

"LOS NIÑOS INVISIBLES"

UN PROGRAMA DE ACCIÓN SOCIAL CENTRADO EN LA SUBJETIVIDAD

Bernardo Ortín Pérez

Dr. en Filosofía y C. Educación

Nota resumen

El presente trabajo es el resumen de la Tesis doctoral que el autor presentó en la Universidad de Valencia en el año 2000 con el título "Programas de intervención socioeducativa con niños y jóvenes en situación de riesgo social. Aportaciones de la Programación Neurolingüística". En 2003 fue publicado por la editorial Octaedro con el título: Los niños invisibles.

ÍNDICE

- Introducción
- Hipótesis de partida
- Los participantes en el programa
- Principios en los que se basa el programa
 1. Aportaciones de las teorías de la comunicación a la educación social
 2. Principios de la Programación Neurolingüística y aportaciones a la acción social
- Descripción del programa
- Áreas de intervención y descripción de contenidos
 - Área Personal
 1. Los Niveles Lógicos
 2. Percepción del espacio y de la perspectiva
 3. Percepción del tiempo
 4. Metaprogramas
 5. Información neurolingüística
 - Área Grupal
 - Estrategias y recursos para una comunicación efectiva
 - Área Comunitaria
 - Metodología y diseño de proyectos
- Los talleres
 1. Formulación de objetivos personales, grupales y comunitarios
 2. La estructura de la experiencia subjetiva
 3. El proceso de la comunicación humana
 4. Diseño y Metodología de Proyectos
- Metodología y organización de actuaciones: Cómo se hizo el programa
- Conclusiones y propuestas de futuro
- Referencias bibliográficas y documentales

INTRODUCCIÓN

La adaptación social de las personas al medio en el que viven es un fenómeno cuyo estudio requiere la colaboración de las múltiples disciplinas que estudian el comportamiento humano. En el caso de la infancia se requiere un abordaje más cuidadoso. La vulnerabilidad de los niños ante sus procesos vitales deben acometerse con herramientas de índole familiar, social, cultural y económica.

Las múltiples teorías que han analizado el fenómeno de la adaptación social sitúan alternativamente la responsabilidad del proceso en distintos factores: la familia, la sociedad, la educación recibida, la situación económica, los dispositivos tutelares del estado, y también, en el propio individuo.

La dimensión social de la inadaptación de los sujetos constituye el factor crítico del proceso. La hipótesis orientada a la patologización del comportamiento de estos jóvenes está muy desacreditada en la comunidad científica. Partiendo de esta base, la genealogía del problema parece clara y, en cuanto al diagnóstico, es moderadamente fácil llegar a un acuerdo. La precariedad económica, vulnerabilidad social y cultural, las dificultades de acceso a los bienes y servicios que ayudan a la socialización de los sujetos, son factores configuradores de este escenario.

La mayor dificultad está en el terreno de las soluciones. Ciertas estrategias asistenciales que buscan la mejoría del contexto social no logran paliar los efectos de la marginación. Las políticas de promoción de empleo se encuentran con las dificultades de los sujetos en el área de hábitos sociolaborales. Las acciones basadas en el optimismo pedagógico y cultural no logran anidar en los sujetos estrategias estables de autogobierno que les permitan conducir su propia vida con acierto. Y sin embargo, podemos afirmar que algunos de los programas citados sí logran tener éxito entre la población más afectada por estos procesos. Ello quiere decir que es necesario abandonar la generalización de posiciones y profundizar en el análisis de los programas de actuación para obtener otras conclusiones y criterios para futuros abordajes.

Los objetivos del presente trabajo son tres:

1. Por una parte, consiste en evaluar un programa de acción social diseñado para jóvenes con dificultades de inserción y residentes en zonas de alto riesgo debido a sus críticas condiciones socioeconómicas. La actuación se compone de cuatro talleres que integran alrededor de doscientos ejercicios con una duración total de cien horas, aunque varios módulos pueden ampliarse según las necesidades de la población a atender.
2. En segundo lugar, nos planteamos sistematizar una propuesta de formación de futuros profesionales de la intervención social dirigida a la infancia y juventud con dificultades de adaptación a su medio.
3. Por último, se pretende ofrecer a los equipos profesionales que atienden esta problemática un diseño metodológico de la intervención que incluye un sistema de análisis de necesidades, programación de actuaciones y seguimiento de adquisiciones personales y resultados. Un modo de investigación permanente desde la acción. Un método de análisis de la práctica. Aunque el trabajo empírico del programa se desarrolló en un barrio con los servicios sociales de la zona, el programa puede abordarse en otros servicios que atiendan esta problemática.

HIPÓTESIS DE PARTIDA

El programa toma como punto de partida la consideración de las dificultades que los participantes tienen en la comunicación consigo mismos, con los demás y con el mundo (Greenberg, 1980. En Watzlawick, P. 1992c: 77) y persigue como hilo conductor de todas las actividades, que los propios jóvenes diseñen y pongan en funcionamiento proyectos comunitarios para el desarrollo de su propio barrio ejerciendo una función de líderes sociales, mediadores y promotores comunitarios. Los participantes conseguirán esto cuando adquieran destrezas para formular correctamente sus propios objetivos, cuando manejen las claves de su autogobierno personal y desarrollen las capacidades necesarias para realizar trabajos en grupo.

Nuestra hipótesis de partida es que el éxito de la acción que se desea acometer se basa en la capacidad del proyecto para influir en las estructuras cognitivas y el pensamiento estratégico de los sujetos con los que se va a

intervenir. Dicho de otro modo, se parte del supuesto de que la influencia del proyecto en el modo de pensar de los muchachos participantes en el programa les permitirá descubrir por sí mismos cómo aprender a diseñar los cambios necesarios para conseguir sus objetivos de emancipación personal e inserción social. Esta influencia será mucho más efectiva que si trabajáramos sobre los contenidos de su pensamiento.

Dicha hipótesis se deriva de los estudios e investigaciones relacionados con el análisis de efectividad de este tipo de programas iniciados en los años 80 por Ross y sus colaboradores¹

Los programas analizados que alcanzan sus objetivos con éxito atienden fundamentalmente a dos factores:

1. La conceptualización de la delincuencia o conducta en que tal programa se basa y lo que el propio profesional piensa sobre el tema. Aspecto que determinará la relación entre el profesional y sus clientes. Nos referimos al sistema de creencias y presuposiciones desde el que el programa opera.
2. La capacidad que el programa tenga para influir en las estructuras cognitivas de los sujetos y sus estrategias en la resolución de conflictos. Esto es, en su modo de pensar.

LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA

«El inadaptado es, en realidad un subadaptado que no hace más que sobrevivir, sin vivir conforme a las normas humanas». (Meyer, 1977. En Panchón, C. 1998: 76).

Hablar de la infancia y de la juventud inadaptada es hablar del conjunto de violencias de tipo social, cultural, económico y afectivo, que el niño sufre en su proceso de socialización y que tienen como base su objetualización como producto social, más que como sujeto capaz de redefinir el mundo tal y como se le presenta².

Además de las violencias que el niño sufre en su contexto social inmediato es relevante destacar tres claves de análisis de los sistemas de atención a la infancia y juventud en situación de riesgo y que contribuyen a consolidar situaciones de marginación social. Estas tres claves son las siguientes:

1. La evolución de la justicia penal juvenil, el sentido de la pena para menores infractores y el debate sobre la edad penal.
2. La evolución de las políticas de atención a la infancia inadaptada que se resumen en políticas de atención intensiva y subsistémica dirigida a sectores especialmente carenciados y las que, por el contrario, buscan la atención de la totalidad de la población con prestaciones y servicios extensivos a todos los niños de nuestra sociedad.

¹ (Ross y cols. 1985 (en Guasch, M. 1998: 119.) y continuados por Andrews (1990), Andrews y Bontan (1994), Lipsey, (1992 y 93), Mc Guire (1995), (En Guasch, M. 1998: 100-101; 113 a 119).

² En este aspecto se han tenido en consideración las tipologías de infancia en situación de inadaptación social elaboradas por Erving Goffman (1973). Informe de la comisión de Relaciones del Senado con el Defensor del Pueblo (Ponencia del Congreso 3-V-1989. Andrews y Bonta (1994). Valverde, J. (1996). Arruabarrena y cols. (1993), Urquiza y Wina (1994). (Ambos en Paul, J. 1996). Paul y Arruabarrena (1996). Urra y Clemente (1997). Barker, 1968; Bravo, 1976; Bonal y Costa, 1978, 1979 y 1981; Arana y Carrasco, 1980; ICASS, 1985; Segura, 1985 (En Carmen Panchón, 1998). Indicadores de inadaptación de la infancia de la D.G.S.S. (de 1999c). Pueden consultarse el desarrollo de estas tipologías en las págs. 79 a 103 de esta tesis doctoral.

3. La evolución de los modelos socioprofesionales de actuación. El expertismo profesional, el diagnóstico por etiquetaje y la segmentación de la actuación profesional según las distintas especialidades que raptan la dimensión más importante de la marginación, esto es: su dimensión social.

No se pueden concluir características esencialmente diferenciales en esta población. Etiquetar diagnósticos en este caso constituiría un grave error epistemológico y metodológico, así que en ningún momento puede hablarse de una población especial más allá del resultado de la fuerte presión que reciben en sus contextos familiares, sociales y escolares. Sin embargo, es preciso saber en qué situación personal se encuentran estos jóvenes antes de iniciar el programa y aquí sí podemos establecer diagnósticos abiertos que nos ayuden a dirigir nuestra acción.

Tras la revisión de los estudios sobre infancia inadaptada y las manifestaciones comportamentales de estos jóvenes se puede concluir que, en líneas generales, carecen de experiencias de referencia de sus propios deseos y de la estrategia mental y psíquica adecuada para conseguir sus objetivos. La falta de perspectiva para enfocar sus problemas y las distorsiones en la percepción del tiempo juegan un papel importante en el aumento de la ansiedad ante las expectativas sobre su propia vida. El sistema de creencias sobre sí mismos, sobre el futuro y sobre su capacidad para afrontar su vida es poco flexible y en la mayoría de los casos dogmático y determinista. Además suelen estar sometidos a fuertes procesos de diálogo interno con mensajes angustiosos sobre su poca valía y capacidad para hacer cualquier cosa. Muchos procesos de uso de la violencia se desencadenan a partir de esta falta de opciones a la que suele abocar su pensamiento y es, precisamente esto lo que intenta abordar el programa que presentamos: la influencia sobre las estructuras cognitivas y el modo de pensar de los sujetos.

En síntesis, y aunque sabemos que son muchos los factores externos, o variables de entorno, que concurren en la inadaptación, este trabajo se centra en la estructura cognitiva del sujeto o conjunto de sus variables de toma de decisiones. Distintos autores están de acuerdo en las siguientes variables cognitivas como determinantes en el proceso de inadaptación social³:

1. Auto control.
2. Estilo cognitivo.
3. *Locus* de control.
4. Percepción social.
5. Empatía.
6. Habilidades para la resolución de problemas ínter personales.

La inadaptación social no es un problema de deficiencia de contenidos socioculturales, ni de carencia en el desarrollo de las habilidades de socialización, sino de una inadecuada instalación y orientación de las estructuras cognitivas en cada sujeto, lo cual conecta con el modelo teórico que se defiende en este programa.

PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA EL PROGRAMA

Dichos principios beben de dos fuentes teóricas. Por un lado se basan en las investigaciones en materia de Pragmática de la comunicación (Watzlawick, P. 1993) y por otro lado, en los modelos cognitivos investigados por la Programación Neurolingüística (en adelante PNL) (Bandler, R. y Grinder, J. 1994a).

³ Ross y Fabiano, 1985. Guasch, 1996. Spivack, 1976. Platt y Shure, 1976 y 1982. Martínez y de Paul, 1993 Barahal y otros, 1981. En Guasch, M. 1998: 96

I. APORTACIONES DE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN A LA EDUCACIÓN SOCIAL

«Se obtienen más cosas con una palabra amable y una pistola, que con una palabra amable solamente»

(Al Capone)

La Comunicación o teoría de la Semiótica (Teoría general de los signos y de los lenguajes). Se clasifica en Sintáctica, Semántica y Pragmática (Morris, 1938 y Carnap, 1942. En Watzlawick, P. 1993: 23)⁴.

Nos centraremos sobre todo en la *Pragmática de la comunicación humana* que, por cierto, es el título original de la obra de Watzlawick, título traducido al castellano como *Teoría de la comunicación humana*. Las disciplinas que han estudiado el comportamiento humano y no tanto a la relación entre factores, sujetos intervinientes y contextos relacionados con los procesos comunicacionales.

Según el pensamiento de Gregory Bateson «Un individuo no se comunica, sino que toma parte en una comunicación en la que se convierte en un elemento. Puede moverse, producir ruido... pero no se comunica. En otros términos, no es el autor de la comunicación, sino que participa en ella. La comunicación en tanto que sistema no debe pues concebirse según el modelo elemental de la acción y la reacción, por muy complejo que sea su enunciado. En tanto que sistema, hay que comprenderla al nivel de un intercambio. La esencia de la comunicación es reducir el azar» (Bateson, G. y otros, 1994:77).

Por otro lado y frente al predominio de la palabra en nuestra civilización muchos autores coinciden en el encadenamiento de la misma a un conjunto de gestos, posturas e interacciones que revelan la expresión de emociones y distintos estados personales.

La palabra comunicación remite al concepto latino «comunicare»: participar, poner en común, poner en relación. Para los autores que manejaremos como referencia⁵ se puede hablar correctamente una lengua sin conocer sus reglas gramaticales. No se puede diferenciar entre comunicación verbal y no verbal, la comunicación es un todo integrado de distintos canales de comunicación simultánea.

El presente modelo de comunicación defendido por lo que se ha dado en llamar la «Universidad invisible» de Palo Alto no se funda en la imagen clásica del telégrafo o del ping-pong (un emisor envía un mensaje a un receptor que, a su vez, se convierte en emisor...) sino en la metáfora de la orquesta en la que todos participan simultáneamente en el hecho de la comunicación (Bateson, G. Y otros. 1994: 25).

⁴ 1.SINTÁCTICA: Codificación, canales, capacidad, ruido... Relativos a la transmisión de información.(Ámbito de la LÓGICA MATEMÁTICA). 2.SEMÁNTICA: Significado de los mensajes. (Ámbito de la FILOSOFÍA O FILOSOFÍA DE LA CIENCIA). 3.PRAGMÁTICA: Influencia de la comunicación sobre la conducta. No sólo sobre el receptor, sino también sobre el emisor cuando percibe el impacto de su mensaje sobre el receptor. Y también sobre la relación que se establece entre emisor y receptor por medio de la comunicación. (Ámbito de la PSICOLOGÍA).

⁵ Noam Chomsky, Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward Hall, Erving Goffman, Paul Watzlawick, John Weakland, entre otros. Ver BATESON, G., y otros (1994). *La nueva comunicación*. Y Fisch y otros (1994).*La táctica del cambio*.

AXIOMAS DE LA COMUNICACIÓN

«Negar la presencia del unicornio no le impedirá existir y por el contrario sólo servirá para hacer de él un monstruo» (Gregory Bateson, 1971).

Estos axiomas son tentativos, y poco exhaustivos. Tienen, por otro lado, un carácter heterogéneo, ya que provienen de distintas observaciones de lo comunicacional. Se reúnen aquí por su importancia pragmática.

La imposibilidad de no comunicar

«Toda conducta es comunicación» (Op. cit.: 50). Entendemos por conducta cualquier manifestación verbal, tonal, postural... Estos elementos admiten permutaciones muy variadas que van desde lo congruente hasta lo incongruente e incluso paradójico. No hay nada que sea contrario a la conducta. No hay no-conducta. Es imposible no comportarse.

Niveles de contenido y relación en la comunicación

Toda comunicación implica un compromiso, como se ha dicho, y por ende define la relación. Según Bateson, la comunicación transmite información (de contenido o nivel referencial) e impone conductas acerca de cómo debe entenderse la información. Dicho de otro modo, da información acerca de la información. (relación o nivel conativo). El segundo plano clasifica al primero y es por tanto, una metacomunicación.

La puntuación de la secuencia de los hechos

«Una rata de laboratorio dijo: —Ya he adiestrado a mi experimentador. Cada vez que presiono la palanca, me da de comer. La rata se negaba a aceptar la puntuación de la secuencia que el experimentador trataba de imponer». (Watzlawick, P. 1993: 57).

La falta de acuerdo con respecto a esto es la base de muchos conflictos relacionales: «Me retraigo porque me regañas y te regaño porque te retraes». Pero lo más significativo de este proceso con tendencia al infinito es que suele ir acompañado de acusaciones de «maldad o locura». La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.

Comunicación Digital y Analógica. Los distintos canales de comunicación y las paradojas comunicacionales.

«Cuando las palabras de una persona no coinciden con el mensaje que nos transmite su tono de voz, sus gestos u otros canales de comunicación no verbal, la realidad emocional no debe buscarse tanto en el contenido de las palabras como en la forma en que nos está transmitiendo el mensaje. Una regla general utilizada en las investigaciones sobre la comunicación afirma que más del 90% de los mensajes emocionales es de naturaleza no verbal (la inflexión de voz, la brusquedad de un gesto, etc.) y que este tipo de mensaje suele captarse de manera inconsciente, sin que el interlocutor repare, por cierto, en la naturaleza de lo que se está comunicando y se limite tan sólo a registrarlo y responder implícitamente. En la mayoría de los casos, las habilidades que nos permiten desempeñar adecuadamente esta tarea también se aprenden de forma tácita» (Goleman, D. 1996: 164-165).

Interacción Simétrica y Complementaria

«En 1935, Bateson describió un fenómeno de interacción que observó en Nueva Guinea, en la tribu Iatmul y al que denominó Cismogénesis: proceso de diferenciación en las normas de la conducta individual resultante de la interacción acumulativa entre los individuos.

No sólo debemos considerar las reacciones de A ante la conducta de B, sino que también debemos examinar la forma en que ello afecta la conducta posterior de B y el efecto que ello tiene sobre A» (Watzlawick, P. 1993: 68).

Inteligencia consciente e inconsciente

De lo dicho hasta ahora se hace cada vez más patente que existen dos modos de pensamiento. Dos tipos de inteligencia. Dos modos de comprender y entablar relaciones con el mundo exterior. Cualquier proceso de comunicación y/o de formación debe tener en cuenta este hecho.

En cuanto a esos dos tipos de lenguaje Paul Watzlawick (1992 a) afirma que nuestro sistema neurológico posee dos lenguajes particulares.

Uno de ellos es objetivo, definidor, cerebral, lógico, analítico; es el lenguaje de la razón, de la ciencia, de la interpretación y la explicación, el lenguaje de la descomposición analítica y por lo tanto, el lenguaje de la mayoría de las terapias.

El otro lenguaje es mucho más difícil de definir, es el lenguaje de la imagen, de la metáfora, del *pars pro toto* (reconocimiento de una totalidad a partir de un detalle esencial), del símbolo, el lenguaje de la totalidad. Es capaz de la comprensión global y holística, de las configuraciones, que se enfrenta desvalidamente con lo singular y lo particular.

Acompasamiento, sintonización o Rapport comunicacional

La raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación dimana de la empatía, de la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás.

La clave que nos permite acceder a las emociones de los demás radica en la capacidad para captar los mensajes no verbales. Recientes investigaciones (Rosenthal, R. 1977. En Goleman, D. 1996: 163) han demostrado la ventaja que conlleva la capacidad de leer los sentimientos ajenos a partir de mensajes no verbales.

La sintonización es algo muy distinto a la mera imitación. Esto último permite saber lo que el niño hace, pero no lo que el niño siente. Para hacerle llegar que sabes cómo se siente debes tratar de reproducir sus sensaciones internas. Es entonces cuando el bebé se sentirá comprendido.

El grado de armonía emocional que experimenta una persona en un determinado encuentro se refleja en la forma en que adapta sus movimientos físicos a los de su interlocutor (un indicador de proximidad que suele tener lugar fuera del alcance de la conciencia). Una persona se mueve en el mismo momento en que la otra deja de hablar, ambas cambian de postura simultáneamente o una se acerca al mismo tiempo que la otra retrocede. Esta especie de coreografía puede llegar a ser tan sutil que ambas personas se muevan en sus sillas al mismo ritmo. La comodidad o incomodidad que sentimos con las personas es, en cierto modo, física. Para que dos personas se sientan a gusto y coordinen sus movimientos, deben tener ritmos compatibles. La coordinación de los estados de ánimo constituye la esencia del Rapport.

Esta técnica de persuasión ya se practicaba en la retórica clásica. Aristóteles, por ejemplo, en su *Retórica para Alejandro*, afirmaba, de acuerdo con los sofistas, que si se quiere persuadir a alguien hay que hacerlo por medio de sus mismos argumentos.

II. PRINCIPIOS DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La Programación Neurolingüística fue formalizada por Richard Bandler y John Grinder a principio de los años setenta. Según sus autores no es una nueva teoría, sino una estrategia de modelado del pensamiento y del cambio personal. Por tanto es un modo de aprendizaje. Sus postulados más importantes son los siguientes (Bretto, 1988; Cameron-Bandler, 1978/1985; Dilts y otros, 1980/1985. En Weerth,

R. 1997:54ss):

La percepción reticular y sistémica de la realidad contra la simplificación de la linealidad de la lógica causal (Von Bertalanfy, L. 1962). La teoría de los sistemas supone un antecedente muy importante de la perspectiva que estamos hablando. Se puede concebir al ser humano como un sistema psicofísico con una infinidad de componentes que se influyen recíprocamente. Además, cada individuo se encuentra vinculado, como pieza de él, a un sistema mayor, al mundo que lo rodea, con el cual él y todos los componentes de su sistema se hallan a su vez en continua interacción.

Para lograr las modificaciones deseadas, ha de tenerse en cuenta el sistema en su integridad (todos los componentes del sistema y la parte relevante del mundo circundante).

La visión del ser humano desde una perspectiva global y no segmentada.

El análisis del pensamiento humano debe hacerse desde sus tres grandes factores: reflexión, emoción y acción. La sobrevaloración del pensamiento lógico-formal excluye a menudo la inteligencia emocional o el desarrollo del conocimiento mediante la exploración, la acción y la manipulación, siendo del mismo valor para el proceso de emancipación personal. Este aspecto es esencial para abordar procesos de inserción social.

El proceso de cambio concebido desde el potencial de cada sujeto y no desde la habilidad del interventor social, ni desde la competencia de la técnica que utiliza. Todo sujeto tiene los recursos necesarios para resolver sus problemas. La acción de ayuda consiste en orientarlo para que los reorganice. Ello supone el principio más importante de distintas escuelas psicoterapéuticas como la hipnoterapia con o sin trance (Erickson, M. y otro, 1992) y la psicoterapia estratégica (Watzlawick, P. 1993).

Lo dicho supone también una clara apuesta por el predominio de la subjetividad sobre la objetividad. La realidad y el mundo, en cuanto tales, no son cognoscibles y pensables de un modo objetivo, sino sólo subjetivamente con ayuda de las representaciones cognitivas (modelos). Toda persona tiene su propio modelo de la realidad con ayuda del cual organiza, en él, su comportamiento. En este sentido, a la Programación Neurolingüística se la ha denominado muchas veces como el estudio de la estructura de la experiencia subjetiva.

La experimentación del conflicto desde el «aquí y ahora» frente a la elaboración de lo que ocurrió «allá y entonces», lo que requiere un nivel conceptual que los clientes de las políticas sociales no suelen poseer (Pearls, F. En Stevens, J. 1994).

El desarrollo personal desde la perspectiva ecológica investigada por las nuevas corrientes de la antropología cultural (Bateson, G. 1993). Desde este punto de vista se defiende la repercusión del aprendizaje a distintos niveles de la personalidad del sujeto (Deutero aprendizaje), partiendo de la influencia del contexto, los comportamientos, las capacidades y creencias del sujeto y también el sentido que posee de su propia identidad. Dicho concepto arranca de las paradojas comunicacionales de Bertrand Russell y su teoría de los tipos lógicos (En Watzlawick, P. 1993: 177).

El conocimiento de la realidad y el pensamiento que elaboramos acerca de ella está basado en la **decodificación sensorial** que hacemos de la información que percibimos. Todas las ideas, emociones, creencias e intuiciones que el ser humano tiene, pueden traducirse a un conjunto de características sensoriales derivadas de nuestro registro visual, auditivo o kinestésico de la información, así como del encadenamiento estratégico que hacemos con esos datos.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa aborda tres áreas de intervención y se articula en cuatro talleres de más de doscientos ejercicios con una duración superior a las cien horas de trabajo.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Áreas. Relación de la persona...	Contenidos	Taller
		I. Formulación de objetivos (*)
1...consigo misma (Área Individual)	1.1. Niveles Lógicos	II. La estructura de la experiencia subjetiva
	1.2. Codificación del espacio y la perspectiva	
	1.3. Codificación del tiempo	
	1.4. Metaprogramas	
	1.5. Información Neurolingüística	
2...con el otro. (Área Grupal)	2.1. Relación interpersonal y de grupo	III. El proceso de la comunicación humana
3...con el mundo (Area Comunitaria)	3.1. Proyección a la comunidad social	IV. Construir Proyectos

(*)Taller transversal a todas las áreas

Las Áreas de trabajo son las tres instancias de comunicación de la persona: relación de la persona consigo misma, con el otro y con el mundo (Greenberg, Op.Cit.). Se trata de desarrollar en los participantes lo siguiente:

1º.Área Individual y de autoconocimiento personal:

Posibilidades personales, conocimiento de su prevalencia sensorial y de sus estrategias cognitivas más usuales, promoción de ideas novedosas, revisión de problemas desde distintas perspectivas, desplazamiento de deseos y necesidades en el tiempo, plantearse y conseguir objetivos, conciencia de los propios estados de ánimo y las situaciones que los producen...

2º. Área Grupal

Mecanismos de comunicación adecuados e inadecuados para la consecución de metas comunes, procedimiento para la toma de acuerdos, generación de ideas grupales, procesos sinérgicos, compromiso con objetivos grupales, influencia de la estructura organizacional sobre las personas.

3º. Área Comunitaria.

Dinamización de personas y grupos exteriores a su propia organización. Formalización de proyectos, manejo de procesos de liderazgo de grupos y sistematización de procedimientos de seguimiento y evaluación de actuaciones.

ÁREA PERSONAL

Los contenidos que desarrollaremos en este ámbito serán los siguientes:

1. Los Niveles Lógicos

Todos los conocimientos que aprendemos no se dirigen al mismo nivel cognitivo. No es lo mismo saber una lengua que saber algo acerca de una lengua. También es un nivel diferente aprender qué significa esa lengua para nosotros. Bateson acuñó el concepto de Deutero-aprendizaje para denominar el proceso mediante el cual la persona *aprende a aprender*. Junto a la adquisición del conocimiento, se produce progresivamente una mayor facilidad del sujeto para aprender a orientarse hacia ciertos tipos de contexto en lo que se produce la resolución de problemas.

Por lo tanto, con la adquisición de conocimientos de un nivel se producen aprendizajes en otros niveles.

Desde la Programación Neurolingüística, Robert Dilts ha sistematizado un modelo que explica los distintos niveles de la personalidad humana y cuál es su jerarquía de importancia en cuanto al aprendizaje y el comportamiento (Dilts, R. 1990. En Weerth, R. 1998: 136 /Bertolotto, G. 1995: 95).

Lo que vemos cuando observamos a alguien expresándose supone aproximadamente un 5% de lo que la persona moviliza internamente para articular su expresión. El 95% restante es una red de articulaciones lógico-formales, autoconciencia, creencias, conciencia sobre nuestras capacidades, imágenes que tenemos sobre nosotros mismos... que no aparecen abiertamente ante nuestros ojos pero que están a la base de las conductas observables (Jung, C. 1994). Estos niveles lógicos son los siguientes:

Niveles Lógicos		
	Conciencia ecológica	
Trans-misión	↓↑	¿quién más?
misión	Identidad	¿quién?
	↓↑	
motivación	Creencias	¿porqué?
	↓↑	
dirección	Capacidades	¿cómo?
	↓↑	
acción	Comportamientos	¿qué?
	↓↑	
reacción	Contextos	¿dónde? ¿cuándo?

Descripción de los niveles.

Conciencia ecológica. A qué estoy conectado. Qué o quién más hay conmigo, por encima de mí, más importante que yo.

Identidad. Quién soy yo.

Creencias. Porqué hago o haría las cosas.

Capacidades. Estrategias, estados, cualidades. Cómo puedo.

Comportamientos. Qué hago o haría específicamente.

Contextos. Dónde, cuándo y con quién. Contexto externo (Weerth, R. 1998: 136-148).

Lo que se pretende con los ejercicios dedicados a explorar los Niveles Lógicos es que los participantes experimenten por sí mismos cómo sus creencias limitan sus capacidades. En qué sentido su comportamiento está condicionado por el contexto en el que viven y sobre todo, de qué forma deben corregir estos niveles para gobernar mejor sus propias vidas. En este sentido es esencial que descubran las conexiones entre los distintos niveles y cómo para aprender algo, muchas veces hay que operar desde un nivel superior.

2. Percepción del espacio y la perspectiva

En este apartado analizaremos dos aspectos. Por un lado, la percepción que tenemos del espacio que cada uno ocupa. Por otro lado, los cambios de perspectiva para observar la realidad.

Espacio

Algunas tribus de indios norteamericanos comparten un sencillo ritual: no abandonan su casa sin sentir por un momento, que un mínimo espacio que circunda su propio cuerpo se lo llevan allá donde vayan durante el día. Y con ese escudo protector invisible abandonan su hogar para empezar la jornada (Mc Donald, W. 1997).

En Inglaterra se realizó un estudio para averiguar porqué algunos trabajadores sociales son más propensos que otros a las agresiones físicas de los usuarios que atienden en los barrios marginales en los que trabajan. La presión psicológica a la que están sometidos estos profesionales es muy alta y la población a la que prestan sus servicios suele estar relacionada de algún modo con el uso de la violencia. El resultado de la investigación apuntó a que los profesionales que habían sido más agredidos se sentían muy inseguros cuando abandonaban se centro social y salían a la calle. No podían sentir como propio ningún espacio ajeno y ello afectaba negativamente su estado emocional. La ruptura de patrones de sintonización emocional con los jóvenes era lo que crispaba la relación y en consecuencia, el riesgo de introducción de la violencia como patrón de conducta, era mayor. Estudios realizados con vendedores ambulantes confirman esta hipótesis (McWhirter, J. 1998).

La Proxémica es la disciplina que estudia la regulación de la distancia y nos indica la base de muchos comportamientos y reglas de contacto social. Trata esencialmente de la noción de distancia fuera del campo de la conciencia.

Los descubrimientos de los especialistas en etiología y psicología animal sugieren que cada organismo vive en su mundo subjetivo, que está en función de su aspecto perceptual y en consecuencia, una separación arbitrariamente expuesta entre el organismo y su mundo modifica el contexto y falsea así la significación. La línea de demarcación entre el medio interno y externo del organismo no puede establecerse con precisión. El *feed-back* entre organismo y medio debe comprenderse como un proceso en permanente equilibrio sensible (Hall, E.T. 1993).

Perspectiva

«Mi cara estaba pegada al vidrio del acuario, mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila. Veía de muy cerca la cara de un axolotl inmóvil contra el vidrio. Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio. Entonces mi cara se apartó y yo comprendí [...] Yo era un axolotl y sabía

ahora que ninguna comprensión era posible [...] conociéndolo, siendo él mismo, yo era un axolotl y estaba en mi mundo».

(Axolotl. Julio Cortázar)

La influencia del punto de vista de la realidad tiene implicaciones insospechadamente grandes en todo lo que estamos analizando. La Astronomía ha precedido las grandes revoluciones en materia de paradigmas científicos. Podemos decir que el punto de vista, o lugar desde el que observamos el mundo cambia la realidad observada. Si el observador se traslada del llano a la montaña describe percepciones muy diversas de la misma realidad.

La pérdida del punto de vista desde el que analizar el mundo significa la pérdida del lugar de producción de sentido «A menudo se ha señalado, sin duda correctamente, que la destrucción del cosmos, la pérdida por parte de la Tierra de su situación central y, por tanto, única (aunque en absoluto privilegiada) llevaba inevitablemente a la pérdida por parte del hombre de su posición única y privilegiada en el drama teo-cósmico de la creación en el que el hombre había sido hasta entonces hito y figura central. Al final del desarrollo encontramos el mudo y terrorífico mundo del «libertino» de Pascal, el mundo sin sentido de la moderna filosofía científica. Al final nos encontramos con el nihilismo y la desesperación» (Koyré, A. 1989:45-46).

Posteriormente, la perspectiva se reacomoda y produce un nuevo sentido para el entendimiento humano. Pero el cambio de perspectiva tambalea el entendimiento temporalmente.

El análisis de la tecnología del control social nos indica que uno de sus mecanismos más efectivos para conseguirlo es el relacionado con el rapto del punto de vista del sujeto. La apropiación de la perspectiva de la persona es uno de los procedimientos disciplinarios más útiles.

Bentham, en el siglo XVIII (Foucault, M. 1990a: 199ss) impulsó el panoptismo como el artefacto de control social más eficaz que haya existido en el tiempo. El que está sometido a un campo de visibilidad y que lo sabe, reproduce las coacciones del poder, se convierte en el principio de su propio sometimiento.

Esta centralización del punto de vista en la torre de control central supone «un rapto de la libertad de la mirada de cada individualidad y sus efectos de búsqueda de docilidad» (Op. Cit.: 139). Mecanismo que puede utilizarse en hospitales, talleres, escuelas y prisiones.

El dominio del punto de vista impone la perspectiva, que se convierte en única posible al no poder ser contrastada con otras.

Hablando en términos más cercanos a nuestra experiencia sensorial, podemos recordar que una estrategia muy utilizada para reducir la angustia provocada por un recuerdo traumático consiste en imaginarlo desde distintos puntos de vista: desde lejos, desde otras posiciones, alejando la imagen de nosotros mismos a distintas velocidades... Hasta que ceda la angustia.

Lo que pretendemos es que el conjunto de ejercicios de este apartado les haga experimentar a los participantes su influencia sobre lo que piensan y cómo actúan. En líneas generales, se puede experimentar que el cambio de perspectiva afecta a nuestros criterios sobre la realidad. La PNL profundiza en lo que denomina percepción múltiple de la realidad: Ver el mundo desde mi propia posición, desde la posición del otro y desde la de un hipotético observador del diálogo entre el yo y el tú. Todo ello para dar al sujeto la opción de contemplar el mundo desde todos los enfoques posibles y ayudarle así a tomar decisiones de mayor calidad.

3. Percepción del tiempo

Desde el momento en que podemos convertir las ideas en cosas que ocupan espacio podemos también operar con ellas como con cualquier otro objeto.

La espacialización del tiempo se operó con la aparición de historietas: en tiras o *bandes dessinées*, y sobre todo con la aparición del cine. «Sólo con la visión de la temporalidad extendida sobre una superficie plana como si fuera el juego del parchís, se le puede ocurrir a alguien que cabe la posibilidad, aunque sea fantástica, de desplazarse de una era a otra como si fuera una ficha que va de casilla en casilla» (Catalá, J. M. 1993: 72). A partir de ese momento proliferan en la literatura los viajes en máquinas del tiempo y los paseos en los que el personaje se extravía y aparece en otra época.

Pero, como decíamos, sobre todo es el cine el que materializa el tiempo lineal, ya que mediante la narrativa fílmica es posible viajar o desplazarse sobre una cinta de celuloide al pasado o al futuro.

El tiempo subjetivamente experimentado era único «un eterno presente que iba dejando atrás el material de la historia y al que le quedaba por delante un hipotético futuro» (Op. cit.: 73).

Ahora el tiempo pasado, presente y futuro ya no son tanto periodos de transformación sino puntos en un mapa. Con este fraccionamiento del tiempo se introduce la idea de realidades paralelas. Cada fracción de tiempo adquiere entidad propia y se convierte en punto de referencia para un desarrollo temporal con un pasado y un futuro correspondientes.

La posibilidad de que el tiempo sea revisitado en sus diferentes momentos, rompe la estructura de la memoria en el que está inserto y lo sujeta a la posibilidad de cambios. Si alguien visita el pasado, su sola presencia cambia, de algún modo, las características de ese pasado. La persona se encuentra con su representante de sí mismo en aquella época y esa existencia paralela provoca cambios.

La disgregación del universo temporal rompe la unicidad de la conciencia del Yo, ya que introduce la múltiple perspectiva.

Cuando pensamos en el futuro o en el pasado accedemos a una representación de la experiencia de nuestro tiempo y no a la experiencia misma. La calidad de esa representación depende de las submodalidades sensoriales que la componen.

Si en el momento de pensar en el tiempo accedemos a una imagen, podemos fijarnos en si nuestro inconsciente nos la presenta en color o en blanco y negro, si es brillante o mate, clara o borrosa. Si nos vemos a nosotros mismos en la imagen (disociación) o somos la cámara que enfoca (asociación), etc.

En cuanto a las sensaciones auditivas podemos observar dónde está localizado el sonido, cuál es su timbre, tono, volumen, ritmo, cadencia...

Si esperamos un poco más es muy probable que se manifieste alguna sensación corporal que podemos explorar a tenor de su localización, forma, color, textura, peso, olor, sabor... (Andreas, C. 1991).

Ninguna de estas características es mejor ni peor que otra, sólo codifica el tipo de emoción que sentimos al respecto. Es posible que si nos sentimos muy asociados al presente tengamos dificultad en programar el futuro. Por el contrario si vivimos muy disociados del momento actual, con añoranza del pasado o anhelando excesivamente el futuro tendremos dificultades para disfrutar la vida del momento presente.

Uno de los efectos que acompañan a personas que atraviesan un conflicto psicológico provocado por una larga enfermedad, o por una depresión, o por cualquier incapacidad para remontar un episodio doloroso, es la dificultad para ver claramente el futuro. Cuando se les pregunta por él suelen hablar de sendas oscuras, caminos angostos, borrosos y negros, perspectivas nubladas... En estos casos, es de gran ayuda que la persona haga los cambios necesarios para sentir su futuro con las submodalidades que le resulten más agradables. A partir de ese momento, ese nuevo panorama tira de la persona hacia adelante y posibilita que se

reorganice sus propios recursos para remontar la crisis y acceder a un futuro conocido y deseado.

Lo que pretendemos en este aspecto es que los participantes experimenten su vida dentro de coordenadas temporales, lo cual les facilitará el autoanálisis de muchos comportamientos y el desplazamiento de sus deseos, cuya urgencia les suele someter a procesos de angustia y desencadenamiento de la violencia.

4. Metaprogramas

«Hay una Biblia en el dormitorio de todo viajero, debería haber una Odisea».

(Hillman, J. 1999: 102).

Los metaprogramas son las claves de cómo procesa una persona las informaciones. Son los programas internos (o «rutinas de clasificación») que usamos para decidir a qué prestamos atención. La información se distorsiona, elimina o generaliza, porque la mente consciente sólo puede prestar atención a un volumen dado de elementos.

Nuestro cerebro procesa la información de manera muy parecida a como lo hace un ordenador. Absorbe cantidades fantásticas de datos y los organiza en una configuración inteligible para el ser humano. Ningún ordenador sirve de nada sin un programa que le suministre las estructuras para realizar tareas determinadas. Los metaprogramas hacen algo parecido para nuestro cerebro: suministran la estructura que determina a qué prestamos atención, qué conclusiones sacamos de nuestras experiencias y en qué direcciones nos conducen; nos proporcionan la base sobre la cual decidimos si algo nos parece interesante o aburrido, un posible beneficio o una posible amenaza. Para comunicar con un ordenador hay que entender cómo funcionan sus programas; para comunicar eficazmente con una persona, uno tiene que entender sus metaprogramas.

«Metaprograma es un término técnico que se utiliza para designar los filtros inconscientes y habituales que hemos aprendido a ponerle a nuestra experiencia. Estos filtros determinan qué información llega a nosotros y como llega. Existe una enorme cantidad de información a la que podríamos prestar atención, y nuestra mente consciente es limitada, de manera que hay que hacer alguna clase de selección. Piense en un vaso de agua. Ahora, imagínese que se bebe la mitad. El vaso, ¿está medio lleno o medio vacío? Las dos cosas, naturalmente. Algunas personas se fijan en lo que hay de positivo en una situación, lo que de hecho está presente, mientras que otras se fijan sólo en lo que falta» (O'Connor, J. y Seymour, J. 1996: 205-206).

Aunque hay muchas estructuras que podrían considerarse metaprogramas, a continuación incluimos un breve resumen de las que resultan más útiles en el contexto de la formación. Ninguna de estas estructuras es «mejor» que otras o «buena» en sí misma.

La base de los metaprogramas se basa en «los tipos psicológicos» de Jung (1923). Después Isabel Brigg-Myers desarrolló el sistema descriptivo psicológico más utilizado en los negocios y en la administración (Op. cit.).

«Las personas para filtrar la información que percibimos, suprimimos, distorsionamos y generalizamos. Todo ello con el fin de no superar los 7+-2 líneas de pensamiento que podemos manejar simultáneamente» (Op. cit.:88).

Cómo filtramos la información es un resultado de los Metaprogramas.

Los metaprogramas no son factores «encasilladores» de las personas. Todos tenemos un poco de ambos polos, lo importante es ver la tendencia.

Los más destacables son los siguientes (O'Connor, J. y Seymour, J. 1996: 206-210):

Acercarse y alejarse

Una importante diferencia en los estilos de aprendizaje es la que existe entre quienes avanzan hacia el objetivo positivo y, quienes reaccionan alejándose de los problemas y dificultades.

Lo interno y lo externo

Algunas personas toman decisiones atendiendo a criterios que proceden de su interior. Son personas con una referencia interna. Otras personas se rigen por una referencia externa, tienden a tomar sus criterios del exterior y buscan explicaciones de otros. La evolución educativa en la vida suele ir desde el predominio de la referencia externa a la interna.

Opciones y procedimientos

Algunas personas prefieren seguir procedimientos previamente establecidos. Encuentran mayor motivación en el seguimiento de una serie fija de pasos. Otras personas quieren tener opciones alternativas que puedan seguir cuando lo consideren conveniente y se sienten incómodos cuando saben el final del proceso desde el comienzo.

General y específico

Las personas de tipo general prefieren tratar con fragmentos grandes de información. Prestan poca atención al detalle. Las personas de tipo específico prestan atención a los detalles y necesitan fragmentos pequeños para encontrarle un sentido al cuadro completo.

Semejanzas y diferencias

Algunas personas se fijan sobre todo en lo que las cosas tienen en común. Por lo general, a estas personas suele gustarles que su vida tenga estabilidad y continuidad. Buscan lo que hay de común en las distintas perspectivas de un debate. Otras ponen el acento en las diferencias de las opiniones y suelen buscar distintas experiencias y trabajos.

Los canales sensoriales

Las personas tienen canales sensoriales prevalentes. Algunas personas prefieren ver la información. Otras prefieren oír. Otras prefieren experimentar y ejercitar actividades para comprender cosas o tomar decisiones.

Lo que se pretende es que los participantes analicen sus propios metaprogramas e intenten averiguar dónde y de quién los han aprendido.

5. Información neurolingüística

"No soporto ver películas de horror o suspense en el cine. Lo he intentado, pero no resisto la tensión. La pantalla es demasiado grande, las imágenes demasiado reales".

(Scott Card, O.1993:11)

Situamos este aspecto al final porque es transversal a todos los anteriores. La percepción del espacio y del tiempo, así como la certeza que tenemos sobre ciertas cosas puede traducirse a un conjunto de características sensoriales de los distintos registros de información. Este código constituye la referencia cerebral del conocimiento humano. Lo importante es la forma en la que clasificamos y ordenamos la información, más que el contenido del pensamiento en sí mismo.

Esta decodificación está basada en la descomposición del pensamiento en imágenes, sonidos, sensaciones corporales, olores y sabores, que la PNL denomina **sistemas representacionales** de la realidad exterior o **modalidades sensoriales**. Cada persona suele tener un sistema predominante, de modo que las hay con más tendencia a lo visual, a lo auditivo, o a lo relacionado con las

sensaciones corporales. Las modalidades poseen una serie de características que las matizan y que se denominan **submodalidades** sensoriales. Por poner algunos ejemplos: el color, tamaño y brillo son algunas submodalidades visuales y el timbre, la cadencia y el volumen lo son del ámbito auditivo. Por otro lado, el encadenamiento de estos elementos en series se denominan **estrategias neurolingüísticas**. Dicha estructura arranca de las tesis de la Gramática Transformacional que divide el lenguaje en dos tipos de estructuras: la estructura profunda (ámbito de lo sensorial) y la estructura superficial (ámbito de lo lingüístico). (En Bandler, R. Y Grinder, J. 1994 a).

Únicamente mediante la modificación de sus modelos cognitivos el sujeto puede orientar su comportamiento externo en el sentido deseado y ejercer así una influencia en el mundo (aquí se nos plantea la cuestión de si la necesaria modificación cognitiva se realiza de manera consciente o inconsciente).

Además de la Programación Neurolingüística, otras escuelas se han basado en la imaginación y el manejo de estructuras cognitivas⁶.

La aportación de la Programación Neurolingüística consiste en abordar la imaginación en su aspecto más formal, al margen de los contenidos. Trabajando directamente sobre la representación sensorial que el sujeto se hace del mundo que le rodea. Su originalidad y especificidad se basan en la modificación de las representaciones de la realidad mediante el cambio de submodalidades sensoriales y la modificación de estrategias neurolingüísticas

Las finalidades de la PNL pueden sintetizarse en dos:

Por un lado consiste en ayudar a los sujetos a transformar en lo posible, las variables de entorno en variables de decisión (Cronbach y Gleser, 1965), contribuyendo de este modo a realizar correcciones cognitivas en sus representaciones del mundo, en el sentido de hacerlas más útiles o cercanas a la realidad, y ampliar así las posibilidades de elección.

Por otro lado y partiendo de la observación de las habilidades y estrategias de comportamiento eficaces que algunas personas o grupos de personas poseen, se pretende descomponerlas en una secuencia observable, de tal manera que cuando sea preciso, tras la necesaria adaptación individual, dicha secuencia pueda ser trasladada a otras personas o grupos. Proceso de Modelización (Dilts y otros 1980/85: 22,23 y 35. En Weerth, R. 1997: 58).

"Desearía estar contenta en más ocasiones pero he olvidado la regla para hacerlo".

(La Reina Negra en Alicia en el país de las maravillas)

ÁREA GRUPAL

Esta área se centra en el ejercicio de estrategias de comunicación en el grupo, para ello se abordan actividades que desarrollen las siguientes **claves para una comunicación efectiva**:

1. Tomar conciencia de la diferencia entre tu modo de pensar y el del otro. El mapa no es el territorio.
2. Toda la responsabilidad de que la comunicación tenga éxito depende de tí: si lo que haces no funciona, cambia.
3. Flexibilidad: Dentro de un sistema, el elemento más flexible obtiene el control. Debes contemplar múltiples opciones de conducta.
4. Para emitir los mensajes que deseas que lleguen al otro, debes tener en cuenta el estado en el que te encuentras. La emisión del mensaje debe ser congruente

⁶ La similitud con otros enfoques similares ha sido estudiada por Rupprecht Weerth en su tesis doctoral recientemente publicada (Weerth, R. 1998: 253 a 287).

teniendo en cuenta la expresión verbal y la no verbal.

5. Dirigir la atención a los aspectos positivos del contacto comunicacional.
6. Agudizar la calibración de la fisiología del otro. Esto te dará información de dónde pone la cabeza y dónde el corazón en los temas que salen en la comunicación.
7. Practicar la escucha activa.
8. Practicar recursos de acompasamiento, sintonización y *rapport*.

Lo que se pretende es utilizar una serie de estrategias para que la relación entre los miembros del grupo se vea fortalecida y los esfuerzos rápidamente compensados con pequeños éxitos que afiancen el proceso.

ÁREA COMUNITARIA

La participación de personas en la elaboración, puesta en marcha y ejecución de proyectos en la comunidad social en la que viven, supone un avance importantísimo para su propio proceso de inserción social. El diseño de objetivos requiere un mayor desapego de la propia situación. Hasta ahora se le había pedido que clarificase lo que desea y que después lo pactara con sus compañeros. Ahora se trata de llevar adelante acciones para grupos a los que no conoce tan bien. Aquí la percepción del espacio, de la perspectiva, del tiempo, así como el conocimiento de sus propias creencias y el autocontrol emocional y personal en general, juegan una baza fundamental.

Este es el aspecto más abstracto del programa y requiere de la estabilidad de las dos áreas anteriores. Si los participantes no están cómodos en su proceso de descubrimiento de sí mismos y en el éxito de sus pautas de comunicación con los demás, no se sentirán motivados para desarrollar programas dedicados a la comunidad social a la que pertenecen.

Nos situamos en los últimos Niveles Lógicos, ya que la persona debe manejar la congruencia y alineación de todos ellos hasta el de la propia identidad personal para volcarlos y ejercitar el de la Conciencia Ecológica, siendo éste el nivel en el que las acciones repercuten en los contextos más esenciales jerárquicamente.

En esta área se ha utilizado la **Metodología de Proyectos** para desarrollar acciones de promoción comunitaria de la zona en la que viven y nos hemos ceñido al circuito metodológico del Proyecto de creación de la asociación juvenil del barrio:

- Misión de la Organización, estructura y cultura organizacional.
- Sistemas para el análisis de necesidades de la zona
- Programación de actuaciones y establecimiento de dinámicas comunitarias
- Seguimiento y evaluación de las mismas, que a su vez, retroalimentan nuevos diagnósticos

Lo que se pretende en esta área es que los participantes ejerciten todo lo visto hasta ahora y lo plasmen en sus proyectos. La descripción múltiple de la realidad y los rápidos cambios de perspectiva, el manejo del tiempo, el desempeño de comportamientos adecuados a las tareas propuestas, el análisis de sus creencias, las del grupo y las de la población destinataria de sus acciones y en general todas las capacidades que tienen relación con el autogobierno de sus vidas y con su potencial de emancipación personal e inserción social.

Lo que se pretende en este bloque es que cada persona experimente cuál es su canal sensorial prevalente, cómo procesan la información y a qué submodalidades sensoriales son más o menos sensibles. También deben experimentar cuáles son las estrategias neurolingüísticas que les hacen caer en estados agradables o desagradables, tales como la violencia, por ejemplo. Y sobre todo, que cambios pueden realizar manejando esta información.

LOS TALLERES

La distribución de contenidos y desarrollo de los ejercicios del programa se agrupan en torno a cuatro talleres:

1. Formulación de objetivos.

Este taller es transversal a las tres áreas de actuación del proyecto. Los participantes exploran las estrategias personales que utilizan para formular sus objetivos personales y definir así qué quieren y con cuánta intensidad lo desean. En segundo lugar, cómo pueden acordar objetivos con otra persona y con su grupo de referencia y por último, cómo se pueden diseñar objetivos orientados a la comunidad social. Estas tres instancias garantizan que los objetivos sean correctos.

2. La estructura de la experiencia subjetiva

Los participantes exploran su propia experiencia del mundo y la fisiología de su propio pensamiento y la de sus compañeros. Su prevalencia sensorial y los estados de ánimo a los que les conducen las estrategias neurolingüísticas que utilizan. También se trabaja mucho con el funcionamiento de su diálogo interno y cómo éste refuerza sus creencias, muchas veces limitantes. El objetivo de este taller se orienta a que descubran sus propios mecanismos de aprendizaje.

3. El proceso de la comunicación humana

En este taller el sujeto sale más de sí mismo para conocer el mundo del otro. Cuando la congruencia personal acerca de sus deseos es mayor y el autogobierno del comportamiento está más consolidado, es el momento de salir a conocer el territorio de la alteridad: del tú. Se experimentan fórmulas eficaces de comunicación, lenguaje sugestivo, negociación y toma de acuerdos.

4. Diseño y Metodología de Proyectos

Taller dirigido a la tercera área de intervención del proyecto. La comunidad social exige de los participantes que vuelquen su atención y sus competencias sobre ella. Se trata de orientar el trabajo personal y grupal hacia grupos sociales de su entorno y con este aspecto se cierra el diseño del proceso de inserción.

METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE ACTUACIONES: CÓMO SE HIZO EL PROGRAMA

El programa descrito se encuadra en una metodología de intervención de corte cualitativo y participativo. Por tanto, se centra más en mejorar la calidad del debate evaluador de las políticas sociales que en la medición de logros obtenidos con el desarrollo del proyecto.

La acción se inicia a partir de un plan de formación de intervención social comunitaria, dirigido al equipo de profesionales de los servicios sociales del Barrio de la Coma de Paterna (Valencia). Acción formativa que se desarrolla durante el curso 1997-1998. La evaluación del curso pone de manifiesto la necesidad de estructurar un programa de actuación con jóvenes en situación de alto riesgo social residentes en el barrio.

Durante los meses siguientes se diseña un programa de actuación dirigido a 30 jóvenes situados entre 16 y 20 años con especiales dificultades de inserción social. Los jóvenes pertenecen a las familias con las que el equipo trabaja en sus distintos programas de: información y asesoramiento, ayuda frente a la emergencia social, apoyo a la convivencia y participación ciudadana, vinculación a grupos de autoayuda y actividades de refuerzo al itinerario de inserción social.

El hecho de que los jóvenes sean conocidos por el equipo profesional (diez años de implantación en la zona) nos aporta una información de mayor calidad que si nos limitáramos a un procedimiento de selección basado en una prueba específica.

El objetivo explícito que se plantea a los jóvenes es la creación de una asociación juvenil que desarrolle proyectos de dinamización comunitaria para el barrio. El desarrollo de los ejercicios del programa se ponen al servicio de la creación y consolidación de este proyecto.

Durante el curso siguiente 1998-1999 se diseñan los ejercicios estructurados en los talleres y se presenta el programa en la Universidad de Valencia. Dieciseis estudiantes procedentes de trabajo social, pedagogía, psicología y educación social deciden colaborar en el programa y reciben un exhaustivo entrenamiento en el manejo de las actividades y estrategias de actuación que conforman los talleres. Los estudiantes colaboran en actividades de diagnóstico de necesidades de la zona, desarrollo de talleres y sesiones de evaluación de diseño y ejecución del programa.

El diagnóstico de la zona se realiza mediante las siguientes actuaciones:

- Revisión de la documentación elaborada o recopilada por el equipo de servicios sociales (estudios sociodemográficos de la zona, evaluación y análisis de necesidades, de historia constitutiva y social del barrio...)
- Análisis personal y sociofamiliar de los jóvenes participantes en el proyecto mediante la metodología de Análisis de casos, en sesiones celebradas con el equipo de servicios sociales.
- Entrevistas semiestructuradas con los jóvenes participantes en el proyecto con el fin de conocer su perfil personal y las características específicas de sus necesidades y conflictividad social.
- Entrevistas en profundidad con veinte mediadores sociales y profesionales significativos del barrio (Dirigentes y miembros del movimiento asociativo y vecinal, personas dedicadas a alguno de los escasos establecimientos de la zona como bares, tiendas de víveres, representantes de asociaciones culturales y recreativas... Profesores de la escuela pública, párroco...).
- Celebración de Grupos de Discusión con jóvenes y adultos del barrio, profesionales de la sanidad y escuela pública de la zona y con los propios participantes en el proyecto con el fin de afinar las necesidades y objetivos de solución que requeriría la intervención del proyecto.

Tras recopilar y analizar el material extraído del diagnóstico, se reformulan los objetivos específicos de la acción social del proyecto y se desarrollan los talleres mediante dos modalidades de intervención:

- Sesiones intensivas. Celebradas en dos fines de semana, fuera de su espacio conocido (barrio, casa familiar, etc.) y con una duración aproximada de 20 horas cada fin de semana (40 horas).

La primera sesión tiene como objetivo analizar y experimentar cuestiones relacionadas con los factores de la personalidad implicadas en la comunicación. Durante la segunda sesión se profundiza en la metodología de proyectos aplicada a su propia asociación juvenil.

- Sesiones breves. Que se celebran en el local de la asociación que los jóvenes tienen en el barrio. Estas sesiones se desarrollan durante dos tardes a la semana prolongándose durante todo el curso. En estas sesiones se emplean aproximadamente 60 horas.

La duración aproximada del programa total puede estimarse en cien horas.

Durante los meses de Julio a Diciembre de 1999 se desarrolla el Plan de Evaluación del programa en el que intervienen todos los actores implicados.

En cuanto a la temporalización de la evaluación se plantea en dos fases. La primera se realizará al término de las distintas actividades de los talleres. La

segunda, diez o doce meses después, con el fin de analizar la estabilidad de los cambios realizados por los jóvenes en el desarrollo del programa.

La evaluación se centra en las siguientes cuestiones: Por un lado, se analiza el diseño del programa y su adecuación a los objetivos que pretende. Por otro lado se analizan las adquisiciones realizadas por los participantes y también, el desarrollo de los talleres en el que se evalúa el ritmo de las sesiones, la dosificación de contenidos y su progresión y, finalmente, la calidad de la relación establecida entre los monitores y los jóvenes.

Se ha mantenido un mismo guión de evaluación para las distintas sesiones de trabajo y, lógicamente, su diseño hace referencia a la estructura general de las áreas y contenidos del programa. Los aspectos esenciales del mismo son los siguientes:

1.Ámbito de la relación de la persona consigo misma.

- Mecanismos que poseen los jóvenes para ser conscientes de sus propios estados de ánimo y de sus comportamientos. Especialmente aquellos que pueden dificultar sus objetivos de inserción social.
- Dispositivos de autocontrol sobre dichos comportamientos y estados de ánimo.
- Nivel de confianza en sí mismos, en los demás y en el futuro. Todo ello desde una perspectiva realista y constructiva, a la hora de abordar la consecución de sus propios objetivos.

2.Ámbito de relación de la persona con el grupo.

- Calidad de la comunicación entre los miembros: Equilibrio entre las variables de: Referencia a los contenidos de la comunicación y referencia a la relación personal entre los comunicantes.
- Calidad de los mecanismos de escucha activa
- Mantenimiento de flexibilidad en las opiniones y sostenimiento de distintas opciones de conducta ante conflictos o desacuerdos comunicacionales.
- Presencia de sintonía, acompasamiento o rapport entre los comunicantes.
- Capacidad para el diseño de objetivos comunes y programación de actuaciones conjuntas dentro de la asociación.
- Capacidad para la resolución de conflictos que puedan amenazar la estabilidad de la asociación.

3.Ámbito de la relación de la persona y el grupo con la comunidad social.

- Nivel de dependencia e independencia de los jóvenes con respecto a los profesionales del equipo de los servicios sociales.
- Capacidad para dirigirse al exterior de la asociación. Para promover acciones y proyectos en el barrio, representar a la asociación en instancias exteriores a la misma e informar correctamente de los objetivos de la misma en contextos como la coordinadora social del barrio, la asociación de vecinos, etc.
- Dar estabilidad y proyección de futuro a los proyectos de la asociación.

En todos los aspectos descritos se valoró su situación actual y cómo pueden desarrollarse en el futuro. Qué cosas han evolucionado más y qué cosas se hallan más estancadas. Qué factores les parecen más importantes y cuáles menos y por último, qué habría que mejorar en adelante y con qué actuaciones.

Como se ha dicho al principio se considera primordial la participación de todos los componentes del programa en las sesiones de evaluación, de modo que se realizan

sesiones por grupos: jóvenes, profesionales, monitores universitarios, etc. y sesiones conjuntas entre todos los actores.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

La conclusión más relevante es que los objetivos iniciales se han conseguido. El programa ha logrado influir en el modo de pensar de los participantes y ello ha provocado otro modo de percibir sus propias trayectorias vitales y las de su entorno. La capacidad para elaborar el proyecto de su propia asociación y de definir sus límites confirman varias cosas. Por un lado, se ha incrementado su capacidad de autocontrol en las relaciones personales. Por otro lado, se han establecido los mínimos para que la asociación funcione. El desplazamiento de deseos personales en el tiempo y su matización para que puedan ser proyectados al grupo y a la sociedad confirman la efectividad del programa. Según sus propias manifestaciones, los jóvenes valoran en sí mismo el proyecto y fueron capaces de mantener su asociación un año después del programa, momento en el que se efectuó una evaluación remota.

En segundo lugar, hay que hacer una mención expresa a la calidad de la relación interpersonal entre los jóvenes, los profesionales y los monitores. Tanto en el diseño del proyecto como en el desarrollo de los talleres se cuidó especialmente este aspecto, por considerarse uno de los factores decisivos en este tipo de programas, a juzgar por los estudios más reputados del sector.

Los componentes de respeto, buen trato, escucha activa, práctica de la empatía en el modo de relacionarse los actores del proyecto ha aportado un buen marco de referencia para el desarrollo del mismo. Este aspecto y el trabajo con las creencias de los monitores sobre la población a atender y sus posibilidades de inserción han sido el motor inspirador de cambio en los jóvenes.

En cuanto a la elección de los jóvenes para que participaran en el proyecto se ha realizado de un modo que ha resultado aún más positivo que lo que se consideró en un principio. Se ha trabajado con un grupo de jóvenes que eran conocidos desde hace mucho tiempo por el equipo de profesionales de los servicios sociales de la zona. Por ello, no ha habido que establecer un criterio diagnóstico y selectivo para admitirlos en el programa. En este sentido el proceso ha sido más natural, la constitución y consolidación de la asociación se ha realizado con las herramientas grupales que el conjunto de los jóvenes era capaz de generar con la supervisión y el apoyo de los profesionales. En consecuencia, hay que destacar la importancia de coordinar este tipo de programas con los profesionales que ya están trabajando en la zona.

La evaluación que los distintos actores han hecho del proyecto es altamente satisfactoria. Los profesionales manifestaron sentirse satisfechos con los resultados del programa y las posibilidades de su desarrollo futuro. También consideran relevante la entrega de los jóvenes a las actividades, por lo que concluyen que la población mantiene muy bien su atención cuando se le ofrece algo que consideran interesante para su desarrollo.

Se ha intensificado la necesidad de elaborar un diseño metodológico de la intervención que les permita disponer de una serie de materiales instrumentales orientados al análisis y reflexión de la práctica profesional. Esta necesidad palidece a veces a la sombra de las situaciones graves y urgentes que requieren su atención. La participación en el programa les recuerda indirectamente la importancia de la reflexión metodológica.

Debemos hablar también de las limitaciones del trabajo. Por un lado, la extensión de su área de estudio ha resultado excesivamente amplia. A partir de su actual estructura pueden establecerse investigaciones posteriores más específicas. Por otro lado, este tipo de programas requiere de una sofisticada formación de los monitores, ya que éstos no deben sólo conocer a fondo las actividades que se proponen, sino también generar climas cooperativos, favorecer la formación de

actitudes y promover objetivos grupales entre otras cuestiones. Por ello la formación debe ser muy cuidada y concienzuda. La mera aplicación de los ejercicios no consigue necesariamente los resultados deseados. Un mismo programa puesto en práctica con talentos actitudinales inadecuados puede alterar radicalmente los resultados e incluso invalidar el proyecto.

El programa puede desarrollarse en muchos contextos. Su diseño le permite adaptarse a diversos centros y servicios sociales de carácter profesional o dirigidos por organizaciones voluntarias y de autoayuda. Y ello es así porque puede insertarse como instrumento de apoyo a la labor del servicio de que se trate.

Finalmente hay que decir que el texto tiene un objetivo implícito. Una agenda oculta que quiere poner límites a la tendencia del conocimiento humano a apresar el objeto que intenta estudiar. La infancia y la juventud son procesos inacabados e inicialmente indefinidos, que suelen topar con la costumbre adulta de predecirle, en forma de moralejas o de "estudios expertos del sector", cómo va a ser y, sobre todo, cómo va a terminar el camino.

Para comprender a la infancia hay que situarse en el límite de lo que ya conocemos, en la incertidumbre de lo que ocurrirá en el tiempo. Debemos activar en nosotros mismos un modo de sensibilidad y pasión con respecto a aquello que conmueve el alma y la deja perpleja:

"...nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender -mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar. (...) No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad. (...) La cultura es el movimiento del aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria y luego un pensamiento."

(Guiles Deleuze, 1995)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

- ANDREAS, C. E. (1991): *El corazón de la mente*. Santiago Chile: Cuatrovientos.
- BANDLER, R. (1997): *La magia en acción*. Málaga: Sirio.
- BANDLER, R.; GRINDER, J. (1993): *Trance formate*. Madrid: Gaia.
- BANDLER, R.; GRINDER, J. (1994a): *La estructura de la magia*. Vols. I y II. Santiago Chile: Cuatrovientos.
- BANDLER, R.; GRINDER, J. (1994b): *De sapos a príncipes*. Santiago Chile: Cuatrovientos.
- BANDLER, R.; GRINDER, J. (1994c): *Use su cabeza...* Santiago Chile: Cuatrovientos.
- BANDLER, R.; GRINDER, J.; DILTS, R.; CAMERON, L. (1984): *Programación Neuro-Lingüística. (El estudio de la estructura subjetiva de la experiencia)*. S.L.: Material Multicopiado. Traducción provisional.
- BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BATESON, G. (1993): *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- BATESON, G., y otros (1994): *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- BAUDRILLARD, J. (1993): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós
- BEAUDOUX, E. (et al.). (1992): *Guía metodológica de apoyo a proyectos y acciones para el desarrollo*. Madrid: IEPALA.

- BECCARIA, C. (1968): *De los delitos y de las penas*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERTALANFLY, L. (1976): *Teoría General de los Sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BERTOLOTTO, G. (1995): *Programación Neurolingüística*. Madrid: Libsa.
- CATALÀ, J. M. (1993): *La violación de la mirada*. Madrid: FUNDESCO.
- CRONBACH, L. (1963): «Course improvement through evaluation». En: J. MADAUS. *Evaluation models*. Boston: Kluwe-Nijhoff.
- D.G.S.S. C^a B. SOCIAL. GENERALITAT VALENCIANA (1999a): *Estadísticas sobre aplicación de medidas (Ley 4/92): de reeducación de menores en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Material multicopiado.
- D.G.S.S. C^a B. SOCIAL. GENERALITAT VALENCIANA (1999b): *Estadística de la situación sociofamiliar de los menores tutelados por la Admón. en Valencia*. Valencia: Material multicopiado.
- D.G.S.S. C^a B. SOCIAL. GENERALITAT VALENCIANA (1999c): *Estadística de malos tratos a menores de la provincia de Valencia*. Valencia: Material multicopiado.
- DELEUZE, G. (1995): *Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- DILTS, R. (1996): *Las creencias. Caminos hacia la salud y el bienestar*. Barcelona: Urano.
- DILTS, R.; EPSTEIN, T. (1997a): *Aprendizaje dinámico con PNL*. Barcelona: Urano.
- DILTS, R. (1997b): *Cómo cambiar creencias con Pnl*. Málaga: Sirio.
- DILTS, R. (1998): *Liderazgo creativo*. Barcelona: Urano.
- DILTS, R.; BONISSONE, G. (1995): *Des outils pour l'avenir*. París: La méridienne.
- ERICKSON, F. (1989): «Metodología cualitativa en la investigación sobre la enseñanza». En: Wittrock, M. (op. cit.), v. II, p. 195:301.
- ERICKSON, M.; ROSSI, E. (1992): *El hombre de Febrero*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FISCH, R.; WEAKLAND, J.H.; SEGAL, L (1994): *La táctica del cambio*. Barcelona: Herder.
- FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1979): *Historia de la locura*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1981): *Espacios de poder*. Madrid: La piqueta.
- FOUCAULT, M. (1990a): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1990b): *La vida de los hombres infames*. Madrid: Endymion.
- GOFFMAN, E. (1971): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1973): *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1980): *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUASCH GARCÍA, M. (1996): *La acción educativa en el ámbito de la inadaptación social. Un modelo de intervención en libertad*. Barcelona: Estel.
- GUASCH GARCÍA, M. (1998a): *Proyecto docente. Didáctica diferencial, la desadaptación social*. Universitat 'Rovira i Virgili'. Tarragona: Material multicopiado.
- GUASCH GARCÍA, M. (col.). (1998b): *El programa pel canvi*. S.L.: s.n.
- GUASCH, M. (1994): «Los programas de intervención cognitiva para inadaptados sociales». *Revista de Educación Especial*, 17:73-82.

- GUASCH, M. (1995): «Juvenile justice in Spain. Catalonia: at the vanguard in socioeducative intervention for young offenders». *British Journal of Social Work*, 4(25):499-511.
- GUASCH, M.; PONCE, C. (1993): «La formación de los profesionales del campo de la inadaptación social». *X Jornadas Nacionales Universidad-Educación Especial: la necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona: URV, p. 111-120.
- HALL, E. (1993): *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo XXI.
- HILLMAN, J. (1999): *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Siruela.
- JUNG, C. G. (1994): *Los tipos psicológicos*. Barcelona: Edhasa.
- KOYRÉ, A. (1989): *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid: Siglo XXI.
- McDONALD., W. (1996): *Curso de Hipnosis y patrones Ericksonianos. Taller 1º. Notas y apuntes*. Instituto Gestalt de Barcelona: . Noviembre,1996. Barcelona: Material multicopiado.
- McDONALD., W. (1997): *Curso de Hipnosis y patrones Ericksonianos. Taller 2º. Notas y apuntes*. Instituto Gestalt de Barcelona: . Abril,1997. Barcelona: Material multicopiado.
- McWHIRTER, J. (1998): *Curso de Developmental Behavioural Modelling (DBM)*. Madrid: Material multicopiado.
- O´CONNOR, J.; MC DERMOTT, I. (1997): *El lenguaje corporal. Conceptos básicos. (PNL aplicada)*. Barcelona: Plaza & Janés.
- O´CONNOR, J.; SEYMOUR, J. (1996): *PNL para formadores*. Barcelona: Urano.
- O´HANLON, W. H. (1995): *Raíces profundas*. Barcelona: Paidós.
- O´HANLON, W.; DAVIS, M. W. (1993): *En busca de soluciones*. Barcelona: Paidós.
- PANCHÓN, C. (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- PANCHÓN, C.; ARMAS, M. de. (1996): «Los grupos de riesgo». En: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coord.). *Manual de tutoría y orientación*. Barcelona: Práxis.
- PARCERISA ARÁN, A. (1997): *Didáctica en educación social. Proyecto docente*. Universidad de Barcelona. Barcelona: Material multicopiado.
- PAÚL OCHOTORENA, J. de (et al.). (1996): *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- PONENCIA DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. 3 de mayo (1989). «Informe sobre la problemática del Menor en España». En: *Boletín Oficial de las Cortes*, serie I, 306.
- PONT AMENÓS, T. (1998): *Breves encuentros con delincuentes. Aportaciones psicológicas a la Justicia Penal*. Barcelona: Herder.
- SCOTT CARD, O. (1993): *Mapas en un espejo*. Barcelona: Ediciones B
- SEGURA, M. (1985): *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Mº Justicia.
- SELEKMAN, M. (1996): *Abrir caminos para el cambio. Terapia Estratégica con adolescentes en crisis y familias*. Barcelona: Gedisa.
- STEVENS, J. (1994): *El darse cuenta*. Santiago Chile: Cuatrovientos.
- STORR, A. (1973). *Sobre la violencia*. Barcelona: Kairós.
- SUZUKI, D. T. (1996): *El Zen y la cultura japonesa*. Barcelona: Paidós.
- SUZUKI, D. T.; FROMM, E. (1985): *Budismo Zen y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- URRRA, J. (1996): *Justicia con menores y jóvenes*. Madrid: Centro de Estudios Jurídicos.
- URRRA, J. (1997): *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI.

- URRÁ, J.; CLEMENTE, M. (1997): *Psicología Jurídica del menor*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- VALVERDE, J. (1996): *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- WATZLAWICK, P. (1990): *Lo malo de lo bueno*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1992a): *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1992b): *¿Es real la realidad?*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1992c): *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1993): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1994): *Cambio*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1995): *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.
- WEERTH, R. (1998): *La PNL y la imaginación..* Buenos Aires; Málaga: Sirio.

LA EDUCACIÓN SOCIAL: ARQUITECTURA DE UNA NUEVA PROFESIÓN ANTE LAS NUEVAS NECESIDADES SOCIALES

-

RICARD CATALÀ GORGUES

Pedagogo. Asesor de formación del CEFIRE específico de FP – Generalitat Valenciana.

La Educación Social, en su sentido más amplio, se sitúa en la órbita de las denominadas “*nuevas profesiones*”, no tanto por su reciente recorrido hacia una profesión socialmente reconocida, como por su capacidad para poder dar respuestas acordes a las nuevas formas de organización de las necesidades sociales.

Las nuevas profesiones se definen como “*aquellas nuevas tareas del trabajo humano que tienen una unidad funcional integrada en un sistema productivo o de servicios y que requieren una nueva formación reglada o no reglada*” (López-Feal, 1998).

Desde esta perspectiva, las nuevas profesiones no sólo surgen por los requerimientos derivados de los avances tecnológicos o científicos, algo muy evidente en nuestra sociedad de hoy, sino también de las nuevas formas de organización y gestión que se incorporan a los procesos de producción, de relación empresarial, de tipo comercial y también, por extensión, de índole social.

Los profesionales de la Educación Social formarían parte del grupo de profesionales vinculados al criterio de “*nuevas profesiones asociadas a servicios procedentes de nuevas necesidades sociales*”, frente a otros dos criterios referenciales: aquellas nuevas profesiones asociadas explícitamente al dominio científico-tecnológico y a las nuevas profesiones que vienen redefinidas de profesiones tradicionales, debido a cambios productivos u organizativos, entre otros.

De todos modos, la tesitura que se plantea, actualmente, con respecto a la Educación Social, no es tanto su relevancia como profesión emergente, sino su consideración plena como profesión, tanto por el reconocimiento profesional subyacente como por su proyección e incidencia en el entorno de nuestra sociedad.

Desde un punto de vista histórico, la configuración como profesión, en nuestro país, ha supuesto recorrer un largo camino. Como exponente significativo, se puede ver reflejado en los diferentes foros de encuentro y reflexión sobre la Educación Social que, desde finales de los años ochenta, han supuesto, a modo de jalones, no sólo la generación de corrientes de pensamiento y de opinión en torno al discurso de la Educación Social, sino también avanzar en la adopción de acuerdos definitorios en torno a la figura profesional. Podemos destacar aquellos de mayor incidencia:

JORNADAS: “LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y AGENTES SOCIOCULTURALES” (Barcelona, 25-28 de abril de 1988). Estas Jornadas, propiciaron uno de los primeros grandes debates con relación al diseño curricular sobre Educación Social, propuesto por el denominado Grupo de Trabajo XV del Consejo de Universidades y, sobre todo, delimitaron los ámbitos de intervención de la Educación Social, a saber: la animación sociocultural y la pedagogía del ocio, la educación de adultos, la animación socioeconómica y la formación ocupacional y, por último, la educación especializada.

Este encuentro y, a la vez, foro multidisciplinar, fue organizado por diversas instituciones u organismos: Ministerio de Cultura, Generalitat de Cataluña, Ayuntamiento de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.

Las Jornadas quedaron desglosadas en dos partes: una primera parte, como reunión de trabajo de un equipo de expertos (25-26 de abril) para elaborar un informe previo sobre “perfiles y diseño curricular”, a partir de un documento-base, en el que se proponía la Diplomatura de Educación Social, desglosada en tres especialidades: Educación de Adultos, Educación Especializada y Animación Sociocultural. Y, una segunda parte, como foro abierto (27-28 de abril), compaginado con ponencias y mesas redondas, con el fin de debatir las propuestas formuladas sobre “la función de los educadores y agentes socioculturales”, así como sobre el diseño curricular.

- CONGRESO SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA (Madrid, 20-22 de septiembre de 1989). Bajo el influjo de las Jornadas de Barcelona (1988) y también de carácter multidisciplinar, este Congreso fue organizado, conjuntamente, por la Universidad Pontificia de Comillas y la Fundación Santa María, y con la considerable participación de entidades públicas y no-gubernamentales, así como de diversas Universidades.

Según las organizaciones convocantes, el Congreso fue concebido en torno a dos objetivos principales: el primero, trabajar una visión de conjunto de las profesiones en Educación Social; y el segundo, contribuir a clarificar el mapa real de la Educación Social en España. En ese sentido, se presenta, por primera vez, un cuadro de conjunto de los diversos perfiles formativos y figuras profesionales, incardinados a la Educación y Trabajo Social, y de forma jerarquizada, según los niveles formativos de la Comunidad Europea (Cedefop).

- SEMANA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL (Madrid, del 17 al 20 de noviembre de 1992). Este encuentro, promovido por la Universidad Complutense de Madrid y con el patrocinio del Ministerio de Asuntos Sociales, se constituyó en uno de los primeros foros de debate más

próximos a la reciente puesta en marcha de la Diplomatura de Educación Social (1991), con la participación de profesores universitarios, expertos y profesionales de la Educación Social.

A mediados de los noventa, con la diplomatura de Educación Social ya implantada y extendida, los foros de encuentro más relevantes en el sector de la Educación Social son convocados por iniciativa de los colectivos profesionales que configuran dicho sector, aglutinados a través de la *Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES)*, que se constituye, de ese modo, en la plataforma más representativa y hegemónica. Se organizan congresos periódicos, con el común denominador de abordar, desde diversas perspectivas, aspectos y cuestiones en torno a la profesión y la formación del educador social:

- **I CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL: “PRESENTE Y FUTURO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL”** (Murcia, 27-30 de abril de 1995). Promovido por la FEAPES, se planteó como un encuentro de los diferentes colectivos profesionales que configuran la Educación Social y los nuevos diplomados en Educación Social, para reflexionar sobre las dificultades que conlleva el desarrollo de la profesión de Educación Social, así como analizar los diferentes tipos de intervención según medios y ámbitos en los que actúa el Educador Social. De entre los diversos grupos de trabajo, cabe destacar el constituido para abordar la formación del Educador Social, en sus vertientes de formación básica y de formación permanente.

II CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (EL EDUCADOR SOCIAL: PROFESIÓN Y FORMACIÓN): “LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LOS DESAFÍOS DE UNA SOCIEDAD EN CAMBIO” (Madrid, 5-7 de noviembre de 1998). Convocado, una vez más, por la FEAPES junto con la Dirección General de Acción Social, del Menor y la Familia (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), además de diversas Universidades (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y UNED), incorpora nuevas perspectivas: la integración de las dimensiones teórica y práctica de la Educación Social, la revisión de las formaciones inicial y continuada de los Educadores Sociales, la normalización del sector profesional, el desarrollo del conocimiento y la investigación entre los profesionales y la Universidad y, por último, el diálogo y la colaboración con instituciones, colectivos y entidades, desde la perspectiva internacional. En esta edición, cabe destacar el área temática dedicada a la formación y profesionalización del Educador Social y el grupo de trabajo dedicado a la formación inicial y continua del Educador Social.

Con el inicio del nuevo milenio y la oportunidad reflexiva recurrente, la dinámica de los congresos promovidos, a partir de ahora, por la *Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)*, constituida en el año

2000, no se rompe. Antes bien, se sigue avanzando tanto en el discurso de la Educación Social, sobre todo, en la perspectiva de las políticas sociales, como en aquellas cuestiones relativas a la profesión y a la profesionalización del Educador Social: deontología, calidad, buenas prácticas, formación continua e inserción laboral. En definitiva, contribuir entre todos a la “construcción de la identidad profesional del Educador Social”, según palabras extraídas de uno de los Congresos.

III CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL: “ÉTICA Y CALIDAD EN LA ACCIÓN SOCIEDUCATIVA”. (Barcelona, 6-9 de junio de 2001). Convocado al unísono con el XV Congreso Mundial de Educación Social (AIEJI), y con el apoyo de las instituciones públicas catalanas (Generalitat de Catalunya, Diputación de Barcelona y Ayuntamiento de Barcelona), además del patrocinio de entidades privadas, este Congreso pivotó entre dos conceptos referenciales: la ética y la calidad en la acción socioeducativa. Según los organizadores, “el eje básico del Congreso tenía que ser la importancia y cotidianeidad de la deontología en el seno de la Educación Social”.

Con respecto al desarrollo de la profesión, entre las conclusiones del Congreso, se resalta la necesidad de definir, por un lado, las funciones de los Educadores Sociales en relación a la de otros profesionales y, por otro, el papel del propio colectivo profesional, a través de los colegios profesionales, en la difusión del rol y funciones del Educador Social, para su mayor reconocimiento institucional y social.

IV CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL: “POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS. RETOS Y PROPUESTAS EN EL SIGLO XXI”. (Santiago de Compostela, del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2004). Organizado por ASEDES y con la colaboración oficial de diversos organismos públicos y universidades gallegas (Xunta de Galicia, Diputación de A Coruña, Concello de Santiago, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo y Universidad de A Coruña), además del Ministerio de Asuntos Sociales y entidades económicas privadas, esta última edición se planteó como una reflexión y análisis de las políticas sociales, en donde queda enmarcada la práctica de la Educación Social, con el referente de fondo de las teorías socioeducativas.

Entre los grupos de trabajo temáticos orientados hacia el análisis estratégico de la profesión, se pueden señalar los siguientes: grupo de trabajo sobre la formación inicial y continua en la Educación Social, otro grupo de trabajo sobre la presencia de los colegios profesionales en las políticas socioeducativas y, por último, un grupo de trabajo que abordara la definición profesional e instrumentos de trabajo.

VISIÓN CONTEXTUAL DE UN PROFESIÓN

Una definición sobre profesión, ampliamente aceptada, es aquella que la concibe como *“una actividad humana que exige un conjunto de conocimientos especializados, que cuenta con unos principios básicos y con unas técnicas comunes, que tiene unas competencias en su ejercicio y que ofrece un servicio a la colectividad”* (López-Feal, 1998).

Esta concepción sobre la profesión, tiene puntos coincidentes con una serie de coordenadas que identifican la existencia o no de una profesión, con mayor o menor grado de estabilización, según plantea Jordi Riera (1998) en la configuración previa de su estudio comparado de las figuras profesionales del Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social, respectivamente. A saber:

- 1º) La existencia de un cuerpo de conocimientos específicos.
- 2º) La existencia de una comunidad que comparte una misma formación específica.
- 3º) Desarrollo de unas funciones públicas y específicas, con retribución económica reconocida y la asunción de un compromiso ético de la profesión.
- 4º) La existencia de una normativa interna para el grupo profesional.

Transferidas todas estas coordenadas o parámetros definitorios de una profesión a la figura del Educador Social, bien podemos constatar que, en este caso, han funcionado como una amalgama durante el proceso de su “construcción” como profesión (Sáez, 2003):

- a partir de un “corpus” fundamentado en el discurso de la Pedagogía Social, mediante su reconocimiento formativo a través de la diplomatura de Educación Social (1991);
- con la asunción de funciones específicas y su correspondiente “status” económico, según ámbitos de intervención;
- la consiguiente adopción de un código deontológico autorregulador;
- por último, con la legitimización profesional y social que otorga el proceso hacia la colegiación.

Pero, más allá de esta visión “orgánica” (perspectiva centrípeta) de una profesión, de la cual podemos afirmar que ha dejado de ser emergente, no es menos importante incorporar una visión más “contextual” (perspectiva centrífuga) de dicha profesión, que nos vaya a permitir, por una parte, reconocer la impronta del campo de la Educación Social y, por otra parte, reforzar, más si cabe, esa proyección e incidencia en la sociedad de hoy: una sociedad tecnológica, intercultural y globalizada (“redificada”).

Una perspectiva contemplada, implícitamente, en las Conclusiones del III Congreso Estatal del Educador Social (2001), antes mencionado, cuando en el epígrafe “Acción social e intervención socioeducativa” se destaca la función socializadora y la adecuación a las nuevas necesidades de la Educación Social.

La Educación Social, por tanto, abarca una realidad social y cultural amplia, en la que se plantean diversos enfoques para significarla y caracterizarla. De todos modos, aun reconociendo la complejidad que se manifiesta, es posible acotar la realidad de incidencia de la Educación Social, teniendo en cuenta los siguientes aspectos contextuales e históricos, a considerar como basamentos de su cimentación disciplinar:

a) Educación Social y Sociedad del Bienestar. La Educación Social ha quedado inscrita en los postulados básicos que definen la llamada “sociedad del bienestar”. Sobre todo, respecto del principio fundamental de la universalización de bienes y servicios con la generación de una serie de políticas ciudadanas de carácter social, cultural y educativa, que van a propiciar, en principio, la igualdad de acceso a dichos bienes y servicios, para repercutir, en consecuencia, en el mayor bienestar general de los ciudadanos (calidad de vida). Pero, a su vez, atendiendo, de forma singular, a aquellos segmentos de población con necesidades y carencias específicas (protección social), que vayan a permitir su integración y bienestar. En otras palabras, “los diversos enfoques que vertebran la Educación Social insisten en presentarla como una práctica socieducativa comprometida con el desarrollo humano, el bienestar social y la calidad de vida” (Caride, 2003).

b) Educación Social y socialización. La Educación Social se ha circunscrito, en primera instancia, a las políticas educativas que envuelven al propio sistema escolar, atendiendo a situaciones de necesidad social y cultural, bien en términos de “compensación y prevención”, o bien como factor de “extensión educativa y cultural”, complementando –e incluso superando– los límites propios del sistema educativo. Pero, la Educación Social encontrará su máxima expresión en aquellas políticas sociales y culturales con un marcado componente de “socialización”, con dos objetivos principales:

- por una lado, deparar una mejor incorporación e integración en el entorno cambiante;
- y, por otro lado, propiciar el disfrute de los bienes sociales y culturales. Todo ello, a partir de estrategias de intervención de índole educativa o educadora, entendidas, indistintamente, como transmisión de “estilos de vida” (actitudes y valores) que se preconizan desde la sociedad democrática. Estas estrategias se basan, fundamentalmente, en la atención, protección y respeto, tanto de los colectivos humanos, como del propio entorno circundante.

c) Educación Social y contexto sociopolítico. La contextualización a nuestra particular realidad histórica y sociopolítica –el proceso de democratización y la implantación del Estado social de derecho–, ha determinado la impronta que la Educación Social (caracterización) haya podido adquirir en nuestro país. En una primera etapa, que abarca la llamada transición política, y que viene a culminar a finales de los años ochenta, queda muy definida la progresiva “institucionalización” de los bienes y servicios sociales, culturales y educativos, adquiriendo una gran preeminencia el sector público –a partir de una “lógica descendente”–, el cual se articula territorialmente en los diversos niveles de la propia administración (“Estado de las Autonomías”), con la correspondiente estructuración de áreas y servicios vinculados al modelo de bienestar y la promoción social, en las que se van a incentivar medidas y recursos orientados en ese sentido.

En ese momento, los poderes públicos asumen un papel “subsidiario” en la prestación de bienes y servicios, respecto de los otros sectores (privado y social), debido a una precaria vertebración de nuestra sociedad, como resultado del propio devenir histórico y político de épocas anteriores (influjo totalitario de la dictadura franquista), que debilitó, sobremanera, la capacidad de iniciativa y aglutinamiento, sobredimensionando, por ello, el papel de intervención del sector público que se hace casi omnipresente en muchas esferas de actuación.

Así y todo, durante el proceso democratizador, la incorporación de los sectores privado y social (la denominada “sociedad civil”), se hace cada vez más patente y, de forma progresiva, se crean estructuras de interlocución, representación y participación en las políticas de bienestar.

En el umbral de los noventa, los avatares económicos y sociales que se producen en nuestro contexto geopolítico, -conjungándose en nuestro país, de forma paradójica, la consolidación del Estado democrático con la quiebra estructural de la Sociedad del Bienestar-, supone un caldo de cultivo para la eclosión de las iniciativas privada y social, sobre todo, en el tercer sector –en este caso desde una “lógica ascendente”–, que vendrá a restituir su papel de relevancia respecto a las demandas y necesidades que se plantean en nuestra sociedad.

Todo ello, comportará un mayor efecto de corresponsabilidad entre los diversos sectores e, incluso, la cesión de ciertos espacios de actuación, reservados hasta el momento a los poderes públicos.

d) Educación Social y figuras profesionales. Las políticas de bienestar han propiciado, como se ha reseñado anteriormente, la creación y extensión de áreas y programas de actuación entre los diversos sectores, principalmente el sector público (“áreas de servicios personales o a la comunidad”), como respuesta a una legitimización de las demandas que la sociedad plantea. Para garantizar la creciente cobertura de bienes y servicios, se reclama, entre otros recursos, la incorporación de figuras profesionales, que puedan atender de forma diversificada la multiplicidad de necesidades y demandas en los diversos ámbitos de intervención.

De esa manera, durante el transcurso del proceso que ha conducido a la estructuración de áreas y servicios personales, es cuando se configuran diversos perfiles profesionales que, ya posteriormente, han venido vinculándose al campo de influencia de la Educación Social.

Sin embargo, si nos remontamos a las etapas previas, dichos perfiles surgen de forma muy sectorial, además de verse prefigurados en la acción voluntaria. Y, a su vez, han seguido trayectorias profesionalizadoras y formativas muy en paralelo, para ir confluyendo desde la práctica de la intervención, sobre todo, en aquellos programas y acciones con incidencia territorial, los cuales exigen una estrategia de actuación bien coordinada y multidisciplinar (articulación de “programas horizontales”), basadas, asimismo, en la economía de los recursos.

Por tanto, podemos reconocer una serie de figuras de intervención que son anteriores a la figura del Educador Social como tal, con trayectorias ya definidas, es decir, con un cierto grado de definición profesional y funcional adquiridos, entre las que podemos extraer aquellas más relacionadas con la Educación Social (educadores especializados, animadores socioculturales, educadores de adultos, educadores ambientales...). Todo ello, llevará a plantear ciertos trasvases, en cuanto a funciones y competencias, hacia la figura profesional del Educador Social.

Todo este entramado de referentes contextuales, supone una visión más dinámica y estructural de la profesión de Educador Social, a modo de una nueva cultura profesional (Fernández, 2001), en donde la práctica profesional en este campo no se circunscriba solamente a los avances en su recorrido hacia el reconocimiento formativo, profesional y competencial, sino también incorpore una interpretación lúcida de la realidad social, que se nos muestra cambiante, turbulenta y también paradójica, ya que, al mismo tiempo, confluyen en nuestra sociedad tendencias dominantes hacia una homogeneidad con respuestas alternativas y de expresión manifiesta hacia la diversidad.

En definitiva, una profesión como la de Educador Social se construye en los escenarios de las relaciones sociales y culturales y su consolidación profesional, tal como señala Joan M^a Senent (2003), “abre un camino de esperanza para mostrar que los Educadores Sociales estarán allá donde se requieran procesos educativos que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos y su integración social”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARIDE, J.A. (2003): “Las identidades de la Educación Social”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 48-51.

FERNÁNDEZ, J. (2001): “Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), pp. 23-39.

LÓPEZ FEAL, R. (1998): *Mundialización y perfiles profesionales*. ICE-HORSORI. Barcelona.

RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social (Un enfoque interdisciplinar e interprofesional)*. Nau-llibres. Valencia.

SÁEZ, J. (2003): “De la formación a la profesionalización”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp.55-58.

SESENT, J.M^a. (2003): “Una perspectiva europea de la Educación Social, pp. 35-56, en *Actes IV Escola d’Estiu d’Educació Social (“Fem camí”: Pasado, presente y futuro de la Educación Social)*. APESPV. Valencia.

VARIOS (2003): *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Universitat de València.

Cuatro cosas muy sencillas para acercarse a la animación

Josep Castellano Puchol. Técnico de formación del Instituto Valenciano de la Juventud. Contador de cuentos.

Una cosa: Aproximación al concepto animación

Era se una vez una palabra cargada de significados. Se llamaba animación y venía siempre acompañada de un montón de apellidos: Infantil, juvenil, cultural, comunitaria, social, sanitaria, festiva, lúdica, recreativa, deportiva, a la lectura, teatral,...

A veces le acompañaba el apellido sociocultural. En estas ocasiones había quien pensaba que era cuando realmente estaba cargada de significado. Solo entonces, algunos se atrevían a definirla, solo si iba con este apellido tan rimbombante. Desde aquellos tiempos, nos hemos ido encontramos un montón de definiciones que intentan poner luz a concepto y apellido.

La mayoría de ellas con un sesgo ideológico. Para unos autores es una metodología, una tecnología para la acción social, para otros es un generador de procesos de cambio social y cultural. Otros, como Pierre Besnard, la interpretan como un sistema de intervención: “...*campo complejo de instituciones culturales, de prácticas sociales, de actividades, de agentes múltiples*”. Mario Viché, por su parte, la define como un *sistema social de comunicación*.

Sin perder de vista el enfoque sistémico que proponen estos autores, nos podemos plantear unas cuantas cuestiones sobre la animación sociocultural que pueden darnos pautas para una definición conceptual y para una reflexión sobre su metodología de acción.

¿QUÉ ES? Según algunos autores puede ser una filosofía, una forma de entender nuestra relación con el entorno que debe impregnar todas las profesiones humanísticas. Para otros es una tecnología que se puede aplicar a una profesión concreta, aunque sin perder de vista que debe entenderse como un proceso, una globalidad, un continuo. También puede analizarse como un sistema.

¿QUÉ HACE? Crea procesos, saca a la luz y intenta resolver conflictos, y busca canales de coordinación.

¿QUÉ PRETENDE? Un cambio social, una mejora de la calidad de vida.

¿CÓMO LO HACE? Potenciando la identidad cultural de un grupo social:

-forma de ser.

-de sentir.

-de pensar.

-de manifestarse.

Iniciando un proceso cultural en el que se pueda conjugar:

-tradición-creación.

-permanecer-progresar

Promoviendo en cada persona, grupo, colectivo, pueblo..., la capacidad de asumir críticamente su realidad:

-Viendo las necesidades, carencias y problemas del entorno.

-Profundizando en sus causas.

-Captando los mecanismos del sistema y buscando reguladores (posibilidades).

-Programando acciones-respuesta.

-Analizando el proceso de forma continua y conjunta a la acción

Sin definir claramente el concepto animación, hemos planteado un enfoque “ecológico” que nos exige una comunicación continua, un feedback interactivo, un modelo que requiere de la participación de los agentes y de los usuarios para retroalimentar el sistema.

Dos cosas: Vivenciar y participar, metodologías de animación

Etimológicamente el término animación procede del latín: *ánima* (dar aliento, dar espíritu, dar vida) y de *animus* (motivación, dinamismo).

Los dos significados nos dan pistas metodológicas claras: La animación infunde vida, da ímpetu, pero también es un proceso que motiva para la acción, en este segundo sentido, la animación, se entiende como un elemento catalizador que nos pone en relación con el entorno y sus posibilidades “obligándonos” a participar.

Vivenciar.

No hay otro camino para llegar a la luz que el de la oscuridad. La única manera de templar un alma es a través del sufrimiento y del dolor. No hay forma de evitarle este padecimiento al ser humano. Tampoco es posible darle las lecciones por escrito. El alma humana es muy necia y no entiende hasta que vive las experiencias en carne propia. Sólo cuando procesa los conocimientos dentro del cuerpo los puede adquirir. No hay conocimiento que no haya llegado al cerebro sin cruzar por los órganos de los sentidos...//...No hay manera que los seres humanos acepten un razonamiento a priori. Lo tienen que vivir a plenitud.

Esquivel, Laura.

El texto de Laura Esquivel es bien claro, habla del ser humano, del aprendizaje, de la vida.

La metodología de la animación debe ser vivenciada: Sólo se hace lo que se aprende y solo se aprende lo que se hace.

Los principios y modelos metodológicos no son una serie de características y reglas a seguir. En animación suponen algo más. Hay que entenderlos como un conjunto de valores y actitudes que las personas animadoras deben interiorizar, conocer, buscar, vivir.

Participar

*Yo participo,
tu participas,
él participa,
nosotros participamos,*

vosotros participáis,

ellos deciden.

Esta pintada, que realizaron los estudiantes en la universidad de Berkeley, es muy clarificadora respecto de cuales son los niveles “normales” de participación, y cuales deberían ser desde la perspectiva de la animación: Porque la animación sociocultural busca una cooperación organizada del grupo, la intervención activa en la prevención/resolución de problemas y que el grupo asuma la toma de decisiones y sus posibles riesgos.

Siguiendo el esquema de Sánchez Alonso, el proceso de la participación pasa por el nivel de implicación del colectivo en cada una de estas cuatro fases:

- Fase de información.
- Fase de opinión.
- Fase de toma de decisiones.
- Fase de acción

Si trasladamos este esquema a la metodología de la animación, la misión de un buen animador/a es potenciar que las personas estén bien informadas:

- para que puedan opinar
- para que puedan tomar decisiones
- para que puedan pasar a la acción.

La acción así planteada, desde la perspectiva de una toma de decisiones compartida, fundamentada en una metodología participativa, basada en la información y que refleje la opinión del grupo, será asumida por el colectivo como propia, lo cual le da un valor añadido a la fuerza de la acción.

Este es el fundamento de la animación. Dar vida y buscar cauces para compartirla. Trenzar lazos entre las personas y tejer redes con ellos.

Potenciando la comunicación interpersonal, potenciaremos también los canales de participación social.

Tes cosas: ¿Qué significa domesticar?

-¿Quién eres? –dijo el Principito -. Eres muy lindo.

-Soy un zorro -dijo el zorro.

- Ven a jugar conmigo –le propuso el Principito- ¡estoy tan triste!.

- No puedo jugar contigo –dijo el zorro -. No estoy domesticado.

-¡Ah! Perdón –dijo el Principito.

Pero después de reflexionar, agregó:

-¿Qué significa domesticar?

Saint-Exupery, Antoine.

Utilizar una metodología participativa significa partir de la práctica, de lo que la gente vive, siente, sabe, partir de las diferentes situaciones y problemas a los que se enfrentan. Analizando, investigando esta realidad, reflexionando sobre ella, para volver a la acción, a la práctica, para transformarla y mejorarla: Animación sociocultural.

En este sentido la comunicación interpersonal se convierte en una herramienta imprescindible para poner en practica este tipo de metodología. Porque permite desarrollar procesos colectivos de discusión y reflexión, y al mismo tiempo poner en común el conocimiento individual, enriqueciéndolo, con lo que ayuda al crecimiento de la cohesión del grupo y, por consiguiente, a mejorar en eficiencia y eficacia.

Las grandes empresas son conscientes de ello y utilizan desde hace tiempo las técnicas de comunicación interpersonal y de dinámica de grupos para mejorar el rendimiento de los equipos de trabajo. Esta comprobado que aquellos grupos que se llevan bien producen más y mejor. Las técnicas poseen un valor muy relativo. Pueden ser un instrumento de liberación y concientización (según la terminología de

Paulo Freire) o bien un instrumento de manipulación, de conducción, en definitiva de dominación.

Así, aunque es cierto que la dinámica de grupos permite una buena preparación para el trabajo en equipo, aportando métodos de trabajo eficaces: estudio del grupo ideal de discusión, tipología y métodos para hacer reuniones, el papel y las intervenciones de los animadores, la evaluación y la autoevaluación del grupo, etc.; también es cierto que no debemos perder la perspectiva de que uno de los principales objetivos de la dinámica de grupos es mejorar las relaciones interpersonales.

- *Busco a los hombres –dijo el Principito - ¿Qué significa domesticar?*

- *Los hombres –dijo el zorro - tienen fusiles y cazan. Es muy molesto.*

También crían gallinas. Es su único interés. ¿Buscas gallinas?

- *No –dijo el Principito -. Busco amigos. **¿Qué significa domesticar?***

- *Es una cosa demasiado olvidada –dijo el zorro- **significa crear lazos.***

-¿Crear lazos?

- *Si –dijo el zorro -. Para mi no eres todavía más que un muchachito, semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tu tampoco me necesitas. No soy para ti mas que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mi único en el mundo. Seré para ti único en el mundo...*

-*Empiezo a comprender –dijo el Principito -. Hay una flor... Creo que la he domesticado.*

Saint-Exupery, Antoine.

Nuestra sociedad reclama seres humanos con actitudes nuevas. Si no los reclama, la animación sociocultural debería recordarle que lo hiciera. Necesitamos sustituir la dialéctica de la competición, por la del encuentro y la participación. Necesitamos volver a creer en nosotros, en nuestra capacidad de comunicar, de dar y recibir, para creer en nuestros grupos. Si crecemos en nuestra capacidad para relacionarnos hábilmente, si somos capaces de desarrollar esta habilidad, entonces,

nuestro entorno será más humano y más agradable. La eficacia y la eficiencia vendrán por añadidura. Los tejidos sociales también.

Cuatro cosas: Cuatro pasos para un juego

Para finalizar, o para empezar (según se mire) te propondría un juego muy viejo, y también muy olvidado. Lo he repartido en cuatro pasos, cuatro cosas. Busca un sitio donde te encuentres a gusto, pon música suave, que te haga sentir bien. Por ejemplo yo pondría *Esposa e mare de Deu de El Misterio de Elche (S.XIII – XVIII)* por que me gusta, o bien *Canon en Do Mayor de Johan Pacheelbel*, porque además me relaja, como los paseos por el mar. Siéntate cómodamente. Piensa en el zorro y en el Principito hablándose en el desierto. Déjate llevar durante tres minutos escuchando primero la música y después los sonidos de tu cuerpo y a continuación:

1.- Escribe lo primero que se te ocurra. No pienses. Simplemente escribe, deja que el bolígrafo arrastre tu mano.

2.- Lee todo lo que has escrito.

3.- Ahora, anota, como mínimo, diez cualidades que crees que son necesarias para animar.

4.- Anota por lo menos cinco que tu crees poseer.

*-Adiós –dijo el zorro-. He aquí mi secreto. Es muy simple: **no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.***

-Lo esencial es invisible a los ojos –repitió el Principito, a fin de acordarse.

Saint-Exupery, Antoine.

De momento se acabó el cuento. No hay moraleja, ni conclusiones. Sólo las que quieras sacar tu, si quieres.

Bibliografía empleada:

-Ander Egg, E. *Introducción a la planificación.* Ed. SigloXXI. Madrid. 1991.

-**Besnard, Pierre:** *La animación Sociocultural.* Ed Paidós. Barcelona 1991.

Buenos Aires.

-**Cembranos, F; Montesinos, D. y Bustelo, M.:** *La Animación Sociocultural: Una propuesta metodológica.* Ed. Popular. Madrid 1989.

-**Esquivel, Laura.** *La ley del amor.* Plaza y Janés.

-**Saint-Exupery, Antoine.** *El Principito.* Alianza Ed.

-**Sánchez Alonso, M.** *La participación, Metodología y práctica.* Editorial Popular. Madrid-1991

-**Simón, P y Albert, L:** *Las relaciones interpersonales.(2 Tomos)* Ed. Herder. Barcelona 1983.

-**Viché, Mario:** *Una pedagogía de la cultura: La animación sociocultural.* Ed. Certeza. Zaragoza. 1999.

-**Viché, Mario:** *La educación social: Concepto y metodología.* Ed. Certeza. Zaragoza. 2005.

Espaços e Tempos para a Animação Sociocultural

-

As relações comunitárias das populações urbanas e rurais adulteraram-se por influência de contextos exógenos e endógenos e ao êxodo populacional das zonas rurais protagonizado pelos actores sociais na busca de melhores condições de vida. Este fora um dos cenários em que assentou o desenraizamento da identidade cultural de pessoas e lugares.

Hoje a urbe é um espaço desfragmentado e ausente de identidade e memória colectiva. Num primeiro momento histórico da vida das comunidades, a industrialização e as oportunidades sociais e económicas que o meio urbano proporcionava, foi um convite para o aumento da massa populacional deslocada do meio rural para o urbano e de uma região para outro território. Hoje, os movimentos migratórios continuam, uns pelas mesmas razões, e outros por razões que se prendem por lutas de domínio de territórios e subjugação económica, social e cultural de povos.

As comunidades territoriais locais carecem de actores sociais mais esclarecidos no sentido, do domínio de uma maior capacidade de discernimento e mobilização face a determinados problemas sociais que infligem a comunidade. A sociedade contemporânea é minada de células destrutivas da coesão social e identidade colectiva e que por consequência lógica atentam ao bem-estar colectivo e desenvolvimento comunitário.

Os movimentos cívicos têm exercido um papel de intervenção social, na reivindicação e conquista de direitos sociais e cívicos, aos quais, os cidadãos-membros de um Estado democrático têm implícito direito.

Paralelamente, a estes tempos de reivindicação sociocultural, económica e política, os movimentos migratórios que à semelhança de outros tempos e acontecimentos assinalaram a sua existência na história da Humanidade, tal facto, hoje, repete-se motivado por questões semelhantes e pela esperança da conquista do bem-estar social.

A Animação Sociocultural na presença destas realidades sociais tem que assumir num contexto socioeducativo, acções que visem educar para uma cultura da tolerância e da solidariedade a partir do exercício de uma pedagogia

participativa, no sentido, da promoção de uma educação multicultural e no combate a atitudes de exclusão social e cultural.

É imperioso educar os actores sociais para a conquista da sua emancipação social, e em cooperação, estruturar um projecto pedagógico com o objectivo de facilitar instrumentos de luta, nomeadamente, uma educação para uma consciência crítica e acutilante perante a realidade sociocultural envolvente, no sentido de tomada de posições perante uma problemática social de interesse para a comunidade. Na actualidade impõe-se à Animação Sociocultural um plano de acção, que interpele os grupos para o fomento de um projecto educativo para uma autonomia política e cultural solidárias de cada Homem.

Hoje, a participação activa e empenhada dos actores sociais é signo para uma estratégia de acção concertada e cooperante, dentro do campo da intervenção sociocultural, uma intervenção comunitária inflamada pela Animação.

Uma descrição global e precisa metodologicamente do conceito de Animação Sociocultural é protagonizado por Ezequiel Ander-Egg, que define a animação como *“un conjunto de técnicas sociales que basadas en una pedagogia participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que com a participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiestan en los diferentes ámbitos de las actividades socioculturales que procuran el desarrollo de la calidad de vida”*.

A Animação Sociocultural é uma estratégia participativa impulsionadora da acção do grupo, face a uma paralisia sociocultural que é entrave ao desenvolvimento integral e harmonioso do grupo ou comunidade.

As instituições administradoras do território local têm que assumir o papel de agentes para o desenvolvimento integrado de um território, e de entidade comprometida com a democracia cultural, sem negligenciar as responsabilidades para com o desenvolvimento das populações.

Num plano alargado de desenvolvimento e no que respeita à criação de condições sociais, económicas e ao nível de dotação de infra-estruturas que

acolham projectos de acção comunitária, inerentes a todo um processo de desenvolvimento cultural e comunitário, e paralelamente, se ambiciona serem pólos de identidade comunitária e revitalizadores do tecido social, as instituições não estão isentas de responsabilidades, pelo contrário, elas deverão ser as principais impulsionadoras do desenvolvimento territorial.

A ausência de estruturas que sustentem o desenvolvimento cultural dos actores sociais e qualidade de vida das populações, especialmente, daquelas que se encontram desarraigadas dos grandes pólos culturais e dos centros de decisão social e económica, é legítimo que seja colmatada, através da dotação do território local de infra-estruturas comunitárias, que pela sua funcionalidade são adoptados pela comunidade como espaço central da vida comunitária e de identidade.

É no diagnóstico participado emergido da realidade local, no confronto de ideias e procura de soluções protagonizadas pelos grupos, que a Animação Sociocultural, enquanto, metodologia de acção social e de intervenção perante a realidade diagnosticada deve intervir, ou seja, fomentar no seio da comunidade o selo da participação como garante de emancipação social e cultural, na procura colectiva de soluções para os seus reais problemas.

O associativismo, enquanto espaço de debate, sinónimo de participação do colectivo e de construção de possíveis caminhos para o desembocar de soluções é por excelência um espaço e tempo de Animação Sociocultural, porque é um espaço de participação de pessoas, de encontro, de partilha, de solidariedade e de co-responsabilidade de grupos sociais.

O associativismo popular personificado na colectividade do bairro, da aldeia ou da cidade é um tempo de animação, porque animar é um processo sociocultural transformador de realidades, de mentalidades, multidisciplinar e descentralizado que visa o desenvolvimento, é pois, um espaço de educação comunitária. As colectividades locais personificadas no associativismo popular são as instituições que melhor conhecem a realidade local, que mais perto estão dos actores sociais e que com eles procuram mobilizar meios humanos e logísticos para combater os problemas socioculturais do colectivo.

A evolução social, económica e cultural dos grupos tem que partir de pressupostos base, nomeadamente, a autonomia do sujeito e o respeito pela

pluralidade cultural. A planificação do desenvolvimento da comunidade deve assentar no protagonismo dos seus membros. As soluções têm que ser participadas, encontradas através do debate aberto, honesto e instruído na consciência crítica e no envolvimento da comunidade local.

Os Centros Cívicos e Casas da Cultura para além de cumprirem o objectivo da democratização e fruição culturais, têm que assumir uma vocação de espaços de educação não formal e comunitária, adoptando uma correlação de pedagogia para e com a comunidade, no sentido de sensibilizar as populações para a importância da metodologia participativa, enquanto garante da democracia e da liberdade individual e colectiva.

Concebemos a Animação Sociocultural como uma metodologia, uma estratégia de acção cultural ao serviço das comunidades. Ela é um processo transformador e descentralizador de poderes e vontades, que visa em última instância o desenvolvimento cultural de cada indivíduo e deste no colectivo.

O desenvolvimento de um projecto de Animação Sociocultural exige *à priori* um cruzamento de agentes estimuladores do desenvolvimento, nomeadamente, a economia, as relações sociais, o meio ambiente, a cultura, bem como as políticas educativas e a vida quotidiana dos grupos. É no cruzar destes estados que nascem as estratégias de acção em favor de um tempo de animação e criação de um poder cultural que tem por finalidade, a promoção de liberdades e de conceitos como os de desenvolvimento e democracia.

A auto-confiança e a liberdade com responsabilidade dos actores sociais, o conhecimento e desenvolvimento do território, e ainda a participação activa e a afirmação da identidade cultural local são desígnios de acção cultural transformadora, partindo de um processo de Animação Sociocultural.

Referências Bibliográficas:

ANDER-EGG, Ezequiel. *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*, col. «Escuela de Animación», Editorial CCS, Madrid, 2000.

Albino Luís Nunes Viveiros

(Animador Sociocultural)

La Educación Social. Un indicador de democracia social

Mario Viché González

La educación social, para nosotros, solo tiene una interpretación posible. Desde una perspectiva humanista, la educación social tiene un sentido holístico, el de la educación integral y globalizadora de individuos y colectivos sociales a través de todos y cada uno de los entornos socioculturales donde los individuos interactúan.

Para el filósofo Gonzalo Anaya, el hombre y la mujer son animales racionales, animales que por su naturaleza tienden a sacar a relucir sus instintos más salvajes, para este pensador solo mediante la cultura el hombre y la mujer son capaces de sublimar sus instintos y alcanzar un alto grado de humanización. Para este mismo autor la función de la educación es desarrollar el amor por la cultura en hombres y mujeres al tiempo que nos advierte que la cultura no es más que el desarrollo de la sensibilidad, sensibilidad en cuanto a vivencia necesaria para desarrollar las prácticas y vivencias de la comunicación humana, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación, necesarias para humanizarnos y humanizar el mundo que nos rodea.

En este sentido podemos considerar la educación social como una evolución de la educación política. Este potencial político de la educación fue entendido y puesto en práctica por el movimiento de la Escuela Nueva, maestros como Celestin Freinet y educadores como Jules Ferry o Leo Lagrange en Francia ponen en marcha, a finales del siglo XIX y principios del XX, una serie de prácticas e instituciones educativas que pretenden la educación de las clases obreras, su culturización, su politización crítica y su emancipación por la cultura y la educación.

En España intelectuales de la talla de Ortega y Gasset, Manuel Azaña, Fernando de los Ríos, entre otros crean en 1914 la Liga de la Educación Política, con el objeto de hacer avanzar al país y a sus gentes y sacarlas de la barbarie, la incultura y el retraso sociocultural que padecían. Más tarde será la creación de la Liga de la Educación Social, de la que participa entre otros intelectuales María Zambrano, la continuadora de las ideas y finalidades de la educación política.

En su sentido político, la educación social se ocupa de la educación de la comunidad desde la perspectiva integral de las interacciones socioculturales y socioeconómicas que en toda comunidad se producen.

De esta manera podemos afirmar que la Educación Social responde a:

- Un proceso educativo con una finalidad definida, la estructuración y el desarrollo de la vida comunitaria.
- Un modelo social concreto, un modelo de organización participativo, tolerante, solidario y cooperativo.
- Una propuesta humanizadora, la vivencia individual y colectiva de una cultura de la sensibilidad.
- Un compromiso social por la solidaridad y el desarrollo de la comunidad.
- Una visión integral e integradora del desarrollo individual y el desarrollo colectivo.
- Una visión intercultural, de diálogo, tolerancia y compromiso por la construcción de estructuras y prácticas comunes de convivencia.
- Una visión enraizadora de compromiso con el entorno sociocultural, la identidad colectiva, la historia y el futuro de la comunidad local.
- Una visión de la justicia social, visión compensatoria que es a su vez un compromiso por una justicia sociocultural distributiva a la vez que compromiso por la defensa de las inquietudes y expectativas de los colectivos más desfavorecidos socialmente.

Es así que la educación social no es otra cosa que la educación integral de los individuos en sus distintos contextos sociales: familia, escuela, comunidad, haciéndose eco tanto de los espacios educativos formales: escuela, asociaciones, equipamientos socioculturales, como de los no formales o asistemáticos: medios de comunicación, pandillas, grupos sociales, redes mediáticas,..., atendiendo tanto a los procesos primarios de desarrollo y socialización como a la integración de todos los individuos en estos procesos primarios a través de acciones compensatorias o intervenciones especializadas.

Podemos pues hablar de dos grandes funciones de la educación social:

- a) Una función socializadora que cumple tareas de integración social, crecimiento, maduración, adquisición de habilidades sociales y conocimientos, estructuración de la vida comunitaria, habilidades para la convivencia, la participación y la cooperación,...

- b) Una función compensatoria que cumple, entre otras, tareas de integración social, reeducación, adaptación sociocultural, reinserción, integración ocupacional, integración y diálogo multicultural,...

Estas dos funciones de la educación social nos sirven para comprender y fundamentar cada uno de los tres grandes ámbitos que estructuran la praxis profesional de educadoras y educadores sociales:

A la función socializadora de la educación social corresponden los ámbitos de:

1. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL. En cuanto acción educativa que se desarrolla desde instituciones, asociaciones, empresas, equipamientos y servicios con el objetivo de desarrollar una formación integral, la educación en el tiempo libre y el desarrollo y estructuración de la vida comunitaria.

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. En cuanto a acción educativa que se proyecta desde instituciones, asociaciones, programas y servicios socioeducativos con el objetivo de desarrollar una educación integral permanente, la promoción sociocultural y el desarrollo de vínculos de socialización.

A la función compensatoria corresponde el ámbito de:

3. LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA. Acción que se desarrolla desde instituciones, programas y servicios y que tiene como objetivo la compensación de deficiencias educativas de socialización: individuales, familiares, escolares,...., y la reinserción sociocultural de los individuos en los diferentes contextos socioeducativos y en la vida sociocultural de la comunidad.

Si bien la realidad y las prácticas de la educación social son mucho más complejas, y las dos funciones básicas: función de socialización y función compensatoria están presentes en los tres ámbitos de la práctica de educadoras y educadores sociales, la clasificación del apartado anterior nos puede ayudar a modo de una primera aproximación a las funciones, las dinámicas y las prácticas profesionales de educadoras y educadores sociales.

Nos encontramos ante unas prácticas socioeducativas que responden a:

- La mejora de las condiciones sociales de cada uno de los individuos y colectividades.
- La percepción de la realidad social que tiene cada uno de los individuos.

- Las imágenes de la realidad que cada uno de los individuos tiene en función de su experiencia vital, su sistema de representación y sus capacidades de comunicación.
- La voluntad de cambio, expresada o deducida por cada uno de los individuos y los grupos a partir de la práctica y la intervención socioeducativa.

Como consecuencia de las diferentes prácticas socioeducativas, podemos concluir que las funciones que cumplen educadoras y educadores sociales en su práctica profesional son las de:

- a) Ejercer la tutoría y el seguimiento de los procesos de desarrollo individual y colectivos de cada uno de los grupos con los que trabaja.
- b) Establecer los canales y mecanismos de comunicación interactiva con los educandos y los colectivos con los que actúa.
- c) Ejercer la mediación entre los individuos, los procesos individuales de crecimiento y las distintas tecnologías comunicativas que desarrollan los procesos socioeducativos.
- d) Ejercer la mediación entre los individuos y los diversos agentes socioeducativos.
- e) Ejercer la mediación en los procesos de comunicación intercultural, participación social y desarrollo de la comunidad.
- f) Planificar los diferentes procesos de desarrollo y/o integración individual y grupal.
- g) Ejecutar el plan de acción, tanto a través de la intervención directa, la mediación o la comunicación interactiva.
- h) Evaluar, junto a los individuos y colectividades, los resultados de los distintos procesos y proyectos.
- i) Introducir o inducir a la modificación de la planificación de los distintos proyectos y programas de intervención sociocultural.

Podemos concluir que en las sociedades de la opulencia neoliberal, la existencia de profesionales, equipamientos programas y servicios para la educación social son uno de los principales indicadores de la democratización de los sistemas socioeconómicos puesto que las diferentes prácticas de la educación social aseguran:

- Una auténtica justicia social distributiva
- Unos procesos coherentes y racionales de integración social
- Unos procesos democráticos de participación, toma de decisión y estructuración de la comunidad.
- Unas actitudes sociales de tolerancia, solidaridad y cooperación.
- Un sistema para la acción compensatoria y la participación social de los diferentes colectivos sociales.
- El diálogo y la comunicación intercultural.