

Nº 3 Enero 2006

Encantos de uma profissão mágica!

(Carlos Costa, Oliveira de Azeméis, Portugal)

Não há apreensão em dizer nem aparência no sentir, quando vivenciamos a magia da nossa profissão, a de *animadores sócio-culturais*. Os frutos que colhemos são únicos e especiais, apresentam-se redobrados com uma dose de dedicação e optimismo, de luta e inteligência, de loucura e fascinação! Abordamos o mundo com os olhos postos no coração de cada pessoa, encaramos a sede de viver com a sede de construir, de edificar um mundo melhor, um globo que se liberta do interior do ser humano...

As nossas mãos são macias como as das fadas, o nosso olhar é cheio como o das avós, a nossa mente é livre como uma gaivota, e o nosso sorriso é sincero como o das crianças. A nossa fala é cuidada, simples e reconfortante como a de um amigo, o nosso lema é audaz, a nossa rua é ladrilhada de música, uma sinfonia de aromas e salinidades, de descobertas e encontros, de pós mágicos e sonhos resplandecentes...

ENTREVISTA

FLOR HOYOS ALARTE

3 enero 2006

“Lo mas bonito es el empoderamiento que el proceso de mediación otorga a la otra persona”

Flor Hoyos Alarte es la presidenta de la Asociación estatal de educadores sociales, ASEDES, además de presidir el colegio profesional de educadores sociales de la Comunidad Valenciana de reciente creación. Sus proyectos más inmediatos se encuentran vinculados a la formación en mediación social, una herramienta eficaz en la resolución de conflictos.

B. Fernández

-La mediación social se ha popularizado en los últimos tiempos, no sólo en el ámbito profesional del educador sino también, en otros campos de especialización ¿Qué opinión merece este hecho?

La primera sensación al trabajar en lo social es que no se está hablando de algo nuevo porque en sentido informal en el trabajo comunitario del educador está implícita la mediación. Además, hay muchos precedentes históricos como los jueces de paz o el tribunal de las aguas en Valencia con lo que, no es algo nuevo. Por ello, el que sea un tema tan de moda puede preocupar, pues se abusa del concepto y a cualquier cosa se le llama mediación. Más que una cuestión de actualidad nos gustaría que fuera una carrera de fondo

-¿Considera importante la mediación para el profesional?

Como educadora social, la mediación me ha hecho reencontrarme con mandatos que se olvidan en la práctica por ejemplo: cómo acompañar a las personas en los procesos, cómo ser un buen tercero, cómo mantener un silencio para que sean los implicados los que aporten soluciones posibles a su situación, no anticipar, como se suele hacer por la urgencia profesional... solo esos pequeños ejercicios ya te aportan ganancias.

-En estos momentos de gran complejidad social, ¿cual es el rol del mediador?

El papel que se le encomienda es el de ayuda y acompañamiento a las personas que tienen un conflicto. Debe guiarles para aceptar su situación, que la asuman y luego, intentar salir de su posicionamiento para entender a la otra parte enfrentada. En último lugar, intentar llegar a una posible solución con esa otra parte a partir de sus propios medios, y con sus propias aportaciones. Lo mas bonito es el empoderamiento que la mediación otorga a la otra persona, que posiblemente al inicio del trabajo se encuentra en una situación de desmotivación o apatía y poco a poco, si el trabajo de mediación es bueno, se va cargando de voluntad porque decide sobre su propia situación.

-En estos casos ¿Correspondería la mediación a expertos en educación social o en comunicación?

La ley de mediación incluye diversos profesionales o licenciados. Los educadores no apuestan porque se cree una nueva figura de contratación laboral llamada “mediador o mediadora” que sea una nueva etiqueta, entendemos que hay profesionales distintos que se forman en ello y hacen un buen trabajo. De hecho, cada profesional tiene unas estrategias que pone a disposición de esa filosofía del buen mediar. En cualquier caso, los problemas surgen desde la comunicación y a la vez, desde ésta también se resuelven, por eso hay que ser un experto en comunicación, en negociación... se cual sea la disciplina de origen.

5. ¿Cree que la mediación se puede aplicar a cualquier ámbito social?

Hay muchos ámbitos en los que se puede aplicar:

1. En el educativo hay mucho interés sobre todo en lo relacionado a la violencia escolar, problemas de convivencia y en este sentido, la mediación y todo lo que conlleva la resolución de conflictos de forma pacífica es un buen aporte.

2 Mediación familiar. De hecho, en la Comunidad Valenciana por ejemplo, tenemos la ley de mediación familiar todavía pendiente de que salga el reglamento, y es el único ámbito legislado o regulado. Hay muchas posibilidades dentro de este área: mediación intergeneracional, padres e hijos, pareja, adolescentes...

3 Mediación Comunitaria, en la que se incluye la intercultural, también la vecinal o la que se realiza desde los servicios de atención al consumidor. La penal juvenil se incluiría aquí y es la más polémica.

En general, se podría llevar a cualquier situación que implique conflicto.

- La práctica de la mediación en el ámbito educativo está suscitando gran interés, y de hecho, usted participa en algunos proyectos piloto de mediación en centros a partir de jóvenes voluntarios que intentan solventar los problemas mediante el diálogo ¿En qué consisten estos programas? ¿Es una fórmula adecuada?

En primer lugar, se ofrece a los jóvenes una formación general de mediación que implica temas de convivencia, elementos de participación, comunicación, alternativas distintas para resolver conflictos, hasta llegar a una más que es la mediación. Es una herramienta útil y cuando a la gente se le da parte en la resolución de lo que le pasa, toma un posición más activa con lo que, si se trabajase de este modo a largo plazo se podrían mejorar las situaciones de apatía y falta de participación de la que se quejan muchas veces los profesores.

-¿Como se sienten los jóvenes participantes?:

Creo que cuando se forman en mediación pueden llegar a ser “verdaderos profesionales” de esto. De algún modo esta práctica les cambia la visión de las cosas pues luego lo aplicarán a sus vidas. Son ellos mismos los que proponen las soluciones, los que escuchan, buscan alternativas de

negociación, etc aprendizajes que mejoran su comunicación, su manera de expresarse asertivamente y sus posibilidades de relación. Todo esto les llena de seguridad.

-Y a nivel institucional ¿cree que la legislación española está preparada para la práctica de la mediación? ¿Y la propia sociedad en general?

Se ha desarrollado más la formación y la mediación en el ámbito profesional que ha nivel ciudadano, lo que implicaría que las instituciones se lo tomen más en serio. Es una demanda sobre todo profesional, pues cuando una pareja tiene conflictos acude al abogado todavía no pide una mediación. Por eso, a veces es más difícil transmitir lo que nosotros conocemos como mediación que sentarte en la mesa a mediar. Cada vez nos alejamos más de posturas conciliadoras en todos los aspectos de la vida y la realidad está bastante lejos de posturas mediadoras.

-¿Cree que es la herramienta del futuro?

Es una buena herramienta pero no la panacea por eso desconfío de las modas y apuesto más por una introducción sólida como herramienta de trabajo. Es potente y buena pero implica más de lo que puede parecer aparentemente. Si realmente se quiere una mediación educativa por ejemplo, sería necesaria una revisión del funcionamiento de todo el sistema educativo tradicional.

Además de participar en proyectos de formación para la mediación, Flor Hoyos es la presidenta desde 2000 de la Asociación estatal de educación social (ASEDES), y del colegio oficial de educadores sociales de la Comunidad Valenciana (COEES) creado en 2003. Respecto a esta institución y los procesos de homologación profesional también hemos querido conocer sus opiniones:

- El colegio de educadores de la Comunidad Valenciana es una institución joven pero ¿se aprecian ya los primeros resultados del trabajo?

Ya hay resultados, pero aun estamos en una etapa complicada, porque estamos pasando por el proceso burocrático de la habilitación. Es un proceso que requiere mucha energía profesional. Pese a ello seguimos cumpliendo compromisos e intentando impulsar en la medida de lo posible, la vida colegial

- ¿En qué se diferencia esa habilitación de la homologación profesional?

La habilitación consiste en reconocer oficialmente a la gente que ha venido trabajando como educador social antes incluso de que saliera la diplomatura. La homologación está teniendo más trabas por parte de la Diputación, pues hay problemas para acreditar los estudios realizados en las antiguas escuelas de educación social. En cualquier caso, este proceso consiste en equiparar con la diplomatura, a partir de unos créditos adicionales, la formación cursada en el pasado.

- ¿Están estos procesos provocando ciertas diferencias entre los profesionales?

Los que tienen miedo de la homologación y la habilitación deberían unir esfuerzos para otras cosas, como que en las plazas de educador social se pidiese una formación específica y no niveles básicos como bachiller.

- ¿Ha valido la pena tanto esfuerzo por conseguir la creación de los colegios en muchas comunidades? ¿Porque cree que era necesario?

Vale mucho la pena porque durante bastante tiempo el luchar por el reconocimiento profesional y la creación de un colegio podía estar cuestionado ya que, se pensaba con ello que a los profesionales nos interesaba más nuestro reconocimiento que la persona a la que atendíamos. Ese enfoque nos hizo daño, pero precisamente porque nuestro trabajo es importante, y porque las personas a las que atendemos lo son más, necesitamos regular esa profesión y dotarla de dignidad. Además de todo eso necesitamos tener la capacidad para influir en las políticas sociales, educativas y culturales que

luego nos van a afectar de algún modo en nuestro quehacer diario.

- ¿Qué ofrece el colegio profesional en general?

Más que una empresa de servicios, el colegio lo que ofrece es la posibilidad de encontrarte con tu colectivo y el enriquecimiento que ello supone. Si que es cierto que la cuota permite disfrutar de unos servicios o bienes por ejemplo:

Además de gestionar los procesos de homologación y habilitación, en mediación tenemos el postgrado que ofrece prácticas a los estudiantes, ofrecemos un recién estrenado registro de mediadores, un grupo que trabaja en las propuestas formativas para que aproximen al profesional a la realidad. También hemos firmado convenios con ayuntamientos como el valenciano, para tener presencia profesional en el punto de encuentro familiar de Valencia, etc. Pero destacan dos servicios muy interesantes:

Por un lado la Supervisión profesional que consiste en revisión del profesional en su puesto de trabajo. Hay una figura externa que supervisa el proyecto del profesional guiándole en los puntos fuertes y débiles, en las dificultades que pueda tener, etc.

Y el otro servicio que está en activo desde septiembre es la asesoría jurídica, ante cualquier duda en su trabajo el educador puede acceder a ello.

En difusión, contamos con el boletín que sale cada 3 o 6 meses, la página web...

- ¿Cómo responden los propios profesionales? ¿Se colegian?

Ahora mismo hay una colegiación muy alta por el tema de la habilitación pero a nosotros nos gustaría además que no fuese al final un colectivo gestionado por cuatro que representa a 4000 sino que en la medida en que uno pueda, tuviera una implicación en el colegio. Es un compromiso del profesional participar de la vida asociativa de su profesión.

ESTUDIOS

Quelle théorie pour l'animation ?

Jean Claude Gillet

“DE L'ANIMATION À L'ANIMATION”

INTRODUCTION

L'expression “animation socioculturelle” n'a plus la pertinence d'hier pour désigner les situations professionnelles des animateurs d'aujourd'hui, confrontés à des systèmes d'action complexes où s'articulent et s'intriquent des paramètres interdépendants dans des registres sociaux, politiques, culturels, économiques. Cela valide encore plus la recherche d'une théorie de l'animation qui ne peut se satisfaire des constructions d'hier, désormais fragilisées.

1. D'HIER A AUJOURD'HUI

Les études portant sur le champ de l'animation professionnelle et sa constitution historique depuis le début des années 60 font le constat de l'envahissement par l'animation de secteurs sociaux et culturels de plus en plus larges, rendant parfois difficile l'identification des pratiques des animateurs.

De l'entreprise au syndicalisme, des mouvements sociaux aux collectivités locales et à l'État, l'animation s'insinue, s'infiltré, a tendance à se généraliser. Cette évolution (quantitative et qualitative à la fois), cette progression continue n'a pas pour autant épuisé la recherche de définitions fiables et admises par tous (praticiens, formateurs, employeurs, chercheurs). Les querelles théoriques, les travaux sémantiques et étymologiques ne sont souvent que d'un faible

secours pour tenter d'y voir plus clair.

Les apports de l'histoire sur les origines de l'animation n'évacuent pas non plus toute perplexité. Pour les uns, elle fait partie de toute société, et ce qui serait nouveau, c'est le fait qu'on en parle et surtout qu'on veuille la promouvoir. Pour les autres, des filiations diverses (du courant laïque à l'humanisme chrétien) pourraient être précisées, dans une lente maturation qui aboutira au passage du bénévolat à la professionnalisation dans un mouvement qui accompagne l'urbanisation croissante et l'intervention de l'État.

Ces divergences s'entrecroisent avec celles qui éclosent à la faveur de l'émergence et du développement du phénomène "socioculturel" : affirmation de la petite bourgeoisie dans des revendications d'ordre culturel ? Naissance de la société du loisir par l'augmentation du temps libre ? Corrélation à établir avec l'importation des idées de "non-directivité" ?

Pour comprendre la mouvance, la fluidité, la mobilité de ce champ spécifique de l'animation, pour tenter d'en clarifier la diversité, des typologies d'animateurs et des classifications de pratiques d'animation vont être établies, dont les résultats sont souvent contradictoires et, en définitive, peu convaincants.

Avec le renforcement de la crise, le socioculturel s'est réduit "comme une peau de chagrin", les catégorisations se dissolvent et permettent d'envisager, pensons-nous, de retenir le terme animation (et métiers de l'animation) pour désigner, provisoirement, les situations les plus contrastées. Ce qui fait l'identité de l'animation, c'est avant tout son nom et l'unité sélective d'un champ autour de l'appellation de "professionnels de l'animation". Pour autant, cette unité n'évacue pas la question de la nature et des effets de l'activité des animateurs, bref la nécessité de s'interroger sur la spécificité de LA fonction de ces derniers.

Mais, en ce domaine, les discours ne sont pas moins contrastés entre "l'univers chaud de l'animation" (tout est possible et l'animation est un facteur de transformation et de progrès social) et "l'univers froid" (une tentative impossible avec l'animation comme instrument de conservation et de normalisation sociale), débat qui repose sur l'affrontement implicite (historicisé et en même temps récurrent) de deux prises de position philosophiques sur la question de la liberté, l'une humaniste, l'autre déterministe.

Nous proposons de refuser le choix désormais non pertinent, car réducteur, entre un ordre où "*l'histoire est un processus sans sujets*" (L. ALTHUSSER) et un désordre où l'homme "*machine désirante*" (G. DELEUZE et F. GUATTARI) serait l'unique créateur des dynamiques sociales s'appuyant sur les passions humaines. Il y a une interaction des déterminants probables et des interventions possibles d'un acteur social (tel que l'animateur), donc sujet, lui-même orienté dans ses actions par la situation sociale qui détermine à son tour la nature, l'ampleur et la portée de l'interaction. Il est dès lors possible de considérer l'animation comme relevant d'une philosophie de la praxis, c'est-à-dire que les structures sociales dans lesquelles elle s'inscrit sont à la fois des déterminants, mais aussi produits de l'action humaine, la rendant tout à la fois possible et limitée. La praxis, c'est le point de rencontre entre ces oppositions entre production et reproduction, c'est l'idée d'un faire qui peut aussi être créateur de réalités et de sens nouveaux.

Certes, le modèle théorique que nous propose la philosophie de la praxis n'épuisera jamais le réel. Il a ses limites, mais il a aussi l'avantage de nous indiquer une voie (parfois conflictuelle) par laquelle il peut exister une relation entre la pensée et le monde, entre l'homme qui pense et le monde, par la praxis. Ce lien entre théorie et mouvement, cette articulation dialectique n'est pas simple, mais la praxis ne se limite pas à un faire, à une activité à l'état pur : c'est une action concertée, c'est une action précédée et accompagnée de décision et d'évaluation. La non-transparence de la société est un fait social. La praxis peut rétablir les conditions d'une transparence relative.

L'animation peut être une démarche de mise en tension créatrice d'une pratique et d'une théorie pour comprendre les pratiques, les améliorer, les réajuster. L'activité d'animation contient à cette condition une visée formatrice, dans une direction, un sens, et, à ce titre, reste un enjeu pour les pouvoirs (économiques, sociaux, culturels). Elle n'est jamais ni totalement asservie, ni totalement libérée des contraintes qui pèsent sur elle.

Le schéma pluraliste ainsi dégagé permet d'intégrer dans l'analyse les niveaux intermédiaires qui se situent à l'intersection du local et du global, de l'individu et de la société, les espaces de vie et de relations entre les individus par la médiation des groupes auxquels ils appartiennent. L'animateur professionnel est en permanence confronté aux différents groupes qui composent la société, coagulés autour d'intérêts communs, en communication ou en opposition avec les autres groupes sociaux. Ces groupes participent d'une praxis qui les met en état d'inventer des solutions nouvelles dans le but de transformer partiellement la société au lieu de seulement la subir.

2. PASSER DU FAIT SOCIAL AU FAIRE

Considérer l'animation comme une praxis puisqu'elle est un agir, c'est donc vouloir dire et affirmer qu'il y a vraisemblablement dans cette notion d'animation une visée de changement social. Une praxis, c'est-à-dire une pratique consciente d'elle-même, cherche à réconcilier théorie et pratique dans un processus dialectique et circulaire, dans une interaction permanente et créatrice. En conséquence, et dans cette perspective, les recherches sur l'animation doivent se situer dans l'ordre de ce qui s'appelle une praxéologie, qui, plus que science de la pratique ou de l'action, évoque la science de la praxis, c'est-à-dire le mouvement de va-et-vient entre le vécu, la pratique et la pensée.

Dans ce mouvement, la logique pédagogique d'une recherche sur l'animation doit recouvrir plusieurs champs disciplinaires, car l'animation en tant que praxis sociale et les objets qui la constituent ne semblent pas pouvoir être réductibles à aucune discipline particulière. L'animation, comme toute action, est une synthèse des différentes disciplines au sens où elle est une opération en soi transdisciplinaire. Comme pratique sociale, elle est tout à la fois psychologique, sociologique, économique, juridique, psychosociale, etc.

Les problématiques et les champs d'investigation que doivent investir les professionnels de l'animation dans leurs fonctions se focalisent autour du "local", qui oblige à croiser des approches scientifiques distinctes (même si par ailleurs elles introduisent des écarts d'analyse), telles qu'une sociologie de l'acteur, concernant par exemple les aspects de la prise de décision dans les situations sociales, la psychosociologie pour ce qui concerne les fonctions de médiation des corps intermédiaires que sont les groupes sociaux, et une sociologie politique et systémique permettant de faire le lien entre le local et le global.

3. MODELISATION DE L'ANIMATION

Une première représentation simple des situations d'animation, un premier schéma d'intelligibilité amène à dégager l'hypothèse que désormais l'animation peut être appréhendée sous deux modèles de base semblant la caractériser.

Un **premier modèle** que l'on pourrait qualifier de "**consommatoire**", c'est-à-dire un type d'animation dans lequel sont proposés aux personnes et aux groupes sociaux des produits à consommer (y compris des produits à vocation éducative) réduisant l'individu à un rôle plutôt passif, consommant aussi des produits dont ils ne peuvent se servir qu'en les détruisant. C'est ce que l'on peut appeler "l'animation concrète", réduite essentiellement à sa valeur d'usage. Ce modèle privilégie l'activité, l'agent, le programme, l'institué, la socialisation, le consensus, la pratique.

Un **second modèle**, que l'on pourrait qualifier "**d'animation abstraite**", plutôt à valeur d'échange, serait un lieu de création, de transferts de valeurs symboliques, un vecteur abstrait autour de la question concernant toute société : celle de la structuration du lien social qui la coagule. Ce

modèle privilégie l'action, l'acteur, le projet, l'instituant, la sociabilité, le conflit, la praxis.

Ces deux modèles sont traversés par sept invariants constitutifs (signifiants) signifiés différemment dans les deux modèles : ainsi l'invariant du "faire" prend soit la forme de l'activité (premier modèle), soit la forme de l'action (second modèle), l'invariant de l'institution la forme de l'institué (premier modèle) ou de l'instituant (second modèle), etc.

Il existe bien sûr, entre ces deux modèles extrêmes, des modèles intermédiaires, et le même animateur, dans des conditions nouvelles ou particulières, selon les situations changeantes, la volonté des participants, les prises de conscience, l'évolution des rapports sociaux, les opportunités, passera de l'un à l'autre, fera des retours en arrière ou colorera de façon contrastée les situations professionnelles.

Mais cette représentation de type dialogique du système d'animation, pour qu'elle ne reste pas un simple assemblage d'éléments répertoriés, nécessite, pour devenir une véritable structure, offrant la possibilité d'établir une loi théorique de fonctionnement, une recombinaison selon un code permettant de rassembler ce qui n'apparaîtrait que comme un système disjonctif.

Pour éviter à nouveau, à propos de l'animation, de retomber dans les définitions unidimensionnelles et contradictoires, pour tenter de résoudre la question de l'identité plurielle (ambiguë, diront certains) de l'animateur professionnel, il nous faut substituer la notion d'enjeux à celle de finalités, à propos d'animation. C'est ce qui donne sens aux situations d'animation et permet de dépasser le clivage issu de l'analyse fonctionnaliste. Rien n'est jamais définitivement joué, et il y a toujours une marge de manoeuvre, une part d'"indécidabilité" (cf. Y. BAREL) entre changement et ordre social. Cette hypothèse permet de poser dorénavant de façon nouvelle la question de la fonction de l'animateur sous la forme de la stratégie qu'il tente de définir et d'élaborer avec plus ou moins de perspicacité et qu'il essaie de mettre en oeuvre avec plus ou moins de force pour jouer sur les "marges" des situations auxquelles il est confronté et dans lesquelles il agit là et au moment où les choix sont possibles. C'est cette capacité stratégique qui conditionne les changements plus ou moins significatifs qu'il peut éventuellement contribuer à produire.

Voilà ce qui nous semble être un des objectifs principaux de toute formation à l'animation : l'acquisition de cette capacité d'analyse et de compréhension des modèles de stratégie doubles, voire multiples, qui, sur le terrain professionnel, se croisent, s'enchevêtrent, s'opposent ou s'allient. Il doit apprendre à louvoyer, à jouer, à occuper un rôle, avec ce qui fait qu'il y a du jeu, de la marge, du mouvement, articulant, dès que cela est possible, l'animation à valeur d'usage et celle à valeur d'échange.

Cet "animacteur" devient alors un stratège au sens où il est capable de combiner, c'est-à-dire de réunir, de calculer, d'organiser, y compris des combines. Un professionnel de l'animation doit aborder son territoire comme un espace où se confrontent des acteurs, dont les logiques d'action se jouent dans un réseau de contraintes et de ressources, dans un champ traversé par ces logiques et structuré selon des appartenances et des références qui sont celles des acteurs concernés (groupes, organisations, institutions).

La participation des hommes, la recherche de relations directes entre les acteurs, une stratégie de reconquête des solidarités et de développement du progrès social, une meilleure connaissance des enjeux, supposent à la fois des principes, de la conviction et des habiletés techniques polyvalentes. Mais le fait de développer des stratégies relève d'une capacité plus sociale que technique, car elle exige de réunir tous les réseaux indispensables pour faire face aux nouvelles demandes des populations, de posséder les informations nécessaires et de susciter les alliances adéquates pour une issue positive.

La capacité stratégique exige la polyvalence du généraliste capable :

- d'analyser les situations locales dans leurs dimensions sociales, économiques, culturelles, démographiques, politiques,
- d'établir des diagnostics issus de cette analyse pour les soumettre à la réflexion et au débat des décideurs locaux,
- de construire des propositions de traitement, décrites en termes d'objectifs, de moyens, de calendrier, pour qu'elles soient soumises à tous les partenaires concernés,
- de recenser les partenaires associables, de les mobiliser, pour l'essor des actions proposées, en premier celles initiées ou demandées par les groupes de personnes ou de populations,
- d'élaborer des moyens de mesure des résultats et de les mettre en oeuvre,
- de conduire techniquement les actions décidées et d'en rendre compte.

En définitive, l'animateur va chercher à instaurer ou à créer des instances, des espaces et des temps permettant de médiatiser les relations entre divers partenaires. Cette orientation va donc demander la mise en place de dispositifs de médiation à caractère relationnel (permettant l'échange entre individus, groupes et institutions) sur un territoire donné, à caractère organisationnel (permettre la communication, la circulation de l'information, la mise en oeuvre d'actions communes), à caractère symbolique (tels que fêtes et manifestations conviviales, célébrations identitaires et moments de créativité), à caractère institutionnel (établissement de relations entre les différents partenaires, populations, experts et décideurs, vers leur confrontation dans la négociation pour une prise de décision).

Voilà ce qui constitue l'identité positive du professionnel des années 90 : sa fonction de médiation, de "*reliance sociale*" (M. BOLLE de BAL). Il est un opérateur de médiations, un "médiacteur".

Il nous est désormais possible de passer d'une modélisation de type dialogique à une modélisation de type tri-polaire, dans la représentation de la fonction d'animation. Historiquement, le premier pôle apparu est celui de la **militance** (jusqu'aux années 60), puis celui de la **technique** par l'acquisition de formations qualifiantes (à la fin des années 60), et enfin le pôle de la **médiation** (comme capacité stratégique pertinente depuis les années 80).

Selon les situations, les circonstances, les moments et les lieux, selon les rapports de force entre acteurs et agents sociaux et individuels existant dans leur environnement, selon l'histoire collective du territoire géographique ou institutionnel dans lequel ils agissent, selon leur formation, selon leurs expériences, leur mémoire et leur intelligence, selon donc, aussi, leur compétence stratégique, c'est-à-dire à la fois la compréhension des enjeux multiples qui traversent leur paysage professionnel et la nécessaire adaptation des moyens aux fins, selon les contraintes qui vont peser sur eux, liées par exemple à leur contrat de travail, selon les ressources et réseaux dont ils disposent, enfin selon la détermination, la volonté, la motivation et la patience obstinée qui sont les leurs et qui sont des éléments non négligeables de leur crédibilité, l'animateur professionnel devra sans cesse modifier sa position entre ces trois pôles, sans jamais perdre de vue que leur fonction suppose, globalement, et sur le long terme, une articulation dialectique de ceux-ci. Ces trois pôles fonctionnels de l'animateur professionnel (la militance, la technique, la "médiation", ce dernier constituant le pivot stratégique de l'ensemble ainsi défini, sont susceptibles de fournir au professionnel concerné un guide d'intervention globale, Hermès pouvant en être la figure emblématique).

4. LES ANIMATEURS : DES PROFESSIONNELS DU LIEN SOCIAL

Considérer l'animation comme une praxis, interaction de la pratique et de la réflexion, pose la question du sens du projet de société à venir dont ils sont partie prenante : c'est-à-dire que, outre le

pôle technique et professionnel que l'on peut assimiler à un aspect économique, productif, entrepreneurial, de l'ordre de la rationalité, outre le pôle idéologique qui correspond à l'aspect que l'on peut appeler la militance de l'animation, de l'ordre de l'utopie, vecteur de l'imaginaire social, outre le pôle de la médiation qui représente ce par quoi l'animation et le développement esquissent et réalisent les médiations nécessaires entre les acteurs qui sont présents dans leur champ, de l'ordre de la médiance sociale, il y a un dernier pôle de croisement des trois premiers, qui donne son sens à l'ensemble (le sommet de la tétralogie), que nous proposons d'appeler le pôle du lien social.

Ce pôle est d'une part structurant pour les trois autres car la question du lien social (certes controversée) peut être considérée comme un enjeu fondamental pour notre société, c'est-à-dire qu'elle appelle une réflexion philosophique et éthique sur les fondements des moeurs. Ce pôle de la reliance prend en compte, dans la solution à construire à la crise du lien social actuel, les rapports difficiles entre le local et le global, le haut et le bas, le dedans et le dehors, les extrêmes de l'exclusion et de l'intégration sociale, et enfin entre les items de l'éthique, de la morale et de la déontologie.

C'est alors que théoriser l'animation trouve son aboutissement dans la construction d'une "utopie réaliste". Faire de la théorie, c'est relier, c'est mettre en rapport, c'est reconnaître la présence du sens. Les professionnels de ces secteurs participent, dans cette visée de changement qui est à la base de la vision démocratique, à un jeu complexe où ils peuvent affirmer un rôle positif en se considérant comme des pédagogues permettant à chacun d'expérimenter la reconnaissance de l'autre, la possibilité pour chaque individu, s'il le désire, d'exercer un pouvoir, si minime soit-il, et une capacité de transformation des choses, tout en participant à l'élaboration de la loi démocratique et des interdits qui en découlent, pour faire face aux turbulences du désordre. Pédagogie, visée éducative et intelligence stratégique peuvent permettre à ces professionnels de s'orienter, malgré l'obscurité dans laquelle le monde paraît plongé.

Bordeaux, le 8 octobre 2001.

BIBLIOGRAPHIE

- BAREL, Y. - La société du vide. Paris : Seuil, 1984.
- BAREL, Y. - Le paradoxe et le système. Grenoble : Presses Universitaires, 1989.
- BOLLE de BAL, M. - Voyages au coeur des sciences humaines. De la reliance. Tome 1 : "Reliance et théories". L'Harmattan, Logiques sociales, 1999. Tome 2 : "Reliance et pratiques". L'Harmattan, Logiques sociales, 2000.
- GILLET, J.-Cl. - Animation et animateurs, le sens de l'action. Paris : L'Harmattan, coll. Technologie de l'Action sociale, 1995.
- GILLET, J.-Cl. (sous la dir. de), Formation à l'animation. Agir et savoir. Paris : l'Harmattan, 1998.
- GILLET, J.-Cl. (en collaboration avec J.P. AUGUSTIN) - L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux. Paris : L'Harmattan, coll. Débats/Jeunesses, 2000.
- GILLET, J.-Cl. (sous la dir. de), L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays. Paris : L'Harmattan, coll. Animation et territoires, 2004.
- GILLET, J.-Cl. (sous la dir. de), L'animation dans tous ses états (ou presque). Paris : L'Harmattan, coll. Animation et territoires, 2005.
- ION, J. - La fin des militants ? Paris : L'atelier, 1997.
- LEMOIGNE, J.-L. - La modélisation des systèmes complexes. Paris : Dunod, 1990.
- LEMOIGNE, J.-L. - Les épistémologies constructivistes. Paris : PUF, Que sais-je ?, 1995.

Xavier Úcar Martínez

Profesor titular de Pedagogía Social

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.ucar@uab.es

El viaje es solamente una especie de travesía metafórica, un símbolo exterior de una marcha interior sobre la realidad.[2]

Nuestros más felices descubrimientos son siempre subproductos accidentales de la búsqueda de algo que nunca encontramos.[3]

En estos momentos en que se habla tanto de *educación a lo largo de la vida*[4] y que asistimos a lo que ha sido caracterizado como un *desbordamiento* de la educación en el *espacio* -educación en todos los ámbitos- y en el *tiempo* -educación en cualquier edad- , pudiera parecer que este trabajo pretenda proponer el Camino de Santiago como nuevo espacio de intervención educativa. No es así, lo que queremos mostrar es **un espacio de aprendizaje personal y social**, un itinerario formativo, vital y experiencial, que nos puede llevar no sólo a recorrer las tierras y las idiosincrasias de nuestro país, sino, sobre todo, a descubrir o redescubrir nuestra propia geografía interna. En el primer recorrido podemos aprender, disfrutar o sufrir la inmensa riqueza natural y cultural de los pueblos, los paisajes y las gentes que conoceremos. En el segundo, serán nuestros propios límites y posibilidades -en forma de miedos, ansiedades, debilidades, deseos, cualidades y/o defectos- los que nos obliguen a encontrarnos con nosotros mismos y con la realidad de nuestra vida.

De este segundo recorrido, conscientemente realizado, podemos aprender mucho sobre quiénes somos, cómo somos y de qué manera llevamos nuestra vida y nuestras relaciones con los demás. Esto constituye, desde mi punto de vista, el núcleo de la educación. En otros términos, pienso que el Camino de Santiago puede ser una magnífica escuela de aprendizaje y formación personal y social. En él se aunan muchos de los valores que defendemos cuando hablamos de educación y de pedagogía en nuestras clases y, también, muchos de los procesos educativos que pretendemos que descubran o recorran los futuros pedagogos y educadores sociales o los futuros destinatarios de su intervención.

En este artículo se habla, en primer lugar, de qué es y en qué consiste el Camino de Santiago. En segundo lugar, se presentan algunos de los elementos que podrían constituir la -por así llamarla- *filosofía del Camino* y se muestran, también, los valores que, desde mi punto de vista, lo dotan de un tan alto poder formativo. Creo que -sea como simple experiencia o como proyecto- el Camino aporta a quien lo realiza una riqueza vivencial y experiencial extraordinaria; riqueza que fundamenta y justifica el referirnos a una “Pedagogía del viaje”. Finaliza este trabajo con toda una serie de notas y reflexiones personales -en forma de anexo- que fui elaborando mientras hacía el Camino de Santiago.

1. LOS CAMINOS DEL CAMINO[5]

Para los pocos que no hayan oído hablar del Camino de Santiago, es una ruta de origen medieval en forma de árbol, que tiene su raíz en Santiago de Compostela; el tronco atraviesa toda Galicia, León,

Burgos y La Rioja hasta Navarra, donde se bifurca en dos ramas que llevan respectivamente a Roncesvalles (*el camino francés*) y Somport (*el camino aragonés*). A partir de aquí se extiende, con frondosidad de ramaje, por toda Europa[6]. Aunque la modernidad ha aportado la bicicleta[7], tradicionalmente y por su carácter religioso[8], el *peregrino* ha hecho el Camino a pie.

1.1. La planificación del Camino

-*Cada cuál tiene su propio camino*- es una frase que se escucha, a menudo, a lo largo de todo el recorrido. Esto es así a varios niveles. Lo es, en primer lugar, en cuanto a *la distancia* a recorrer. El Camino comienza donde uno necesita, quiere o desea empezarlo[9]. Soy yo mismo quien decido la distancia que deseo, puedo o me veo capaz de recorrer: puedo hacer el camino más largo, puedo hacer solamente los 100 últimos kms. o puedo hacer etapas concretas en años sucesivos; las posibilidades son infinitas.

Cada Camino es diferente, también, en función de *las condiciones* en que lo realizo. Me refiero al hecho de ir sólo o ir acompañado. Es evidente que los problemas y las experiencias, que inevitablemente se van ir presentando, y la forma de resolverlos o vivenciarlos son muy diferentes en uno y otro caso.

Otro de los elementos que otorgan singularidad al Camino que hace cada persona es *el planteamiento inicial*. En general, se puede decir que existen dos grandes planteamientos que pueden diversificarse en una multiplicidad de objetivos específicos. Estos son:

- a) El Camino como *experiencia*. Sea de tipo lúdica, deportiva, educativa, religiosa, esotérica, mística, mágica, etc. Todos estos tipos de experiencias y vivencias pueden encontrarse y/o realizarse en el Camino de Santiago. Las llanuras desnudas, los túneles boscosos, las ascensiones agrestes, los bosques misteriosos o encantados y los senderos embarrados, -en primer lugar-; las lluvias pertinaces, los soles abrasadores, los vientos huracanados y las variables y variadas temperaturas -en segundo-; la amabilidad, la hostilidad, la indiferencia o la ayuda de las personas y los personajes[10] -eso sí, sin olvidar a los perros, que constituyen la auténtica “tortura” del caminante- en tercer lugar, proporcionan los ingredientes necesarios para definir el Camino como una auténtica *experiencia de experiencias*.
- b) El Camino como *proyecto*. También en este caso la especificidad del proyecto puede ser de orden muy variado: religioso, de encuentro con uno mismo, de autoconocimiento, de prueba personal o grupal, de búsqueda de experiencias y emociones, de voto, de ruptura de la rutina y enfrentamiento a situaciones nuevas, de establecimiento de relaciones; las posibilidades son muy variadas[11].

Es evidente que, en función de si el planteamiento inicial obedece a un deseo de experimentación o a la realización de un proyecto personal o grupal, *las decisiones previas* respecto al Camino y las que iremos tomando a lo largo del mismo, serán también diferentes. Me refiero a las respuestas que el futuro peregrino se da a sí mismo ante una pregunta, por ejemplo, del siguiente tipo: ¿Qué haré cuando esté tan cansado que no pueda dar un paso más? Hay que tener en cuenta que la “tentación” (auto-stop, autobuses entre ciudades o pueblos, taxis, etc.) está muchas veces muy cercana y el “caer en ella” o no dependerá del planteamiento y las decisiones comentadas.

Como puede observarse, el propio inicio o planteamiento del camino requiere una evaluación previa de mis límites y mis posibilidades. Requiere, por otra parte, una cuidada planificación de las etapas que voy a realizar (¿Serán de 15 o de 30 km.? ¿Las aguantaré?); de los materiales que puedo necesitar[12]; de cómo voy a organizar la economía[13]; de cómo voy a resolver los imprevistos que se me presenten; y del tiempo que voy a emplear en el Camino, entre otras cosas.

Todas estas y otras decisiones previas son las que el pedagogo o el educador social tienen que pensar cuando han de diseñar e implementar un proyecto en un grupo o en una comunidad. En el

Camino el profesional de la educación puede experimentarlas *en propia carne*, con lo que sin duda va a obtener una experiencia muy útil para transferirla a sus futuras intervenciones profesionales. Eso siempre que sea capaz -tal y como sostenía Malraux- de transformar la mayor gama de experiencias posible en campo de pensamiento consciente. De esta forma podrá sacar el máximo provecho de sus propias vivencias. Ésta es una de las razones por las que pienso y propongo el Camino de Santiago como *escuela de educación social*.

1.2. En el Camino

A lo largo del camino se escucha muchas veces que *el camino es como la propia vida* y que *haces el camino como vives*. Siempre he defendido que dos de las estrategias básicas para aprender a vivir son la autoobservación y la observación de los demás. Ambas constituyen, desde mi punto de vista, importantes instrumentos para la autorregulación de actitudes y conductas personales. En el Camino, estas estrategias nos permiten conocer cómo nos enfrentamos a las dificultades, cómo resolvemos los problemas que -de forma esperada o inesperada- se nos presentan y cómo responden o reaccionan los demás ante nuestras acciones.

El Camino proporciona un tiempo para la observación y la reflexión que difícilmente podemos obtener en nuestra atareada vida cotidiana. Es por eso que a menudo se ha equiparado el Camino con un *viaje interior*. No hay que olvidar que el peregrino, aunque viaje acompañado, dispone de muchas horas de camino. Horas que le permiten charlar y compartir con sus acompañantes o con otros peregrinos, pero también ensimismarse para pensar y reflexionar sobre su historia y su propia vida. Por otra parte, los diferentes paisajes y la propia dinámica del caminar son actividades que propician la contemplación externa e interna. En este sentido, entendemos el Camino como un laboratorio de experimentación personal y relacional.

Coincido con Postman[14] en que *no hay expertos en vivir la vida*; sólo es posible aprender a vivir nuestra vida, viviéndola, sin renunciar a cada uno de sus instantes. En el Camino -igual que en la vida- se nos ofrece muchas veces, por ejemplo, la posibilidad de elegir entre la satisfacción inmediata de una necesidad, que podemos sentir como muy urgente (agotamiento), y su retraso en orden a una satisfacción mayor (llegar caminando). La decisión siempre será nuestra y tendremos que justificarnos o explicarnos a nosotros mismos las razones o el porqué de nuestra decisión.

Construimos nuestra vida en función de las decisiones que, expresa o tácitamente, vamos tomando. Los lugares a los que llegamos siempre dependen de los pasos que hemos dado y de la forma en que hemos caminado. Nosotros construimos nuestro propio camino y aunque los demás pueden ayudarnos dándonos pistas (cómo caminar, con qué calzado, por qué sendas, etc.) son nuestros pies los que tendrán ampollas y nuestros músculos los que estarán cansados. En el Camino cada instante es el resultado de un proceso del que sólo nosotros somos responsables y protagonistas. En este sentido, el Camino de Santiago es también *el camino de la responsabilidad*.

El Camino nos ayuda a hacernos conscientes de que el verdadero maestro siempre está en nosotros mismos. Poner atención en lo que nos está pasando, en cómo nos sentimos; ser conscientes de nuestra situación, de nuestros límites y posibilidades; y escuchar, lo que nos dicen el cuerpo y los sentimientos, para actuar en consecuencia, constituyen, desde mi punto de vista, algunos de los principales aprendizajes que proporciona el Camino. Aprendo de mi mismo y de los demás a partir de poner mi conciencia y mi capacidad reflexiva y emotiva en mis propias experiencias. Creo que solamente las propias experiencias son objeto de aprendizaje; las de los demás son pistas, pautas, avisos, guías, pero no objetos de aprendizaje susceptibles de una verdadera integración personal.

Dice Jacquard[15] que *hoy no permite prever mañana* y es cierto, pero no es menos cierto que si el *hoy* es consciente, atento, reflexivo y, sobre todo, respetuoso con uno mismo, es más fácil intuir o preparar mejor el *mañana*. En el Camino -y también en la vida cotidiana- el *mañana* dependerá de la forma en que te hayas tratado a ti mismo y a los demás en el *hoy*[16]. Éste es, desde mi punto de

vista, otro de los aprendizajes del Camino. Todo está conectado, el tiempo es continuo no discreto y mañana disfrutarás la moderación o la ecuanimidad del hoy o sufrirás por el exceso o la falta de respeto a ti mismo o a los demás.

El Camino, como la vida, te sorprende constantemente. Cada etapa, como cada día, es una sorpresa; un paisaje curioso, una persona interesante, un nuevo dolor o molestia o una sombra bajo un castaño especialmente agradable. Nunca se sabe qué esconde cada curva del camino o cada accidente geográfico ni cómo vas a acabar o si vas a acabar la etapa. El peregrino puede planificar previamente todas las etapas de Camino o -lo que es habitual- planificar las dos o tres siguientes y la noche anterior preparar la del próximo día. Esto significa que, diariamente, el peregrino ha de evaluar sus posibilidades en relación a sus deseos y a sus oportunidades. El deseo está siempre presente. Cuando no hay un grupo de personas interesantes con las que se desea caminar -que, por cierto, pueden llevar un ritmo mucho más fuerte que el propio-, el albergue en el que nos gustaría dormir está diez kms. más allá de lo que nos vemos capaces de andar o, por el contrario, queda demasiado cerca. También en el Camino, cualquier decisión implica “perdida” y una decisión equivocada puede significar tener que reducir en demasía el ritmo o incluso abandonar el Camino, algo que resulta extraordinariamente duro para el peregrino.

El peregrino aprende que es preferible respetar el propio ritmo al caminar y “perder”, si es necesario, a una persona interesante que se ha conocido. El Camino, como la vida, está lleno de personas interesantes. Aprende también flexibilidad. Si me empeño en hacer los 50 kms que me había marcado para hoy es fácil que mañana sólo pueda hacer 10 o ni siquiera eso. La planificación flexible de cada día, en función de nuestro estado, nuestras posibilidades y los posibles imprevistos que se puedan plantear, es una de las claves del Camino o de cualquier proyecto de intervención que podría diseñar o implementar un pedagogo o un educador social. La flexibilidad se hace posible, fundamentalmente, a partir y desde procesos de evaluación continua. Son los resultados puntuales y constantes de dicha evaluación continua los que posibilitan la introducción de correcciones o modificaciones en lo previamente planificado.

2. LAS FILOSOFÍAS DEL CAMINO

Las filosofías del Camino las hacen los peregrinos. Cada uno tiene una historia interesante que contar y una forma particular de enfocar su camino y andar con un ritmo que le es propio. El camino y, sobre todo los albergues[17], son los puntos de encuentro donde se comparten las historias y se elabora lo que podríamos llamar la *Filosofía del Camino*; la forma de pensar y vivir el Camino de Santiago.

A lo largo de todo el recorrido, las anécdotas, las historias y las frases -referidas al propio camino, a sus pueblos y paisajes o a los peregrinos- corren de boca en boca. La *filosofía del camino* es dinámica, cada año es reconstruida por los peregrinos que lo hacen[18] y por los personajes que lo pueblan que, como ya se ha señalado, constituyen el alma del Camino.

2.1. La cultura del esfuerzo

Todos, en el Camino, somos peregrinos. Eso nos hace *iguales*. Todos nos cansamos, todos sudamos, a todos nos salen ampollas en los pies. El esfuerzo personal nos iguala y lo mismo da que uno sea torero, trapealista o profesor. Nos encontramos en aquello que nos es más propio: en una humanidad que nos desborda. Esto, que resulta tan simple, tiene una serie de consecuencias muy curiosas en la tipología de relaciones que se producen en el Camino.

El peregrinaje elimina las barreras comunicativas con las que tan acostumbrados estamos a convivir en las ciudades. La *convivencia y la comunicación* resultan extraordinariamente fáciles[19]. El Camino posibilita una gran riqueza relacional; la lengua, la procedencia, el estatus o los motivos no son importantes, tan solo que *se está en el camino*. El compartir la charla, la comida, el camino, los masajes o las cremas para los dolores musculares, constituyen actitudes y actividades comunes del

Camino.

Las *conductas de ayuda* desinteresada y la *solidaridad* son continuas a lo largo de todo el recorrido y eso no sólo entre los peregrinos, sino también desde mucha de la gente que se encuentra en los caminos y, sobre todo, de los “hospitaleros” y “hospitaleras” voluntarios que están a cargo de los albergues[20].

El Camino enseña también a prescindir de todo aquello que no resulta estrictamente necesario para caminar (vivir). -*Cada uno lleva su propia carga*- se dice en el Camino. Esta es una frase que puede tener muchas lecturas. El tener que llevar encima continuamente todo lo que necesitamos para caminar (vivir) nos obliga, necesariamente, a ser austeros y a aprender *austeridad*. Tomar conciencia de lo poco que necesitamos para vivir y de la forma en que nos complicamos la existencia en nuestra vida cotidiana -con necesidades, a menudo, absurdas- es, desde mi punto de vista, uno de los aprendizajes más útiles que nos proporciona el Camino. Cuando empezamos a caminar creemos llevar sólo lo que necesitamos. Pronto descubrimos que, en realidad, necesitamos mucho menos de lo que llevamos.

Ahora bien, nuestra carga no es solamente física. Todos cargamos con nuestra historia personal y con nuestras vicisitudes. El *camino de la responsabilidad* es también el *camino de la aceptación*. En el Camino se aprende y, necesariamente se acepta, que hay gente que camina más rápido que tú, que le salen menos ampollas que a ti, que sufre -crees- menos que tú. Cualquier cambio, cualquier mejora que uno desee introducir en su camino -en su vida- ha de pasar o se ha de iniciar en la aceptación realista de lo que hay, de lo que se es y de lo que se piensa que se puede o que se podría ser y conseguir. La competitividad o la competición se pagan caras en el Camino. Nuevamente el tiempo es un factor determinante. El correr hoy y “ganar”, se pagará, probablemente mañana. Cada persona tiene una manera particular de caminar, un ritmo y una velocidad que le son propios. No tiene sentido compararse con los de los otros. La verdadera competitividad es la *autocompetencia*: la autoobservación y autoevaluación del propio desempeño[21] para introducir las modificaciones o mejoras correspondientes.

El camino nos enseña *la cultura del esfuerzo*. Cada acción, cada situación o cada suceso tiene su propio ritmo y su proceso. No se pueden saltar etapas impunemente y pronto se aprende que un esfuerzo dosificado y respetuoso, adaptado a cada momento, rinde mejores frutos a medio y largo plazo que uno desahogado y puntual. El premio consiste en llegar a Santiago, el final del camino, no en cumplir, aunque sea destrozado, una etapa concreta.

El Camino nos enseña *el sentido y el significado del esfuerzo*. El placer que uno tiene al finalizar una etapa cualquiera -mayor, si es especialmente difícil- es algo que no se puede explicar, hay que vivirlo y experimentarlo. La comodidad, la abundancia de todo, la disposición cotidiana de una cama confortable y de comida en la mesa -por poner algún ejemplo- son “privilegios” que una buena parte de los jóvenes de nuestras sociedades desarrolladas no consideran como tales, puesto que que les vienen dados, sin esfuerzo y sin contraparte. La abundancia -como señala Latouche[22]- arrastra consigo su propia pérdida de sentido. En el Camino es necesario resolver diariamente todos estos “privilegios”. El esfuerzo personal para llegar a ellos contribuye a dotarlos de sentido.

La confianza[23] en nosotros mismos y en nuestras propias fuerzas es otro de los aprendizajes del Camino. Ella es la que nos llevará a la meta: Santiago. A lo largo del Camino uno se siente desfallecer muchas veces. Cuando esto ocurre sólo es necesario mirar atrás y tomar conciencia de que paso a paso se llega siempre a todos los sitios; tan sólo es necesario caminar. Esta confianza se ha de hacer extensiva al Camino -a la vida-. La variabilidad de situaciones a las que uno se ve enfrentado en el camino es muy amplia. Es la confianza la que posibilita el poder salir airoso de la diversidad de acontecimientos a los que uno se ve enfrentado.

Todos estos valores, y seguramente muchos otros, forman o pueden formar parte de las vivencias

que se experimentan en el Camino de Santiago. Son valores que, desde mi punto de vista, han de formar parte del bagaje formativo con el que los pedagogos y los educadores sociales acceden a la profesionalización. Esa es la razón por la que proponemos y defendemos *el Camino de Santiago* como *ámbito de experimentación personal y aprendizaje de educación social*.

ANEXO

Notas y reflexiones personales sobre *el Camino de Santiago*

- * **Vivir el camino** significa sentir cada piedra, cada paisaje, cada rama y cada arbusto y significa, también, sentir el cuerpo que se queja al ritmo de la tierra que va pisando.
- * Al comenzar el camino todo es nuevo y diferente. Es **cuando aparecen los problemas** cuando uno -incluso sin quererlo- empieza a plantearse posibles vías de escape. La trampa (hacer auto-stop, por ejemplo) se presenta seductora, pero es un camino sin retorno. Los demás pueden olvidar, el transgresor nunca. Puedo entender la debilidad, incluso el deseo desahogado, pero nunca la trampa. Quien la comete queda degradado por el sólo hecho de realizarla.
- * El otro día hablaba de hacer **trampa**. Hay situaciones en las que, simplemente, tener la opción de poder hacerla es un auténtico lujo. En la situación que me ha tocado vivir la trampa no ha lugar. Este momento tan duro no me deja opciones; sólo queda vivirlo. Estoy perdido en medio de la nada con el único recurso de las fuerzas que me restan. No queda otro remedio que seguir adelante.
- * Cuando acabamos de comer empezamos a hablar y **comienzan las historias**. Una, especialmente, se me queda grabada. Habla de dos jóvenes a los que la justicia belga impuso, como condena de un delito cometido, hacer el camino de Santiago. Me dicen que es la única justicia del mundo que lo contempla a partir de una ley que perdura desde el siglo XII. De las virtudes educativas del camino no me cabe ninguna duda. La justicia española debería tomar nota.
- * El canto de los pájaros, los pasos, alegres tras el descanso nocturno, la frescura de la mañana. Todo invita a dar **gracias a la vida** por proporcionarnos esta experiencia. Casi sin notarlo, me sorprende agradeciendo mentalmente todo, no sé muy bien a quién o a qué.
- * El camino va imponiendo poco a poco su ley, **sus reglas** y nosotros nos vamos adaptando si no queremos abandonar.
- * El rítmico golpeteo del bordón sobre el pavimento y el ruido desahogado de los coches que pasan me lleva a ensimismarme y comienzo a pensar en los deseos, en lo que deseamos. Deseo terminar la carretera y entrar en una senda; deseo agua; deseo descansar; deseo llegar; deseo..... El **deseo** siempre va por delante de nosotros, nos estira, nos urge con inmediateces; nos quiere hacer correr, pasar incluso por encima de nosotros mismos. El deseo es un tirano que sólo piensa en su satisfacción. Si nos dejamos poseer por él y no le damos lo que exige, se alimentará de nuestra propia esencia y acabará por destruirnos. El camino nos enseña a domar el deseo, a sujetarlo. En él los deseos pasan a segundo término; lo primero es el camino y éste tiene sus propias reglas. El deseo de beber ha de esperar a la fuente; el deseo de llegar sólo puede lograrse sin parar de andar. Los deseos tienen su momento concreto en el camino y es éste quien se encarga de satisfacerlos a su debido tiempo.
- * El camino nunca acaba y **las ansias por llegar** siempre “pasan factura”. En él hay tiempo para todo, para compartir, para ver, para oler, para sentir y para saborear. Hay un tiempo para cada cosa y es muy importante saber vivirlo en toda su intensidad -sea bueno o sea malo- y no pretender agotarlo o saltárselo. El antiguo refrán *no hay atajo sin trabajo* describe muy bien situaciones que se presentan en el camino.
- * *El aquí y ahora* (conciencia y vivencia del instante) de las tradiciones orientales es una buena guía

para el camino. Vivir lo que venga, lo que encuentres. **Aceptar** las cosas como son, como se presentan. Esto no significa resignación ni renuncia a las propias opciones y posibilidades de cambiar las cosas. Significa partir de la aceptación realista de *lo que hay* antes de cualquier intento de cambio.

- * Pronto la carretera se convierte en una pista. Aunque me molestan mucho las lumbares noto que tengo las piernas fuertes. Parece que por fin mi cuerpo se va acostumbrando al esfuerzo diario. La pista es pedregosa, pero los pies de los peregrinos, con su constante pisar, han abierto un estrecho sendero de tierra por uno de sus costados. Lo sigo decidido; es bastante más cómodo. La monotonía del paisaje me encierra en mi mismo. Un mar de trigo a cada lado del sendero hace que los ojos no tengan donde mirar. Me centro en mi **actitud respecto al camino**, en mi forma de andar. Observo que doy cuatro o cinco pasos mirando al suelo que inmediatamente voy a pisar. El paso siguiente siempre me lleva a mirar a la próxima loma o al horizonte. Me doy cuenta de que esto se repite rítmicamente de forma constante. Esto me lleva a pensar que el futuro nunca debe hacernos olvidar el presente, de la misma manera que no podemos encerrarnos en el presente sin lanzar miradas periódicas al lugar donde queremos llegar. Pienso que la misma proporción de miradas respecto al camino podría aplicarse a nuestra forma de enfocar la vida.
- * Lluvia de forma intermitente. El amarillo ocre de los trigales, el verde aceitunado de los grupos de arbustos, salpicados aquí y allá, y el cielo de un azul nebuloso, hacen el paisaje mágico. El silencio lo llena todo. El camino me lleva de **sorpresa en sorpresa**.
- * Pienso en la diferencia entre el viaje en coche y andando. En el primero sólo cuentan **la distancia** y **el tiempo**. Cuánto debo recorrer y cuándo llegaré. En el segundo no existen ni cuentan las distancias; sólo los lugares y las gentes. En el camino un paso sucede a otro paso. La distancia o la “gran distancia” es únicamente una limitación mental, un obstáculo que yo me pongo a mi mismo. Se que “paso a paso” llegaré, en algún momento, a todos los sitios. El viaje en tren, desde Logroño a Somport, duró cuatro horas y se me hizo muy largo. Claro, lo único que me importaba era llegar, salvar esa distancia en el menor tiempo posible. Recorrerlo andando me llevaría diez días tan llenos de instantes, tan ricos, tan mágicos, tan duros, tan divertidos, tan interesantes y, en definitiva, tan vividos, que cualquier idea preconcebida de distancia queda minimizada, olvidada.
- * Pienso que la mayor dificultad del camino reside en **los obstáculos que uno mismo se pone**. Es como un círculo vicioso. Si pienso que voy incómodo y me dejo llevar por esa sensación, la incomodidad se adueña de mi y poco a poco me va derrotando. La negatividad se nutre de negatividad y acaba por convertirlo todo en oscuridad. Si aceptas la incomodidad como un requisito más del camino y no la dejas poseerte, es muy probable que acabe desapareciendo con la propia dinámica del camino.
- * El camino es como la propia **vida**. Puedo llegar a todos los lugares que desee, tan sólo debo caminar. Debo saber eso sí -el camino se encarga de enseñártelo- que, cuando camino cuesta arriba o cuando aquella es muy empinada, el paso corto es el más apropiado y lo mismo cuando camino cuesta abajo.
- * Lo primero que me encuentro es un cartel que reza: PARADA DE PEREGRINOS. Me habían hablado del personaje que hay a la salida de Logroño. Fue Flora. Recuerdo que le dije:
- *Explicame algo de él, puesto que pasaré de madrugada y seguramente no estará-*
No quiso hacerlo y lo entiendo. No sirve que te cuenten las cosas; hay que vivirlas. Nuestra época es la de los sucedáneos. La TV, los diarios, incluso el cine y los libros nos ofrecen versiones edulcoradas -o, en todo caso, de segunda mano- de las cosas. **La sensación de**

primera mano es algo que nuestra cultura parece desechar. Eso, entre otras cosas es lo que ofrece el camino. Sensaciones diversas, variadas, nuevas, no edulcoradas, de *primera mano*. Sensaciones que vivimos y experimentamos en primera persona.

- * **El camino es un crisol de relaciones** no mediatizadas o, mejor dicho, canalizadas por el *peregrinaje*. Es el punto donde todos nos encontramos, ricos y pobres, sabios e ignorantes, guapos y feos, extrovertidos e introvertidos; todos somos peregrinos, todos hacemos y estamos en el camino. Nos encontramos en el calor asfixiante y en las lluvias que nos calan hasta los huesos; en los pies doloridos y en las ampollas que nos hacen caminar como “patos”. Eso nos hermana, nos hace iguales. Es la humanidad del camino lo que nos hace sentirnos auténticos seres humanos.
- * El otro día estuvimos hablando sobre **el camino y la voluntad**. Se dijo que el primero doma a la segunda. También que la forma.
- * Me enseñaron que **la voluntad** lo puede todo. Con voluntad uno puede conseguir lo que se proponga. Y es cierto, pero es necesario matizar esta afirmación. La voluntad es ciertamente capaz de superar cualquier obstáculo para llegar al destino que previamente se ha marcado. El propósito orienta la voluntad y ésta derriba cualquier muralla por lograrlo. Así pensada y utilizada la voluntad deja de ser una cualidad para convertirse en un defecto. La voluntad pasa de la primera al segundo en función de si el utilizarla supone o no ejercer violencia sobre quien la usa. Cuando me violento a mi mismo para conseguir un objetivo; cuando paso por encima de mi cuerpo, de mi mente, de mis sentimientos o de mis pensamientos por alcanzar una meta; cuando no respeto todo aquello que me hace ser *humano* con tal de llegar a donde me he propuesto, estoy malutilizando la voluntad y es muy probable que, aunque realice mis propósitos, éstos acaben volviéndose tarde o temprano contra mí. La voluntad como cualidad o como virtud no supone renunciar al esfuerzo, supone dosificarlo para que no se vuelva contra nosotros.
- * El camino es voluntad constante, pero **voluntad respetuosa** con uno mismo, dosificada, a la medida de nuestros límites y nuestras posibilidades. Si no respetas tu propio ritmo y te dejas llevar por el de los demás; si no escuchas a tu cuerpo, si no lo cuidas y respetas, pase lo que pase a tu alrededor, tu cuerpo se rebelará y aparecerán males imprevistos que pueden hacerte abandonar el camino.
- * Seguimos hablando hasta llegar a Tardajos. Me explica, entre otras cosas, un remedio para las escoceduras. *Coge -me dice- una hoja de cardo borriquero. Dóblala, envuélvela en un papel y machácala. Luego te la colocas en el bolsillo más cercano a la zona en la que estés escocido. Al cabo de un rato te desaparecerá el escozor.*
- * **Los primeros pasos**, con el fresco de la madrugada son los que más me gustan. La soledad matutina del camino me llena el alma de una sensación de libertad que me hermana con todo lo viviente. Me siento entonces lleno de vida, de alegría, de felicidad.
- * Cuando más cansado estaba me perdí y tuve que hacer varios kilómetros más de los que había previsto. Algo parecido sucede en la vida cuando nos equivocamos. Sentimos que no hemos elegido el camino que deberíamos. Quizá por no estar atentos a las señales que nos avisan o, simplemente, por habernos distraído con otras cosas o, por último, por obcecarnos en nuestra propia seguridad. A veces recuperamos la senda con facilidad, otras, pagamos el precio del error. Éste es **el camino de la responsabilidad** y uno debe estar preparado para aceptar las consecuencias -sean positivas o negativas- de sus propias decisiones y sus propios actos.
- * En realidad -le digo- siempre **hacemos el camino solos**, aunque vayamos acompañados. El dolor, el sufrimiento, siempre es personal e intrasferible. Puedes comunicarlo, pero eres tú quien lo sufre y lo mismo pasa con cualquier experiencia estética.

* La noche anterior, en Villadangos del Páramo, estuve charlando un rato con uno de esos peregrinos que hacen gala y proclaman a los cuatro vientos su *peregrinidad*. De esos que te muestran su credencial tan sólo para que veas que no te engañan. Ahora lo veo llamar a un taxi para que lo lleve a Astorga. Cuando nota que me he dado cuenta se justifica:

- *Es que estoy machacado. Ya he sufrido bastante. Total, por cuatro duros me lleva a Astorga.*

No le digo nada. ¡Cómo si fuera una cuestión de dinero! Seguro que -para que no le vean- dejará el taxi antes de llegar al albergue y, seguro también, que ocupará una de las camas disponibles, y que a algún peregrino que llegue tarde y que realmente haya hecho el camino a pie, le tocará dormir en el suelo.

* ... una aldeana de unos 55 años. **Hablamos y caminamos juntos**. Es de Redecilla. Esta mañana ha venido “a escape” a Grañón a recoger unas cosas y ahora vuelve a su pueblo. Me cuenta lo difíciles que están ahora las cosas y me pregunta, ante mi sorpresa, si me pagan algo -no a mi, a los peregrinos en general- por hacer este viaje andando. Con eso me hago una idea bastante aproximada de la concepción que tiene de los peregrinos. Supongo que no entiende que “sufrir penalidades” -por supuesto, desde su punto de vista- encima, cueste dinero. Para ella la vida, por sí misma, ya comporta demasiadas penalidades.

[1] Este artículo fue publicado en soporte pael en: ÚCAR, X. (1998) “Virtudes pedagógicas del Camino de Santiago” Pp. 401-415 en PANTOJA, L. **Nuevos espacios de la Educación Social**. Ed. I.C.E. Universidad de Deusto

[2] Durrell, L. (1979) **Cefalú**. Pág. 158. Edhasa. Madrid.

[3] Durrell, L. (1985) **Tunc**. Pág. 267 Edhasa. Madrid.

[4] Delors, J. (1996) **La educación encierra un tesoro**. UNESCO. Geneve.

[5] Quiero señalar que el contenido de este trabajo obedece a una forma particular y propia de enfocar el Camino de Santiago. Es evidente que las reflexiones que siguen y los aprendizajes o las experiencias que se pueden tener en el Camino no tienen porqué ser los mismos o reducirse a los que yo planteo.

[6] En España existen otras dos rutas muy conocidas, el llamado *camino vasco*, que bordea la costa cantábrica y la denominada *ruta de la plata* que atraviesa toda España en línea recta desde Sevilla hasta Santiago.

[7] El ciclista es un *ciudadano de segunda* en el Camino. Tendrá litera o cama en el albergue sólo si no hay peregrinos a pie que la necesiten.

[8] La lectura que voy a hacer del Camino es laica. Prescindo, por tanto, de los planteamientos y valores religiosos, dado que no forman parte del análisis -estrictamente en términos formativos- que me interesa realizar.

[9] El Camino aragonés tiene unos 900 Km y el francés unos 800. La variabilidad de recorridos es extraordinaria. En mi Camino me encontré desde una persona que venía andando desde Suiza (2.500 Km.) hasta personas o familias enteras que hacían etapas de 100 o 200 Km. cada verano.

[10] El Camino está lleno de personajes muy curiosos. La mayoría de peregrinos, informados por la abundante literatura sobre el Camino o por otros peregrinos, caminan esperando encontrar en determinados puntos a dichos personajes. Pablito, de Ázqueta, que “regala bordones a los peregrinos”; Felisa, que a la entrada de Logroño, regala “higos, agua fresca y un asiento a los peregrinos”; la familia Jato de Villafranca del Bierzo, que con su estrambótico y maravilloso

albergue se pone al completo servicio de cualquier peregrino que llega; Tomás “el último templario” que con su amabilidad y sus extraños ritos hace las delicias de los caminantes; y el párroco de San Juan de Ortega, que comparte sus “sopas de ajo” con aquellos que de verdad desean compartir. Todos estos personajes y muchos otros que no nombro, entregados en cuerpo y alma al Camino, lo llenan de color, de vida y de alegría.

[11] Cuando hacía mi propio camino me dediqué a preguntar a los peregrinos el “por qué” hacían el Camino. Llegué a dos conclusiones genéricas, aunque -evidentemente- no generalizables: a) Una buena parte de los peregrinos realizan el camino a partir de una situación vital de insatisfacción básica, sea ésta del tipo que sea. b) También, buena parte de los peregrinos no saben definir muy bien el por qué hacen el camino, afirman buscar algo, alguna cosa, aunque no sean capaces, en general, de concretar exactamente cual.

[12] Una de las cosas habituales del Camino es que, a los pocos días de caminar, la mayoría de los peregrinos preparen un paquete para enviar a su casa, deshaciéndose de todas aquellas cosas (peso extra) que no son absolutamente esenciales para el Camino

[13] A los tres días de camino me doy cuenta, de repente, que se me ha olvidado sacar dinero con la tarjeta. Estoy en medio de la nada y el próximo pueblo, en el que planeo comer, cenar y dormir, es demasiado pequeño para que haya un cajero o un banco. Estoy tan *reventado* que no me veo capaz de hacer 15 kms. más hasta el siguiente pueblo. Al llegar a Undués de Lerda, el posadero me dijo que no me preocupara que al día siguiente o cuando pudiera le enviara un giro con el pago de mis gastos.

[14] Postman, (1994) **Tecnópolis**. Círculo de lectores. Barcelona

[15] Jacquard, A. (1994) **Este es el tiempo del mundo finito**. Acento. Madrid.

[16] Si te fuerzas a ti mismo más allá de tus límites por llegar a lo que te has propuesto; o por ir junto a una gente mejor preparada que tú y que camina más rápido; si no cuidas tu cuerpo y tus pies después de la etapa; si no ayudas a otros peregrinos que lo necesitan; etc. Todo esto se volverá inevitablemente contra ti. Por ejemplo, tu cuerpo se quejará y no te permitirá seguir caminando.

[17] Hay que tener en cuenta que el peregrino difícilmente puede mantener un ritmo de camino constante ya que los imprevistos (tendinitis -el *fantasma del camino*-, ampollas, rozaduras o acontecimientos climáticos) le llevan a hacer determinadas etapas largas y otras cortas o muy cortas. Esto significa que de forma continua y recurrente va encontrándose con nuevos peregrinos o con otros que pensaba haber dejado ya atrás. Es normal, por ejemplo, que unos peregrinos se vayan dejando a otros notas, sobre su ritmo de camino o sobre donde estarán tal día, en los libros o tablones de anuncios que hay en cada albergue.

[18] A los pocos días de Camino me sorprendía a mi mismo diciéndome que repetiría el Camino. Luego encontré un número muy elevado de peregrinos que hacían su segundo o tercer viaje, incluso encontré a una persona que lo hacía por treceava vez.

[19] Incluso con la gente que no está haciendo el Camino. Al peregrino se le sabe transeunte y se le supone “buena fe” eso le hace objeto -si es que se muestra receptivo a la charla-, en muchas ocasiones, de confesiones y explicaciones que, probablemente, no se le hacen ni a los vecinos ni a los amigos.

[20] La mayoría de peregrinos que te adelantan en una etapa concreta, si te ven mal o con dificultades, te ofrecerán su ayuda en formas muy diversas: desde la farmaciola que todos llevan, hasta un masaje en los músculos doloridos o llevarte la mochila. Y si te ven muy mal y por la noche no has llegado al albergue, habrá peregrinos que saldrán a buscarte. La solidaridad es una constante a lo largo del Camino y, en mi propio viaje, tuve la oportunidad de observar y vivenciar muchas de estas situaciones.

[21] La evolución y la mejora en la propia fuerza, el ritmo y la velocidad al caminar es algo sorprendente. A partir aproximadamente de los 300 kms, el camino se convierte en un paseo y una nota que se encuentra muy fuerte.

[22] Latouche, S. (1993) **El planeta de los naufragos**. Acento. Madrid.

[23] Por supuesto, una confianza realista y consciente.

Las comunidades virtuales, nuevas redes de socialización

M^a Luisa Sarrate Capdevila

F^a de Educación. UNED

El panorama mundial se está viendo influenciado de forma decisiva por las tecnologías de la información y de la comunicación que propician la interconexión global que caracteriza a nuestra sociedad. Los importantes avances tecnológicos producidos en las últimas décadas, provocan cambios radicales que generan implicaciones relevantes en los contextos educativos.

Los sistemas multimedia e Internet facilitan la integración de los lenguajes oral, escrito y audiovisual. Presentan la gran ventaja de constituir espacios de *comunicación* inter e intrapersonales dentro de una red global de amplísimo alcance. Surgen, así, con gran fuerza e importante impacto social, espacios educativos novedosos donde *las relaciones humanas* están llamadas a desempeñar funciones esenciales en los permanentes procesos de socialización que desarrolla todo individuo a lo largo de su vida.

Entre los múltiples recursos y servicios que ofrece el denominado “*e-learning*” se encuentran las *comunidades virtuales*, de singular interés para el ámbito de la Pedagogía Social y, más en concreto, de la Educación Social. Constituyen redes sociales con un alto valor relacional y cooperativo que facilitan el conocimiento y la ampliación del capital social de los individuos. Desde esta perspectiva, aparecen como nuevos cauces y vías de convivencia, de socialización, que rompen las características tradicionales en relación a variables con el espacio, el modo y el tiempo.

Este trabajo pretende analizar las principales características de los procesos que se producen en los nuevos entornos educativos virtuales. Con este propósito se estudian, en primer lugar, las posibles implicaciones y retos que para la Pedagogía Social y, en especial, para la Educación Social, supone el empleo de la infraestructura tecnológica en el mundo educativo. Posteriormente, se examinan, siempre desde la óptica de dichos ámbitos, las características y dinámicas de las comunidades virtuales de formación, en tanto organizaciones sociales que promueven el capital relacional de las personas y facilitan el aprendizaje participativo y colaborativo. Se finaliza dando a conocer los resultados más significativos de un estudio, realizado sobre las interrelaciones e intercomunicaciones producidas en la comunidad virtual de un foro de debate de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El objetivo es el de establecer la incidencia y posibles repercusiones de esta nueva vía de socialización y de enseñanza-aprendizaje.

Educación Social y tecnologías de la información y de la comunicación

La Educación Social, en tanto objeto de estudio de la Pedagogía Social, constituye una dimensión de imprescindible desarrollo para lograr la formación integral de la persona, en su doble vertiente individual y social. Como objetivos básicos se propone, de acuerdo con Pérez Serrano (2003: 126-129): lograr la madurez social (se preocupa del desarrollo, entre otros, del espíritu de comprensión hacia los demás, de colaboración y de concordia); promover las relaciones humanas

(vinculadas con el fomento del trabajo en equipo, de la búsqueda de la convivencia y del respeto a los demás) y preparar al individuo para vivir en comunidad, aprendiendo a coexistir con los otros y cultivando actitudes democráticas.

Junto a los anteriores componentes conviene recordar que, este campo, presenta dos perspectivas básicas. Una se refiere al proceso de socialización de los individuos en contextos normalizados, desde la infancia a la edad adulta y, la otra, desde la óptica de la educación especializada, se ocupa de la intervención y el tratamiento de todo tipo de inadaptados sociales.

Centrándonos en la primera faceta citada, cada vez resulta más evidente que la socialización de las personas ya no se lleva a cabo, exclusivamente, en los contextos convencionales, tales como la familia, la escuela y el grupo de iguales. Junto a ellos, hay que añadir la aparición de nuevos espacios de comunicación y de relación originados por el desarrollo de los soportes informáticos. En efecto, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación está dando lugar a un nuevo universo de rasgos singulares, que muestra un alto potencial de incidencia en el comportamiento de los individuos y en la aparición de nuevos tipos de relación que antes no existían. Sus repercusiones en las esferas personal y social, día a día, se muestran más relevantes.

Las aplicaciones del multimedia afectan a varios campos como el económico, el del ocio, el de los medios de masa y el de la educación. En éste último, hay que subrayar que permite el aprendizaje a distancia por medio de la utilización de imágenes, vídeos, sonidos e hipertexto y de la interacción entre ellos. De esta forma, el alumno se convierte en auténtico protagonista de su aprendizaje, al transformarse en un sujeto activo que construye su conocimiento según su ritmo de asimilación, en lugar de limitarse a recibir información ya elaborada sin participar en ese proceso. Además, aumenta el grado de colaboración con respecto al del aula normal, que se suele caracterizar por la falta de implicación de los estudiantes. Aunque algunos pueden considerar que el proceso educativo se “deshumaniza”, las tecnologías telemáticas pueden solventar claramente este problema y facilitar la participación de los alumnos más reservados y tímidos, siempre reacios a expresar en directo sus ideas (Cubo, González y Lucero, 2003: 315-317).

Hay que reconocer que la educación a distancia, ámbito en clara y permanente expansión, desempeña una gran función social, al ofrecer la oportunidad de realizar estudios reglados y no reglados a personas que, por diversas causas, no pueden frecuentar las aulas. Este sistema, hoy día, ya no se basa únicamente en el material impreso, sino que utiliza la infraestructura tecnológica, creando contextos de aprendizaje virtuales más eficaces. Un somero examen de algunas de sus principales ventajas, que se han visto fortalecidas gracias a la incorporación de los citados soportes informáticos, avala dicha afirmación:

- q *Flexibilidad de tiempos y espacios*: el estudiante, como responsable de su propio aprendizaje, selecciona el espacio, el momento y el horario que estime más apropiado. Aprende a su propio ritmo.
- q *Extensión de la educación*: su estructura posibilita atender a un gran número de personas, haciendo efectiva la igualdad de oportunidades.
- q *Diversidad de fuentes de conocimiento*: proporciona cauces y estrategias variados para conseguir un aprendizaje más rico, diversificado y eficaz.
- q *Posibilita la educación permanente*: las innovaciones tecnológicas en materia de educación permiten la capacitación continua, facilitando el acceso a nuevos conocimientos de forma permanente.

A pesar de estas significativas cualidades, también presenta algunas posibles limitaciones que conviene tomar en consideración. Entre las señaladas por García Aretio (2002:182-192) nos parecen de especial importancia para el tema que nos ocupa las siguientes:

- § Mayor dificultad para lograr la socialización, pues las ocasiones para la interacción personal entre los alumnos y de éstos con su profesor son escasas.
- § Costosa adaptación inicial al cambiar, la mayoría de los usuarios, a un sistema que otorga amplia libertad, pero que exige una alta autodisciplina para el estudio.
- § Limitaciones de acceso por cuestiones económicas y técnicas. La enseñanza virtual a través de Internet no es aún accesible a un gran sector de la población que no dispone todavía de los recursos necesarios.
- § Aumento de las posibilidades de abandonos y fracasos. Debe tenerse en cuenta que, en la mayoría de los casos, los usuarios suelen compartir el estudio con obligaciones personales, familiares y laborales.

Gran parte de estos inconvenientes se verá reducido de forma significativa, incluso puede llegar a desaparecer, gracias al concurso de las tecnologías avanzadas con herramientas como el correo electrónico, las listas de noticias, los foros de discusión, la conversación escrita o *chat*, la autoconferencia y la videoconferencia. Este conjunto de instrumentos genera nuevas posibilidades de relaciones interpersonales más directas, al crear canales y entornos de aprendizaje que hacen posible que los usuarios mantengan una comunicación frecuente y fluida, tanto con los profesores como con los compañeros. De este modo, se resuelve de forma adecuada, la parcial ausencia de interrelación personal que dificulta los procesos de socialización, problema que, en los momentos iniciales, se solía remarcar de la educación a distancia. Dichos instrumentos promueven y facilitan la relación telemática y, con ello, el refuerzo de la motivación y la disminución de los sentimientos de aislamiento y soledad que, con cierta frecuencia, aparecen en el estudiante a distancia

No es de extrañar, que la aplicación y utilización de los progresos tecnológicos al mundo educativo esté en claro proceso de crecimiento. Además, de los aspectos ya señalados, hay que tener en cuenta que, en gran medida, tratan de reproducir la naturaleza “multimedia” del ser humano, dada su genuina capacidad para comunicarse mediante distintos códigos – lenguaje verbal, no verbal, escrito, manifestaciones artísticas, etc., - bien como receptor, bien como emisor. La educación, por lo tanto, debe emplear todas las posibilidades que le brindan los medios tecnológicos, a fin de conseguir un aprendizaje de calidad, de fomentar la motivación y de ofrecer cauces y contextos que favorezcan el desarrollo personal, profesional y social.

El impulso y expansión que en la actualidad está consiguiendo la educación virtual, también denominada aprendizaje *on line* o *e-learning* está cambiando nuestra cultura de un modo profundo. Este proceso de teleformación a través de la Red, se basa en las plataformas virtuales de enseñanza y en el acceso a herramientas, servicios, colaboraciones e intercambios a larga distancia. Utiliza un diseño comunicativo especial, con un marcado carácter didáctico. Sin duda, implica un cambio en la organización y en la formación de profesores y alumnos.

La aplicación de las tecnologías de la comunicación e información abre múltiples posibilidades de estudio y de acción a la Educación Social, puesto que está dando lugar a nuevas vías y cauces de interrelación, participación, comunicación y colaboración que influyen, directamente, en la socialización de la persona y, con ello, en su formación integral. En cierta medida, pueden considerarse “agentes de socialización”

Las comunidades virtuales de aprendizaje, entornos emergentes de socialización

A pesar de todas las ventajas que ofrece el *e-learning*, no hay que caer en la falsa idea de que es la panacea, aunque sea cierto que sí se consigue un aprendizaje más eficaz, difícilmente aplicable en una clase tradicional, siempre que se tengan en cuenta los principios pedagógicos apropiados. Entre sus posibilidades se subraya el ser considerado como un proceso social orientado a propiciar la interacción y la colaboración entre personas, a través de la constitución y acción de

comunidades virtuales.

La Educación Social no puede permanecer al margen de la sociedad construida, ni de sus tendencias, como es la aparición de las comunidades virtuales de aprendizaje, fruto del empleo de las conquistas tecnológicas a los procesos educativos. Todo educador social ha de tomar conciencia y prestar especial atención a los factores, desarrollo y dinámicas que configuran estos nuevos entornos de socialización.

El mundo de la comunicación “infovirtual”, promovido por Internet, está creando un nuevo ámbito sociocultural de fuertes implicaciones en las relaciones sociales. Las tecnologías de la comunicación e información auspician redes donde las personas participan e interactúan. En la actualidad, existen innumerables usuarios, en los más remotos puntos de la tierra, que conforman comunidades virtuales muy dinámicas, al centrarse en áreas fundamentales para el bienestar de sus participantes.

El término *comunidad*, en nuestros días, se utiliza de forma muy variada. En un sentido amplio, se considera como una agrupación de personas que persiguen un objetivo común, mantienen una red de relaciones fruto de su interacción y comunicación y comparten normas e intereses. Suele también existir un componente afectivo, un sentimiento de pertenencia y tener una base territorial que sirve de asiento, aunque, en muchas ocasiones, trasciende las fronteras geográficas iniciales.

A partir de los supuestos mencionados aparece, en la década de los noventa, el concepto de *comunidad virtual* que se define como “agregaciones sociales que emergen de la red, cuando un número suficiente de personas entabla discusiones públicas durante un tiempo bastante extenso, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (Rheingold, 1993:5). Sus principales características, por lo tanto, son: la interactividad, el componente afectivo y el tiempo de interactividad.

Desde el enfoque de la dinámica social, de especial interés para el tema de este trabajo, destacan los siguientes rasgos de estas asociaciones virtuales: cada miembro se siente parte de una totalidad social amplia; existe una red importante de interrelaciones; se produce una corriente de intercambio de contenidos valiosos para sus miembros y las relaciones entre éstos se mantienen creando un conjunto de historias compartidas. Entre las necesidades más relevantes que motivan a las personas a participar se encuentran: un interés u objetivo común, el deseo de compartir experiencias y de establecer relaciones sociales y el de disfrutar de vivencias gratificantes.

Aún reconociendo el carácter abierto de esta tecnología interactiva, su aplicación a la educación debe adquirir otros matices que obliguen a proyectar sus bases desde un ajuste pedagógico. Aparecen, así, las denominadas *comunidades virtuales de aprendizaje*. Aunque presentan, en principio, las mismas características generales de las anteriores, tienen rasgos específicos que responden a necesidades particulares, tales como:

- § Se inician en cuanto se definen las reglas de participación,
- § Se orientan, fundamentalmente, hacia el usuario pues son éstos los actores principales y sujetos de aprendizaje,
- § Están muy focalizadas debido al contenido mismo que las origina,
- § Son temáticas por naturaleza, pues se constituyen alrededor de un curso o un área de conocimiento concreta y
- § Presentan un alto grado de interactividad y una elevada probabilidad de conseguir un índice importante de cohesión.

¿Por qué se consideran las comunidades virtuales de aprendizaje entornos emergentes de

socialización? La respuesta a esta cuestión la elaboramos sobre algunos de los argumentos y referencias que ofrece Silvo (1999). Partimos de la base de que las comunidades virtuales, al igual que las físicas, pueden satisfacer distintas necesidades al mismo tiempo. Sus miembros, además de adquirir conocimientos, interactúan y establecen vínculos sociales que llegan a extenderse, en ocasiones, a otros ámbitos de sus vidas. Estos espacios, por lo tanto, se consideran un poderoso factor de socialización, al propiciar y facilitar la comunicación, la colaboración mutua y al crear vínculos sociales que van más allá de los objetivos específicos del aprendizaje.

Toda comunidad virtual de aprendizaje constituye una red social. Los sociólogos destacan el valor del “capital relacional” que se deriva de la inversión en tiempo, dinero y energía que realiza una persona al comunicarse y relacionarse en una red. Dicho capital constituye una variante personal del “capital social”, expresión que corresponde al conjunto de recursos de una estructura social, que pueden gestionarse para llevar a cabo acciones con un propósito definido. Los participantes en una comunidad virtual de aprendizaje, como en cualquier red, invierten su tiempo y energía y adquieren, además de un capital intelectual, un capital social compuesto por una serie de medios disponibles en la red. Igualmente, obtienen el capital relacional generado por las relaciones y el apoyo que le brindan los compañeros.

Los citados contextos virtuales educativos propician el crecimiento y la ampliación del capital social de las personas y de las comunidades virtuales en las que participan. En otras palabras, se trata, tal como ya se ha indicado, de redes sociales con un alto valor relacional y cooperativo que facilitan el conocimiento y la ampliación del capital intelectual y social de los individuos. Desde esta perspectiva, aparecen como nuevos cauces y vías de convivencia, de socialización, que rompen las características tradicionales en relación a variables como el espacio, el modo y el tiempo.

Otro efecto al que se debe prestar atención por su gran interés, radica en el llamado “aprendizaje transformativo”. Se fundamenta en las reflexiones que realiza el estudiante sobre las experiencias vividas. Toda comunidad virtual de aprendizaje aporta un nuevo paradigma de pensamiento y acción, por lo que sus miembros tiene muchas probabilidades de lograr, además de los conocimientos que desean, una manera de pensar, de sentir, de comportarse y de actuar conforme a dicho paradigma.

El ser humano traslada al ciberespacio sus modos de vida en sociedad y su cultura y configura ese espacio para que responda a sus necesidades. Ahora bien el ciberespacio no es simplemente una reproducción de la vida social, pues agrega otros elementos y otras potencialidades que permiten realizar actividades que no eran posibles en el mundo físico. Por ello, la Educación Social debe prestar atención a estos nuevos contextos que están generando procesos de socialización singulares, llegando a convertirse en agentes de socialización relevantes.

La interrelación desde una experiencia práctica

Dadas las peculiaridades de la educación superior a distancia, a la hora de determinar su calidad, se suele otorgar especial atención al funcionamiento, utilidad y eficacia pedagógica de los medios didácticos. La aplicación de la infraestructura tecnológica permite disponer de nuevas situaciones de aprendizaje “on line” que es preciso examinar, de forma sistemática, para poder establecer su idoneidad, a fin de mejorar el proceso formativo de la persona en todas sus vertientes.

Dentro de la plataforma WebCT que se utiliza en nuestra Universidad, nos parecen muy importantes las herramientas de comunicación y debate, ya que promueven, de forma especial, la intercomunicación, la cooperación y el aprendizaje colectivo. Constituyen un medio relevante para vencer las dificultades derivadas de la falta de contacto directo e inmediato entre alumno-profesor y entre alumno-alumno, al tiempo que posibilitan la realimentación del proceso educativo. Nos referimos, en concreto, a los *foros de debate*, como actividades interactivas y sincrónicas de un

proceso de comunicación y de expresión de las comunidades virtuales de aprendizaje.

Los *foros de debate* se pueden definir como áreas o entornos de encuentro y discusión pública. Constituyen el principal instrumento para tratar cuestiones de interés general, como dudas, consultas, comentarios, orientaciones, al ser accesibles a todos los participantes, pues todos ellos pueden leer y responder a los mensajes remitidos al mismo (IUED, 2001). No sólo favorecen el aprendizaje instructivo, sino que forman espacios que propician las relaciones humanas, las inter e intracomunicaciones sobre muy diversas cuestiones, tanto de índole personal, profesional como social. Influyen, así, directamente en los procesos de socialización llevados a cabo en los contextos virtuales. En las asignaturas que impartimos, existen dos tipos en los que interviene el equipo docente: el dedicado a los profesores-tutores y otro más general, abierto a todos los alumnos matriculados en cada materia y a sus respectivos tutores.

Tras dos cursos académicos de la puesta en marcha de dichos foros, se estimó conveniente iniciar un estudio sobre su funcionamiento al objeto de, por una parte, valorar sus posibles aportaciones a la mejora del proceso formativo de los alumnos. Por otra, se pretendía analizar las características de las interrelaciones y comunicaciones producidas y su posible incidencia y consecuencias, como nuevos entornos de “socialización on line”. Sustenta dicha decisión el considerar que, esta herramienta “infovirtual”, presenta un interés singular para comprobar las funciones que desempeñan las relaciones personales en los diversos colectivos implicados – alumnos, profesores-tutores y equipo docente – que conforman una comunidad virtual generada entorno al propósito del aprendizaje.

La metodología utilizada fue la observación directa con el registro de la totalidad de los mensajes producidos y la aplicación del análisis de contenido. Los primeros datos obtenidos ponen en evidencia los siguientes aspectos de mayor interés:

- Ø *Escasa utilización del foro aunque se percibe un cierto incremento*: el número de alumnos que toman parte del *foro* es aún bastante bajo, en relación del número total de matriculados, cifrándose en un 23%. Ahora bien, se ha podido constatar que se va produciendo un aumento del mismo según avanza el curso académico. Similar situación se constata en el colectivo de profesores-tutores, aunque el porcentaje es algo más elevado, el 28%.

Entre las posibles causas que pueden provocar esta situación cabe citar la existencia de personas con escaso hábito del empleo de las nuevas tecnologías con fines educativos, el hecho de tratarse de alumnos de los primeros cursos de carrera que están acostumbrados al sistema presencial donde existe una fuerte dependencia en la relación profesor-alumno, la falta de disponibilidad de equipos informáticos en los centros educativos y la carestía de su uso.

- Ø *Predominio del empleo del foro como instrumento de aprendizaje complementario*.

La práctica totalidad de los participantes suelen acceder al foro en horario nocturno, fuera del tiempo establecido para las tutorías presenciales y del horario laboral.

- Ø *Aplicación del foro como ampliación y complementariedad de la labor docente*:

Las intervenciones del equipo docente responsable de la materia se han centrado, especialmente, en:

- § Propiciar el proceso de aprendizaje:
 - ü Proporcionando orientaciones generales para el estudio,
 - ü Resolviendo dudas sobre conceptos, nociones y términos,

- ü Ofreciendo pautas para efectuar los exámenes y los trabajos prácticos,
 - ü Proporcionando documentos complementarios relevantes y
 - ü Facilitando enlaces de interés para ampliar conocimientos.
- § Reforzar la motivación:
- ü Procurando que los diversos elementos de la plataforma sean claros y atractivos,
 - ü Proporcionando la imagen y un mensaje sonoro breve inicial motivador, de cada profesor responsable de la asignatura.
 - ü Facilitando orientaciones sistemáticas y mensajes de apoyo en momentos significativos como: al inicio del curso y antes y después de cada prueba presencial,
 - ü Respondiendo de forma inmediata a las consultas planteadas,
 - ü Promoviendo una participación activa, planteando cuestiones de interés general,
 - ü Transmitiendo mensajes de aliento y ánimo,
 - ü Propiciando unas relaciones personales cordiales, basadas en el respeto y la cooperación mutuos. Aunque el foro está concebido, prioritariamente, para solucionar cuestiones académicas, se consideró adecuado que los estudiantes también lo emplearán como lugar de encuentro y de apoyo afectivo.

Por otro lado, la labor desarrollada por los profesores-tutores se ha centrado, en el foro general, en colaborar con el equipo docente proporcionando información complementaria sobre algunas dudas académicas, organizativas y administrativas. El foro exclusivo para tutores se ha utilizado para solicitar orientaciones educativas complementarias, remitir informes sobre los alumnos y sus trabajos. Por su parte, el equipo docente, lo empleó, principalmente, para proporcionar pautas, orientaciones y sugerencias para lograr el aprendizaje activo. También se solicitó la cooperación de tutores y alumnos para valorar los distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ø *Diversidad de motivaciones de los alumnos para participar* que pueden clasificarse en las siguientes categorías.

- § Lograr un aprendizaje adecuado para superar la materia, a través de:
- ü Intercambio de resúmenes y esquemas de trabajo del temario del programa,
 - ü Solicitando aclaraciones sobre conceptos y terminología de la disciplina.
 - ü Demandando orientaciones y pautas precisas para la realización de las pruebas presenciales y de los trabajos prácticos.
 - ü Facilitando enlaces de interés general e, incluso, interviniendo directamente en la resolución de las dudas académicas planteadas por sus compañeros.
 - ü Consultando información de tipo administrativo y organizativo.
- § Proporcionando apoyo motivacional mutuo:

- ü Promoviendo una participación activa, planteando cuestiones de interés general,
- ü Aportando mensajes de aliento y ánimo sobre el desarrollo del aprendizaje de la asignatura,
- ü Transmitiendo sentimientos de comprensión y apoyo,
- ü Mostrando actitudes solidarias y colaborativas,
- ü Proporcionando mensajes de estímulo y de refuerzo de tipo afectivo,
- ü Promoviendo y organizando encuentros en otros espacios abiertos de relación informal,

De acuerdo con los datos disponibles, se puede afirmar que, la incorporación de este tipo de estrategias de educación virtual, está potenciando la calidad del aprendizaje, al ser de gran ayuda para tener un mayor conocimiento de los alumnos, de las cuestiones de aprendizaje que les inquietan y, en justa medida, proporcionarles las orientaciones, las sugerencias y el apoyo docente que requieren. Igualmente, han fomentado las relaciones interpersonales y la comunicación paliándose, en gran medida, la sensación de soledad y de aislamiento que, con frecuencia, se produce en los usuarios de los sistemas de educación a distancia.

A la vista de la información disponible, como primeras conclusiones, podemos apuntar que el foro de debate ha sido eficaz en cuanto que ha:

- v Contribuido a lograr un aprendizaje activo y significativo al confirmarse como un espacio adecuado para que los alumnos planteen, con libertad y responsabilidad, sus dudas y, que los profesores, proporcionen las orientaciones oportunas,
- v Propiciado y favorecido el desarrollo personal y social de los participantes, a través de la interacción, comunicación y colaboración recíprocas,
- v Facilitado la reducción de los índices de abandonos y fracasos, al sentirse apoyados afectivamente tanto por los profesores como por los compañeros,
- v Desempeñado una importante función social al servir de lugar de encuentro y enlace entre los diversos colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

Para finalizar, cabe anotar que los sistemas multimedia e Internet presentan innegables ventajas a través de la utilización de servicios, instrumentos y entornos de aprendizaje *on line* como las comunidades virtuales. Propician la mejora de las condiciones de aprendizaje, de los procesos cognitivos y las relaciones interpersonales, la comunicación y la colaboración mutua, aumentando la experiencia social y dando lugar a procesos de socialización especialmente significativos. Es preciso, por lo tanto, seguir profundizando en su conocimiento para que sean cada vez más eficaces.

Bibliografía

- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2001): *Los educadores ante el reto de las tecnologías de la información y de la comunicación*. Madrid: UNED.
- Boticario, J.G. y Gaudioso, E. (2001). *Curso TutorT-UNED 2001-2002. Introducción a la enseñanza en Internet y Tutorización Telemática*. Madrid: UNED.
- Cabero, J. y otros (2000). *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.
- Cubo Delgado, S, Gonzáles Gómez, J.J. y Lucero Fustes, M. (2003): “Perspectiva pedagógica de los multimedia”. *Revista Española de Pedagogía*, nº 225, año LXI, mayo-agosto,

309-335.

- Gallego Rodríguez, A. y Martínez Caro, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *RED, Revista de Educación a Distancia*, publicación en línea, nº 7, 15 de febrero.
- García Aretio, L (2002): “La educación a distancia: respuesta a demandas educativas actuales”. En E. López-Barajas Zayas y M^a L. Sarrate Capdevila: *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*, 167-212. Madrid: Dykinson.
- López-Barajas Zayas, E. y Sarrate Capdevila, M^a L. (2002): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (2003): *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Rheingold, H. (1993): *The virtual community*. Addison-Wesley. Reading, USA.
- Mendoza, E. (2000): “El desarrollo de cursos a distancia en WWW mediante plataformas virtuales: WebCT en el mundo universitario americano, en W. AA. *On Line Educa Madrid 2002. La formación virtual en el nuevo milenio*. Madrid: UNED.
- Sarrate Capdevila, M^a.L. (1997): *Educación de Adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- Silvio, J. (1999): *Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente*. Simposio sobre “Sistemas de Aprendizaje Virtual”, Caracas, noviembre, 1999. (<http://www.gobernabilidad.cl/documentos>)

Nota: texto adaptado de: Sarrate Capdevila, M^aL. (2004), Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, Chile.

Animação Sociocultural e Educação

Albino Luís Nunes Viveiros

(Animador Sociocultural)

A breve reflexão enunciada no presente texto esboça algumas preocupações, enquanto, cidadão do mundo e Animador Sociocultural, membro de uma comunidade que à semelhança de muitas outras, procura dar respostas activas a desafios e demandas socioculturais e educativas das suas gentes.

No decorrer desta linha de pensamento sintetizarei algumas ideias/ pontos de partida para um debate, que penso ser importante e frutuoso no argumento da praxis da Animação Sociocultural.

A Animação está intimamente ligada ao conceito de educação. Um conceito que ultrapassa o modelo clássico e conservador, assente na transmissão de saberes e conhecimentos que respeita uma hierarquia preestabelecida (professor - aluno); que não era mais do que a transmissão de informação filtrada e formatada, que assumiria uma função didáctica no decorrer da vida e das relações sociais estabelecidas pela acção cultural, social e política do Homem. Face às novas realidades socioculturais, o clássico conceito de educação revelou-se obsoleto.

As razões históricas que possibilitaram o surgimento da Animação Sociocultural, enquanto praxis de acção socializadora de grupos, metodologia de intervenção no campo sociocultural, educativo e pedagogia participativa advêm em certa medida da industrialização, fenómeno provocador de uma crescente urbanização desregrada e demandada por populações do meio rural.

Este fluxo migratório provocou um desenraizamento e ausência de uma identidade cultural, anatomias sociais e o aumento do tempo livre. O desenvolvimento social acelerado, minou as relações sociais entre os colectivos. Estas consequências fundamentaram o desenvolvimento de processos de intervenção sociocultural junto das comunidades urbanas.

A génese da Animação Sociocultural tem reminiscência na educação popular, esta enquanto, praxis de promoção participativa e de uma pedagogia libertadora para que todos os que actuam se convertam em sujeitos activos e agentes de dinamização sociocultural das comunidades locais.

Em Portugal, a revolução social, política e militar consumada a 25 de Abril de 1974 foi o momento histórico para o despertar das consciências individuais e colectivas para as novas realidades socioculturais como refere o sociólogo Orlando Garcia[1].

À semelhança de outros países europeus, em Portugal, encontramos a génese da Animação Sociocultural nos movimentos de educação popular entronizados no associativismo popular, enquanto demanda social onde os actores sociais são os protagonistas do autodesenvolvimento e o espírito de intervenção são factores favoráveis ao desenvolvimento e prática da Animação Cultural.

A Animação Sociocultural assume uma componente lúdica e de fruição na vida quotidiana. Esta tecnologia social e prática de intervenção comunitária é um instrumento ao serviço da satisfação das necessidades básicas das comunidades.

A Animação passa a ser entendida como *“um processo (para continuar); uma acção de base, através de grupos restritos, com referência à globalidade de um determinado território; uma incidência nas práticas quotidianas, em vista da sua qualificação; recursos a técnicas de comunicação, de forma a favorecer as relações interpessoais e a expressividade; uma ligação aos problemas realmente presentes; desenvolvimento da criatividade nas formas participativas, na criação de condições emancipativas”*. [2]

Nos nossos dias, alguns campos de intervenção da Animação Sociocultural estão a ser suprimidos, mas em contraponto, outros surgem impulsionados pelas crises sociais, económicas, políticas e culturais, que assolam não só Portugal, mas a Europa.

Hoje vivemos uma profunda crise de valores, de identidade cultural e acima de tudo vivemos numa era globalizada marcada pelo consumo, individualismo e por práticas de violência fundamentada na discriminação social, num tempo em que o sistema educativo não consegue dar respostas a aspirações que se colocam diariamente a milhares de jovens. A mutação das identidades culturais ao nível das comunidades faz-se sentir pelo cruzar de relações sociais entre diferentes culturas, entre gentes do Ocidente e do Leste Europeu.

A Animação Sociocultural tem um grande desafio pela frente, nomeadamente, no desenvolvimento de processos de intervenção socioeducativa junto dos grupos emigrantes que se agregaram em comunidades étnicas, em grupos que partilham uma cultura “diferente”, comunidades excluídas social e culturalmente. Elas são o “Outro”.

O Parlamento Europeu e do Conselho instituiu o ano 2008 como o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural”.

A promoção do diálogo intercultural como um instrumento de apoio aos cidadãos europeus, para incentivar o conhecimento e a abertura a um ambiente, cada vez mais complexo e diverso; bem como a ideia de promover a consciencialização de cidadania europeia e dos que vivem na Europa, são alguns dos objectivos que o Parlamento Europeu espera concretizar com o proclamado “Ano Europeu”. O desenvolvimento das actividades alusivas ao diálogo intercultural concretizar-se-á através de programas comunitários e de outras actividades no âmbito da cultura, educação, juventude, desporto e cidadania.

O “Ano Europeu para o Diálogo Intercultural” deverá ser o rosto para novos projectos de intervenção social, de dinamismos culturais e participação das minorias emigrantes na vida comunitária das comunidades de acolhimento, um incentivo ao aumento da solidariedade entre os grupos sociais com o objectivo de conquistar novas formas de expressão e diálogo.

A proclamação do “Ano Europeu” deverá ser marcado por projectos de intervenção sociocultural em concordância com as três dimensões que deverão estar presentes em todo o processo de Animação Sociocultural, nomeadamente, a educativa como estilo de orientação, método e conteúdo; o social e o comunitário como iniciativa associativa, vertebração e organização do tecido social; e o cultural como expressão, comunicação e criação.

A construção de processos de educação não formal nasce do envolvimento activo das diferentes instituições com responsabilidades socioculturais e educativas: as autarquias, a escola, associações de pais e encarregados de educação, o associativismo cultural e desportivo de âmbito local. É o trabalho de cooperação de toda a malha institucional e associativa, que favorece a construção de processos de participação e de cidadania activa.

A consciencialização para estas novas realidades, a educação para a tolerância e para o respeito pelo pluralismo cultural têm de partir de um processo de educação não formal, porque, este modelo educativo possibilita que os destinatários do processo de Animação, não só participem no desenvolvimento, mas, que tomem parte na iniciativa e que os dirijam eles mesmos.

Este conceito de educação deve provocar a transformação da realidade social, cujas características pode resumir-se às seguintes: solidariedade, democracia cultural, personalização, integração e relações culturais, aprendizagem inovadora e cultura criativa, iniciativa cultural e uma educação para a cultura.

“Animar a participação de todos” é um processo no quadro de intervenção da Animação Sociocultural e no contexto educativo. Uma acção que configura às pessoas, aos grupos e à sociedade, instrumentos para serem criadores de cultura e transformadores dos seus contextos sociais.

Hoje a intervenção socioeducativa revela-se em toda a sua magnitude como um aspecto particular e específico da Animação Sociocultural. A inter-relação entre educação, cultura e sociedade oferece novas possibilidades para delimitar quais as dimensões educativas específicas que correspondem à Animação Sociocultural.

Em Portugal, na sequência da decisão do Ministério da Educação, relativamente, ao alargamento do horário nas escolas do 1º ciclo, já a partir de Janeiro de 2006, actualmente a funcionar em cerca de um terço das escolas primárias de todo o país, as actividades extracurriculares serão asseguradas por monitores e Animadores de Tempos Livres. Esta medida governamental vem confirmar e “legitimar” os diferentes âmbitos de acção em que o Animador pode intervir, em especial no âmbito educativo; e a importância social que a intervenção sociocultural, praxis da Animação assume no contexto das instituições educativas. A Animação Sociocultural e a educação são dois processos correlativos.

A concretização do objectivo de implementar um programa de educação não formal em contexto escolar, através de projectos e actividades de animação de tempos livres no contexto das instituições educativas, nomeadamente, actividades de desporto escolar, educação musical ou expressão plástica, de acordo com o despacho ministerial será realidade ao abrigo de protocolos com as autarquias, associações de pais e instituições que asseguram os ateliers de tempos livres.

Neste quadro de intervenção socioeducativa no âmbito do desenvolvimento de processos de Animação Sociocultural, é legítimo questionar de que forma as instituições envolvidas neste projecto de Animação de Tempos Livres envolverão aqueles, que à luz da Animação Sociocultural

é desejado serem os protagonistas dos seus próprios processos de desenvolvimento.

Educação e cultura são dois campos de intervenção que na praxis da Animação Sociocultural são assumidamente complementares.

A nova realidade que o sistema educativo assumirá em Portugal exige às autarquias a constituição do Conselho Municipal de Educação. Este órgão consultivo “*visa promover a articulação local da política educativa com outras políticas sociais através dos diversos agentes e parceiros locais*”; “*concentração da acção educativa com outras intervenções sociais...*”^[3] e “*apoiar iniciativas de carácter cultural, artístico,... e de educação para a cidadania*”.^[4]

Abrem-se novos campos de acção para os Animadores Socioculturais – a Animação em contexto escolar. Um novo desafio para os Animadores: O trabalho em parceria com o corpo docente, um trabalho necessário que possibilitará delinear objectivos e estratégias de trabalho para potenciar as práticas socioculturais da comunidade escolar no âmbito da intervenção cultural, numa comunidade que muitas vezes está fechada para o meio envolvente.

Impõe-se o entendimento do tempo livre como um momento de educação não formal e de formação cultural, procurando abrir à comunidade o espaço urbano para actividades culturais e de lazer.

A relação de proximidade e de actuação entre pedagogos e agentes culturais deve facilitar a promoção de uma pedagogia de integração social e colaboração entre diversos organismos que actuam no campo cultural, social e educativo. Essa acção promotora deve alimentar a integração das comunidades educativas com as instituições culturais ao nível da criação e desenvolvimento de parcerias, que dinamizem os serviços educativos dessas instituições, originando uma ligação efectiva e complementar entre os órgãos de cultura e educação.

O desenvolvimento de um processo educativo para a eliminação de práticas discriminatórias raciais, económicas, culturais e religiosas são itens urgentes no debate e na promoção da educação e cultura.

Educar hoje em tempo livre é uma tarefa de Animação Sociocultural. O carácter educativo da Animação Sociocultural tem que promover competências no domínio da participação, liberdade, democracia cultural, inovação e transformação social. O campo da identidade cultural, da criatividade colectiva e o desenvolvimento autónomo e integrado são outros domínios a trabalhar pelos agentes da Animação.

O desenvolvimento de novas praxis socioeducativas no âmbito da animação e da educação devem assentar numa metodologia e pedagogia participativa e libertadora, que visem a integração sociocultural e educativa dos actores sociais e a sua autonomia no contexto das diferentes políticas sectoriais.

A intervenção socioeducativa no contexto da Animação Sociocultural deve procurar promover os valores culturais, afirmar-se como elemento transformador e catalizador de processos de participação e desenvolvimento das comunidades.

Os trabalhadores culturais têm que explorar as potencialidades e recursos infra-estruturais do território. Os Centros Cívicos e outros espaços socioculturais são por excelência e vocação “templos” de cultura e educação não formal. As instituições locais e as comunidades têm a responsabilidade de gerar dinâmicas culturais e empreender projectos de intervenção comunitária; demandas que sejam facilitadoras da participação dos actores sociais.

A responsabilidade da comunidade educativa acresce aquando da existência de infra-estruturas culturais no território municipal. Estes espaços socioculturais devem ser entendidos e apropriados como o prolongamento da escola; eles são espaço de cidadania, de criatividade e

inovação para o desenvolvimento de práticas e hábitos socioculturais.

A consumir esta minha breve reflexão sobre a Animação Sociocultural e o papel que os Animadores podem assumir na sua intervenção no território local, nomeadamente, no contexto educativo, fi-lo a partir da minha experiência enquanto Animador Sociocultural, formulando hipóteses de debate e procurando respostas a novos desafios que se colocam à Animação Sociocultural no séc. XXI.

Referências Bibliográficas

GARCIA, Orlando. «Animação Cultural. Do ousar exprimir-se ao modo de ser cultural-local», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 18/19/20, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 1986, pp. 579-588.

Conselhos Municipais. Fundação Bissaya-Barreto – Centro de Estudos e Formação (CEF), Coimbra, 2001.

PLACER, Félix Ugarte. *Animación Sociocultural y Educación*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1991.

[1] Orlando Garcia, «Animação Cultural. Do ousar exprimir-se ao modo de ser cultural-local», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 18/19/20, Coimbra, pp. 579-588.

[2] Orlando Garcia, *ibid.*, p. 585.

[3] *Conselhos Municipais*, Fundação Bissaya-Barreto – Centro de Estudos e Formação (CEF), Coimbra, 2001, p. 29.

[4] *Ibid.*, p. 30.

LA ANIMACIÓN CIBERCULTURAL

De los paradigmas de la animación sociocultural.

Mario Viché González

1. INTRODUCCIÓN

1.1.LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La animación sociocultural se define como una práctica educativa no formal, o en su caso, no institucionalizada y sistematizada, que tiene como objetivo el desarrollo de individuos y colectividades con el fin de estructurar redes de convivencia, cooperación y desarrollo en comunidad.

Son varios los autores teóricos y los interventores sociales que desde la práctica social, cultural y educativa han tratado de definir tanto desde la epistemología como desde la práctica esta realidad educativa.

Desde el momento que la práctica educativa se institucionaliza, a partir de un noble y loable intento de universalizar y democratizar el acceso a la cultura y a las oportunidades sociales que la educación conlleva, la burguesía, las Iglesias y los poderes fácticos se organizan para monopolizar el sistema y la ideología escolar. Es, desde este mismo instante, que los movimientos burgueses filantrópicos y los movimientos obreros y sindicales inician de forma paralela al sistema escolar una serie de prácticas educativas parainstitucionales o no formales que tienen como objetivo la promoción, la emancipación de las clases populares, el acceso a la cultura, la democratización de la creación cultural, la creación de redes solidarias de cooperación, la estructuración del tejido ciudadano y social y, en definitiva, la creación y desarrollo de prácticas de desarrollo y crecimiento

individual, integración social, participación social y en definitiva, desarrollo de las redes sociales, culturales y educativas que estructuran la identidad colectiva de las distintas comunidades y colectividades sociales.

En Viche, M. (1986) definíamos la animación sociocultural como la intersección de la educación en el tiempo libre, la creación cultural y los modos de participación ciudadana:

“a) Educación en el tiempo libre entendida como una educación permanente que se genera a partir de las experiencias y de las relaciones entre los individuos y los grupos...”

“b) Creación cultural, entendida tanto como recreación de procesos y valores como desde la creación artística y el diseño o la creación colectiva de formas de modos de vivir el mundo”

“c) Participación ciudadana que supone la participación directa del individuo en el seno de los grupos y colectividades donde vive...” (Viché: 86)

Son diversos los estudios: Úcar (2002), Catalá (2003) o Soler (2005), los que nos demuestran que esta realidad social, definida como una práctica claramente educativa, se ha ido adaptando y redefiniendo según los distintos contextos o periodos históricos en los que se desenvuelve.

Así Catalá (2003) nos habla de cuatro periodos en el desarrollo de la animación sociocultural en España:

- “Primer periodo (1976-1981): aire libre
- Segundo periodo (1981-1985): tiempo libre
- Tercer periodo (1985-1992): animación sociocultural
- Cuarto periodo (1992-2000) animación social y/o cultural”.

Por su parte Pere Soler (2005) señala los siguientes periodos:

- “Periodo 1961-1976: animación en el tiempo libre
- Periodo 1977-1985: educación en el tiempo libre
- Periodo 1986-1991: animación sociocultural
- Periodo 1992-1997: animación sociocultural y intervención socioeducativa
- Periodo 1998-2005: animación sociocultural, desarrollo comunitario y participación ciudadana”

Este mismo autor, después de analizar las diferentes definiciones constata que “se comprueba pronto que coexisten diferentes percepciones a la hora de explicar este concepto: una práctica, una metodología, un conjunto de técnicas, una tecnología, un fenómeno social, un ámbito de intervención, etc”.

Concluyendo que: “Nosotros consideramos que la animación sociocultural trabaja la capacidad de convertir el grupo en protagonista de su crecimiento, de estimularlo, de proporcionarle las herramientas y los recursos necesarios y de garantizar que todo este proceso sea rico en estímulos y motivación. El objetivo es, pues, despertar el grupo para que pueda conseguir lo que realmente quiere y necesita” Soler (2005).

Es, tras estas reflexiones previas, que podemos concluir que la animación sociocultural es una forma de entender la educación permanente en su sentido más holístico y comunitario. Es una práctica educativa que pone el punto de mira en los procesos de crecimiento individual y colectivo, al margen o de forma paralela o complementaria de las prácticas educativas institucionales, concibiéndose como una práctica educativa no formal que tiene como características y objetivos:

- la formación integral y permanente de los individuos y los colectivos sociales.
- el devolver a los grupos y comunidades sociales la responsabilidad y la iniciativa en la generación de procesos educativos de socialización y desarrollo comunitario.
- la creación de fórmulas e iniciativas de convivencia, cooperación y estructuración de redes sociales y ciudadanas.
- la creación de identidades colectivas, sistemas de valores, formas de vida compartida y, en definitiva instrumentos solidarios de estructuración de grupos y comunidades de convivencia.

Y ello a partir de unas prácticas y una metodología que tiene como características definitorias:

- la puesta en comunicación de individuos, grupos y colectividades.
- la creación de redes de comunicación, apoyo mutuo, trabajo cooperativo e identificación colectiva.
- la participación de individuos y colectividades en la generación y desarrollo de sus propios procesos de crecimiento, maduración y emancipación social.
- el acceso de individuos y colectivos a los procesos creativos de expresión y comunicación cultural.

De esta manera, la animación sociocultural, genera una serie de prácticas sociales y culturales que, mediatizadas por líderes y colectivos sociales, asociaciones y movimientos sociales, religiosos, obreros o sindicales, equipamientos y espacios para la cultura, el encuentro y la comunicación, los medios de comunicación o las redes telemáticas, estructuran sus propios espacios para la formación, espacios que se estructuran como espacios específicos, con un alto grado de identidad sociocultural y un nivel de institucionalización que se asemeja en algunos parámetros al propio sistema educativo, es el caso de casas de cultura, equipamientos cívicos, casas de juventud, o que aparecen como espacios neutros, sin una identidad específica, que se acercan más a las concepciones de una educación intuitiva o asistemática, es el caso de centros comerciales, grandes equipamientos para el ocio y el turismo o la propia red telemática (Internet).

Es por ello que para acotar epistemológicamente las prácticas de la animación sociocultural debemos centrar nuestra atención en una serie de componentes o variables que van a estar presentes en todas y cada una de las prácticas o intervenciones socioculturales. Es así que vamos a prestar una atención especial a los siguientes parámetros:

- Identidad colectiva: cultural, social, comunitaria.
- Comunicación: interpersonal, grupal, mediática.
- Participación social: cultural, política y económica.
- Redes sociales de estructuración de la vida colectiva: redes blandas y redes duras.
- Lo comunitario: la estructuración de la vida en común, el trabajo comunitario.
- Lo local: el territorio, las redes de estructuración de las dinámicas locales, las identidades locales, la cultura autóctona.
- La globalización: mundialización de la economía, hábitos de vida, valores e ideologías.
- La creación cultural: de la participación cultural, la creatividad al producto cultural elaborado.
- El desarrollo cultural: como formas de desarrollo del imaginario colectivo y las formas socioculturales de vida en una comunidad.

- La estructuración de redes comunitarias: redes para la participación, la comunicación, la cooperación, la creación de opinión, la innovación social.

1.2. LOS ESPACIOS PARA LA FORMACIÓN

Entendemos por espacio para la formación los diversos contextos donde se desarrolla la práctica educativa, tanto en sus vertientes formal como en la no formal o la asistemática.

Los espacios para la formación son lugares físicos institucionalizados: escuelas, centros de tiempo libre, casas de cultura, teatros, museos, pero también lo son los espacios comunitarios más o menos estructurados: barrios, comunidades indígenas, ciudades educadoras... En los últimos años han aparecido nuevos espacios virtuales y mediáticos en los que su ubicación espacio temporal no se encuentra tan claramente definida: medios de comunicación, nuevos movimientos sociales, Internet..., incluso cada vez más la educación y la sociología deben prestar su atención a nuevos espacios para el consumo, el ocio, la comunicación, espacios carentes de una identidad local y cultural definida (Augé: 93) y que cada vez más están supliendo funciones tradicionales de aculturación, participación ciudadana, creación de un imaginario colectivo, estructuración de la comunicación y las interacciones sociales. Estos no espacios, como los define M. Augé no son más que aeropuertos, centros comerciales, parques temáticos, autopistas, áreas de servicio,...

Carbó y Catalá (91) identifican estos espacios para la formación como ecosistemas humanos donde se generan y desarrollan las distintas interacciones que dan forma a los procesos educativos. Para estos autores los ecosistemas humanos están formados por un conjunto de elementos bióticos y otros abióticos. Entre estos elementos o factores señalan:

- Factores físicos ecológicos: geográficos, territoriales, ambientales
- El territorio y sus recursos: educativos, sanitarios, asistenciales, deportivos, ocio...
- La red de relaciones sociales: estructura de la población, círculos de amistades, asociativos...
- Factores culturales: normas, valores, historia, tradición, costumbres...

En este proceso de definición de los diferentes espacios para la formación el profesor Pierre Furter: (83), señala la relevancia de los aspectos regionales, comunitarios y extraescolares para la delimitación de los espacios educativos. El profesor Furter señala:

“La calidad de la educación es una noción relativa porque ella depende de la interacción entre un servicio de formación y la participación efectiva, activa y pasiva, de la población...(…)... Su evaluación deberá tener en cuenta el funcionamiento real de las instituciones, los servicios efectivos que ella presta así como los diferentes roles que ella juega en su contexto”.

“La calidad de las prestaciones educativas variará profundamente según las finalidades que se asigne a la educación extraescolar...”

“En fin, la interacción con un contexto dado es tal que se experimenta como la utilización de la formación y la educación en función de los efectos de las culturas de vanguardia y e masas, de las posibilidades ofrecidas por el mercado de trabajo, el desarrollo político de una región, etc...”

Como hemos ido analizando parece claro que, a la hora de delimitar los diferentes espacios para la formación hemos de considerar la interacción de factores como:

- Las dinámicas de desarrollo local y regional
- Las dinámicas migratorias y sus implicaciones económicas y socioculturales
- Las dinámicas culturales: culturas de masas, culturas locales, culturas de vanguardia con sus múltiples interacciones y conflictos.

- Las dinámicas de comunicación social: generalistas, locales, comunitarias e interpersonales.
- Las dinámicas de participación, creatividad y toma de decisiones de las que participa la población.

En un segundo nivel de análisis los espacios para la formación están delimitados también por:

- Las dinámicas de globalización, comunicación y consumo global que los condicionan.
- Las dinámicas de concentración de poder, económico, comunicacional, informativo, dinámicas centralizadoras, centro-periferia y dinámicas desarrollistas: norte-sur.
- Las dinámicas de interpretación de la realidad a través del imaginario colectivo, dinámicas que se ven condicionadas por la dialéctica entre los distintos estereotipos y las identidades locales, grupales o indígenas.

Si bien, estas dinámicas territoriales se pueden identificar claramente cuando nos encontramos ante un espacio formativo altamente institucionalizado: ya sea un centro escolar: escuela, centro de enseñanzas especiales, universidad, o si se trata de un espacio institucionalizado para la educación no formal: centro cívico, casa de cultura, teatro, museo,..., encontraremos una mayor dificultad para su definición cuando nos enfrentemos al análisis de programas y servicios mucho más difusos desde la óptica de sus coordenadas espaciotemporales: campañas preventivas o promocionales, programas de turismo social, campañas mediáticas, ciudades educadoras,... Pero, donde vamos a encontrar una mayor dificultad para delimitar estos factores socioculturales que configuran los espacios educativos: participación ciudadana, identidades compartidas, creatividad cultural, comunicación interpersonal, creación de procesos, va a ser en los espacios virtuales, en las distintas redes mediáticas, en los no espacios, donde por otra parte, se están generando y están siendo instrumentos de difusión de nuevas dinámicas socioculturales y formativas de las que como educadores no podemos ser ajenos.

Estas nuevas dinámicas socioculturales, estructuran nuevos espacios para la interacción, la comunicación, la cooperación, el desarrollo de identidades e imaginarios colectivos, nuevos movimientos sociales y, en definitiva, un nuevo paradigma interpretativo, a la que las dinámicas educativas y, en concreto la animación sociocultural, deben dar una respuesta precisa y eficaz.

1.3.EL CIBERESPACIO

La aparición de los sistemas telemáticos en red, conectados a través de satélite o interconectados mediante la línea telefónica permitiendo unas áreas de difusión regionales, o incluso, universales, ha dado lugar a una nueva concepción de los espacios y los tiempos para la comunicación, cuando hace unos años un correo tardaba días en llegar a su destino, en estos momentos el correo electrónico y los SMS permiten la el envío de mensajes en tiempo real, cuando hace unos años el consumo de televisión era local o nacional, en estos momentos el consumo se ha convertido en globalizado, cuando hace pocos años la red de relaciones de un individuo estaba concentrada en su entorno mas inmediato, hoy en día se pueden mantener relaciones científicas, comerciales, de cooperación, complicidad y amistad con corresponsales de cualquier parte del planeta, y esto, en tiempo real.

Si esto es así estos nuevos espacios afectan igualmente a las identidades, los imaginarios colectivos, las redes sociales, las estructuras comunitarias y las formas de participación social.

El ciberespacio, nuevo ecosistema de interacción virtual a través de la red propiciado por las nuevas tecnologías, es el concepto que aglutina estos nuevos espacios interconectados que están configurando una nueva realidad sociocultural.

“En este ciberespacio, nacen relaciones interactivas y colectivas donde el intercambio de

mensajes crea lazos sociales, al punto que es posible imaginar que cada uno pueda participar en un gigantesco proceso social de inteligencia colectiva” (Furter: 2005)

Este mismo autor incide en que en el ciberespacio: “...aparecen problemas inéditos que merecen todavía muchas pesquisas. La dificultad es que en el momento presente todas las potencialidades de estas utopías comunicacionales no están todavía desarrolladas y que estamos muy lejos de conocer todas sus implicaciones” (Furter: 2005)

Pero si para el sistema escolar, caracterizado por la conxtualización en espacios claramente definidos, con una identidad propia y unas relaciones y redes de comunicación que pasan por la comunicación interpersonal y la mediación cognitiva, la aparición de estas redes de información, comunicación y cooperación globalizadas ha supuesto un punto de inflexión para replantear sus paradojas y contradicciones y, en concreto, para la búsqueda de un nuevo paradigma de la comunicación y del aprendizaje cognitivo, para la animación sociocultural, donde se conjugan espacios y redes duras: asociaciones, movimientos educativos, equipamientos socioculturales, espacios que cuentan también con un alto nivel de institucionalización, identidad y objetivos explícitamente definidos, con programas, servicios, campañas e intervenciones asistemáticas basadas tradicionalmente sobre la creación y desarrollo de una identidad social y cultural colectiva, las relaciones y comunicación interpersonal y grupal, la creación de redes y estructuras sociales de participación, la estructuración de espacios y servicios comunitarios, el ciberespacio plantea una serie de paradojas y contradicciones que obligan a la animación a replantear sus modelos de intervención y en definitiva a definir un nuevo paradigma de intervención que se adapte y sepa dar una respuesta crítica y eficiente a un mundo postmoderno, a una economía neoliberal globalizada y a una nueva cultura sociocultural definida por el ciberespacio como nuevo y real espacio para la formación.

Desde una perspectiva más práctica y anecdótica animadores y gestores ven día a día como en número de usuarios de equipamientos y programas va en descenso, las dificultades son cada vez mayores para acceder a las audiencias potenciales y conseguir una participación efectiva en programas, equipamientos y servicios mientras que crece el consumo de medios de comunicación de masas, ciberespacios para el ocio, juegos por Internet, comunicación vía Messenger, acceso a productos culturales vía Internet. La cultura de la comunicación en el ciberespacio está sustituyendo a la cultura de la comunicación sociocultural a través de los equipamientos tradicionales: casas de cultura, centros de ocio, equipamientos especializados.

Si en Internet se encuentran los parámetros para un nuevo paradigma de la comunicación sociocultural, la animación no tiene mas opción que revisar sus presupuestos epistemológicos y analizar la configuración de las formas de representación de la identidad colectiva a partir de la red, las fórmulas de acceso a los mecanismos de participación y toma de decisión vía Internet así como a la estructuración de redes de afinidades, interacción y cooperación que la red está propiciando. Solo así la animación sociocultural va a ser capaz de redefinir su paradigma de intervención y continuar siendo una práctica educativa generadora de procesos de crecimiento, desarrollo, estructuración y generador de imaginarios colectivos capaces de renovar de una manera crítica y creativa las estructuras cognitivas y las dinámicas socioculturales de estructuración de la comunidad.

Pero la animación, así entendida, la animación cibercultural, tiene como misión la configuración de una nueva ciudadanía, ciudadanía crítica, capaz de objetivar la realidad y devenir de objeto en sujeto de su propia trayectoria formativa, una ciudadanía creativa, que a partir de los modelos de representación del imaginario colectivo que la nueva red mediática globalizada posibilita y aprovechando sus posibilidades cooperativas y de estructuración de grupos de afinidad, formas de participación y creación de hábitos de vida solidarios, así como de estructuración de comunidades virtuales, sea capaz de estructurar nuevas formas de vida y convivencia tolerantes y democráticas que permitan el desarrollo de estructuras sociales y comunitarias, justas, distributivas y

compensatorias de las desigualdades sociales, solo así se asegura el desarrollo de una sociedad democrática y, en definitiva un futuro sostenible para todas y todos.

Ahora bien, como veíamos en el primer apartado de este capítulo, la animación sociocultural es una práctica educativa que pretende dar a los ciudadanos y ciudadanas el protagonismo en los procesos de desarrollo individual: cognitivo, afectivo y actitudinal, estructuración de redes de comunicación, participación y desarrollo de la vida en comunidad. En este sentido la animación cibercultural ha de trabajar por el desarrollo de los procesos de maduración y desarrollo individual y colectivo, así como de la estructuración de las redes de comunicación y configuración de las distintas comunidades virtuales de convivencia y cooperación. En este sentido la animación cibercultural está trabajando por la estructuración de formas y redes de vida colectiva y, en último término de estructuración de una sociedad democrática.

Es por todo ello que la animación cibercultural ha de estar atenta a como se perseveran y desarrollan en el ciberespacio los parámetros que configuran una sociedad democrática.

En primer lugar la animación cibercultural ha de velar por la defensa y implementación en el ciberespacio de las libertades individuales básicas: libertad de expresión, comunicación de las propias ideas, convicciones y formas de interpretar la realidad, libertad también de comunicación, como posibilidad de hacer uso de las redes y tecnologías que permitan la difusión local y globalizada de las ideas, convicciones y experiencias individuos, grupos y colectividades.

En segundo lugar el derecho a la participación cultural, social, política y económica que supone la posibilidad y la libertad para participar en los procesos de ideación, opinión, creación y toma de decisión en todos y cada uno de estos procesos.

Si estas pueden y deben ser las libertades básicas que la animación cibercultural ha de asegurar en el ciberespacio, no es menos cierto que la animación mediática ha de estar atenta también a los aspectos compensatorios o de defensa de la justicia social en cuanto a posibilidades de acceso y desarrollo de las potencialidades de estos nuevos espacios educativos que el ciberespacio delimita.

La defensa de la privacidad como derecho inalienable a la individualidad, a la libertad de acción, privacidad que la red trata de condicionar, bajo la excusa de la defensa de los derechos del autor y el editor o bajo la excusa de asegurar la seguridad colectiva, son cada vez mas los controles que con los que la red trata de perseguir las conductas individuales y, de esta manera, lesionar los derechos fundamentales a una vida privada, independiente y autónoma, basada sobre los principios de tolerancia y respeto mutuo. Si bien es verdad que hay que asegurar un nivel de seguridad ciudadana, no es menos cierto que en el ciberespacio cada vez es mas vulnerada la privacidad de los individuos: control del correo electrónico, registro de webs visitadas, programas espía, seguimiento individual vía móvil o vía GPS...

El acceso de todas y todos al ciberespacio es otro de los derechos fundamentales que la sociedad virtual debe respetar, con el objetivo de asegurar una auténtica justicia social distributiva. En un mundo dónde el 80 por cien de la población mundial no tiene acceso a la línea telefónica, donde los usuarios y los proveedores de Internet se concentran en las grandes urbes y en concreto en el mundo llamado desarrollado, donde cada vez se hace mas patente la brecha digital entre aquellos que tienen un fácil acceso a la tecnología y a las posibilidades de alfabetización digital y los colectivos sociales que encuentran dificultades: económicas, políticas y culturales para su acceso a las tecnologías y, en mayor medida, a la alfabetización digital, la animación sociocultural tiene entre sus objetos la de realizar acciones compensatorias que faciliten la igualdad de oportunidades, oportunidades de acceso a las tecnologías, pero también, posibilidades de acceso a su uso comunicativo.

1.4.LOS PARADIGMAS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Pierre Furter (2005) define el paradigma de la siguiente manera:

“El paradigma, en su dimensión cognitiva, es un referencial de trabajo que los miembros de una comunidad científica, para nosotros las ciencias de la educación, poseen en comun”

Para Furter el paradigma comprende tres dimensiones:

- a) “Una función de generalización formal simbólica.
- b) Una construcción epistemológica de modelos heurísticos.
- c) Una voluntad de encontrar soluciones a problemas concretos”.

Es así que si analizamos la historia de la animación sociocultural desde la óptica de los paradigmas que la han alumbrado en cada momento histórico podemos trabajar sobre la hipótesis de que la animación ha ido evolucionando a partir de los siguientes paradigmas:

- a) El paradigma de la identidad colectiva
- b) El paradigma de las identidades locales y nacionales
- c) El paradigma de las identidades en el ciberespacio y los no-lugares

Veamos como se estructuran cada uno de ellos:

- a) El paradigma de la identidad colectiva.

Los primeros antecedentes de la ASC los encontramos en el desarrollo de los movimientos obreros del siglo XIX. Si es a partir de la revolución francesa cuando se comienzan a plantear los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, que dan lugar a las primeras utopías de una educación pública, estatal, igual para todos y que generaran unos movimientos sociales obreros: socialistas, comunistas, anarquistas que intentarán contrarrestar el dominio de la Iglesia Católica, será en el siglo XIX cuando como respuesta al proceso de industrialización y proletarización, los sindicatos y movimientos sociales se organizan para asegurar la educación y la promoción de sus militantes, dando lugar a una respuesta similar por parte de la propia Iglesia. Surgirán así los Patronatos obreros, Casas del Pueblo y Universidades Populares como una respuesta educativa no formal para la promoción sociocultural de la case obrera.

Es en el último tercio del siglo XIX y principios del XX cuando el movimiento obrero comienza a organizarse y crear prácticas e instituciones que aseguren una educación adecuada en libertad y armonía como respuesta al monopolio educativo de la Iglesia: Así surgirán Casinos, Ateneos, Casas del Pueblo dónde se intenta ofrecer una formación profesional, científica y laica que asegure la promoción social y personal de los obreros. Estas instituciones ofrecían junto a las actividades de formación básica y profesional actividades de promoción sociocultural como conferencias, tertulias, visitas culturales, representaciones teatrales, organización de corales, rondallas, bibliotecas, actividades deportivas, ofertando de esta manera un currículo de formación y promoción integral de sus asociados.

Los patronatos obreros surgen a finales del siglo XIX como una respuesta de la Iglesia ante la ofensiva laicista de los movimientos obreros. El patronato tenia unas finalidades instructivas, educativas y catequéticas pero también asistenciales y recreativas. A partir de las actividades de tipo lúdico, deportivo y recreativo se pretendía alcanzar los objetivos de una educación integral religiosa y moral. Junto a los patronatos la Iglesia pondría en funcionamiento Círculos Católicos, Institutos Sociales, que junto a una formación instrumental básica ofrecía conferencias, veladas instructivas, bibliotecas...

Es en estas primeras iniciativas de intervención sociocultural desarrolladas con una finalidad explícita donde encontramos el esbozo de nuestro primer paradigma. Un paradigma que vamos a definir como el de las identidades colectivas, paradigma caracterizado por la intención de crear una

identidad colectiva que de cohesión a los distintos grupos sociales enfrentados, por una parte identidad que de forma y cohesione a la clase obrera como movimiento social en defensa de sus derechos, su derecho a una educación emancipadora y su dignidad como colectivo social. Frente a ellos los obreros católicos buscan identificarse como grupo social, afianzando su identidad a la luz de las nuevas tesis de la Iglesia Católica y de las encíclicas papales que intentan dar una respuesta institucional a la nueva clase obrera emergente.

Este paradigma, que hemos llamado de las identidades colectivas viene definido por:

- La organización de la clase proletaria a través de los sindicatos y movimientos obreros especializados.
- La búsqueda de una ideología que interprete la nueva realidad social y de sustento a los movimientos obreros: el socialismo utópico, el anarquismo, el marxismo o las encíclicas papales en el caso de los obreros católicos.
- La búsqueda de una emancipación de la clase obrera a través de la educación y la alfabetización, tanto a través de la reivindicación de una institución escolar universal como a través de las distintas acciones de educación no formal.

b) El paradigma de las identidades locales y nacionales

La constitución de la UNESCO en 1945 dará un impulso a las políticas educativas para la paz y el desarrollo (Tiana-Sanz 2003). Será en 1950 cuando la UNESCO utilice por primera vez el término animación, definiéndola como: “.. un conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en las que están integradas”. Serán también la creación del Consejo de Europa en 1949 y el Consejo de Cooperación Cultural en 1962 dos hechos fundamentales para el impulso de estas políticas de desarrollo y participación en la vida cultural y comunitaria.

En este contexto fue André Malraux, ministro de Cultura en Francia, quién advierte que: “la estimulación de los ingredientes culturales que conforman la vida de los pueblos puede convertirse en mecanismo óptimo de capitalización de los recursos humanos” (en Hernández A. 1989). Finalmente el impulso dado por el Proyecto Cultura y regiones de Europa dirigido por Michel Bassand que establecerá la importancia de las dinámicas culturales, que Bassand llama ascendentes para la creación de la identidad de la Europa de las Regiones. (Bassand 92)

Las Nuevas políticas sociales que estructuran el Estado del Bienestar se desarrollaron partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la proclamación de la de la Carta Social Europea (1961). El Estado del Bienestar se concibe como un derecho social universal que cubra las necesidades básicas de los individuos: educación, asistencia social, pensiones, ayuda familiar y vivienda (Tiana-Sanz 2003). Son estas políticas las que van a dar lugar al desarrollo de una nueva dimensión de la ASC como derecho ciudadano y como contribución a la participación social, el desarrollo de la comunidad (Marchioni M.) y la creación del tejido social urbano (Puig, T.)

Nos encontramos pues es un contexto de construcción de identidades nacionales. Si la Revolución Francesa es la que había promovido la idea del Estado-Nación, va a ser el siglo XX, y sobre todo, a partir de las dos guerras mundiales, cuando la necesidad de reconstruir Europa y de dar consistencia a los nuevos estados surgidos de la descomposición de los grandes Imperios, el fenómeno que generará la configuración de un imaginario colectivo basado en las identidades nacionales, identidades locales que van a servir para dar consistencia al tejido social y ciudadano y que a partir de elementos como la cultura popular, el territorio, la comunicación local, la tradición, las lenguas autóctonas, irán construyendo mecanismos de representación y cohesión del tejido

social. En este proceso de creación de una cultura local y creación de una identidad colectiva ha tenido mucho que ver la animación sociocultural, entendida como sistema de intervención no formal en los países de influencia francófona o desde una perspectiva de educación social o bienestar comunitario en los países de influencia anglófona.

Este paradigma, que hemos llamado de las identidades nacionales viene definido por:

- La organización del tejido social local y nacional a partir de mecanismos de participación, democratización cultural y asociacionismo cultural.
 - La búsqueda de una ideología que interprete la nueva realidad nacional: basada en factores de identificación lingüísticos, culturales, territoriales o tradicionales.
 - La búsqueda de una sociedad del bienestar basada en la creación de servicios socioculturales y la reivindicación de una auténtica democratización del hecho cultural como elemento de desarrollo y estructuración de la vida colectiva.
- c) El paradigma de las identidades en el ciberespacio y los no-lugares

Pero, cuando el sistema animación comenzaba a estructurarse con la creación de servicios y equipamientos especializados, con la formación y acceso de los profesionales al mercado de trabajo, han sido los procesos económicos neoliberales los que han puesto en práctica una economía globalizada, una economía donde priman los procesos monopolísticos de acumulación de capitales y donde la primacía del sector de la inversión privada sobre el servicio público han puesto en regresión los principios y prácticas de la sociedad del bienestar rompiendo las estructuras y estrategias nacionales de producción, distribución de bienes y servicios, comercialización y consumo. En este nuevo paradigma económico el Estado-Nación pierde su función generadora de la economía y la cultura nacional. De esta manera, las prácticas de la intervención sociocultural pierden, igualmente, la función generadora de cohesión e identidad local, para verse inmersas en una contradicción aparente que les hace deambular entre las culturas y representaciones locales o indígenas y las culturas y representaciones de masas globalizadas.

Los espacios para la formación y el desarrollo sociocultural pierden su función integradora para ver perder su significación y su función de cohesión de estructuras comunitarias, así centros de juventud, casas de cultura, centros de encuentro y formación, espacios para la difusión cultural pierden no solo público en cifras cuantitativas sino su función de impacto social e ideológico.

Surgen nuevos espacios para el ocio, un ocio más consumista e individualizado, nuevos espacios para la comunicación, nuevos espacios para el intercambio, la interrelación, la interacción, la cooperación, espacios que adquieren una nueva función, una función mucho más pragmática carente de una identidad y una historia que los define, definiéndose de una manera más funcional y operativa.

De igual manera las coordenadas espacio-temporales están sufriendo una profunda modificación, los espacios de relación, cooperación e interacción se diversifica y globalizan, la inmediatez marca el tiempo necesario para establecer el contacto persona a persona y grupal a través de la red.

Esta nueva realidad es la que da forma a nuevas formas de interpretar la realidad, nuevos imaginarios colectivos y por ello a nuevos mecanismos de identificación colectiva, unas identidades que hemos venido en denominar de los no lugares, del tiempo real o del ciberespacio, identidades que en cierta medida están en construcción pero que en todo caso responden a nuevos parámetros de interpretación social:

- una nueva epistemología que afecta a los flujos económicos y de consumo, a las formas de interpretar el trabajo y los tiempos de ocio, a la interpretación de las relaciones personales y de los individuos con la cultura.
- unas nuevas formas de estructuración colectiva, identificación con intereses y valores comunes, interacción y desarrollo cooperativo.
- una nueva forma de entender la cultura, la diferencia, la integración y la solidaridad.
- unas dinámicas comunicacionales que utilizan la red, la telefonía móvil y la comunicación punto a punto como fórmula básica de interacción.

Es a partir del análisis de estos nuevos parámetros de construcción del imaginario colectivo, cooperación y creación de las interacciones sociales, que la animación cibercultural tiene ante sí la tarea de construir un nuevo paradigma educativo que redefina las funciones socioeducativas de la animación sociocultural, en cuanto práctica educativa de desarrollo individual y colectivo.

Nuevo paradigma que, a partir de los nuevos espacios, redes y tiempos para la formación y el desarrollo redefina conceptos como:

- la colectividad, el grupo, el asociacionismo
- la creación y el desarrollo cultural
- la dignidad individual y colectiva
- la participación social, política y económica
- la cooperación para el desarrollo sostenible
- la estructuración de redes sociales de creación y desarrollo cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Aparici, Roberto (coordinador) (2203); Comunicación educativa en la sociedad de la información; UNED; Madrid

Aparici, R; Marí, V. (coord.) (2003); Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio; UNED; Madrid

Augé, Marc (1993); Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa, Barcelona

Carbó, O.; Catalá R.; (1991); Ecoterritorio y animación sociocultural; Grup Dissabte; Valencia

Catalá, Ricardo (2003); La animación sociocultural como sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000); en Ruiz C. (coord). Educación social. Viejos usos y nuevos retos, Universidad de Valencia. Valencia

De Moraes, Dênis; (2005); Por Otra Comunicación. Los medios, globalización cultural y poder; Ed. Icaria/Intermon Oxfam; Barcelona.

Furter, Pierre (1983); Les Espaces de la Formation; Presses Polytechniques Romandes; Lausanne

Furter, Pierre (2005); La utopía comunicacional o de la Era Informática; Gêneve

Soler Masó, Pere (coord) 'Educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya. Universitat de Girona. Girona.

Touraine, Alain; (2005); Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy ; Paidós.

Barcelona.

Úcar, Xavier (2002) Medio siglo de Animación Sociocultural en España: balance y perspectiva, en OEI-Revista Iberoamericana de Educación (edición electrónica)

Viché, Mario (1986); Animación sociocultural y educación en el tiempo libre; Ed. Victor Orensa. Valencia.

Viché, Mario (1991); Animación, sistema de comunicación; Grup Dissabte; Valencia.

ESTUDIOS

EL CONTEXTO FORMATIVO Y PROFESIONAL DEL TÉCNICO EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Diagnóstico y análisis desde una perspectiva histórica

Ricard Català Gorgues*

Desde una perspectiva histórica, se van a cumplir diez años de la implantación, dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, del **ciclo formativo de grado superior “Animación Sociocultural”**, de actual vigencia, que incorpora en su estructura y curriculum los principios y planteamientos de la LOGSE. Previamente, se había desarrollado con carácter experimental el módulo profesional de **Actividades Socioculturales**, más conocido por TASOC, previo a la LOGSE (1990), y que se prolongó hasta el *curso 1995/96*.

La aparición, en su momento, del módulo experimental TASOC (1988) y la posterior implantación del ciclo formativo de grado superior, suscitó **una serie de reacciones** muy controvertidas en diversos sectores más o menos implicados y legitimados en el campo de la formación, que ha supuesto un condicionante a la verdadera magnitud y posibilidades de expansión de dicho perfil profesional.

Hay que precisar, por tanto, una serie de situaciones y conductas que han determinado la evolución posterior de la figura profesional del Animador Sociocultural, y que a continuación vamos a destacar y considerar.

- Ø **Los sectores de la formación**
- Ø **La diplomatura en Educación Social**
- Ø **La figura del Gestor Cultural**
- Ø **El proceso de experimentación e implantación de la LOGSE**
- Ø **La formación profesional ocupacional**

- Ø **Los sectores de la formación**

La incorporación del perfil profesional TASOC suscitó las primeras reacciones en los sectores más vinculados a la formación (*entidades y organismos con escuelas de formación de animadores y ciertos ámbitos de la enseñanza universitaria*), por los prejuicios que acumulaba la formación profesional y, por extensión, el propio sistema educativo que estaba vigente en ese momento, al que se aducía su carácter formalista y de rigidez organizativa y didáctica, muy alejado de la dinámica social y cultural.

En los diversos foros y encuentros sobre ASC, que se convocaban con cierta asiduidad a finales de los 80 y principios de los 90, no se atisbaba, ni mucho menos, el carácter democratizador y progresista que iba a suponer la *reforma educativa* y, por tanto, todas las iniciativas de tipo formativo a realizar, que finalmente quedarían plasmadas en la *LOGSE*. Prevalcían, por el contrario, opiniones reactivas a dicho proceso de reforma del sistema educativo, por inercia de la que aún estaba vigente.

Entre dichas iniciativas de tipo formativo, se proyectaba la implantación de *una nueva formación profesional*, más innovadora y efectiva, en la que quedaría incluida la **figura profesional del Animador Sociocultural**. Esta perspectiva no mereció mejores consideraciones, ya que acumulaba todas las reticencias expresadas hacia el propio sistema educativo.

Y, por otro lado, por influencia de las *entidades de iniciativa social*, se arrastraba un debate, un tanto maniqueo o reduccionista, sobre las *figuras de voluntario/profesional*, en la que éste último siempre quedaba malparado, por las resistencias que generaba en los sectores asociativos y/o de iniciativa social, al perderse, con la profesionalización, ciertos valores mitificados como los del altruismo, vocación y gratuidad.

Transcurrido el tiempo, no se detectan aquellas primeras reacciones tan adversas, más bien se puede observar que el amplio sector de la formación no reglada se ha centrado en regular con mayor precisión los perfiles y niveles de formación, vigentes en las Comunidades Autónomas, para establecer mecanismos de equiparación.

En las *Jornadas sobre el presente y futuro de la formación de Animadores Juveniles*, celebradas en Valencia en el año 1996, quedaba reflejado en el documento de conclusiones lo siguiente:

"Con relación a la aparición de nuevas titulaciones desde el ámbito de la formación reglada, queremos recalcar que nuestros orígenes provienen del tiempo libre infantil y juvenil, de la formación, por tanto no reglada (sic) y que no entramos en competencia con ella, independientemente de que ambas pueden ser complementarias".

En la actualidad, dentro del proceso de elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, derivado de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002), se sugiere establecer mecanismos que pueden vincular dichas formaciones con los perfiles formativos de los ámbitos profesional y ocupacional, fundamentado en el papel histórico representado y como reconocimiento social.

Por tanto, en el presente podemos afirmar, que se han ido superando los recelos iniciales que suscitaba un perfil formativo profesional, dando paso a una aceptación mutua de los diversos sectores de la formación.

Ø La diplomatura en Educación Social

Con la aparición de la figura del **Educador Social**, a partir de la *diplomatura universitaria (1991)*, se creyó, por parte de sectores profesionales y formativos, que dicha figura absorbería a la figura del Animador Sociocultural, convirtiéndose como única y factible posibilidad de profesionalización, y con el valor añadido del rango que otorga la titulación universitaria.

Conviene precisar, aquí también, que la *diplomatura de Educación Social* se enmarcó en el propio *proceso de reforma* llevado a cabo por la *Universidad*, que incorporó, en su momento, *nuevas titulaciones*, con el fin de poder adecuarse, a su vez, a las demandas del mercado y de la sociedad, y por qué no decirlo, a salvaguardar ciertas parcelas formativas prevalentes.

En este caso, habría de puntualizarse que, en el *itinerario formativo de la diplomatura*, se contempla el *campo de la ASC*, solamente como una posible *especialización*, junto a otras posibles, como la Educación de Adultos y la Educación especializada.

No cabe, por tanto, alentar opciones excluyentes; más bien, al contrario, es más conveniente y necesario encadenar y armonizar, de forma progresiva, las diversas etapas formativas, que vendrán a enriquecer y ampliar el campo profesional existente.

Ø La figura del Gestor Cultural

En el ámbito de la *intervención cultural*, con la irrupción de la figura del **Gestor Cultural**, se sigue un proceso semejante al acaecido con la figura del Educador Social, aun no teniendo en este caso, hasta el momento, el reconocimiento de titulación oficial universitaria, en el ámbito de diplomatura/licenciatura, salvo en la formación de *postgrado y especialización*.

Parecer ser, que con la implantación de la *licenciatura en Humanidades*, quede recogida como especialidad o itinerario formativo el ámbito de la Gestión Cultural, según los planes de estudios elaborados.

De todos modos, lo que ha venido a vulnerar esta situación son las reflexiones teóricas y discursivas surgidas tanto desde el ámbito de la Educación Social, como desde la Gestión Cultural, que han afectado y mitigado, sobremanera, el propio *discurso de la Animación Sociocultural*.

Se ha ido diluyendo sus referencias más originales y antropológicas de lo cultural, en torno a los conceptos de identidad cultural, participación social y ecología humana, para derivar y supeditarse a discursos más *sociopedagógicos (educación social)* y *tecnocráticos (gestión cultural)*, con la consiguiente pérdida del valor sociocultural, propiamente dicho.

Ø El proceso de experimentación e implantación de la LOGSE

La propia experimentación del *módulo TASOC (1989-1996)* y, por su parte, la

implantación como **ciclo formativo (1996-2006)**, ha padecido de las imprevisiones y deficiencias que han acompañado todo el proceso de adecuación de la LOGSE y, en concreto, de la formación profesional específica (escasez de docentes cualificados en ASC, falta de criterio en cuanto a dotación de recursos, oferta formativa limitada,...).

El proceso de experimentación del módulo TASOC, se llevó a cabo con más voluntad y entusiasmo, que con rigor en su organización y seguimiento. El profesorado se reclutaba de especialidades diversas, sin una base consistente de preparación en el terreno correspondiente, tanto en el ámbito teórico, como en su orientación en el campo profesional.

En la Comunidad Valenciana, dicho proceso tuvo un carácter más singular, ya que se inició en el **curso 1989/90**, de forma simultánea y coordinada, en un **Centro Educativo de Bachillerato en Alicante (Instituto de Bachillerato "Figueras Pacheco")** y en la **Escuela de Animadores Juveniles de la Generalitat Valenciana**, en su sede de Valencia, bajo la supervisión de los responsables de la administración educativa autonómica y estatal. Al final de dicho curso, se realizó en Valencia un **encuentro estatal de centros educativos** donde se había iniciado la experimentación del módulo TASOC, organizado por la Generalitat Valenciana, en donde se intercambiaron opiniones y experiencias de interés al respecto.

Hasta el **curso 1994/1995**, la experimentación como módulo sólo se llevó a cabo en el **IES "Figueras Pacheco" de Alicante** antes mencionado, extendiéndose, a partir de ese curso, a otros centros educativos: **IES "Francesc Ribalta" de Castellón**, **IES "Berenguer Dalmau" de Catarroja** y en el **IES "Jordi de Sant Jordi" de Valencia** y con la incorporación en el curso 1995/1996 de algunos profesores que provenían de las especialidades asignadas a la familia profesional, mediante el correspondiente proceso selectivo de convocatoria de oposición en la enseñanza secundaria.

En el **curso 1996/1997**, ya queda implantado como **ciclo formativo de grado superior**, junto a otros perfiles de la familia profesional de referencia, siguiendo los criterios de la LOGSE, pero sin ampliarse el ciclo de Animación Sociocultural a otros centros educativos hasta el **curso 1999/2000**, con su progresiva extensión a diversos institutos de educación secundaria hasta la actualidad. La implantación en centros privados ha seguido su propio proceso.

No obstante, en las primeras etapas de implantación de los ciclos formativos, pendiente, a su vez, la configuración efectiva del mapa escolar y de las plazas docentes, el **colectivo de profesores con atribución docente en la familia de servicios socioculturales y a la comunidad** se ha mostrado menos predispuesto a impartir, de entre los diversos perfiles de dicha familia profesional, el ciclo formativo de Animación Sociocultural, aduciéndose la falta de dominio del currículum y de un conocimiento exhaustivo del marco socioproductivo, para decantarse por los perfiles de Educación Infantil -sea de la FP-2 extinguida, sea de la actual FPE-, al mostrar un mayor dominio en cuanto a conocimientos y a experiencia docente, así como también en el ciclo formativo de Integración Social.

Y por lo que respecta al **alumnado** que se incorpora al ciclo formativo de Animación Sociocultural, mientras no se vaya normalizando el proceso de implantación de la LOGSE, nos encontramos con una gran heterogeneidad en cuanto a itinerarios y bagaje

formativos, así como de experiencia previa, y también en cuanto a expectativas. En ese último caso, se utiliza el ciclo formativo como vía de acceso directo y más factible a la Universidad, desvirtuando, como ciclo formativo de grado superior, su eminente carácter finalista, es decir, de trayecto hacia la profesionalización.

Ø **La formación profesional ocupacional**

La FPO, como modalidad formativa gestionada por la administración laboral, hay que contemplarla como un subsistema que se ha integrado, junto al subsistema de la FP reglada gestionada por la administración educativa, en el conjunto de la Formación Profesional.

Desde la aprobación del ***Plan de Formación e Inserción Profesional (plan FIP)***, en el **año 1985**, como mecanismo regulador de los cursos de formación ocupacional, se han ofertado, por parte de entidades e instituciones diversas acogidas a dicho Plan, numerosos cursos ocupacionales en el ámbito de la ASC y Tiempo Libre.

En el **año 1993**, con la LOGSE ya vigente, quedó aprobado el denominado ***Programa Nacional de FP***, con el fin de articular los dos grandes subsistemas de la Formación Profesional, y coordinar una serie de estrategias comunes en la aplicación de recursos y la permeabilización de ambas estructuras.

Dentro de la FPO, han continuado las acciones formativas, con la convocatoria de cursos de inserción sociolaboral, que incluyen, precisamente, ***perfiles*** vinculados al campo de la Animación Sociocultural, con denominaciones diversas: *Animador Sociocultural, Director de ASC, Monitor de Tiempo Libre y Servicios a la comunidad.*

Se puede constatar, a la vista de la implantación de la FP específica, una concurrencia de perfiles formativos en ambos subsistemas, que hace necesaria una revisión de la oferta que se ofrece, ya sea por los propios perfiles coincidentes, como por la cantidad, calidad y extensión de la oferta. Todo ello, dentro del actual marco de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002) y del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Tal como recoge el ***informe del MEC*** sobre el sector de servicios socioculturales y a la comunidad "*se debe tener en cuenta que todos estos cursos (en referencia a la FPO) pueden ser reconsiderados, a la vista del mercado de trabajo y de las necesidades de coordinación con la FP reglada establecida por la LOGSE*".

Hasta aquí, unas cuantas pinceladas del cuadro de situación, que ha venido condicionando -y todavía condiciona- la verdadera dimensión y alcance de la figura profesional del Animador Sociocultural.

Retomando el hilo conductor del presente diagnóstico, es el momento de resituar la **figura y el perfil del Animador Sociocultural**. Para ello, hemos de precisar una serie de **aspectos de índole profesiográfica**, que nos permitan abordar, de forma meridiana, la figura del Animador sociocultural en su proceso de consolidación a nivel profesional.

¿Qué aspectos profesiográficos relevantes podemos y debemos verificar?

- Ø **El perfil formativo y título profesional**
- Ø **El sector productivo**
- Ø **El sector público**
- Ø **El sector privado**
- Ø **El mercado europeo**

- Ø **El perfil formativo y título profesional:** Aunque parezca obvio -hay que recalcarlo bien- el ciclo formativo de grado superior de Animación Sociocultural supone el reconocimiento no sólo oficial, sino también social de esta figura profesional, se quiera o no.

Encajada en la formación profesional específica, supone, además, la única titulación de carácter oficial que reconoce, de forma explícita y en toda su expresión, la figura del Animador Sociocultural.

Por su condición de ciclo formativo de grado superior, se inscribe en el tramo de la LOGSE considerado como Educación Superior, es decir, en el mismo tramo que las enseñanzas universitarias, otorgándose al final del proceso formativo, la titulación de Técnico Superior en ASC.

Este aspecto no ha sido, casi nunca, ni bien resaltado, ni bien ponderado. Al contrario, se han generado informaciones y corrientes de opinión, surgidas las más de las veces de la propia ignorancia sobre el proceso de la reforma educativa, que situaban esta formación en el nivel del Bachillerato o FP-2 del sistema anterior.

Por otra parte, la **estructuración del currículum** supone una elaboración muy exhaustiva y sofisticada, en la que han participado expertos tecnológicos y educativos, con el detalle de los siguientes aspectos:

- q **Identificación del título:** denominación, nivel y duración del mismo.
- q **Referencias del sistema productivo:** perfil profesional, evolución de la competencia profesional y posición en el proceso productivo.
- q **Enseñanzas mínimas del currículum del ciclo formativo:** objetivos generales, módulos profesionales necesarios y contenidos básicos.
- q **Especialidades del profesorado** y equivalencias a efectos de docencia de los títulos del profesorado.

q	Requisitos mínimos de equipamiento de los Centros.
q	Condiciones de acceso a estudios superiores , convalidaciones y correspondencias con la práctica laboral.

Se puede deducir, por tanto, que la elaboración del perfil formativo ofrece las mejores garantías para su reconocimiento profesional y social.

Ø **El sector productivo:** la profesión de Animador Sociocultural se encuadra, junto a otros profesionales, en el **sector productivo de servicios socioculturales y a la comunidad**, definido, según el informe del MEC ya citado, como "*el conjunto de actividades económicas destinadas a satisfacer las necesidades que una comunidad tiene*".

Y se añade, que estos servicios "*se enmarcan en el ámbito de la intervención social, entendiendo por tal aquellas actividades relacionadas con las garantías de los derechos individuales y colectivos, así como las actividades orientadas a crear las condiciones necesarias para el disfrute del ocio de forma participativa, activa y selectiva*".

En la actualidad, podemos comprobar que el sector económico de referencia está mejor definido y estructurado que en un anterior informe del MEC, donde aparecía una gran amalgama de profesiones del sector servicios a la comunidad y personales, sin ningún vínculo entre sí.

En el último informe, quedan mejor delimitados los **tipos de intervención** que se contemplan:

q	<i>cultural</i>
q	<i>socioeducativa/sociocultural</i>
q	<i>socioasistencial/socioterapéutica</i>
q	<i>socioeconómica</i>
q	<i>atención a la infancia</i>

Por otro lado, en la **Clasificación Nacional de Ocupaciones**, la figura profesional queda registrada con el siguiente código y denominación: "**3532/ Animadores comunitarios**". Tal vez, se debiera registrar ya con su denominación más habitual y extendida de Animador Sociocultural y en correspondencia al perfil y título formativo.

Clasificación Nacional de Ocupaciones-94	3532 Animadores Comunitarios
--	------------------------------

En el mismo informe ministerial se ofrecen referencias de tipo económico, ocupacional y formativo, recopiladas de diversas fuentes institucionales y privadas, que vienen a reforzar la dimensión profesional del sector de referencia y del propio perfil.

Cabe añadir, que los informes elaborados en el contexto de la Unión Europea sobre temas de ocupación, sitúan al sector de "servicios culturales y de ocio" como uno de los sectores con mayor capacidad para generar empleo ("yacimientos de empleo").

- Ø **El sector público:** dentro del sector público, en el *marco de las administraciones públicas* y en el ámbito territorial de la **Comunidad Valenciana**, la figura profesional del **Animador Sociocultural** queda reflejada y catalogada, en la *provisión de puestos de trabajo y oferta de empleo público*, en diversos documentos legales, del siguiente modo:

q **Convenio colectivo para el personal laboral al servicio de la Generalitat Valenciana (1995-1997)**

ü **grupo C:** forman este grupo y se integrarán en él los trabajadores que, estando en posesión del título de BUP, bachiller superior, FP-2 o formación laboral equivalente (...), han sido contratados para ejercer funciones o desempeñar puestos de trabajo en razón a su titulación, categoría profesional y esté definido en la relación de puestos de trabajo del personal al servicio de la Generalitat Valenciana.

ü **Subgrupo:** "Animador Cultural/Sociocultural": Dentro de cada grupo de titulación podrán existir subgrupos que agruparán, a su vez, distintas categorías profesionales, atendiendo a la similitud de sus funciones y a efectos de participación en los concursos de provisión y promoción profesional, así como de selección, en su caso.

ü **Categoría profesional:** "Animador Sociocultural"

"Animador actividades culturales juventud"

La categoría profesional define la prestación laboral, las funciones a desempeñar y determina la carrera y promoción profesional.

q **Convenio Colectivo de Residencias para la Tercera Edad, Residencias Materno-infantiles y Servicio de Ayuda a domicilio de la Comunidad Valenciana (2003-2005)**

ü **Normativa:** Resolución de 6 de junio de 2003, de la Dirección General de Trabajo y Seguridad Laboral (DOGV nº 4556, 31-07-2003)

ü **Ámbito funcional:** De aplicación en todas las empresas que tengan adjudicada, mediante contrato con alguna administración pública, la gestión de residencias de 3ª Edad, centros de día, residencias materno-infantiles y servicio de ayuda a domicilio de titularidad pública: municipales, provinciales, autonómicas o estatales.

ü **Figura profesional:** "*Técnico de Animación Sociocultural (TASOC)*"

La figura profesional describe el perfil y las funciones a desempeñar.

q **Bases específicas con los ejercicios y programas mínimos que han de regir la convocatoria de la pruebas selectivas de acceso a los diferentes grupos de funcionarios de la escala de administración especial de las entidades locales (sin carácter prescriptivo)**

ü **Normativa:** Resolución de la Generalitat Valenciana (1996), de publicación de las bases específicas con los ejercicios y programas mínimos que han de regir la convocatoria de la pruebas selectivas de acceso a los diferentes grupos de funcionarios de la escala de administración especial de las entidades locales (DOGV nº 2774, 20-06-1996)

ü **Plaza o puesto:** "*Animador Sociocultural*", grupo C de la escala de la administración especial

Esta Resolución va orientada, principalmente, a aquellos Municipios de la Comunidad Valenciana que tengan prevista la convocatoria de una serie de plazas correspondientes a la administración especial, y entre ellas queda recogida la de Animador Sociocultural, así como la de Gestor Cultural (grupo B).

Los aspectos que quedan establecidos, son los siguientes:

§ *modelo-tipo de aprobación de las bases específicas*

§ *ejercicios y programas de las pruebas selectivas*

§ *baremo de méritos a valorar en la fase de concurso*

Conviene recordar que, según el texto refundido de la **Ley de Función Pública Valenciana (1995)**, los puestos de administración especial son aquellos que, aún ejerciendo funciones tendentes a la producción de actos administrativos, éstas tengan un carácter técnico en razón del ejercicio de determinada profesión o profesiones específicas.

En la propia Ley de Función Pública -y también en el Convenio Colectivo- podemos comprobar que, a la hora de establecer la clasificación de los **Grupos profesionales**, de acuerdo con la titulación exigida para su ingreso, en el correspondiente al Grupo B, se determina de la siguiente forma:

GRUPO B	título de ingeniería técnica, diplomatura universitaria, arquitectura técnica, formación profesional de tercer grado o
----------------	---

Si nos fijamos con atención, queda consignado en el **Grupo B** la titulación de **formación profesional de tercer grado**, que viene a equivaler a la actual **formación de Técnico Superior (Ciclo Formativo de Grado Superior)**.

Por tanto, a efectos de *convocatoria de plazas de Animador Sociocultural*, en las Administraciones Públicas, se plantearía *reajustar la clasificación establecida como grupo C a grupo B*, y así poder adecuarse a los requerimientos de titulación profesional del propio sistema educativo, implantado a través de la LOGSE.

Y, en consecuencia, para las plazas de Gestor Cultural, clasificadas como grupo B, teniendo en cuenta el reajuste apuntado, también se podría plantear su acceso con el Título de Técnico Superior en Animación Sociocultural, ya que en su curriculum formativo se contemplan contenidos (módulos) vinculados al ámbito de la gestión cultural.

Para abordar todas estas cuestiones, convendría establecer mecanismos de interlocución con los organismos e instituciones correspondientes: Generalitat Valenciana, Federación de Municipios y Provincias, Organizaciones sindicales, Colegios profesionales,...

Ø **Sector privado:** en este sector el análisis podría ser aún más complejo que en el anterior, pero, así y todo, podemos detectar, en los últimos años, la proliferación de **empresas y entidades** que podríamos catalogar como de **servicios socioculturales**, y que ofertan programas y actividades en diversos ámbitos: cultural, social, tiempo libre, formación,... Así también, el ejercicio privado e individual de la profesión.

Dentro del sector privado, la figura profesional del *Animador Sociocultural* queda reflejada en el convenio colectivo de Residencias para la 3ª Edad.

q ***Convenio colectivo para el sector privado de Residencias para la Tercera Edad en la Comunidad Valenciana (2003-2004)***

ü **Normativa:** Resolución de 6 de junio de 2003, de la Dirección General de Trabajo y Seguridad Laboral (DOGV nº 4556, 31-07-2003)

ü **Ámbito funcional:** De aplicación en las empresas y en los establecimientos que realicen su actividad como residencias para la 3ª Edad, centros sociosanitarios y centros de día.

ü **Figura profesional:** "Técnico de Animación Sociocultural (TASOC)"

La figura profesional describe el perfil y las funciones a desempeñar.

El segmento más afín al campo de la Animación Sociocultural no está suficientemente acotado ni, por tanto, estudiado a efectos de poder constatar tendencias en cuanto a la actividad económica e inserción laboral. Y tampoco existe un marco normativo que regule, de forma directa y vinculante, dicho segmento productivo.

En ese sentido, queda por definir un **código deontológico** de la profesión, que venga a identificar mejor el perfil profesional y a legitimar el ejercicio y práctica de una profesión que tiene una clara

proyección social, cultural y educativa en clave de servicio a la comunidad.

Parece ser que empresas y entidades que concurren, simultáneamente, en el mercado de ofertas y demandas, sobre todo de tipo institucional, han intentado establecer mecanismos de regulación del sector, pero sin lograr resultados evidentes.

También en este caso, es recomendable establecer interlocuciones con organismos e instituciones socioeconómicas, que puedan favorecer el impulso de este sector y su regulación formal a nivel económico, laboral y de ontológico, como pueden ser las Cámaras de Comercio, el IMPIVA, el INEM, el SERVEF y equivalentes.

Ø **El mercado europeo:** el proceso de integración y convergencia europea suscita una serie de previsiones a tener en cuenta en el análisis del ejercicio de la profesión de Animador Sociocultural.

El ***Acta Unica Europea*** estableció un mercado interior en el que se garantizaba la libre circulación de las personas, lo que confiere a los ciudadanos europeos el derecho a vivir y trabajar libremente en cualquier Estado miembro de la Unión Europea, con un mínimo garantizado de integración social.

Todo ello, habría de suponer, en la práctica, una importante labor de armonización para conseguir el reconocimiento mutuo de los títulos académicos y las cualificaciones profesionales, además de garantizar a los trabajadores el derecho de residencia en otro Estado miembro.

Por lo que respecta al ámbito profesional de la Animación Sociocultural, no se han establecido mecanismos de armonización, a escala europea, a través de una posible directiva sectorial, en cuanto a equiparación de titulaciones.

De todos modos, podría ser aplicable una ***directiva general***, vigente desde 1992, encaminada a reconocer niveles de formación correspondientes a formaciones postsecundarias de duración inferior a tres años, como es el caso del ciclo formativo de grado superior.

Tanto en el caso de las directivas sectoriales como generales se procede al reconocimiento de los títulos a efectos profesionales, es decir, con el fin de permitir que una persona que ha adquirido una cualificación profesional en un Estado miembro, pueda ejercer esta actividad profesional en otro Estado comunitario.

q En el nivel del espacio europeo se ha detectado una gran diversidad en cuanto a formación y perfiles en el campo de la ASC. Ya en un informe emitido por la ***Comisión de Juventud de la Comunidad Europea, en el año 1992***, sobre la ***formación de Animadores en los Estados miembros***, se infieren una serie de cuestiones, entre otras:

ü *la diversidad de modos de acceso a la formación profesional que corresponde, a su vez, a la variedad de programas, servicios y acciones en los ámbitos de la ASC;*

ü *la dicotomía entre, por un lado, una formación polivalente y generalista y, por otra parte, una formación específica y especializada;*

ü *la propia dimensión europea aún no ha quedado plenamente incorporada en la formación de animadores socioculturales.*

--

- q En dicha perspectiva europea convendrá, por tanto, emprender *iniciativas y acciones comunes*, en la línea de las que se proponen seguidamente:
 - ü Creación de una red europea en los ámbitos de la formación y profesionalización de animadores socioculturales, a modo de observatorio de la profesión, y a través de programas europeos como SOCRATES, LEONARDO y JUVENTUD o de aquellos que se deriven a partir de 2007.
 - ü Avanzar hacia el reconocimiento mutuo de perfiles profesionales y su cualificación.
 - ü Incorporar en el curriculum de la formación de los animadores socioculturales la dimensión europea.

En síntesis, dentro del contexto europeo se plantea la necesidad de establecer una serie de medidas que armonicen las condiciones para la obtención de títulos y permita el reconocimiento mutuo entre los diferentes Estados miembros.

v **CONCLUSIÓN**

Con toda esta panorámica, descrita y analizada de forma casi pormenorizada, ya nos encontramos en mejor disposición para poder valorar, con mayor amplitud de miras y perspectiva, la dimensión profesional del Animador Sociocultural y su capacidad de inserción en el mundo laboral.

Podemos concluir, finalmente, que el futuro profesional en el campo de la ASC es ya una realidad vigente, no una mera ilusión o hipótesis. Disponemos ya de los diversos elementos y mecanismos que hacen de la figura del Animador Sociocultural una realidad profesional que ya entra en su fase de consolidación plena, con los requerimientos que exige el propio mercado de trabajo y la evolución constante hacia una sociedad cada vez más globalizada e intercultural.

Ricard Català Gorgues es asesor del CEFIRE específico de Formación Profesional de Cheste (Valencia), pedagogo y profesor de secundaria en la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. Ha sido el primer director de la Escuela de Animadores Juveniles de la Generalitat Valenciana, entre los años 1985 a 1995.