vejez es una actividad altamente recomendable.

Suscitar en un grupo el interés por un programa de preparación a la jubilación es una buena manera de empezar a dinamizar un colectivo de personas próximas a esta nueva etapa. Se trata de un espacio privilegiado donde las personas pueden reflexionar sobre sus ilusiones, deseos, miedos y preocupaciones, compartiéndolos con los otros participantes. Para el proyecto de animación, es un punto de partida excelente, tanto por lo que supone de creación y cohesión del grupo como por la información que aportará para diseñar futuras actividades.

Es muy importante que los contenidos de este programa incluyan:

1. Espacios de formación sobre temas de interés: aspectos físicos, psicológicos y sociales del envejecimiento.
2. Espacios participativos para la expresión de emociones y para el diálogo entre los participantes.
3. Espacios para la reflexión sobre la necesidad de la participación de las personas mayores en espacios colectivos.
4. Espacios para la reflexión de la continuidad en el aprendizaje y el crecimiento personal de las personas mayores.

2.2 La promoción de la autonomía en las personas mayores

Gran parte del éxito de los programas para personas mayores tiene que ver con todos aquellos contenidos que promueven su autonomía.

2.2.1. El envejecimiento activo y saludable

La mejora de la cantidad y especialmente de la calidad de vida de las personas mayores de nuestro país ha permitido incorporar nuevos objetivos a desarrollar en esta etapa vital en el marco de las políticas sociales:

1. Algunos de estos objetivos tienen que ver con la prevención y la atención en el ámbito de la salud. Si tenemos que vivir más años, será importante conseguir que estén libres de enfermedad y de dependencia.
2. En el ámbito social, es importante promover espacios de dinamización de las personas mayores, de promoción social, de vinculación de las personas mayores al conjunto de proyectos de desarrollo de su comunidad y también de impulso a las dinámicas y a las relaciones intergeneracionales.
3. Para la promoción de la autonomía, será necesario potenciar y articular el conjunto de servicios de proximidad como base de apoyo a una vida cotidiana con los grados más altos de calidad y de autonomía posibles en el entorno habitual de las personas mayores.

Muchos de estos objetivos pueden alcanzarse de manera individual, pero es en el marco de la animación sociocultural, trabajando con grupos, donde es más fácil y creativo desarrollar estas propuestas. La animación se convierte en la herramienta adecuada para proponer a las personas mayores proyectos de participación, donde sean las protagonistas de su desarrollo. En el grupo se encuentra y se ofrece apoyo a las iniciativas individuales que se convierten en grupales y la identificación necesaria para encontrarse acompañado y con ganas de compartir.

2.2.2. Lugares y propuestas para la promoción de la autonomía para las personas mayores

Los proyectos de animación sociocultural dirigidos a la promoción de la autonomía de las personas mayores se enmarcan en un territorio y unas estructuras determinadas:

1. **Oferta sociocultural dirigida a la comunidad.** Afortunadamente, cada día es más frecuente la presencia de personas mayores en escuelas de música, talleres de arte, corales, centros excursionistas, cursos de idiomas, grupos de teatro, universidad abierta... Esta participación aporta unos elementos muy positivos que hay que tener en cuenta:
 - a) Visión integradora y normalizadora del aprendizaje en las personas mayores.
 - b) Posibilidad de integrar las diferentes aportaciones de los miembros de diferentes edades, favoreciendo la convivencia y el intercambio de opiniones, experiencias y valores.

El animador sociocultural que trabaja en un territorio (barrio, distrito, pueblo...) debe querer conocer a las personas mayores que participan en actividades dirigidas a todas las edades. Favorece su tarea que ya estén sensibilizadas para desarrollar sus intereses en espacios intergeneracionales y es probable que esta

predisposición favorezca el diseño de proyectos donde se valore la cooperación entre personas de diferentes edades y la transmisión de valores entre ellas.

2. Centros cívicos. Los centros cívicos son equipamientos municipales ubicados en un barrio o pueblo. Su función es organizar actividades culturales, sociales y asociativas para todas las edades. La mayoría de sus actividades están dirigidas a cualquier persona que tenga interés en ellas. Esta organización puede favorecer la relación entre grupos de edad y es un espacio muy favorable para plantear proyectos intergeneracionales.

Las posibilidades de diseñar proyectos intergeneracionales en un espacio como un centro cívico son muy amplias y enriquecedoras.

Se pueden plantear a partir de las aportaciones individuales de personas de diferentes edades o desde las aportaciones que pueden plantearse entre diferentes grupos ya organizados.

Iniciativas de voluntariado, banco del tiempo, trabajos sobre la memoria histórica, exposiciones de fotografías de diferentes épocas, recopilaciones de experiencias, cocina, tradiciones... son proyectos que ponen en común lo mejor de cada uno de los participantes y que generan mucha satisfacción a las personas que disfrutan de ellos.

A veces, en la sede del centro cívico hay espacios reservados al esparcimiento de las personas según su edad: para jóvenes, para niños o para personas mayores. Entonces, esta estructura, independientemente de estar situada en un centro comunitario, haría las funciones de hogar de ancianos, caso de acoger a personas mayores. Reservar estos espacios en el marco de un equipamiento comunitario puede generar contradicciones en su uso y sobre todo desaprovecha con su compartimentación las oportunidades de la convivencia y de sus valores: compartir, consensuar y colaborar.

3. Asociaciones de personas mayores. Las asociaciones de personas mayores pueden tener su origen en función de:

- Agrupar personas según su edad.
- Agrupar personas según sus intereses comunes.

Es habitual que las asociaciones del grupo 1 ocupen un espacio propio, por ejemplo, un hogar de ancianos o un centro de recreo para personas mayores.

Las asociaciones del grupo 2 empiezan a aumentar en los últimos años. Son múltiples los motivos de asociación entre las personas mayores. Entre otros, pueden ser:

- Defender sus derechos e intereses como colectivo.
- Promover valores propios de las personas mayores.
- Dar apoyo a sus asociados afectados por alguna de las enfermedades propias del envejecimiento (por ejemplo, la enfermedad de Alzheimer) así como promover la ayuda mutua.

Los proyectos de animación en estas organizaciones son muy interesantes ya que a

ellas acuden personas que tienen claros sus intereses y sus motivaciones. La presencia del animador puede ayudar a definir mejor el proyecto de la asociación, así como a llevarlo a cabo y evaluarlo.

También hay que estar atento al mantenimiento del grupo, ayudando a integrar los cambios inevitables de las personas que lo forman.

Las obligaciones técnicas y administrativas de las asociaciones son cada día más exigentes. Eso hace que las personas que participan en estas entidades puedan tener dificultades para asumirlas. Hay que plantearse la manera de obtener apoyo en el desarrollo de esta tarea, sin que eso suponga un aumento de la burocratización y la jerarquización de la organización, ya que son tendencias que aportan seguridad y control a sus miembros pero que restan espontaneidad a las actividades e incluso pueden afectar a su finalidad. Es tarea del animador evitar estas dificultades inherentes a todos los grupos, así como dar apoyo técnico.

4. Hogares de ancianos, centros de recreo de personas mayores... Estos equipamientos tienen como objetivo ofrecer a las personas mayores de su entorno un espacio de ocupación del tiempo de ocio y de promoción de las relaciones sociales.

Su promoción y mantenimiento acostumbra a depender de la Administración, autonómica o municipal, de ONG, obras sociales de una caja de ahorros, parroquias, asociaciones de vecinos...

Es frecuente encontrar la presencia de profesionales de la intervención social (preferentemente animadores socioculturales), aunque otros adoptan el modelo de la autogestión mediante una asociación de personas mayores.

En los últimos tiempos, estos equipamientos dependientes de la Administración están experimentando cambios con el fin de adecuarse a las nuevas necesidades de las personas mayores que tienen dependencia, y están integrando en sus espacios a profesionales y servicios dirigidos a su atención, por ejemplo: trabajadores sociales, trabajadores familiares, gestión de los servicios a domicilio, centro de día, comedor social, programas de formación para cuidadores de personas dependientes...

La integración de estos servicios asistenciales en estos espacios pensados para el ocio requiere una buena gestión de la convivencia entre personas autónomas y personas dependientes, a cargo de profesionales (por ejemplo, animadores socioculturales) que diseñen y apliquen buenos programas de intervención.

La buena convivencia en estos equipamientos es un objetivo prioritario. Las personas mayores que tienen autonomía y buena salud pueden manifestar malestar por tener que convivir con personas que tienen algún grado de dependencia; la presencia de personas con alguna discapacidad o limitación nos recuerda la línea tan delgada que separa la salud de la enfermedad y eso es una realidad que a nuestra sociedad le cuesta aceptar.

Esta realidad, lejos de ser un obstáculo, puede ser material de dinamización sociocultural de primera calidad.

El diseño de un proyecto de integración de las personas dependientes en el hogar de ancianos puede tener las siguientes líneas de trabajo:

1. Conocimiento de las personas mayores dependientes del entorno, especialmente

- aquellas que anteriormente participaban en actividades de este equipamiento.
2. Promoción de un grupo de voluntarios entre las personas del hogar de ancianos que puedan dar apoyo a la movilidad y acompañen a las personas dependientes.
 3. Programar actividades que no presenten barreras arquitectónicas: excursiones con autocares adaptados, reserva de espacios para usuarios con sillas de ruedas, acceso a ayudas técnicas...
 4. Programar actividades grupales que den cabida a la expresión de emociones y de dificultades que se derivan de la dependencia, tanto del que la sufre como de aquellas personas que la viven como una amenaza.
 5. Programar espacios de formación para conocer y comprender las causas y las consecuencias de la dependencia para las actividades de la vida diaria y sus efectos en las personas mayores.
 6. Promover actividades donde puedan ser invitados y tenidos en cuenta los familiares de las personas mayores dependientes. Esta estrategia es muy valiosa, ya que permite procurar espacios de ocio a personas que pueden estar inmersas en la obligación diaria del cuidado de sus familiares dependientes, y participar en actividades lúdicas y relacionales puede ofrecerles la oportunidad de encontrar, aunque sea puntualmente, otras maneras de relacionarse libres de la dependencia.

5. Viviendas con servicios para personas mayores. Las viviendas con servicios para personas mayores son promociones adaptadas a sus necesidades. Los usuarios de estas viviendas pueden participar en los equipamientos antes mencionados.

6. Hogar residencia para personas mayores. Son plazas residenciales sustitutorias del hogar para personas mayores autónomas. Este recurso, a pesar de ser muy útil para personas mayores con alguna dificultad social, está en disminución debido a la reconversión de estas plazas en residencia asistida.

Los usuarios de este recurso son candidatos a proyectos de animación sociocultural que promuevan la autonomía, tanto en la misma residencia, como en relación con su entorno.

2.3 Atención a la dependencia de las personas mayores

En los últimos años, ha aumentado el número de personas mayores que adquieren dependencia para realizar las actividades de la vida diaria. Por este motivo, hay que pensar cómo trabajar este aspecto desde la animación.

2.3.1. Definición

No hay ninguna edad determinada para convertirse en una persona dependiente para las actividades de la vida diaria, pero es seguro que a medida que envejecemos aumentan las posibilidades de ser dependiente. El aumento de la longevidad y de la calidad de vida

de las personas mayores en la actualidad hace que la aparición de la dependencia pueda ser vivida como algo imprevisto e injusto que provoca la pérdida repentina de todos los beneficios que se habían acumulado en el proceso de envejecimiento.

Convertirse en una persona dependiente es un proceso difícil que necesita tiempo y apoyo con el fin de alcanzar la adaptación a la nueva situación tanto de quien la sufre como de su entorno más próximo (por ejemplo, la familia).

Sería necesario que en el conjunto de actividades de promoción de la autonomía que se realicen con personas mayores provenientes del apartado anterior, se piense en incluir espacios de reflexión y preparación a la dependencia. Sin duda, no son temas que tengan buena aceptación entre las personas mayores que son independientes, porque les generan inquietud y preocupación, pero hablar y normalizar esta situación es una excelente actividad de prevención para posteriores y previsibles etapas. Los últimos trabajos que se están desarrollando para la difusión del documento de voluntades anticipadas pueden ser útiles para iniciar la reflexión, aunque es recomendable que esta información no se centre únicamente en aspectos relativos a disposiciones al final de la vida, sino que también incluya diálogo sobre las voluntades de la persona, sobre qué atención a la dependencia, tanto física como cognitiva, querría recibir.

La atención a la dependencia es un proyecto complejo y que afecta a muchas personas mayores en nuestro país. Por ello, la iniciativa del Estado español con la Ley 39/2006 (LAPAD) es muy valiosa por lo que supone de reconocimiento del derecho de las personas a la atención mediante el acceso a servicios especializados o a la ayuda económica necesaria para hacerle frente.

La valoración de la dependencia por parte de un equipo de profesionales expertos es el inicio del proceso que dará entrada al sistema a todas las personas que tengan reconocido algún grado de dependencia, aunque el acceso a prestaciones tiene un calendario que garantiza la cobertura de todos los grados a partir del año 2015.

La dependencia crónica en una persona mayor puede adquirirse de manera gradual o ser consecuencia de una enfermedad aguda, y puede ser funcional y/o cognitiva. La dependencia funcional se relaciona, genéricamente y de forma crónica, con diagnósticos de degeneración osteomuscular y/o neurológica, y de forma aguda, con accidentes vasculares cerebrales, aunque muchas otras enfermedades pueden cursar en dependencia: insuficiencia cardiorrespiratoria, fracturas óseas... La dependencia cognitiva se deriva prioritariamente de la enfermedad de Alzheimer y de otras demencias, que son algunas de las enfermedades neurológicas más frecuentes en la vejez y que en etapas avanzadas también causan una importante e inevitable dependencia funcional.

El diagnóstico de dependencia será el punto de partida para iniciar un conjunto de decisiones relacionadas con el cuidado de la persona mayor afectada y que siempre tienen que ver con encontrar la dedicación de otra persona o personas que sustituyan aquellas actividades de la vida diaria que la persona mayor, a causa de su dependencia, no puede realizar por sí misma. La persona que cuida a un dependiente se llama cuidador y puede ser formal o informal. Casi siempre, el cuidador informal es un miembro de la familia del dependiente, y un cuidador formal es un profesional que puede prestar los servicios de manera individual o en equipo.

En la cartera de servicios de atención a la dependencia figuran los siguientes

servicios:

Atención a domicilio:

1. Apoyo económico y formación al cuidador informal.
2. Cuidador profesional a domicilio.

Atención en instituciones:

1. Centro de día.
2. Hospital de día sociosanitario.
3. Residencia asistida.
4. Larga estancia sociosanitaria (plazas temporales).

Siempre que se recoge la opinión de las personas mayores sobre cómo les gustaría ser atendidas en caso de devenir dependientes, la respuesta más frecuente es la voluntad de permanecer en casa. La base de la LAPAD es adaptar el plan de atención a las necesidades de la persona y también a sus preferencias, de manera que en los últimos años la atención a domicilio, formal e informal, ha aumentado considerablemente. Esta circunstancia hace que muchas personas mayores sean atendidas en su domicilio pero que a menudo tengan dificultades para participar en actividades comunitarias dirigidas al colectivo al que pertenecen a causa de problemas de desplazamiento, tendencia al aislamiento de la persona afectada y/o insuficiente tiempo de dedicación de los cuidadores.

Es muy importante dinamizar en los grupos de personas mayores la necesidad de pensar en las personas dependientes que se quedan en su domicilio, especialmente aquellas que antes participaban en actividades socioculturales y han dejado de hacerlo a causa de su dependencia. Este proyecto, que formaría parte de la promoción del voluntariado en las personas mayores, tiene un contenido muy valioso tanto para las personas receptoras de la ayuda, que de esta manera podrían continuar participando como antes en las actividades socioculturales que organiza su entorno, como para las personas que lo llevan a cabo, por lo que significa de reflexión, promoción de valores y también de acercamiento a una realidad que hace falta conocer y comprender.

Sería recomendable pensar este proyecto con el colectivo de personas mayores, aunque también podría ser muy enriquecedor dirigirse a personas adultas, tanto por lo que significa de aprendizaje vital, como por su identificación con el rol de hijos e hijas cuidadores.

Como siempre, en este proyecto será muy importante priorizar la solidaridad, el respeto a la diferencia y la promoción de la autonomía de las personas atendidas.

Aunque, como se ha visto, la atención a domicilio es un recurso preferente en la atención a la dependencia, hay una serie de razones que hacen necesario el ingreso en un centro de día o en una residencia, como por ejemplo:

- Dificultad o imposibilidad de atención continuada en el domicilio.
- Falta parcial o total de cuidador.
- Difícil manejo del paciente: por movilidad, por trastornos del comportamiento...

- Necesidades continuadas de atenciones de salud (cuidado de úlceras, oxigenoterapia...).

2.3.2. La atención a la dependencia en las instituciones de personas mayores

El ingreso a un centro residencial (sea diurno o permanente) es una decisión muy importante, y a veces difícil, para la persona afectada y también para su familia. Sería deseable que no fuera fruto de la precipitación y la urgencia de una situación de crisis, sino que formara parte de una serie de reflexiones previas del proyecto vital de cada persona. Desgraciadamente, no siempre es así y a menudo se produce precipitadamente, afectando incluso a la elección del centro donde ser atendido. Estas circunstancias condicionan el proceso de adaptación al centro, que se puede convertir en largo y complejo.

La atención a las personas ingresadas en un centro residencial está a cargo de un equipo multidisciplinar regulado por la normativa del Decreto 284/1996 de la Generalitat de Catalunya. Las disciplinas de atención directa que lo integran son: enfermería, auxiliar de geriatría, fisioterapia, terapia ocupacional, medicina, psicología, trabajo social y educación social (o animación sociocultural, en caso de personas que trabajan en la institución procedentes de normativas anteriores).

No se menciona el pedagogo/a ya que no figura en la normativa, aunque su tarea podría ser una buena aportación al equipo multidisciplinar.

Otras categorías profesionales contribuyen al buen funcionamiento del centro: recepción, mantenimiento, cocina, limpieza, administración, responsables... La suma del trabajo diario de todos los trabajadores de un centro residencial tiene un objetivo común: el bienestar de los residentes y de sus familias.

Aunque se ha insistido mucho en la importancia del trabajo en equipo, nunca está de más repetir que, en la atención a las personas mayores institucionalizadas, es imprescindible. Adaptarse a vivir en una institución es una tarea compleja para una persona mayor que espera recibir a cambio la asistencia suficiente para cubrir las necesidades derivadas del envejecimiento y la dependencia. El conjunto de actividades que realizan los profesionales, bien coordinadas, garantizan la calidad de la asistencia.

La pirámide de las necesidades de Maslow es un buen punto de partida para pensar en la organización de la atención en una residencia (o centro de día):

1. Necesidades fisiológicas: alimentación, cuidado de la salud, higiene, confort...
2. Necesidades de seguridad: instalaciones adecuadas, recursos económicos suficientes, continuidad en la atención...
3. Necesidades afectivas: apoyo familiar, voluntariado, atención psicológica, religión...
4. Necesidades de relación: sentido de pertenencia a uno o más grupos, clima de

confianza, convivencia, participación en un proyecto común...

5. Necesidades de autoestima: adaptación a la vejez, promoción de valores propios, confianza en uno mismo y en los otros...
6. Necesidades de autorrealización: crecimiento personal, proyecto vital, revisión de vida...

La relación que muchos profesionales de la residencia tienen con cada una de las necesidades previamente definidas se identifica fácilmente. Profesionales de la salud y de la asistencia tienen a su cargo la atención prioritaria en las dos primeras necesidades: médicos, enfermeros, fisioterapeutas, auxiliares de geriatría y también terapeutas ocupacionales y trabajadores sociales trabajan diariamente para garantizar su cumplimiento. Cuanto más dependientes son los residentes, más dedicación requieren y más intensa y cara es la atención necesaria.

A veces queda poco espacio para las otras necesidades. Los trabajadores sociales y los psicólogos velan por las necesidades afectivas de los residentes trabajando con sus familias, promocionando al voluntariado, la atención religiosa y ayudando a resolver conflictos personales y relacionales. Sin olvidar que promover entre todos un entorno respetuoso con las personas y con sus emociones hará que la residencia sea un espacio familiar y afectuoso para todo el mundo.

2.3.3. La animación sociocultural en las instituciones de personas mayores dependientes

La satisfacción de las tres últimas necesidades es territorio natural, aunque no exclusivo, de la animación sociocultural:

1. Promover la relación entre las personas.
2. Cuidar y potenciar la convivencia.
3. Suscitar intereses, ilusiones, proyectos...
4. Ocupar el tiempo con actividades lúdicas, formativas, artísticas...
5. Dar valor al uso del tiempo de la persona mayor institucionalizada.
6. Crear espacios de opinión y de participación.
7. Dar continuidad a los proyectos vitales de los residentes.
8. Evitar la exclusión social de los residentes y los efectos de la institucionalización.
9. Promover un entorno adecuado para desarrollar las actividades socioculturales y facilitar la participación de los residentes.

Los centros residenciales son lugares donde las personas viven a menudo de forma indefinida, de manera que se acaba convirtiendo en su hogar. Un hogar lleno de personas no elegidas con quienes compartir el tiempo, las preocupaciones y las alegrías, las necesidades y las capacidades, y con la asistencia de un equipo de profesionales que

velan por su bienestar. La presencia de los profesionales es necesaria pero puede impregnar la vida en la residencia de seguridad y de orden, haciendo que las propuestas de animación, a veces, contrasten significativamente con el resto de atenciones.

La presencia del animador sociocultural en los centros residenciales es casi casual, derivada de un tiempo en el que las residencias todavía no se denominaban “asistidas” y vivían en ellas personas mayores que tenían bastante autonomía y habían sustituido su hogar por una institución cómoda y segura, en previsión de futuro, y se entendía que era necesario organizar actividades de ocio y de relación. Afortunadamente, cuando el perfil de los residentes cambió y fueron aumentando vertiginosamente sus necesidades, derivadas de la dependencia funcional y cognitiva, el animador sociocultural ya estaba allí y se ha quedado hasta hoy. Eso no impide que afloren algunas contradicciones de su presencia en el modelo actual:

1. El aumento de la cultura sanitaria en los centros: diagnóstico, déficit, terapia, tratamiento, mejora, consentimiento informado...
2. La prioridad de la cobertura de las necesidades asistenciales.
3. La nueva cultura de la seguridad, de la prevención de riesgos, del control...
4. La tecnificación de la atención: registros, protocolos, cuadros de mandos...
5. La pérdida de autonomía de los residentes, que puede generar pérdida de empoderamiento, pasividad, inhibición...
6. La persistencia de estereotipos por lo que respecta a las personas mayores y los centros residenciales, especialmente cuando se atiende a personas dependientes.
7. El menor prestigio de las profesiones sociales respecto de las sanitarias.

A pesar de las dificultades, la animación sociocultural en un centro residencial es imprescindible para su humanización. Para progresar tiene que sostenerse en la filosofía del centro y ha de tener algunas de estas condiciones favorables, o todas:

1. Manifestar la voluntad de ser un centro abierto que favorezca la comunicación y la relación con el entorno.
2. Promover la presencia de familiares y visitantes de los residentes.
3. Estimular y facilitar la actividad de personas voluntarias en el centro.
4. Fomentar la participación de los colectivos que integran la institución.
5. Practicar la cultura de la transparencia.
6. Permitir y/o favorecer el “desorden” que aporta la animación sociocultural en una institución.
7. Destinar suficientes recursos económicos y de estructura a los proyectos de animación.

Los grupos a quienes va dirigida la animación sociocultural

La intervención del animador sociocultural en las instituciones geriátricas se basa en:

1. **Acción individual.** Es imprescindible conocer a las personas con quienes queremos trabajar: hacer una recogida de información, valoración, plan de trabajo y evaluación. Es útil diseñar la documentación necesaria para recoger toda la información y compartirla con otros miembros del equipo, así como tenerla actualizada.
2. **Acción grupal.** Es la base del trabajo del animador sociocultural. Tiene que incidir en diversos grupos, y trabajar con ellos de manera conjunta o separada.

Residentes. Son el centro de cualquier proyecto de animación que se plantee. Todas las propuestas tienen que dirigirse a mejorar su calidad de vida. Mediante un buen conocimiento individual de los miembros del colectivo se podrá desarrollar un buen programa de animación sociocultural, pensando en las preferencias, ilusiones y capacidades de todo el mundo.

Familiares. Es muy importante incluir a los familiares en el proyecto de animación sociocultural del centro. Hay diferentes motivos que lo justifican:

1. Los familiares aportan a cada residente un apoyo afectivo insustituible que le permite sentirse identificado y separado del resto de personas de la institución. Es necesario respetar esta función y promover la presencia activa de los familiares en el centro.
2. La inclusión de los familiares en el proyecto de animación favorece la participación de los residentes, especialmente de los más dependientes, ya que les permite vivir la institucionalización con más normalidad y menos segregación, y también los anima a vivir momentos conjuntos de diversión y relación, a veces poco frecuentes en el marco de la institución.
3. También la relación entre los diferentes familiares favorece el sentido de pertenencia a un grupo, hecho que proporciona apoyo e identificación de sus componentes, y los ayuda a normalizar la situación que están viviendo.

El proyecto de actividades con las familias es conveniente compartirlo especialmente con los profesionales de trabajo social y con el resto del equipo.

Voluntarios. Igual que los familiares, los voluntarios aportan afecto, compañía y apoyo a los residentes. Es muy importante su promoción y su participación en el centro. Pueden colaborar directamente en las actividades socioculturales ayudando a su desarrollo (excursiones, fiestas, talleres...) y también acompañando individualmente a un residente a fin de que pueda participar activamente en la actividad.

El animador sociocultural puede colaborar en el programa de voluntariado del centro en aspectos formativos y relacionales, conjuntamente con los profesionales de trabajo social y otros miembros del equipo.

Comunidad. En los proyectos de animación sociocultural de un centro geriátrico es

muy importante incluir a las personas y los grupos de la comunidad que lo rodean. Los grupos que ya están estructurados (por ejemplo, corales, grupos de teatro, escuelas...) pueden compartir objetivos y actividades que ayudarán a las personas a sentirse integradas y acompañadas. También tienen que ser bienvenidas aquellas personas que individualmente quieran y puedan colaborar con el centro para llevar a cabo alguna tarea.

Esta convivencia favorece que las personas ingresadas se sientan menos alejadas de la comunidad a la que pertenecen y también que las personas de la comunidad sientan la institución y las personas que la integran más cerca y menos segregadas.

Equipo de profesionales. El animador sociocultural forma parte del equipo multidisciplinar del centro. La aportación de cada uno de los profesionales que trabajan en el centro, y el trabajo conjunto, permiten una atención integral que garantiza el bienestar de los residentes. Es función del animador conocer a los residentes, definir un plan de trabajo para cada uno y compartirlo con los otros miembros del equipo.

Las aportaciones del animador a la dinámica del equipo tienen que favorecer una mirada respetuosa, positiva, humana y activa de los residentes, minimizando las dificultades que puede suponer su participación, y animando al resto de los profesionales a contribuir a su desarrollo, ya que la animación es un espacio de todos y para todos. Hay que generar un espacio de participación y relación donde todos los profesionales se sientan implicados y puedan ver al residente como una totalidad.

La estructura del programa de actividades

Es recomendable que el programa de actividades del centro tenga los siguientes parámetros:

1. Actividades periódicas. Estas actividades dan continuidad y estabilidad al programa y favorecen la normalidad en su participación. Para su buen desarrollo es necesaria su evaluación periódica (como mínimo una vez al año), la perseverancia y la supervisión en su desarrollo y el registro metódico y seguimiento de sus participantes, así como la solución de las posibles dificultades que vayan surgiendo.
2. Actividades puntuales. Es conveniente hacer una planificación anual que destaque todas las actividades puntuales y las combine con las periódicas. Son las actividades donde es más fácil implicar a otros grupos como familiares, voluntarios, el equipo de profesionales y la comunidad. Acostumbran a tener sentido por sí mismas y forman parte de la cultura de la institución y de su entorno.

Se tiene que hacer una buena difusión del programa de actividades entre todos los colectivos de la institución y del entorno, así como fomentar la participación de todo el mundo.

Las técnicas de grupo en las instituciones de atención a las personas mayores dependientes

Las técnicas de grupo no son exclusivas de la animación sociocultural sino que tendrían que ser una práctica común a diferentes profesionales que trabajan en el centro. Terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeros... pueden conseguir algunos de sus objetivos asistenciales mediante la dinámica de grupos.

Las técnicas de grupo en una institución presentan muchas ventajas que hay que tener en cuenta:

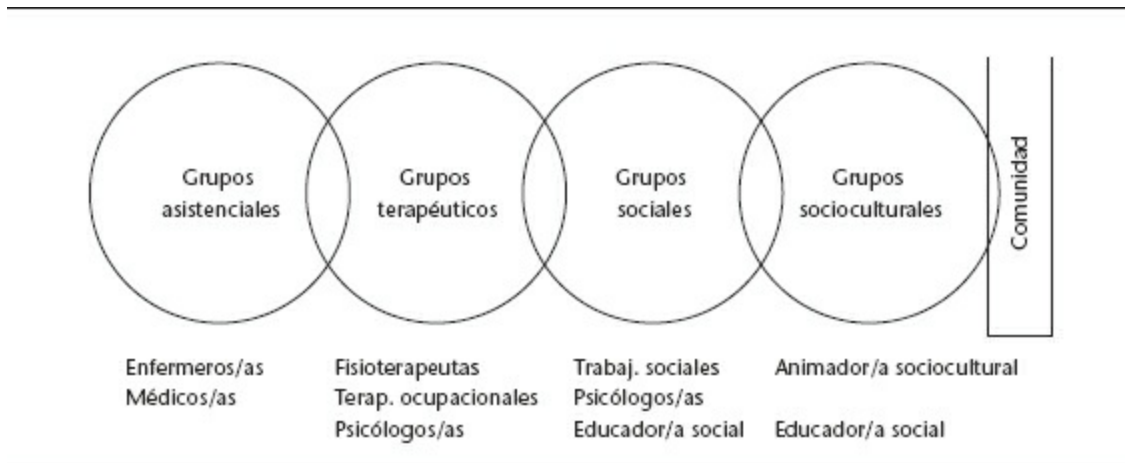
1. Con el mismo tiempo de dedicación de los profesionales se pueden atender a más personas.
2. Se potencia la relación entre las personas, tanto entre los residentes como con los profesionales.
3. En el marco grupal se puede promover un espacio privilegiado de escucha, de respeto, de confianza y de ayuda mutua en el que las personas que lo integran aporten lo mejor de sí mismas.
4. En el grupo, superadas las dificultades iniciales, podemos conocer aspectos de las personas (recuerdos, valores, opiniones...) que en otras circunstancias no sería posible. El grupo es un espacio privilegiado que hay que valorar.

Cada profesional podrá definir los objetivos del grupo que promueve. Éstos pueden ser terapéuticos (atención al duelo, rehabilitación, estimulación cognitiva, gimnasia de mantenimiento...), formativos (hábitos saludables, introducción al entrenamiento de la memoria...), de animación (recuperación de tradiciones, teatro, preparación de fiestas...), sociales (voluntariado, reuniones de residentes, reuniones de familiares...), pero siempre han de tener en común:

1. Potenciar la relación entre los participantes.
2. Reconocer los valores de cada persona y potenciar su voluntad de participar y beneficiarse del trabajo de grupo.
3. Promover la solidaridad, el respeto, la valía de cada uno y la confidencialidad en el marco del grupo, valorar el esfuerzo que el trabajo grupal supone para los participantes y para los profesionales que lo llevan a cabo, así como los resultados que se derivan.

Proponemos este esquema que pretende ordenar la intervención grupal de los diferentes profesionales de un centro geriátrico, así como las relaciones que se pueden dar entre ellos, entendiendo que hay espacios de intersección que fomentan la colaboración entre temas y entre profesionales. Al final se cita la comunidad, ya que es importante que la actividad de los grupos socioculturales del centro esté estrechamente relacionada con las actividades de grupos del entorno (por ejemplo, corales, escuelas, cultura tradicional...).

Figura 1. Cuadro que relaciona los diferentes grupos que se pueden promover.



La intervención según el perfil del residente

Actualmente en las residencias podemos encontrar diferentes perfiles de residentes que determinan una manera específica de trabajar desde las propuestas de la animación sociocultural.

1. Personas con autonomía o baja dependencia. Aunque los residentes con este perfil van disminuyendo en los centros geriátricos a causa de la implantación de la LAPAD, todavía están presentes y es muy importante tenerlos en cuenta en el proyecto de animación del centro.

Los objetivos más importantes en este grupo serían:

- 1.1. Promover su solidaridad hacia los residentes más dependientes.
- 1.2. Promover su participación y empoderamiento, desarrollando conjuntamente su proyecto de animación.
- 1.3. Promover actividades que contribuyan a su desarrollo personal y hagan crecer su proyecto vital.
- 1.4. Relacionarlos con el entorno con el fin de evitar el aislamiento y la institucionalización.

2. Personas con dependencia funcional. Los residentes con dependencia funcional presentan dificultades en su movilidad pero conservan sus capacidades cognitivas. Eso hace que sea necesario continuar trabajando con ellos el proyecto de animación del centro, minimizando los efectos que pueden causar sus discapacidades. Hay que colaborar con otros profesionales del centro con el fin de encontrar las ayudas técnicas necesarias para mantener la participación de los residentes dependientes en el proyecto de animación, evitando la tendencia a reconvertir las actividades de animación en terapéuticas.

3. Personas con deterioro cognitivo. La presencia en las residencias de personas que

tienen enfermedades que cursan con deterioro cognitivo está en aumento. Esta circunstancia hace que muchos centros se planteen la necesidad de crear unidades especializadas para este tipo de residentes. La intervención del animador sociocultural en estos espacios se ve muy reducida, ya que la animación requiere personas conscientes que colaboren en el proyecto. También hace falta que el animador se abstenga de derivar su tarea hacia aspectos asistenciales y/o terapéuticos, ya que otros profesionales del equipo tendrán herramientas más específicas para dar la atención necesaria.

Estas dificultades y limitaciones no impiden plantear algunos objetivos lo bastante valiosos para trabajar con este colectivo:

1. Colaborar en la ambientación de la unidad de demencias con motivo de las actividades festivas y lúdicas del centro, por ejemplo, las fiestas navideñas, la fiesta mayor, carnaval...
2. Facilitar la participación de los familiares en las actividades festivas de la unidad: fiestas, aniversarios, salidas...
3. Promover actividades de difusión, comprensión y colaboración con la enfermedad, tanto de ámbito interno (con residentes de otras unidades) como en el entorno de la residencia (escuelas, colectivos...), haciendo campañas de sensibilización, actividades conjuntas...

Aunque hay que tener en cuenta estas diferencias en los perfiles de los residentes, es muy importante no perder de vista la globalidad del proyecto de actividades del centro, donde todo el mundo se sienta representado.

3. Conclusiones

¿Cuándo tendría que empezar la preparación al envejecimiento?

Ésta es una pregunta crucial para la práctica de la animación sociocultural y su relación con el envejecimiento, en el marco de nuestra sociedad.

Si hemos aceptado que el aumento de la esperanza de vida y también del colectivo de personas mayores son ganancias sustanciales de nuestro tiempo, será necesario reflexionar sobre cómo podemos dotarlos de sentido y de significantes positivos para estos nuevos referentes socioculturales.

En primer lugar, hay que trabajar intensamente con las personas que se acercan a la jubilación a fin de que puedan definir su proyecto de envejecimiento al lado de otras personas que llevan el mismo camino, pensando en sus deseos y posibilidades, así como afrontar las dificultades que serán inevitables.

En segundo lugar, hay que diseñar proyectos ambiciosos que fomenten la participación de las personas mayores en nuestra sociedad, consiguiendo un envejecimiento activo y saludable, así como una imagen positiva de las personas mayores.

En tercer lugar, es imprescindible integrar a las personas mayores dependientes en nuestra sociedad, aprovechando sus capacidades y superando sentimientos de fracaso o de impotencia.

Y, por último, es necesario que a lo largo de toda la vida favorezcamos espacios intergeneracionales donde las personas de todas las edades se conozcan, convivan y compartan su tiempo, sus ilusiones, sus intereses y sus capacidades, sin barreras ni separaciones, a fin de que aprendan unas de las otras y ninguna edad ni situación les sea extraña ni ajena.

Son muy buenos encargos para la animación sociocultural, que no podemos dejar de alcanzar porque es necesario que todos creamos que llegar a viejo y disfrutarlo vale la pena.

Resumen

Este capítulo explica las etapas y las características del envejecimiento en nuestra sociedad y los recursos y servicios en funcionamiento. Este conocimiento permitirá entender los objetivos de la animación sociocultural con personas mayores en cada una de las etapas, así como los recursos dirigidos a cada circunstancia.

El aumento de la longevidad y de la diversidad de personas que envejecen en la actualidad es una oportunidad para que los proyectos de animación sociocultural sean cada día más enriquecedores y creativos y supongan un pilar para el envejecimiento activo y saludable.

Bibliografía / Lecturas recomendadas

- Alcalá, E.; Valenzuela, A.E. (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: SL Dikynson.
- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Ballesteros, S. (2004). *Gerontología: un saber multidisciplinar*. Madrid: Universitat.
- De Beauvoir, S. (1983). *La vejez*. Barcelona: Edhasa.
- Díaz Mínguez, J.; Bedmar, M. (coords.) (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: SL Dikynson.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris: una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.
- Kalish, R.A. (1983). *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Martínez de Miguel, S. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: SL Dikynson.
- Maslow, A. (1989). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós Psicología.
- Pérez Serrano, G. (2005). *El animador: buenas prácticas de acción sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J.M.^a et al. (1986). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Senpau, C.; Turón, A. (2002). *Gent gran i educació social*. Girona: Col·lecció Educació Social.
- Skinner, B.F. (1986). *Disfrutar la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.
- Wallis, V. (1997). *Las dos ancianas*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

Webgrafía

Bases para un envejecimiento activo y saludable en Barcelona;
<http://www.aspb.es/quefem/docs/Envelliment%20a%20BCN.pdf> [fecha de consulta: 11-07-2010].

Otros libros de la colección(Educació Social / Educación Social)

Familias y educación social. Un encuentro necesario

Eva Bretones(coord.)

Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente

Asun Pié Balaguer (coord.)

La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica

José Ramon Ubieto

Serveis socials. Aspectes històrics, institucionals i legislatius

Antoni Vilà Mancebo

De la Compassió a la Ciutadania. Una història de l'educació social

Conrad Vilanou Torrano, Jordi Planella Ribera (coords.)

Ser Educador. Entre pedagogía y nomadismo

Jordi Planella Ribera

Culturas del cuidado en transició

Cristina Vega Solís

Podéis consultar nuestro catálogo en

www.editorialuoc.com

PERE SOLER MASÓ (coord.)

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

**UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
Y EL EMPODERAMIENTO DE COMUNIDADES**

En este libro se presentan los principales referentes que han configurado el discurso de lo que hoy entendemos por animación sociocultural (ASC). Se profundiza en su sentido y la utilidad que actualmente tiene y se establecen relaciones con otros conceptos y prácticas sociales, culturales y educativas, como el desarrollo comunitario, la educación en tiempo libre, las políticas de juventud o las políticas culturales.

Desarrollar las comunidades y empoderarlas es —o debería ser— la aspiración máxima de toda iniciativa de ASC. La voluntad de favorecer el crecimiento y la autonomía individual y colectiva de las personas, los grupos y las comunidades debe ser una de las constantes en todos los proyectos y programas de ASC. A lo largo de los diez capítulos de esta obra se proporcionan recursos e indicaciones para trabajar en este sentido desde diferentes ámbitos y colectivos, tanto infantiles y juveniles, así como con las personas mayores.

Pere Soler Masó

Doctor en Pedagogía y profesor titular en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural, las políticas de juventud y el asociacionismo infantil y juvenil. Actualmente es también director del Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad.

 **EDITORIAL UOC**

ISBN: 978-84-9029-234-1



9 788490 292341

Índice

Cubierta	1
Cubierta 1	2
Portadilla	3
Título	4
Copyright	5
Autores	6
Índice	7
Introducción	13
Capítulo I: Concepto y sentido de la ASC Pere Soler Masó	15
Introducción	15
Objetivos	15
1. El concepto	16
1.1. El significado de la palabra “animación”	16
1.2. La oportunidad del concepto	18
1.3. La sociocultura	19
1.4. La animación sociocultural	20
1.5. La ASC y otros conceptos del espacio sociocultural	23
2. La dimensión socioeducativa de la ASC	25
2.1. Los servicios y programas de ASC	25
2.2. La ASC es también una práctica educativa	29
3. El desarrollo social a través de la ASC	35
3.1. El desarrollo social y comunitario	35
3.2. La participación ciudadana y la participación comunitaria	36
4. El desarrollo cultural a través de la ASC	40
4.1. El sentido cultural de la ASC	41
4.2. El desarrollo cultural como finalidad de la ASC	44
4.3. La ASC y la gestión cultural	46
5. La dimensión ideológica y metodológica de la ASC	48
5.1. La dimensión político-ideológica de la ASC	48
5.2. La dimensión didáctica y metodológica de la ASC	52
6. La figura profesional del animador sociocultural	53
6.1. La formación en ASC	53

6.2. Los profesionales de la ASC	58
Resumen	60
Bibliografía	60
Capítulo II: Contexto, nacimiento y desarrollo de la ASC Pere Soler Masó	64
Introducción	64
Objetivos	64
1. Los antecedentes de la animación sociocultural	65
2. El contexto de emergencia de la animación sociocultural	67
2.1. El desarrollo tecnológico e industrial	68
2.2. La superpoblación en las grandes ciudades	69
2.3. Las nuevas propuestas pedagógicas	70
2.4. La rapidez de los cambios	73
2.5. El desarrollo de las sociedades democráticas	74
2.6. Las propuestas en el trabajo social y cultural	74
3. El desarrollo de la animación sociocultural	77
3.1. El desarrollo de la ASC en Europa	77
3.2. El desarrollo de la ASC en América	80
3.3. El desarrollo de la animación sociocultural en España	82
Resumen	91
Bibliografía	92
Capítulo III: Diseño de programas de ASC Pere Soler Masó	94
Introducción	94
Objetivos	95
1. Los programas y los proyectos socioculturales	95
2. El diseño de programas y proyectos de ASC	98
2.1. La elección de planes, programas y proyectos	98
2.2. La etapa de recogida, análisis y síntesis de información	102
2.3. La etapa de definición del programa o proyecto	106
2.4. La etapa de planificación y organización del programa o proyecto	109
2.5. La etapa de evaluación	116
2.6. La redacción del programa o proyecto	120
3. Algunas recomendaciones a la hora de iniciar el diseño de programas de ASC	123
Resumen	125
Bibliografía	125

Capítulo IV: Animación de grupos Josep Invernó i Curós	128
Introducción	128
Objetivos	128
1. Animación de grupos: fase de producción	129
2. Animación de grupos: fase de facilitación	135
3. Animación de grupos: fase de regulación	138
Resumen	144
Bibliografía	145
Capítulo V: Infancia y tiempo libre Pere Soler Masó	146
Introducción	146
Objetivos	146
1. El tiempo libre de los niños y adolescentes	147
1.1. El tiempo libre	147
1.2. El ocio	148
2. La educación en el tiempo libre y la ASC en la infancia y la adolescencia	149
2.1. La animación sociocultural en niños y adolescentes	149
2.2. Los principales programas y servicios de educación en el tiempo libre infantil	150
3. Algunos retos al tratar de la animación en el ocio infantil	164
Resumen	166
Bibliografía	166
Capítulo VI: Animación sociocultural y escuela M. Jesús Morata Garcia	169
Introducción	169
Objetivos	170
1. ASC y escuela: una relación necesaria	170
2. Por qué la ASC, entendida como metodología y como práctica social, puede estar presente en la escuela	173
2.1. Por su propia definición y sus objetivos	173
2.2. Por las relaciones posibles de los agentes de la comunidad educativa	175
2.3. Por las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza la ASC	177
3. Algunas prácticas de animación sociocultural en contextos escolares	182
3.1. Las actividades culturales	182
3.2. Las actividades de ocio dentro de la escuela	183
3.3. Acciones de dinamización comunitaria	186

3.4. Participación en la escuela	188
3.5. Otros programas específicos de animación en la escuela	190
4. Líneas y propuestas de futuro	194
4.1. Apertura de la escuela a la comunidad	194
4.2. El profesor animador	194
4.3. Innovación en metodologías y estrategias	195
Resumen	195
Bibliografía	196
Capítulo VII: Políticas de juventud Pere Soler Masó	199
Introducción	199
Objetivos	200
1. La ASC como metodología y práctica en el despliegue de las políticas de juventud	200
1.1. Las políticas de ocio juvenil (196-1985)	200
1.2. Las políticas integrales y transversales de juventud (1986-1995)	202
1.3. Las políticas afirmativas de la nueva condición juvenil (1996-2005)	203
1.4. Las políticas de afirmación de la plena ciudadanía de los jóvenes (2006-actualidad)	205
1.5. La ASC en las políticas de juventud actuales	207
2. Principales programas y servicios de ASC en el tiempo libre de los jóvenes	208
2.1. Los planes de juventud y los programas de ocio juvenil	208
2.2. Los “casals de joves”, los centros juveniles y los equipamientos municipales de juventud	210
2.3. La participación a través de asociaciones y grupos juveniles	211
2.4. Los espacios juveniles en los medios de comunicación	213
Resumen	215
Bibliografía	215
Capítulo VIII: Políticas culturales Anna Planas Lladó	218
Introducción	218
Objetivos	218
1. Una aproximación a las políticas culturales	219
1.1. Concepto e instrumentalización	219
1.2. Modelos para el análisis de las políticas culturales	221
1.3. Los modelos de políticas culturales y la animación sociocultural	226
2. Las políticas culturales municipales: campo de acción para la animación sociocultural	227

2.1 Objetivos para las políticas municipales culturales	227
2.2. Elementos de concreción de las políticas municipales culturales	228
Resumen	235
Bibliografía	236
Capítulo IX: Desarrollo comunitario M. Asunción Llana Berñe	239
Introducción	239
Objetivos	239
1. Concepto y dimensiones del desarrollo comunitario	240
1.1. El desarrollo comunitario, un concepto complejo	240
1.2. Desarrollo comunitario: proceso y resultado	244
1.3. Desarrollo comunitario y otros conceptos	246
2. Diferentes dimensiones del desarrollo comunitario	248
2.1. La dimensión política y social del desarrollo comunitario	248
2.2. El valor socioeducativo del desarrollo comunitario	249
3. Elementos básicos en el proceso de desarrollo comunitario	250
3.1. Objetivos y principios generales del desarrollo comunitario	251
3.2. Los actores: roles, funciones y responsabilidades	254
3.3. Aspectos técnicos y metodológicos	257
3.4. Planificación del las fases: la secuencia formativa	259
Resumen	266
Bibliografía	267
Capítulo X: El reto de envejecer. Una mirada desde la animación sociocultural Assumpció Ros i Florenza	268
Introducción	268
1. La animación sociocultural con personas mayores	268
1.1. Los retos de la animación sociocultural en personas mayores	268
1.2. El animador sociocultural de personas mayores	269
1.3. Actividades para personas mayores	270
1.4. Los espacios de la animación sociocultural para personas mayores	271
2. Momentos de la animación sociocultural para personas mayores	273
2.1. Inicio del envejecimiento: la jubilación	273
2.2. La promoción de la autonomía en las personas mayores	274
2.3. Atención a la dependencia de las personas mayores	278
3. Conclusiones	288
Resumen	289

Bibliografía / Lecturas recomendadas	289
Otros Título	291
Contraportada	292