

## **ENTREVISTA**

### **JEAN CLAUDE GUILLET**

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor emerito de la Universidad de Burdeos, autor de diversas investigaciones y publicaciones en torno a la animación. Recientemente ha sido publicada al español su obra: *La animación en la comunidad* (Ed. Graó), recientemente ha publicado en frances el libro [L'animation en questions](#).

#### **1. L'animation. Est-il fondamentalement une praxis sociale ? Quelles sont à son avis les relations avec les sciences de l'éducation ou la sociologie ?**

D'où peut venir, chez son adepte (celui ou celle qui l'adopte), le choix d'une démarche praxéologique concernant l'étude de l'animation ? Il y a sûrement de multiples entrées : il est donc vain de généraliser, mais cette question de la position du chercheur n'est pas évitable. Si *"la rationalité est l'application de principes de cohérence aux données fournies par l'expérience"* (MORIN, 1981), quelles sont les règles qui commandent notre pensée et qui fondent notre vérité ? Savoir penser sa pensée et ses origines est une exigence réflexive fondamentale pour retrouver les besoins et les pulsions, les constitutions du caractère, les angoisses et les façons de réagir à l'environnement, le mélange singulier des influences multiples et contradictoires qui bombardent chacun.

Ce sont sur ces fondations lointaines et proches à la fois, notamment philosophiques, que s'élabore peu à peu une adhésion à une épistémologie de type constructiviste, axée sur *"les interactions du sujet et de l'objet"* (J. PIAGET, 1967), amenant à considérer la connaissance comme *"liée à une action qui modifie l'objet et qui ne l'atteint donc qu'à travers les transformations introduites par cette action."* On retrouve ici en écho, en quelque sorte, la pensée de MARX invitant les philosophes non plus seulement à interpréter le monde, mais surtout à le transformer : pour ce dernier, le matérialisme ancien n'était capable de saisir le concret, le réel ou le sensible *"que sous la forme de l'objet ou de l'intuition, non comme activité humaine sensible, comme pratique..."* et à l'inverse l'idéalisme restait abstrait, ignorant *"la réelle activité sensible comme telle (...) comme activité objective."* (MARX, 1845). L'introduction de la dialectique suppose donc une rupture avec la sociologie dite classique qui fonde sa démarche sur le mythe d'une réalité totalement extérieure à l'être humain : la réalité est à la fois l'objet de notre représentation et de notre action, dans une continuité de plans successifs et interactifs, et non dans un face à face stérile. *"Connaître ne consiste, en effet, pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer (en apparence ou en réalité), de manière à le comprendre en fonction des systèmes de transformation auxquels sont liées ces actions."* (PIAGET, 1967). Il ajoute que *"le sujet se prolonge en ses outils, instruments ou appareils insérés dans l'objet, de même que sa logique et ses mathématiques traduisent les structures progressives de la coordination de ses actions, coordination dont les sources remontent jusqu'aux coordinations nerveuses et organiques."* Cette dialectique (même si chez Piaget elle ne fait pas référence directement à la praxéologie) signifie qu'un système de formation de

professionnels de l'animation doit leur permettre d'associer l'ensemble de leurs représentations intellectuelles de la réalité et celui de leurs représentations mentales. Les premières visent à organiser de façon cohérente, rigoureuse et explicite un système de notions abstraites, aboutissant à une théorie scientifique, véritable image logique de la réalité ; les secondes, conscientes ou non, implicites ou explicites, sont associées spontanément à la réalité, relevant de l'intuition ou du flair personnel, échappant donc à un code logique. Les premières doivent pouvoir exercer leur contrôle sur les secondes pour éviter dans l'action un scénario unique du développement possible de la réalité. Mais les secondes, dépositaires de notre expérience concrète d'action sur la réalité et des sentiments que nous éprouvons dans l'action, doivent remettre en question, par confrontation, l'adéquation toujours relative et partielle des représentations intellectuelles que nous avons dégagées de la réalité. Il faut être attentif aux évolutions du réel et intégrer dans les représentations intellectuelles les informations nouvelles et les adaptations inévitables que l'expérience sensible nous fait percevoir. Perceptions, représentations, pensée et intelligence sont en position circulaire permettant ainsi à l'animateur de décider et d'agir.

Cette différenciation de point de vue épistémologique se double d'une distinction méthodologique dans la recherche qui, par exemple en sociologie, ne veut plus expliquer mais comprendre, c'est-à-dire saisir les significations vécues par ceux-là mêmes qui participent à tel ou tel fait social.

C'est en ce sens que se développe le principe de la compétence stratégique qui est au coeur de la construction identitaire socioprofessionnelles des animateurs et qui, articulant diverses capacités telles que l'appréhension des jeux sociaux, la maîtrise de différents langages communicationnels et une flexibilité comportementale va leur permettre d'élaborer un des pôles essentiels de leur qualification. L'animateur tire alors sa légitimité de la construction de liens entre diverses capacités, en les faisant converger vers un point central, vers la centralité du problème posé dans et par son environnement. Cette habileté n'existe qu'en situation, dans des interactions, des rapports de forces et un contexte local et socio-historique donné. Elle est une intelligence individuelle des situations, considérées dans l'ensemble de leur complexité, signifiant un dépassement radical de la distinction entre savoir et savoir-faire, car *"indistinctement conceptuelle et pratique"* (Ph. ZARIFIAN, 1995). L'intelligence stratégique est à la fois compréhension des situations (mobiles, évolutives, en partie imprévisibles) et action pour les prendre en charge, autant donc *"compétence-action"* que *"compétence-ressource"*. Il reste bien évidemment que ces savoirs d'action pour donner naissance à une production de statut théorique doivent passer, dans une démarche de recherche, par la médiation de l'écriture, rendant communicable la connaissance acquise : *"la construction d'une théorie ne peut en aucune façon être issue directement de la pratique : elle passe par une représentation, une re-production en quelque sorte de celle-ci par la voie de la pensée et de l'abstraction (...). La pratique réfléchie n'est pas équivalente à la pratique réelle (...)."* (GILLET, 1998). Les savoirs scientifiques sont donc bien produits par le sujet actif qui en fait l'expérience par la construction de modélisation fondées sur ses perceptions de la réalité *"au lieu d'être présumées données par les phénomènes objectivables indépendamment du sujet, comme le postulent les épistémologies positivistes."* (LE MOIGNE, 1997). On ne peut donc séparer comportements et projets, moyens et fins, phénoménologie et téléologie.

Tout un ensemble d'opérations mentales, intellectuelles et comportementales dans l'action s'organisent chez les animateurs, et aussi l'ensemble des travailleurs sociaux, autour de réponses à élaborer aux questions suivantes : au que faire se combine le savoir que faire, comment le faire et plus encore comment savoir et pouvoir le faire ; ou bien, à l'inverse, pourquoi ne sait-on pas quoi faire ou ne peut-on faire, en intégrant les dimensions (contraintes et ressources) spatiales, temporelles, institutionnelles par exemple ? Le thème de

leur capacité d'influence sur les prises de décision à l'échelle d'un territoire ou d'un espace public, celui de leur autre capacité à substituer à l'idée du programme qui relève d'un choix irréversible celle du projet dont la réversibilité s'exprime dans l'anticipation de l'à venir et l'adaptation aux événements imprévus, c'est-à-dire à la part d'indécidabilité des interventions sociales et culturelles, celui enfin de leur capacité à mesurer en permanence la portée des intentions dans la réalité du projet d'action ont en toile de fond l'idéologie historique constitutive du champ de l'éducation populaire et de l'animation. Il faut donc introduire aussi la dimension axiologique de leur action, pour mieux comprendre comment (et peut-être même plus pourquoi, à partir de quoi) leur intelligence se met en oeuvre. Si les valeurs qui ont constitué les fondations du champ, à partir par exemple du projet participatif pour les exclus du savoir et du pouvoir, n'ont plus la prégnance d'hier, si elles ont évolué avec la société elle-même (les étudiants d'aujourd'hui n'ont plus le même type d'engagement que leurs aînés, moins idéologique et plus pragmatique), elles n'en sont pas moins présentes. Une démarche praxéologique chez les animateurs va donc s'articuler autour de quatre pôles : un raisonnement sur une situation à décrire, à comprendre, en prévoyant son évolution en fonction des actions qu'ils projettent d'exercer sur elle et des compromis et transactions qu'elles impliquent ; des objectifs, c'est-à-dire ce qu'ils cherchent à obtenir, à modifier, à créer, à changer en intégrant les ressources et les contraintes ; des décisions, c'est-à-dire opérer des choix déterminés entre plusieurs hypothèses d'action en fonction du niveau et de la hiérarchie des enjeux ; une éthique, c'est-à-dire des valeurs philosophiques, morales ou politiques.

Phénoménologie liée à l'expérience, téléologie cristallisée à partir des intentions, axiologie fondée sur des valeurs et opérationnalité dans l'action, tels sont en résumé les constituants d'un formatage possible d'une praxéologie pour les animateurs. L'analyse par celui-ci (soit dans la formation, soit dans la pratique réflexive) construit la compétence autant que la pratique de l'activité par une véritable réorganisation des connaissances (déconstruction / reconstruction) qui renvoie aux travaux de L.S. VYGOTSKI sur l'importance de la médiation et de la réflexivité dans la construction des connaissances.

Reconnaître un ensemble de compétences dans une démarche praxéologique des animateurs et des travailleurs sociaux suppose en conséquence tout un travail de recherche sur la dynamique qu'ils mettent en jeu dans leur construction : comment articulent-ils conceptualisation, action et sens de celles-ci ? Comment élargissent-ils leur champ d'intervention par application à des situations différentes et plus complexes ? Comment se construit leur expertise face à des situations de moins en moins prévisibles ? Il s'agit là sinon d'un préalable, tout au moins d'une condition pour pouvoir élaborer une théorie praxéologique d'une profession qui s'interroge de plus en plus sur son identité et qui est interrogée aussi sur sa légitimité par le haut et par le bas de la société toute entière, tant les enjeux sont importants face aux souffrances, aux misères, aux exclusions de toutes sortes. C'est aussi une condition de la crédibilité des discours des chercheurs et des praticiens immergés dans l'orientation de type praxéologique : toujours rendre compte du réel en précisant les indicateurs grâce auxquels la dimension praxéologique peut être évaluée, renseignant ainsi sur l'objet de la construction théorique dans une rencontre volontaire des acteurs et des chercheurs.

En résumé, la praxéologie ne peut faire l'économie d'une formalisation des savoirs : elle cherche à comprendre ce qu'est une pratique, c'est-à-dire "*une action qui produit des savoirs*" pour "*comprendre les formes de l'action humaine*", "*formaliser l'expérience cumulée par les actions*", "*gérer l'émergence et la réalisation de projets individuels et collectifs*" (DUMONT, 1993).

Reprenant l'analogie proposée par F. BACON, le praxéologue n'est en résumé ni un

simple empiriste qui, telle la fourmi, recueille les fruits de sa quête de nourriture pour en faire un simple usage, ni un simple logicien qui, telle l'araignée, fabrique sa toile à partir de sa propre substance, mais plutôt une abeille qui se situe dans une voie intermédiaire et fabrique son futur miel à partir des fleurs, le transforme et le digère par sa propre énergie.

Voie difficile, certes. D'emblée à la portée de tous ? Certainement pas. Périlleuse, peut-être. Elle suppose un "*praticien réflexif*" (SCHÖN, 1994) obligé, dans une perspective de modélisation, à construire patiemment et à reconstruire régulièrement une vision caractéristique du réel, suffisamment ample en intégrant de multiples variables déterminantes, tout en éliminant des variables secondaires, et en même temps simplifiée à la fois par l'urgence plus ou moins forte liée à la temporalité de l'action et par le constat souvent désespérant de l'impuissance relative de l'intelligence même la plus aiguë. La démarche praxéologique n'est en aucun cas un donné, mais seulement un acquis, une réponse consciente et non un simple réflexe face au malaise de notre civilisation qui est l'élément déclencheur de l'action : paradoxalement, valoriser la praxéologie, c'est valoriser socialement l'idée du changement dans une société qui semble refuser toute évolution alternative ou la transforme à son profit avec avidité.

Parmi la profusion de courants et d'écoles qui caractérise les sciences humaines, parmi les grands "*schèmes d'intelligibilité*" constitutifs de "*l'intelligence du social*" (BERTHELOT, 1990), la praxéologie est à la croisée d'une "*démarche actancielle*" rendant compte d'un phénomène en se référant aux actions intentionnelles d'un agent et d'une démarche dialectique "*analysant le même phénomène comme le déploiement d'une dynamique mue par des forces contradictoires*".

Le praxéologue, à partir d'un paradigme disciplinaire de type phénoménologique, fonde les modalités de construction, d'analyse et d'explicitation de son objet par l'expression d'un certain rapport au monde avec des intentions, des valeurs, un projet, une vision : comme le propose le philosophe HUSSERL, la conscience du praxéologue est intentionnelle, c'est-à-dire toujours conscience de quelque chose, ouverture au monde et non séparation du monde. Il n'y pas de données objectives, construites du dehors, avec un sujet spectateur et une connaissance désincarnée. Logique de l'action et de la connaissance sont donc articulées. C'est la raison pour laquelle l'animation ne peut être que comprise que comme une transversalité et que de multiples regards venus des sciences humaines sont pertinents pour tenter d'en approcher la réalité : sociologie de l'action et de la décision, sciences politiques, anthropologie, géographie sociale, sciences de l'éducation, psycho-sociologie, histoire, etc. doivent travailler le champ de l'animation, ce qui n'est pas sans difficulté pour le chercheur isolé.

Le praxéologue ne refuse pas la possibilité de l'existence d'autres démarches (causale, structurale, fonctionnelle, etc.), mais son programme est, par une modélisation systémique, de formaliser son entreprise de connaissance, rendant compte par exemple chez les animateurs de la construction de leur "*intelligence stratégique*" (GILLET, 1995), compétence qui résulte d'abord de la compréhension des intentions d'un ensemble d'acteurs inscrit dans un système d'action territorial et normatif, comportant donc des déterminants et des régularités spatiales, temporelles, institutionnelles, pour les contourner sinon les dépasser.

## 2. Vous définissez deux modèles de pratiques d'animation : une animation de consommation et une animation abstraite, comment définirait- chacun de ces modèles ?

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 transfert de valeurs symboliques, un vecteur abstrait autour de la question concernant toute société : celle de la structuration du lien social qui la coagule (ce qui en constituerait une sorte de plus-value). Ce modèle privilégie l'action, l'acteur, le projet, l'instituant, la sociabilité, le conflit, la praxis.

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.

Les deux peuvent aussi se succéder dans le temps, s'alterner, se conjuguer : qui ne connaît telle ou telle association qui, forte au départ de sa créativité naissante (son côté « instituant »), va peut-être peu à peu, au fil du temps et d'une reconnaissance assise dans son environnement, reproduire plus que produire, répéter plus qu'inventer et devenir donc « instituée » ? Les animateurs sont soumis eux aussi à ces dynamiques et pesanteurs sociales et culturelles.

**3. Vous avez formulé comme fonctions de base de l'animation celles de : production, fourniture et elucidación. comment expliquerait- chacune fonction?**

Historiquement, en France, le premier pôle constitutif de l'animation est celui de la militance (jusqu'aux années 60), puis celui de la technique par l'introduction d'une rationalisation méthodologique (années 60 et 70) et enfin le pôle de la médiation (depuis les années 80). Dans les schémas que j'ai élaborés modélisant ainsi l'animation professionnelle (notamment dans « Animation et animateurs. Le sens de l'action » édité en France en 1995 et traduit à Barcelone -chez Grao- en 2006 sous le titre « Animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa »), j'ai croisé ces pôles avec les axes psycho-sociologiques de la vie des groupes dans la société. Ceci signifie que la fonction d'animation, présente dès qu'un groupe se constitue, est partagée entre trois sous-fonctions : celle de production (qu'on peut appeler l'objectif à réaliser), celle de facilitation (qui consiste à établir des règles et des normes de fonctionnement, qui constituent la loi de référence du groupe, que ce soit le groupe qui les crée ou qu'il subisse une loi venue de l'extérieur), celle d'élucidation (c'est-à-dire la capacité pour le groupe à clarifier l'analyse des enjeux en lien avec les comportements des acteurs, etc.). Dit autrement, on peut expliquer que la sous-fonction de production relève de la technique, c'est-à-dire des instruments et des méthodes que le groupe va mettre en œuvre avec le maximum d'efficacité et d'efficacités. La sous-fonction de facilitation relève d'une conception éducative de l'apprentissage de la loi et de sa capacité politique à la transformer si nécessaire dans des conditions de vie démocratique, c'est-à-dire avec des médiations multiples. La sous-fonction d'élucidation relève enfin des valeurs, de l'imaginaire social, de la militance,



du projet de société.

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 pratiquent, selon leur formation, selon leurs expériences, leur mémoire et leur intelligence 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 l'exercice de sa fonction implique une articulation dialectique de ceux-ci. La fonction d'animation reste toujours égale à elle-même : ce qui change c'est la répartition des sous-fonctions dans la fonction d'animation.

Les animateurs participent 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 situations, 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 permettent à ces professionnels de s'orienter, malgré l'obscurité dans laquelle le monde paraît plongé.

#### 4. L'animateur : il est fondamentalement un éducateur ou un travailleur social ?

L'animateur est plus fondamentalement à mes yeux un éducateur qu'un travailleur social. En France l'évolution de certains animateurs agissant dans le champ sanitaire, social ou le médico-social les amène peu à peu à s'inscrire et à se définir comme travailleur social de la réparation des individus avec une centration sur le manque et l'insuffisance comme stigmates, sur les déficiences et les désavantages qui structurent les nomenclatures, barèmes et classifications du handicap par exemple, et non plus à fonder leur identité professionnelle sur la promotion de ces mêmes individus axée sur les capacités, les potentialités et la restauration de l'image de soi dans une interaction continue avec l'environnement : parce que, comme l'explique le psychosociologue E. Enriquez, *« ce n'est qu'autrui qui peut reconnaître l'être humain comme porteur de désirs et qui peut l'assurer de sa place dans la symbolique sociale »*. De plus en plus d'étudiants animateurs qui souhaitent s'orienter vers les publics du handicap (physique ou mental), de l'inadaptation sociale, de l'insertion, de la prévention ou des maisons de retraite, sous la pression de la culture historique de ces institutions et des agents qui les constituent perdent peu à peu leurs repères professionnels et s'égarent dans des pratiques qui relèvent plus du travail social classique que du travail de la société sur elle-même, défini comme le fait de s'appuyer sur les acteurs sociaux, individus et groupes, participant à l'émergence de nouvelles formes d'action et à l'élargissement des espaces de démocratie. Fr. Tétard, historienne, chercheuse au CNRS, semble partager ce point de vue lorsqu'elle dit, constatant que nombre d'animateurs se sentent plus ou moins *« en phase »* avec les travailleurs sociaux : *« Je ne suis pas sûre pourtant que les philosophies qui constituent ces différentes professions soient exactement les mêmes »*.

S'il s'agit de mettre en œuvre des projets dits d'« animation sociale » au sens utilisé

par les italiens ou les espagnols (ou en Amérique latine, tel « el desarrollo comunitario » : dit aussi dans certains pays anglo-saxons « the community development » ; ou bien encore « le développement communautaire » au Québec), alors les analogies de pratique et même d'orientation théorique sont possibles. Ce constat est une évidence si l'on définit le développement communautaire comme l'intégration de groupes exclus ou marginalisés dans un échange et un débat citoyen élargi en se fondant sur les capacités sociales et culturelles de chacune des communautés concernées (des gitans du quartier Saint-Jacques à Perpignan aux amérindiens de Guyane en passant par les Sans Domicile Fixe qui habitent certaines de nos rues ou de nos lieux publics : cette liste est indicative, bien sûr). Mais, de façon plus générale, en direction de tous les publics, animation sociale et perspective communautaire sont consanguines car toutes deux fondées sur l'affirmation que les problèmes sociaux sont de nature collective et doivent donc faire l'objet de solutions collectives.

En conséquence les animateurs dits « sociaux » peuvent affirmer leur identité professionnelle dans une approche communautaire qui cherche à dépasser les seuls intérêts individuels en se fondant sur le sentiment d'appartenance partagé au niveau territorial ou institutionnel, sur les intérêts qui unissent les acteurs concernés (les utilisateurs de services par exemple ou les populations, mais en dialogue -si cela est possible- avec les élus et les représentants des institutions) et sur l'idée participative de la communauté de base au débat public et à la résolution des « situations-problèmes » auxquels ils sont confrontés. Dans son *dictionnaire du travail social*, l'argentin E. Ander Egg associe comme équivalents « *animación de base* » (animation de base) et « *desarrollo comunitario* » (développement communautaire). De plus, il indique que « *l'action communautaire s'articule avec le développement local, visant à sensibiliser et motiver les personnes pour qu'elles participent à la solution de leurs propres problèmes* » (traduit par nos soins). Cette méthode (la participation), ce programme d'action (fondé sur des projets), ce processus (avec la stratégie qu'elle implique), ce mouvement (de l'ordre de l'action sociale) entre en correspondance et en synergie avec la culture de l'animation.

Donc il me semble préférable d'utiliser le terme d'éducateur que celui de travailleur social pour identifier l'animateur professionnel, le premier ayant des références scientifiques et méthodologiques plus liées au case-work individualisé avec une orientation plutôt psychologique, le second travaillant sur l'approche communautaire avec une orientation plutôt sociologique et collective.

#### 1. ¿Cuál es, a su juicio, el futuro de la animación en Francia?

« *Tout succès a son revers. Gagner en extension pour un concept, c'est toujours perdre en compréhension* ». Si je devais résumer la situation de l'animation en France, c'est cette analyse d'un épistémologue français que j'utiliserai, même s'il le fait à propos d'une autre réalité.

5000 animateurs professionnels en 1965, 200.000 aujourd'hui. La progression est énorme et dans tous les secteurs de la vie sociale (sauf l'entreprise, l'armée et l'Education Nationale). Mais cette progression a son revers : la multiplication des statuts, la tutelle de

nombreux ministères, les formations qui se diversifient, la spécialisation technique résultat d'une division du travail quasi absurde.

Je ne peux ici en quelques lignes traiter sérieusement de l'avenir (cela peut faire l'objet d'un autre article), mais ce qui me semble vraisemblable c'est que les enjeux principaux des animateurs concernent leur capacité ou non à s'organiser territorialement et collectivement pour intervenir en tant qu'acteurs de la vie sociétale, favorisant par leur intelligence stratégique la capacité des exclus du savoir et du pouvoir à jouer un rôle social permettant alors à toute la société française de bénéficier de leurs multiples richesses créatives, sociales et culturelles. C'est un enjeu éminemment politique.

## ESTUDIOS

### L'ANIMATION AVANT LES ANIMATEURS

Jean-Marie Mignon

Publicado en: AUGUSTIN (sous la direction de Jean-Pierre), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, ONMAS, Paris, La Documentation française, 2006

« *La fonction crée l'organe* ». Faut-il prendre tel quel ou renverser l'aphorisme biologique de Lamarck pour comprendre comment, en si peu d'années, les animateurs, jusque là bénévoles ou volontaires, se sont trouvés un espace professionnel ?

Je plaide en faveur de Lamarck. La rapidité avec laquelle la société française s'est modifiée dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, a imposé la nécessaire apparition d'organes destinés à l'aider à lui donner impérativement un nouvel équilibre sous peine de voir les forces idéologiques centrifuges dégrader le ciment national. L'animation et ceux qui la portent, les animateurs, font partie de ces « organes ». Ils se sont installés dans les annexes de cette politique gaulliste qui fut très volontariste et qui appuya la promotion de l'action sociale. Beaucoup y sont allés avec réticence : l'animation ne pouvait être, jusque là, qu'une mission bénévole et un travail collectif, un engagement d'associés.

D'emblée, je postule que, de même que l'éducation populaire est, essentiellement, un faisceau de modes de réflexion et d'actions politiques et culturelles destinés aux adultes<sup>[1]</sup>, de même l'animation est, de façon primordiale, un ensemble de techniques pédagogiques utilisées dans le temps du loisir ludique pour l'enfance et la jeunesse. L'éducation populaire entre dans le champ du politique par la culture, en s'adressant à une population majeure et citoyenne, ou à une population mineure s'exerçant à prendre des responsabilités et à faire des choix de société. L'animation entre dans le champ de l'intervention sociale parce qu'elle vise très majoritairement une population vulnérable parce que mineure. Bien sûr, ce que j'avance ne vaut pleinement que pour notre époque, ne serait-ce que parce que ni le temps de loisir ni celui de l'éducation n'ont eu l'ampleur ni l'usage de la réalité présente, et parce que la place de l'enfance et de la jeunesse n'était pas perçue de la façon qu'on le fait aujourd'hui. Cette définition est, malgré ces réserves, le fil rouge de mon propos.



## Les patronages : de la catéchèse à l'éducation complémentaire

Je remonterai jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle pour trouver les premières manifestations de ce qui deviendra l'animation.

La force du contrôle social de la société, au moment où s'ouvre cette époque, imprègne alors l'éducation de l'enfant dans chaque paroisse, dans chaque famille, dans chaque corps de métier. Tout adulte est responsable de tout enfant qu'il approche. Il a toujours, ne serait-ce que par un simple commentaire fait au jeune enfant qui fait une bêtise, une réponse éducative. Ce contrôle social a aussi ses rituels : charivaris justiciers, soules intercommunales, fêtes saisonnières, assemblées paroissiales, kermesses patronales... Cette époque n'a pas été avare d'organisations de fêtes[2].

A partir des années 1830, l'industrialisation lourde secrète un rapport de force social et économique qui ne connaît pas encore de contre-pouvoir. Ce rapport de force inégal est violent envers la classe ouvrière naissante. L'exode rural vers les villes dévalue les rapports sociaux coutumiers de telle façon que les anciennes solidarités et les formes traditionnelles du souci éducatif perdent leur sens et n'ont plus de raison d'être, telles qu'elles sont.

Cette situation est devenue, dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, très difficile à vivre pour la grande majorité de l'enfance et de la jeunesse des villes. Zola, Engels, Michelet, d'autres, ont bien exprimé ce drame. Alors, apparaissent, un peu partout en France, des clercs, des bourgeois « philanthropes » qui au sein d'œuvres charitables, confessionnelles, à partir des cercles (entendons : des sortes de petites congrégations de laïcs), prennent en charge cette jeunesse, entre la famille, la rue, le bistrot et la fabrique. Une jeunesse dont la majorité s'accomplit à l'âge de 21 ans. Les cercles, lieux d'éducation populaire, façonnent les patronages, lieux « d'animation » morale, hygiénique, éducative... Les formules explicitent la cohabitation d'activités sacrées et profanes : « *Ici on joue et on prie* »[3].

Est-il trop osé de dire que les premières formes d'animation pourraient être comparées avec la « récréation », telle qu'on l'entend aujourd'hui dans les pays de l'Amérique du Sud ? Une activité très engagée socialement, si ce n'est qu'elle n'a pas vraiment de caractère révolutionnaire. Elles naissent en même temps qu'éclot une nouvelle pensée sociale : le catholicisme social[4]. La catéchèse y est menée en parallèle avec la lutte contre les « *maladies sociales* ». Albert de Mun, aristocrate saint-cyrien, bouleversé par l'horreur des derniers jours de la Commune de Paris, s'investit en 1871 dans l'Œuvre des cercles de Paris. Il se réjouit de leur succès : « *Chaque année, les patronages d'apprentis, les œuvres de jeunesse conduisent à l'âge d'homme un bon nombre de chrétiens fermes et convaincus* »[5]. Quant aux filles, elles se réunissent dans les ouvroirs où elles taillent et cousent des vêtements destinés aux indigents et des habits sacerdotaux. Les patronages se développent ainsi, dans un lent mouvement de fond, ténu et dispersé à son début. Leurs promoteurs ont eu cette intuition de répondre à un vrai problème. Et lorsqu'en 1880, les lois scolaires de Jules Ferry expulsent nombre de congrégations religieuses des écoles[6], par un effet aussi mathématique qu'inattendu, elles replient sur les patronages paroissiaux leur mission éducative et, de ce fait, donnent un fort coup d'accélérateur à leur diffusion.

Plus tardivement, dans les années 1890, à leur tour, les laïques, c'est à dire essentiellement les instituteurs, commencent à utiliser les salles de classe des écoles publiques autrement que pour la leçon, la cour de récréation que pour l'entre classe, le préau que pour la pluie ou les harangues préélectorales. Ces équipements publics accueillent les garderies du jeudi. Ces instituteurs veulent poursuivre, en complément de leur programme d'enseignement, une autre éducation, plus ouverte sur le sensible, les arts, le chant, sur le physique, les sports, les arts martiaux. Sur ce qui leur semble nécessaire pour faire, de cette jeunesse turbulente, des

hommes. Ils prennent ce temps sur leur temps libre, des heures supplémentaires peu payées, mais dont ils ne sont redevables à personne sinon aux sollicitations de leur ministère. La Ligue de l'enseignement, les caisses des écoles donnent une colonne vertébrale aux patronages laïques.

Que ce soit la société civile, par exemple dans la bouche d'Edmond Cottinet, auteur dramatique et philanthrope en 1883, ou bien l'administration, sous la plume du ministre Poincaré en 1895, tous en appellent toujours à la bonne volonté des maîtres et des maîtresses d'école[7]. Le conflit entre les rationalistes laïques et ceux respectueux de l'ordre ecclésial et divin, fait le reste. Il trouve un terrain d'action où s'exacerbent les antagonismes mais dont l'émulation profite à l'expansion du mouvement des patronages : chaque camp se refuse à laisser, sans alternative, à l'autre le soin des enfants hors de l'école.

Ces patronages, ces sociétés de gymnastique, ces ligues d'éducation physique, ces bataillons scolaires se multiplient, se spécialisent, s'organisent. Ceux qui les dirigent sont autant préoccupés par la mauvaise hygiène des enfants des villes que par l'obsession de revanche contre l'Allemagne, après la perte de l'Alsace et de la Lorraine. La préoccupation militaire passe par le sport. C'est une des activités les plus répandues des patronages. Celle des armes, de la gymnastique et des sports collectifs, celle que prise la jeunesse.

Le modèle du patronage perdure, tout en évoluant jusque dans l'entre-deux-guerres ; mais il s'épuise après la Libération, sous cette forme. Jean-Auguste Senèze, délégué général de la Fédération française des Francs et franches camarades, reconnaît, en 1950, que « *le patronage est, de beaucoup, l'œuvre post-scolaire la plus pénible, la charge la plus lourde. Il demande, si l'on veut éviter [...] l'insipide garderie, une attention et un effort constants trois ou quatre heures durant. Il est plus fatiguant que la classe à laquelle, cependant, il ne ressemble pas, et ne doit pas ressembler. [...] Et surtout, ce n'est pas l'activité de quelques jours ou de quelques semaines. C'est, une fois le patronage créé, la charge de chaque semaine, d'octobre à juillet. [...] Aussi, beaucoup de maîtres qui n'hésitent pas devant une coopérative, devant des activités artistiques ou sportives, même devant l'organisation de colonies de vacances, sont perplexes à l'idée de créer un patronage.* » [8]

Pourtant, sa formule se renouvelle dans le centre aéré[9], après la Libération, puis, en 1970, dans le fameux « CLSH », le centre de loisirs sans hébergement. Il reste l'institution d'animation socioculturelle la plus connue des Français et dans laquelle environ 80 % des « animateurs » sont employés aujourd'hui.

**Les colonies de vacances : d'une préoccupation hygiéniste à une prétention éducative**

La formule des colonies de vacances garde l'esprit de ce qui fonde le patronage, mais ni dans les mêmes statuts, ni dans les mêmes environnements. Il s'impose progressivement comme la référence du loisir juvénile organisé l'été, encadré par des adultes qui ne sont pas ceux de la famille mais qui sont portés par leur seul engagement social.

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des milliers d'enfants partent au grand air. Ce sont les initiatives privées qui le permettent : les caisses des écoles, les patronages, encore. L'Union des colonies de vacances et œuvres du plein air de la région parisienne, créée en 1907, devient l'Union nationale des colonies de vacances et œuvres du grand air (UNCV) en 1909 puis l'UFCV[10] en 1934[11] : des colonies de vacances paroissiales pour la plupart. Les laïques organisent les colonies municipales en lien étroit avec les écoles publiques, dans le cadre de l'Union française des œuvres de vacances laïques (UFOVAL), union créée par la Ligue de l'enseignement dans les années 1930.

Les colonies de vacances étaient une réponse à la hantise d'une mauvaise hygiène corporelle et sociale, par les bienfaits du plein air sur l'enfant. Quand elles quittent la tutelle du ministère de la santé en 1947 pour passer sous la tutelle du ministère chargé de l'éducation, celui-ci – changement dans l'ordre des priorités – met en avant leur fonction éducative.

Quels sont les organisateurs de ces colonies de vacances ? *Grosso modo*, ceux-là même qui animent les patronages. Dans l'espace confessionnel, un prêtre de la paroisse, des séminaristes et quelques jeunes laïcs, issus de classes sociales aisées, encore célibataires et sollicités pour donner une partie de leurs vacances aux œuvres de loisirs. Dans l'espace laïque, l'instituteur, l'élève normalien sont priés par leur administration de mettre en place et d'encadrer leur colonie de vacances.

A la rentrée scolaire de 1934, l'âge minimum de la scolarité est portée à 14 ans. Il n'a, bien souvent, dans les campagnes, qu'une valeur purement indicative. Mais il favorise, tout de même, avec le recul de l'âge d'entrée dans la vie professionnelle, le développement des œuvres de vacances. Leur nombre devient important. Elles sont environ 7 000 à cette date.

Le problème de la formation des personnes qui « surveillent » les jeunes colons se pose avec acuité, au moment où le Front populaire prend le pouvoir. La préoccupation d'une femme, chargée du service social à la mairie de Suresnes, en Seine-et-Oise, rejoint le souhait de formation du commissaire national des Eclaireurs de France. Gisèle de Failly veut un peu plus de technicité pour les directeurs des colonies de vacances, André Lefèvre veut tenter une nouvelle formule de formation des « surveillants » qui encadrent les colonies de vacances. L'un des premiers stages de formation de ces hommes, de ces femmes, a lieu au printemps 1937 à Beaurecueil, près d'Aix-en-Provence, au pied de la montagne Sainte-Victoire. C'est le début de l'activité des futurs Centres d'entraînement aux méthodes de pédagogie active (CEMPA) qui se nommeront, après la guerre, les CEMEA. Pour ces enseignants de l'école laïque qui deviennent des volontaires d'une éducation complémentaire pendant l'été, c'est le début de l'institution d'un mouvement de grande ampleur, de longue durée. C'est un pas de plus vers la professionnalisation.

L'administration soutient le projet. La circulaire ministérielle du 5 avril 1939, que signe Jean Zay, quelques mois avant l'ouverture des hostilités avec l'Allemagne nazie, recommande à nouveau aux instituteurs de participer au fonctionnement des œuvres complémentaires de l'école. Elle concerne les stages de formation des « *surveillants et des directeurs de colonies de vacances* » par les CEMEA. Benigno Cacérès aurait dit qu'elle a eu « *un effet magique* » et que les instituteurs répondirent positivement et massivement au projet de formation des cadres de colonies de vacances. Peut-être, car ces volontaires ne furent pas si nombreux et qu'ils n'étaient pas non plus insensibles aux incitations concrètes qui pourraient nourrir leur ardeur militante. Car l'Etat verse, de façon systématique, au moins depuis 1937, des subventions aux organisateurs des colonies de vacances[12].

L'idéal laïque, qui fait face à l'idéal confessionnel, qui le combat même, est porté, sur le terrain, par l'instituteur. Le conflit récurrent entre les laïques et les confessionnels est frontal. Il se nourrit de deux représentations de la société. Celle que représente Marc Sangnier dont « *le but est justement de former cette élite éclairée et agissante*[13] » et celle que représente Jean Guéhenno qui, à travers le personnage de Caliban[14], défend un humanisme progressiste, nourri aux idées de Renan et de Michelet.

Les activités périscolaires laïques, c'est à dire celles qui sont proposées immédiatement avant et après l'école, les activités post-scolaires, celles des vacances, de l'été, « *complètent* » l'enseignement de la classe de l'école de Jules Ferry. Il n'existe pas encore, pour le temps du loisir, d'autre modèle de vie en commun des enfants que celui de la classe de l'école primaire et de la cour de récréation : avant tout éducatif, correctif.

Car le propos directement éducatif y est présent : En 1946, l'auteur de l'éditorial de la revue des Francs et franchises camarades, *Camaraderie*, écrivait : « *Nous ne nous laisserons pas de répéter : le guide de camaraderie est l'auxiliaire de l'instituteur, dans son groupe, dans son patronage, c'est à dire qu'il offre une éducation "complémentaire" à ce travail [scolaire] fixé par la réglementation*<sup>[15]</sup> ». On dirait aujourd'hui « hors programme » ou « accessoire ».

Et ailleurs, dans une tonalité plus politique : « *Notre tâche est d'apporter beaucoup de joie, de santé ou de culture à la masse des enfants du peuple. [...] Si nous voulons travailler dans les milieux populaires, il faut que nous fassions pleinement corps avec eux. Il faut que toutes leurs souffrances, toutes leurs causes et tous leurs rêves soient aussi nos souffrances, nos causes et nos rêves. Ainsi les Francs et Franches Camarades proposent aux jeunes gens et jeunes filles de France une mission : éduquer activement et librement des masses de gosses, un idéal : servir la cause du peuple*<sup>[16]</sup> ».

L'UFCV, par contre, qui porte haut, à ses débuts, l'étendard catholique, ne voit en rien la colonie de vacances comme le prolongement de l'école. Le choix éducatif des familles est la référence : la famille est la représentation idéale de la société. La sphère du privé mène à l'espace public. Le choix de la colonie est une affaire familiale. Le personnaliste chrétien Emmanuel Mounier, dont l'attitude humaniste est faite d'engagement et de conviction, inspirateur de l'UFCV, explique : « *Le milieu familial est le milieu le plus naturel à l'épanouissement de l'enfant. Il importe cependant de limiter le contact de l'enfant avec l'adulte, en lui organisant une vie propre dans la société des enfants de son âge [...]. Il importe, pour assurer très tôt cette aération de la vie privée, de rendre régulière la vie publique de l'enfant, dans les organismes libres dont l'affectation sera choisie par la famille (nurseries, jardins d'enfant, scoutisme, etc.)*<sup>[17]</sup> ». Cependant, l'UFCV se heurte, elle aussi, aux exigences montantes des animateurs. Bien souvent, dans les années 1950 et même avant, son bulletin mensuel répète « *qu'encadrer une colonie de vacances ne constitue pas une profession, mais un service social volontaire. [Qu'il] n'y a pas de tarif officiel de rémunération de personnel d'encadrement de colonies autre que celles visées par l'arrêté du 10 juin 1954 et par conséquent, [qu'il] s'agit toujours d'un accord de gré à gré entre l'organisateur et les cadres par lui engagés. Les barèmes de rémunération présentés par les fédérations ne constituent que des suggestions, sans plus ; ils n'ont pas le caractère de tarifs syndicaux*<sup>[18]</sup> ».

Il faut aussi compter, avec les colonies de vacances organisées par les comités d'entreprise qui ont été créés en février 1945. Leurs organisateurs sont les syndicats majoritaires de salariés. Ils renouvellent l'approche doctrinaire des colonies en les faisant sortir de leur dualisme fondateur laïque-confessionnel. Ce faisant, ils accélèrent, par la même occasion, le processus de professionnalisation.

### La co-éducation du scoutisme pour découvrir le monde

Le scoutisme, comme beaucoup d'institutions dédiées aux loisirs de la jeunesse française, est né à l'étranger. Sur la piste de l'auteur de *Scouting for boys*<sup>[19]</sup>, il pénètre en France dans la première décennie des années 1900. Scoutisme confessionnel d'abord, protestant, et plus tard catholique, son succès le délivre des appréhensions du camp laïque qui s'en saisit à son tour.

Il joue longtemps sur un idéal chevaleresque d'un Moyen-Age reconstruit dans l'imaginaire, mais qui correspond tellement bien à la construction adolescente de l'entrée dans la vie, du rapport adolescent entre les filles et les garçons. C'est la représentation d'une vie différente, celle de Robinson Crusoe qui doit survivre sur son île déserte avec son Vendredi, celle du soldat au front prêt à mourir pour son pays. « *Tu seras un homme*<sup>[20]</sup> », écrit dans un poème,

en 1910, Rudyard Kipling à son fils, et l'on comprend que ce qu'il lui dit pourrait être résumé par : si tu sais te comporter comme un gentleman. Un testament en forme de poème qui définit un type d'éducation, celui d'une bourgeoisie conquérante, et que l'on verra souvent affiché sur la cloison de nombre de chambres de fils de famille. Loin des idéaux et des combats révolutionnaires ou fascistes qui bousculent l'Europe. Une pédagogie de l'aventure[21]. Sa malléabilité est si grande qu'elle permet une pénétration importante dans les départements et les territoires d'Outre-mer. « *Lorsque j'ai vu ce qu'était la méthode scout, je me suis rendu compte de tout le parti que je pourrais en tirer pour mes coreligionnaires, tant au point de vue moral qu'au point de vue rapprochement entre Européens et Musulmans*[22] », dit un éclairé, instituteur algérien en 1946.

Gérard Cholvy remarque que « *le grand mérite du scoutisme fut d'expérimenter sur une vaste échelle la transmission d'un savoir périscolaire et postscolaire fondé sur trois aspects originaux : le jeu, le système des patrouilles et le systèmes de badges, le savoir devenant un "savoir-faire"*[23] ». Mais surtout, comme le note Christian Guérin, c'est son caractère co-éducatif qui donne sa singularité et sa force au projet scout : un système de formation progressif qui croise dimension individuelle et dimension collective : la promesse, les épreuves, les brevets de spécialité, le passage à une autre branche ; le système de patrouille qui marque le caractère co-éducatif d'un groupe d'âge homogène ; l'ensemble de règles : la loi scout qui mêle considérations morales et règles de comportement et dont la B.A. est l'intériorisation de ces règles dans la vie ; l'importance accordée au jeu, à l'aventure, à la prise en compte de l'imaginaire juvénile[24]. Les adultes ne sont pas dans le premier cercle du grand jeu. Ils sont présents, mais en retrait.

La fascination qu'offre ce type d'activité pour la jeunesse, la seule qui soit encore aujourd'hui vraiment encadrée par des adolescents et qui offre une telle formation à la responsabilité, de surcroît bénévoles, cette fascination joue encore, autant du côté de ceux qui le rejettent pour sa symbolique éducative puisée dans la tradition, que de ceux qui le défendent pour sa capacité à donner au jeune le goût du risque et de la responsabilité. La multiplicité des scoutismes permet toute plaidoirie...

### Les premiers animateurs et les loisirs

L'apprentissage de la responsabilité se fait par l'éducation de toute une vie et dans des choix personnels. La diversité des dénominations de ces responsables, avant que l'histoire les nomme « animateurs », démontrent la diversité de leurs idéaux, la variété des méthodes, de pratiques. Educateurs, instructeurs, entraîneurs, cadres de jeunesse, leaders, moniteurs ou directeurs de colonies de vacances, aumôniers ou pasteurs, chefs et cheftaines, guides de camaraderie...

Même si ce mot « d'animateur » a été employé avant la décennie 1920, je pense que c'est cette période qui en est l'initiatrice. Parce qu'on l'applique alors à une activité où je vois, déjà, toute entière, la posture idéale de l'animateur. En effet, c'est le metteur en scène du théâtre d'avant-garde que l'on nomme ainsi. Ce théâtre ignoré du théâtre bourgeois « *enfermé dans ses bonbonnières*[25] ». Il le dépasse. Il renouvelle l'art dramatique qui prend une dimension culturelle et sociale impressionnante. C'est, aussi, ainsi que l'on appelle le réalisateur de cinéma, l'officiant de cet art nouveau, à la fois populaire et d'une grande modernité. Ces réalisateurs, ces metteurs en scène sont appelés « animateurs ». Car ils réussissent l'exploit de mettre en scène un texte écrit par d'autres, la mise en vie d'une histoire, qui a toujours ce quelque chose de cathartique, et de faire en sorte que l'acteur qui joue ce texte s'approprie cette histoire, qu'il lui soit permis de donner de lui ce qu'il a de plus riche...



Une trentaine d'années plus tard, cette image reste prégnante : « *Nous avons successivement employé les noms d'éducateur, d'animateur, de meneur de jeu, de metteur en scène, désignant le responsable du groupe d'enfants ou d'adolescents éduqués par l'art dramatique. Retenons parmi ces termes "synonymes", pour plus de commodité, le mot animateur, suggestif et riche de sens* »[26].

Après la Libération, il me semble que l'on peut reprendre, pour la France, ce qu'Alain Corbin dit de la Grande Bretagne : « *Au lendemain de la victoire des Alliés, triomphe un loisir-marchandise perçu, avant tout, comme un temps disponible pour la consommation. La diffusion sociale des congés payés, puis des vacances, autorise cette brusque mutation des figures et des usages du temps libre. Une moralité du plaisir, qui traduit le bouleversement des valeurs et des références, se déploie*[27] ».

La France entre rapidement, après les quelques années difficiles qui suivent la Libération, dans une phase de modernisation accélérée. Les fameuses Trente glorieuses[28] débutent avec le plan Marshall et s'arrêtent après la brutale augmentation du prix du pétrole de 1974. Durant ces années, le bond économique est important et il a des répercussions directes sur l'organisation du temps de loisirs et la demande d'animation. Les congés du Front populaire de 1936 avaient donné à la population ouvrière des loisirs de masse. La reconstruction du pays les rend rapidement aux Français après l'intermède de 1939-1945. Les « *avancées sociales* » acquises par le combat syndical et l'enrichissement de la France permettent l'instauration en 1956 d'une troisième semaine de congés payés. Car l'augmentation du temps de loisirs concerne aussi – surtout – les adultes. Les choix de l'usage du temps de loisirs s'ouvrent encore plus avec l'augmentation numérique écrasante d'une classe moyenne qui compte désormais dans son budget cette nouvelle part de dépenses que sont les loisirs. Comme la commission supérieure des conventions collectives qui, en 1950, introduit le poste « loisirs » dans le budget-type de l'Etat[29].

La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, en 1959, alors que le nombre d'enfants scolarisés qui augmente de 110 % entre 1951 et 1961[30] ouvre aux enfants un temps de loisirs, de vacances surtout, dont les répercussions sont très importantes à l'échelle nationale.

Ces enfants, sur lesquels Alfred Sauvy porte son attention, dans sa chaire de démographie sociale[31] du Collège de France, grandissent dans un pays dont le dynamisme économique les aide à se libérer d'un carcan moral serré par les deux grandes autorités tutélaires et antagonistes qui réglaient, jusque là, les conduites individuelles et collectives d'une grande part de la population : l'Eglise catholique et le Parti communiste. Les attitudes hédonistes s'installent dans le temps libéré de travail. Gérard Blitz, le fondateur du Club Méditerranée en a eu la plus belle intuition.

### Les équipements socioculturels et l'arrivée des animateurs salariés

A partir des années 1950, la réflexion urbanistique sur la formalisation des systèmes d'habitat prend une place dominante dans la réflexion sur les équipements socioculturels. L'espace urbain est divisé selon des fonctions différentes – le logement, le travail, le commerce, etc. qui renvoient les équipements publics à des grilles de territoires et des niveaux d'attraction. L'aménagement de l'espace organise la vie humaine dans ses zones et ses réseaux. Ce sont les techniciens de l'urbanisme qui répondent de la question du fait socioculturel sur ces espaces neufs, sans patine culturelle. La planification voulue par le général de Gaulle est prégnante sur l'économie et la société française comme elle ne l'a été dans aucun autre pays libéral de

cette région de l'Europe. Elle a eu de fortes incidences dans la mise en place des équipements sociaux et socioculturels. Le Haut commissariat à la jeunesse et aux sports reprend le modèle de la grille d'équipement du Commissariat au Plan, qui quadrille les nouveaux quartiers. Il la réutilise pour couvrir l'ensemble des zones urbaines, en n'y intégrant que les équipements sportifs et socio-éducatifs. Les animateurs, qui prennent en charge ces équipements[32], s'installent à côté des éducateurs, déjà présents, appelés à combattre les maux sociaux.

Ces animateurs ont été formés par ceux de la génération précédente des militants de l'éducation populaire. C'est, en effet, partiellement, sur les bases idéologiques de l'éducation populaire, de l'éducation ouvrière d'avant guerre, celles forgées dans la Résistance, sous l'Occupation allemande, que ces hommes fondent des associations qui les engagent dans un projet culturel pour la jeunesse. Des associations, des fédérations d'associations qui prennent une place déterminante dans l'espace de l'animation. Ces hommes forment la nouvelle génération de ceux qui seront les animateurs, les futurs dirigeants associatifs. Mais la France d'après la Libération n'est plus la France sous l'Occupation. Les idéaux des fondateurs, forgés dans les références au Front populaire de 1936 et dans la lutte contre les totalitarismes, ne sont plus en phase avec ce que devient la France des années 1950. Et pourtant, ce sont ces hommes qui édifient le champ émergent de l'animation telle qu'on la connaît aujourd'hui. On pourrait dire que se répète, modernisé, le rôle des cercles d'éducation populaire dans l'émergence de l'animation socio-éducative. Une filiation directe, mais qui ne se transmet pas à l'identique. Car il s'agit d'une animation qui n'est pas populaire, mais qui est « pour tous », des activités qui ne sont ni laïques, ni confessionnelles, ni de droite, ni de gauche.

Nous sommes arrivés à la fin des années 1950, au début des années 1960. Le temps des animateurs professionnels est venu. Il est déjà là. Non sans déchirement. L'écrivain Gilbert Cesbron publie en 1954 un roman qui trouve un certain écho. Dans *Chiens perdus sans collier*, il met en scène un petit groupe de travailleurs sociaux, anxieux de voir la société française qui professionnalise l'acte militant : « – Voilà, gronda M. Provins en s'arrêtant brusquement, ils veulent promulguer un statut de l'éducateur [...]. Et ils ont raison : vous ne pouvez pas rester sans garanties, sans avancement, sans carrière. L'âge héroïque est fini ! Des pionniers qui vieillissent, c'est lamentable... Mais l'année même du statut, nous serons inondés de braves types qui auront hésité, à avantages équivalents, entre le concours des PTT et celui d'éducateur ! Tous les ratés de l'enseignement secondaire vont déferler. Car le baccalauréat sera exigé, naturellement ! mais pas la vocation... Avoir ça dans la peau, être un type à gosses, connaissent pas ça »[33]. Même si, dans le temps ou dans les formes, l'histoire des animateurs ne colle pas étroitement à celle des éducateurs, elle lui ressemble parfois furieusement.

Comment conclure ces fragments d'histoire de l'invention des animateurs ? Ils se situent au confluent de tant d'histoires. Ils ont noué, au milieu des années 1950, un si large faisceau d'apports différents. En définitive, cette histoire ne serait-elle pas celle de la rencontre divergente de militants qui portaient un projet civique, avec une population avide de consommer toute nouveauté ? Ce fut aux animateurs socioculturels, nés si peu de temps avant cette population-là, qu'échût le travail de vivre la dissociation de l'animation et de l'éducation populaire...

Jean-Marie Mignon[34]

[1] Je reprends la définition de l'éducation populaire par Geneviève Poujol : « un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (*Le Guide de l'animateur socioculturel*, Dunod, 2000, p. 111), en dépassant la question de l'enseignement.

- [2] Cf. Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Armand Colin, 1979.
- [3] Devise de l'Œuvre de Marseille, cf. Gérard Cholvy, *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIXe-XXe siècle)*, Cerf, 1999, p. 40.
- [4] Cf. Paul Christophe, *Grandes figures sociales du XIXe siècle*, Desclée de Brouwer, 1995.
- [5] Comte Albert de Mun, capitaine de cavalerie, Discours prononcé à l'inauguration du cercle de Poitiers le 25 août 1872, Paris, secrétariat des cercles, 1872, p. 7, cité par Paul Christophe, op.cit., p. 15.
- [6] Toutes les congrégations non-autorisées doivent demander une autorisation de l'Etat.
- [7] Cités par Francis Lebon in : *Quelques jalons pour une histoire institutionnelle des centres de loisirs et des animateurs*. Doc. dact., juin 2002, p. 34.
- [8] J.A. Senèze, « Grandeur et servitude du patronage », *Camaraderie*, n° 37, juillet-août 1950.
- [9] Le centre aéré remplace ou complète la colonie de vacances pour les enfants qui ne partent pas en vacances.
- [10] Union française des centres de vacances.
- [11] Le projet d'une Fédération nationale des colonies de vacances et œuvres de grand air, voté au congrès des colonies de vacances de Bordeaux en avril 1906, sera en fait mis en œuvre en 1913 par B. Comte, laïque et protestant.
- [12] Arrêté du 28 avril 1937, *JO* du 29 avril 1937 ; arrêté du 18 mai 1937, *JO* du 19 mai 1937 ; circulaire du 2 juin 1937, *JO* du 5 juin 1937 ; décret-loi du 17 juin 1938, *JO* du 29 juin 1938. Cités par Francis Lebon, *ibid*.
- [13] Sangnier (Marc), « Une méthode d'éducation démocratique », *Au Sillon*, 1906. Cité par G. Poujol, in : « L'Education populaire », tome II. *Dossier de l'ADRAC*, n° 33, mars 1978.
- [14] Cf. Jean Guéhenno, *Caliban parle*, Grasset, 1928.
- [15] « Editorial », *Camaraderie*, n° 13, nov. 1946.
- [16] Pierre François, « Révolution », éditorial de *Camaraderie*, n° 3, août 1945.
- [17] Emmanuel Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, Editions Montaigne, coll. Esprit, 1936. Réed. *Ecrits sur le personnalisme*, Points Essais, 2000, p. 119.
- [18] Cf. « Tribune libre », in : *Bulletin d'information de l'Union française des colonies de vacances et oeuvres du grand air*, n° 72, avril 1955, p. 2112.
- [19] Warrington Baden Powell, *Scouting for Boys*, 1908.
- [20] Rudyard Kipling, « If », *Rewards and fairies*, 1910. Traduction de Jules Castier, 1949, in : *Tu seras un homme mon fils*, suivi de *Lettres à son fils*, Ed. Mille et une nuits, n 204, 1999.
- [21] Pédagogies de l'aventure, modèles éducatifs et idéologies de la conquête du monde, colloque international, 27, 28 et 29 septembre 2001, Ecole normale supérieure, Paris.
- [22] Mahdi, « Une profession de foi », *Le Chef, revue des Eclaireurs de France*, octobre 1946, cité par P. Kergomard et P. François, *Les Eclaireurs de France de 1911 à 1951*, EEF, p. 371.
- [23] Gérard Cholvy, *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIXe-XXe siècle)*, Cerf, 1999, p. 176.
- [24] Christian Guérin, *Scouts : histoire d'une dérive*, Villeurbanne, Ed. Golias, 1999, p. 21 à 27.

- [25] Cf. André Degaine, *Histoire du théâtre dessinée*, Nizet, 1992, p. 285.
- [26] Maurice Grapin, *L'art dramatique à l'école et dans la culture populaire*. EDSCO Documents, bim., Lucien Sève et J. Bastié, Edit. scolaires, Chambéry, oct. 1957.
- [27] Alain Corbin, *L'avènement des loisirs 1850-1960*, Aubier, 1995, p. 11.
- [28] Jean Fourastié, *Les Trente glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Hachette, 1979.
- [29] La Commission supérieure des conventions collectives introduit, par la loi du 11 février 1950, le loisir comme nouvel indice pour la détermination du Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG). Cette même commission déclare en 1953 que « le loisir [est] un besoin fondamental de la personne humaine ».
- [30] Jean-Louis Crémieux-Brilhac (sous la direction de), *L'Education nationale*, PUF, 1965, p. 32.
- [31] Alfred Sauvy, *La Montée des jeunes*, Calmann-Lévy, 1959.
- [32] Voir : Equipement des nouveaux ensembles résidentiels. Activités éducatives, Actes du colloque des 9 et 10 décembre 1959 à Marly-le-Roi, 1961, 144 p.
- [33] Gilbert Cesbron, *Chiens perdus sans collier*, 1954.
- [34] Conseiller technique et pédagogique supérieur.

## **ESTUDIOS**

### **L'éducation populaire en France; UN CONSTANT**

**André Henry**

**Ancien ministre, ancien secrétaire général de la FEN**

**On disait autrefois: “l'éducation populaire”, c'est l'éducation du peuple, par le peuple, pour le peuple”. La formule a sans doute vieilli, mais son sens profond reste intact. Les femmes et les homes de notre temps ont besoin d'éducation et de formation tout au long de la vie, bien au delà des apprentissages scolaires ou universitaires de l'éducation première. C'est la formation continue et l'éducation permanente qui contribuent tant au perfectionnement professionnel qu'à l'épanouissement personnel, culturel et social, c'est-à-dire citoyen.**

**Cette éducation est dite « populaire » parce qu'elle n'est plus le fait exclusif de pédagogues, généralistes ou spécialistes, mais le fruit d'actions de masse conduites essentiellement par des associations.**

**Certes, celles-ci s'entourent souvent de professionnels, mais ce qu'elles proposent ou**

apportent s'inscrit dans un cadre d'activités d'animation, des créations qui brassent les gens, provoquent rencontres et échanges, suscitent les débats et facilitant par conséquent la compréhension des problèmes de société, alimentent les controverses pacifiques et en définitive génèrent du lieu social.

En France, le mouvement associatif est puissant et autonome par la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901. Prés d'un million d'associations vivantes emploient plus de 1,5 millions de personnes et représentent la plus forte dimension, en termes d'emplois, de l'économie sociale. Naturellement, toutes ne s'inscrivent pas directement dans le concept d'éducation populaire, mais toutes, d'un manière ou d'un autre contribuent à une meilleure formation individuelle, professionnelle et citoyenne.

L'Homme, le Travailleur, le Citoyen, c'est la trilogie fondamentale et unitaire que tout acteur de l'éducation populaire inscrit dans son idéal militant.

Evidemment, et peut être malheureusement, beaucoup de ces acteurs, comme le Monsieur Jourdain du grand Molière, font de l'éducation populaire sans le savoir, sans même prononcer le mot. Car, au fil du temps, l'expression a fini paraître ringarde, dépassée, vieillotte,..., et les meilleurs militants, en France, dans les années 1950, 1970 ont préféré des propos plus modernes.

Ainsi a-t-on parlé d'activités socio culturelles par exemple ou socio éducatives (on n'est pas allé jusqu'à « socio sociales » !). Une manière, sans doute, de ne pas effaroucher les classes moyennes qui montaient alors en puissance. Les mots ont un sens et une force. Abandonner l'un au profit de l'autre n'est jamais neutre. Et le risque est grand, alors, que ce soit l'idée qu'on délaisse.

J'ai eu la chance, avec l'équipe ministérielle militante qui m'entourait en 1981-83 (ministre du temps libre, jeunesse et sports et tourisme) de pouvoir redonner vie et réhabiliter l'éducation populaire...pour un moment.

Pour inscrire nos directrices officielles et nos choix budgétaires dans l'esprit de la Révolution française et notamment de Condorcet qui affirmait déjà en 1790 que la formation des citoyens suppose l'éducation du peuple et demandait que soient organisés par les instituteurs des cours d'éducation permanente et populaire.

Nous tentions de donner du corps à travers les associations de jeunesse à la «nouvelle citoyenneté», que le Premier ministre Pierre Mauroy et le Président de la République François Mitterrand voulaient populariser.

Le renouveau civique devenait une ligue d'orientation politique majeure ; la relance des Universités populaires, des coopératives scolaires, la promotion de la culture populaire, tant auprès des personnes âgées que des adultes ou des jeunes, commençaient à prendre corps... quand le ministère du temps libre disparut, emporté par les préoccupations majeures du chômage grandissant et des dévaluations monétaires.

La notion de « temps libre », fut récupérée par le commerce et le concept d'éducation populaire laissé à la seule initiative de quelques associations, sans qu'aucun ministère ne s'en soucie.

Faut-il cependant faire preuve de pessimisme ? Je ne le crois pas, même si aujourd'hui la notion d'éducation populaire ne s'affiche guère et ne se perçoit que de manière diffuse.

J'en veux pour preuve deux réalités qui m'apparaissent porteuses d'espoir. La première tient dans le nouvel intitulé de la Ligue de l'enseignement, la plus ancienne de nos



associations d'éducation populaire (1866) qui ajoute : «un avenir dans l'éducation populaire» C'est encourageant pour l'action future dans ce domaine.

La seconde est constituée par l'adoption, en décembre 2005 d'une Charte de l'Education populaire par le CNAJEP, le Comité national de la jeunesse et de l'éducation populaire, qui regroupe nombre d'associations de sensibilité laïque et de sensibilité proches des milieux religieux. On lira cette Charte en annexe. C'est là un acte important, mais dont la discrétion voulue en dit long sur la volonté réelle des protagonistes, que morne, quelques uns d'entre eux.

## **ESTUDIOS**

### **L'éducation populaire en France; quel avenir?**

**André Henry**

**Ancien ministre, ancien secrétaire général de la FEN**

Il y a les mots...il y a les concepts... il y a les actes... En général, les associations françaises qui se réclament plus ou moins de l'Education populaire savent utiliser les deux premiers. La mise en œuvre est plus laborieuse. Pourquoi ? Parce que la volonté politique n'existe pas toujours de faire de l'éducation populaire une préoccupation majeure. Parce qu'aussi les moyens des associations sont loin d'être à la hauteur des besoins et des ambitions. Enfin parce que l'économie sociale qui englobe le mouvement associatif n'est pas à l'écart de la mondialisation de l'économie, et dans le cadre de cette mondialisation, à l'abri du phénomène « marchandisation ».

Le moment est sans doute venu d'imaginer une autre manière, en fait d'autres manières, de réaliser des actes d'éducation populaire.

Et les associations auraient tout l'intérêt à provoquer une telle recherche au niveau européen. Dans bien des pays, Espagne, Belgique, Luxembourg, France, sans doute aussi l'Allemagne et les pays scandinaves... et d'autres, les concepts sont voisins et peuvent aisément s'harmoniser pour provoquer des initiatives communes ou simplement nationales si les circonstances s'y prêtent.

**Encore faut-il concrètement vouloir s'entendre !**

Je vois pour ma part que c'est une nécessité militante si l'on veut rester fidèles à nos valeurs, participer activement aux évolutions de notre temps et nous adapter –je dis bien nous adapter– aux changements politiques, économiques et sociétaux qui marquent l'Europe et le monde. S'adapter, ce n'est pas se compromettre, c'est établir des compromis qui permettent à nos idées, celles qui sont attachées à l'éducation populaire, de progresser dans le contexte actuel.

**Oui ou non, avons-nous besoin de l'éducation populaire ?**

La réponse est claire : oui, nos sociétés ont besoin de valeurs fondamentales - l'éducation permanente, la formation continue, la solidarité, l'échange d'idées, le lien social, la citoyenneté, le rejet de tous les racismes et de l'antisémitisme....

Il est inutile de se plaindre de l'individualisme, du repli sur soi, du poids de la télévision, des consoles vidéos et plus encore de l'Internet qui violeraient chacun de nous devant sur écran. Ce tout au contraire des outils que les acteurs de l'éducation populaire doivent intégrer dans leur panoplie militante. Ne serait-ce que pour en montrer les richesses autant que les ressorts

cachés, les magnifiques potentialités de culture autant que les risques de haine et de violence, les extraordinaires moyens de connaissance autant que le danger des appels aux plus bas instincts des hommes... l'éducation populaire, déjà, remplirait là, une tâche essentielle.

On parle beaucoup en France –ailleurs aussi sans doute- de démocratie participative. Les uns y crient le summum de la démocratie, les autres une atteinte à la démocratie électorale ou représentative. En réalité, l'une ne va pas sans l'autre et les associations qui portent haut et fort l'éducation populaire ont justement pour tâche d'informer les électeurs citoyens, de les responsabiliser, de lutter contre l'abstention, on un mot de créer du sens civique.

Créer du sens civique, c'est faire prendre conscience de la fragilité de la démocratie (le pire des systèmes, disait Churchill, à l'exception de tous les autres !), c'est préparer aux choix nécessaires, c'est aussi apprendre à vivre ensemble, à partager les idées, à échanger des arguments, à écouter l'autre et finalement s'enrichir de la richesse des autres.

Utopie, dirait-on ... Je ne le crois pas du tout, car le mouvement associatif est vivant dans tous les pays-ou presque- et qu'il représente par lui même un formidable levier civique et éducatif. De surcroît, il est créateur d'emplois et constitue, par conséquent, un élément fort de dynamique de l'économie.

S'adapte à notre temps, c'est probablement aussi, chercher dans les associations un équilibre correct entre les bénévoles et les professionnels rémunérés. Les premiers doivent être performants et comptants ; les seconds ne peuvent revendiquer une responsabilité politique. Mais les uns, comme les autres concourent à la même dynamique sociale, éducative et économique, et contribuent à la richesse nationale d'un pays (Produit intérieur brut).

Saura t-on un jour – ou voudra t-on- mesurer l'impact économique réel du bénévolat et sa rentabilité sociale, Jusqu'à présent, on ne met l'accent que sur ce que conte le mouvement associatif, pas sur ce qu'il rapporte. Et pourtant il rapporte. Ce sera là une exigence européenne de faire reconnaître – et mesurer- ces réalités.

Bref, l'éducation populaire peut avoir de beaux jours devant elle, si ses protagonistes, les associations savent s'allier aux municipalités qui sont au plus près des besoins du peuple – souvent communs, mais aussi différents selon les régions, afin de mieux répondre aux attentes, voire de susciter des attentes, de provoquer des échanges, de donner sens au vivre ensemble.

De beaux jours devant elle si les uns et les autres savent vaincre ce que s'appelle le patriotisme d'organisation, l'égo-représentatif, l'isolement superbe. Il faut beaucoup d'humilité militante pour cela et en même temps une modeste ambition. Les associations en sont capables. Encore faut-il qu'un mouvement existe, que des initiatives européennes soient prises, que des rassemblements aient lieu et que les autorités élues, à tous les niveaux soient sollicitées, j'allai dire « assiégées »...mais ce ne sera peut être pas nécessaire.

Je conclurai mon propos en évoquant les cinq orientations majeures définies par Jean Mari Roissant, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement en France, pour que l'éducation populaire retrouve force et vigueur :

- agir AVEC les habitants plutôt que pour eux.
- Agir PRIORITAIREMENT dans les milieux populaires.
- Retrouver les moyens d'agir pour l'ECOLE DE TOUS.
- Faire que la citoyenneté retrouve son sens original.
- Faire que la diversité culturelle soit vécue comme une richesse pour la société.
- Et le vieil adage populaire français : SI ON VEUT, ON PEUT.

## **ESTUDIOS**

### **Animador Sociocultural, um agente em busca de uma identidade colectiva**

Albino Luís Nunes Viveiros – Animador Sociocultural

([albinoviveiros@netmadeira.com](mailto:albinoviveiros@netmadeira.com))

A Animação Sociocultural vive tempos de mudanças e incertezas com especial enfoque para a formação académica dos futuros agentes culturais. Hoje, a formação académica em Animação conhece uma panóplia de terminologias e campos de intervenção no quadro dos âmbitos da Animação – social, cultural e educativo. A vida contemporânea e as necessidades vinculadas pelas dinâmicas sociais e culturais estão provocando novos contextos de intervenção, o que favorece novas ofertas formativas no âmbito da prática da Animação Sociocultural.

A filosofia do Processo de Bolonha está a revolucionar o sistema de Ensino Superior em Portugal e as dezenas de cursos leccionados, nomeadamente aqueles com referência directa à Animação que no panorama actual conhecem uma diversidade de nomenclaturas – Animação Sociocultural, Socioeducativa, Cultural e Educação Comunitária, Sociocultural e Educativa. Nomenclaturas diferentes para uma prática profissional comum a todos os Animadores e para um mesmo mercado de emprego.

A uniformização da terminologia do curso de Animador Sociocultural ao nível do ensino profissional foi recentemente materializada através da Portaria n.º 1280/2006 de 21 de Novembro, a qual estabelece um único curso profissional de Animador Sociocultural extinguindo-se todos os cursos profissionais de Animadores Sociais e Socioculturais. Esta medida legislativa é um ponto de ordem naquela que vinha a ser uma proliferação de cursos profissionais no âmbito da Animação.

Infelizmente, Portugal é um país que vive na cauda da Europa, mas no tecido da União Europeia, Portugal é um dos poucos países que tem instituições de Ensino Superior a formar Animadores Socioculturais. Esta singularidade trás à mesa do debate novas particularidades no que concerne aos conteúdos de formação dos Animadores, nomeadamente com a implementação do Processo de Bolonha.

Importa reflectir que modelo de Animadores é preciso formar; novos espaços para o desenvolvimento e prática da Animação Sociocultural estão ganhando forma, mas estão vazios de conteúdo; é fundamental que as instituições sejam capazes de responder à multiplicidade de áreas em que os Animadores podem intervir.

Embora insuficiente, é de salutar os progressos que se tem vindo a registar no quadro teórico e formativo da Animação Sociocultural com o intuito de definir um perfil de Animador e um plano de estudos que seja harmonioso com os novos desafios que são colocados aos Animadores.

A adequação dos planos de estudos dos diferentes cursos ao Processo de Bolonha vem facilitar todo um processo de prosseguimento de estudos através dos cursos de especialização correspondente ao 2º Ciclo do curso de Animador Sociocultural. Assim poderão ser propostos pelas Escolas Superiores, cursos como a museologia e a Animação Sociocultural; Animação Cultural com a Terceira Idade, Gestão e Animação de Espaços Culturais ou Animação Sociocultural e Intervenção Autárquica, entre outras opções de especialização.

Este e outros factos deverão ser um estímulo e ponto de partida para quem de direito possa incitar os responsáveis políticos a legislar com clareza de discurso sobre o reconhecimento da profissão do Animador Sociocultural. Não podemos resignarmos a factos consumados, importa que o movimento associativo dos Animadores Socioculturais trabalhe com afinco no sentido de serem criados grupos de trabalho com o objectivo de reflectir a Animação Sociocultural nos contextos regionais e nacional, numa era globalizada e na qual somos imbuídos de um espírito comum na leitura da Animação.

Os debates e fóruns de discussão acerca da problemática da Animação Sociocultural, seus âmbitos de acção e a formação académica dos Animadores têm provocado um debate aceso vinculando de forma premente a necessidade de (re)definição e aplicação do Estatuto do Animador Sociocultural. Urge que os Animadores voltem a debruçar-se sobre uma matéria sempre actual e pertinente no quadro da formação e prática da Animação – o Estatuto do Animador Sociocultural.

O Estatuto desta classe de trabalhadores culturais é fundamental para o esclarecimento do que é a Animação e sobretudo, regulamentar o exercício da prática da Animação Sociocultural; pois, alguns dos cursos ministrados na área do domínio das Ciências Sociais e da Educação apontam como saída profissional o exercício de funções

de Animador Cultural. Esta e outras realidades acarretam consequências menos positivas para os Animadores Socioculturais; um exemplo da veracidade do exposto é a colocação de pessoal docente em estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a exercer funções de Animadores Socioculturais de Bibliotecas Escolares.

O Estatuto do Animador Sociocultural é um contributo na definição do papel social que o Animador assume no desenvolvimento de processos participativos com as comunidades. Ele tem extremo significado e importância para os agentes culturais, nomeadamente na definição de um código deontológico, na dignificação social ao nível da carreira profissional e na institucionalização das suas diferentes especialidades. Um estatuto que sedimente a figura do Animador enquanto agente do processo de (des)envolvimento social e cultural das comunidades.

Na memória histórica da Animação Sociocultural estão vários projectos de Estatuto do Animador, propostas da autoria do Sindicato dos Trabalhadores Sociais, da Equipa Nacional de Animadores do FAOJ e da Associação Nacional de Animadores Socioculturais (ANASC).

No que respeita a este ponto de reflexão, não podemos esquecer o trabalho meritório que a ANASC concretizou em prol da defesa da prática profissional dos Animadores em Portugal e a histórica regulamentação da actividade dos Animadores enunciada num dos objectivos da sua actividade – “Contribuir para a definição da carreira e do Estatuto dos Animadores Socioculturais”, materializada no documento denominado Estatuto do Animador Sociocultural. Este documento é modelo para muitos Animadores, ele estabelece de forma clara e concisa os direitos e deveres dos Animadores Socioculturais, suas categorias profissionais e conteúdos funcionais.

A legislação produzida no âmbito da prática profissional do Animador é quase inexistente, ressalva para o despacho n.º 1/1990, publicado no *Diário da República*, II série, n.º 23, de 27 de Janeiro de 1990, que regulamenta o conteúdo funcional da carreira de técnico profissional de animação cultural e o despacho n.º 6254/2004, publicado no *Diário da República*, II série, n.º 76, de 30 de Março de 2004, que regulamenta o respectivo conteúdo funcional para a carreira de técnico superior de animação cultural.

Estes despachos enunciam de forma deficitária e diminutiva o conteúdo funcional da carreira profissional do Animador Sociocultural, mas são reconhecidamente um ponto de partida para um trabalho que exige aos Animadores e ao movimento associativo a eles



coligado, um espírito de inovação, consciência colectiva crítica e sentido de persistência no desenvolvimento de estratégias que conduzam a um trabalho profícuo com o poder político. Este é um labor que exige uma visão universalista da prática da Animação e um conhecimento das diferentes realidades do país para então, fabricarmos os nossos próprios conceitos acerca da Animação.

As associações de Animadores têm que assumir no quadro da sua acção cívica a responsabilidade de organizar fóruns de discussão, espaços propícios ao fomento de ideias e propostas válidas para um debate reflexivo aberto a outras instituições, sobretudo às instituições que leccionam o curso de Animador Sociocultural e às entidades patronais. A troca de ideias e a promoção do diálogo sobre os contextos de intervenção dos Animadores tem que ser desenvolvido objectivando a produção de legislação que contemple o almejado Estatuto do Animador Sociocultural, um projecto de justiça social face a outros profissionais das áreas do social e cultural.

As mudanças sociais operadas na sociedade contemporânea reflectem-se na vida das instituições, facto esse, que hoje enriquece a vida sociocultural no âmbito escolar de milhares de crianças e jovens que frequentam o Ensino Básico e Secundário.

Face a este cenário, a legislação que se tem produzido no quadro das relações laborais e que afectam directamente os Animadores tem sido manifestamente insuficiente, os diplomas produzidos e a sua obrigatoriedade têm sido ignorados. Atentemos ao Despacho Conjunto n.º 942/99 dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade que estabelece o Programa Educação/ Emprego.

Este programa de acordo com o artigo 2º, alíneas a) e b) visa o desenvolvimento de actividades de *animação escolar orientada para a ocupação e valorização dos tempos livres dos jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, possibilitando-lhes o acesso a novos conhecimentos e interesses que ajudem a revelar melhor as suas capacidade e a mediação cultural orientada para a integração social de jovens e crianças pertencentes a grupos de minorias étnicas que frequentem os ensinos básico e secundário e a educação pré-escolar.*

Este diploma define que os monitores das actividades de animação devam ser pessoas com diploma de Animador Sociocultural oriundas das escolas profissionais ou do curso tecnológico de Animação Social. Contrariamente ao despacho governativo, as escolas têm professores em regime de destacamento a exercer funções de Animadores/

Dinamizadores Culturais nos clubes temáticos inseridos no quadro de actividades extra-escolares das respectivas escolas. Esta é uma realidade paralela a muitas outras, em que os Animadores são preteridos por outros profissionais para o exercício de funções para as quais, aqueles trabalhadores culturais possuem formação específica e o domínio de ferramentas que lhes permitem o desenvolvimento de projectos e actividades de referência no domínio da Animação Sociocultural.

Reflectir a Animação é um imperativo para os Animadores, mas os espaços e tempos de debate acerca da problemática da Animação Sociocultural devem ser alargados à sociedade civil com o intuito de gerar uma consciência colectiva e um conhecimento real sobre os contextos de intervenção da Animação Sociocultural. Uma das contingências que deve ser foco de atenção, é a formação permanente dos Animadores que num primeiro plano passa pela afirmação e reconhecimento da profissão, pois, a dignificação da profissão de Animador Sociocultural tem que ser uma tarefa diária dos Animadores.

Os encontros de Animação Sociocultural não podem ser fóruns de discussão de alguns, eles têm que ser democráticos no sentido de todos se fazerem ouvir no seio do poder político e das instituições educativas e culturais. A sociedade civil só ganhará consciência do que é a Animação participando no debate conciso e aberto às múltiplas realidades locais e regionais.

A este propósito cito o ex-Secretário de Estado de Juventude, António José Seguro durante a sua intervenção no II Congresso Internacional de Animação Sociocultural: *“Estou disponível para trabalhar na elaboração de um estatuto com dignidade para os animadores socioculturais, mas não o quero fazer sozinho dentro do meu gabinete gostava de o fazer com o vosso contributo e experiência”*.

E porque falamos de conquista de direitos e definição de conteúdos funcionais, parece-nos que estes também se definem com a prática laboral. É no desenvolvimento de projectos, na concretização de actividades e na gestão de equipamentos culturais que o Animador vai perfilando um estatuto e uma forma própria de estar em sociedade.

## **ESTUDIOS**

### **LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN LOS ENTORNOS RURALES.**

## EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA LEADER.

Rosa María Pascual Matesanz

[rmpascual@educa.jcyl.es](mailto:rmpascual@educa.jcyl.es)

### 1. INTRODUCCIÓN.

#### ACTUALIDAD DE LA UNIÓN EUROPEA EN EL ÁMBITO SOCIOCULTURAL.

Los Estados miembros de la Unión Europea son cada vez más conscientes de que, para lograr una verdadera unidad, a su vez perdurable, es necesario impulsar los valores culturales, la mejora social y la cohesión, principalmente. Jean Monnet, padre de la Unión Europea, ya puso de relieve la importancia del valor de la cultura, en una de sus manifestaciones afirmó que si tuviera que empezar de nuevo comenzaría por la cultura y por la educación.

El Parlamento europeo, con el fin de promover la intervención de la Comunidad en los sectores citados, ha dictado una serie de resoluciones, ya desde los años 80. El Tratado de Maastricht (1992) es un hito en el proceso de la construcción europea y constituye un avance en este sentido puesto que se reafirman los principios de cooperación y de subsidiariedad entre la Comunidad y los Estados miembros al tiempo que se trazan las líneas directrices de integración tanto social como política, cultural y educativa. Continúa siendo un reto la consecución de que, el progreso social y el económico tengan lugar paralelamente.

La Unión Europea desarrolla sus *políticas* en los diversos ámbitos para conseguir los objetivos antes señalados. Con su puesta en práctica se completa la acción de los Estados miembros; se publica la correspondiente legislación y se financian sus actuaciones con los Fondos Estructurales: Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); Fondo Europeo de Garantía Agrícola (FEOGA) y Fondo Social Europeo (FSE). Citaremos, por ser las que más nos atañen las siguientes:

*La Política Regional*, se dirige a paliar los grandes desequilibrios económicos y sociales. Impulsa el desarrollo endógeno de las zonas desfavorecidas completando las actuaciones en tal sentido de los Estados miembros (principio de subsidiariedad). En numerosas ocasiones, dichas actuaciones van acompañadas de proyectos de animación sociocultural que contribuyen a la dinamización de las demás actuaciones en pro del desarrollo. Emplea como principales instrumentos para la cohesión los Fondos Estructurales:

**La Política Social** abarca diversos campos y contribuye a definir los derechos fundamentales de los trabajadores, además de prestar apoyo financiero a la formación, al desarrollo de los recursos humanos, con el fin de mejorar el empleo, fomentando el intercambio de experiencias. Asimismo contribuyen a su financiación los Fondos Estructurales, en especial el FSE.

**La Política Educativa** propone una acción complementaria y subsidiaria necesaria para las nuevas exigencias, entre otras la formación de los recursos humanos, frente a los cambios tecnológicos y sociales. Con esta idea, ofrece programas de formación para todos los sectores de población como son el Programa *Juventud* (hasta los 25 años), para que los jóvenes puedan participar como ciudadanos activos en la construcción de Europa, los Programas *Comenius*, y *Sócrates* para estudiantes, y otros para las zonas más desfavorecidas. Además ratifica la gran importancia que concede a la formación con diversas publicaciones y con la proclamación de 1996 como Año Europeo de la Educación y de la Formación.

Las conclusiones de los trabajos del Consejo Europeo, de cumbres clave como la de Lisboa (2000) y Estocolmo (2001), entre otras, se dirigen hasta hoy en el mismo sentido y proclaman una *educación para toda la vida*.

Todo lo anteriormente considerado ha dado lugar a la propuesta de una serie de iniciativas y programas por parte de la Comisión europea para lograr los objetivos citados.

## **1. LA FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.**

Con el fin de centrarnos en el tema que nos ocupa, *la intervención de la Comunidad en los entornos rurales, la formación de los Recursos Humanos*, creemos necesario hacer una serie de consideraciones.

La formación de los recursos Humanos es uno de los temas que va tomando cada vez mayor importancia en diversos campos, especialmente en el de la Educación. Actualmente constituye un elemento de preocupación a escala mundial y uno de los aspectos más importantes a que se dirige una amplia gama de instituciones dedicadas al desarrollo de los pueblos.

Se habla mucho hoy de *capital humano*, concepto que ha superado concepciones

materialistas, considerándose como capital no sólo las formas visibles y apreciables con nuestros sentidos, como los productos naturales y de consumo, sino también las formas humanas, como pueden ser las capacidades, heredadas o adquiridas. El concepto de *capital humano* resulta útil para el análisis de las diferentes actividades organizadas que aumentan aquellas capacidades humanas que mejoran la perspectivas de poder alcanzar mejores rentas. Así, la inversión en educación proporciona beneficios sociales y económicos porque hace posible el desarrollo de conocimientos y capacidades. Para que sea efectiva tal inversión, según afirmaciones de la OCDE debe afectar a todas las etapas de la educación y de la formación humanas y promover la adquisición de conocimientos a lo largo de la vida. Por tanto se concede un destacado lugar al *capital humano*, llamado también *capital inmaterial o capital intangible*. Estas expresiones incluyen, en primer lugar, la educación, además de la aptitud para la innovación.

Esta preocupación la comparte la Unión Europea, en cuyo ámbito nos situamos, dado que su finalidad se encamina a conseguir el desarrollo de las regiones que la integran.

Pues bien, la Unión Europea, desde sus comienzos, ha ido incluyendo e incrementando de manera paulatina la atención a la formación, tanto en sus Tratados constitutivos como en sus distintos foros y en el planteamiento y desarrollo de la política en los diversos sectores o ámbitos. Por otra parte, los Consejos Europeos celebrados en los que tratan sobre el tema, culminan con el de Lisboa (2000) en el que la Comisión elaboró un *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* para posibilitar en Europa una estrategia global en dicho ámbito, realzando, además, la importancia de los aprendizajes formal, no formal e informal.

### **3. PROGRAMAS DE DESARROLLO EN LA UNIÓN EUROPEA. EL PROGRAMA LEADER.**

Esta institución supranacional viene prestando especial dedicación a sus zonas más desfavorecidas, como son las zonas rurales, en su mayor parte deprimidas y marginadas, con grandes carencias en los planos socioeconómico y cultural.

Los citados entornos se caracterizan por una gran dependencia de la agricultura, que se traduce, en la mayoría de las ocasiones, en una escasa formación de la población y en un entramado social débil. En estas circunstancias han influido diversos factores como el aislamiento geográfico, las deficientes vías de comunicación y los difíciles accesos a las zonas industriales y a los centros de cultura. Tal es la zona en la que hemos desarrollado la evaluación.

Las zonas rurales conforman más del 80 % del territorio de la Unión, por lo que resultan

muy necesarias las iniciativas destinadas a crear condiciones de mejora de sus habitantes y entornos.

La Comisión Europea, para intentar la superación de estas carencias, ha proyectado el establecimiento de las directrices para unas subvenciones globales integradas y ha invitado a los Estados miembros a presentar propuestas en el marco de una Iniciativa Comunitaria de Desarrollo Rural: LEADER = Liasson Entre Activités du Développement de l'Économie Rural (Relaciones entre actividades de desarrollo de la economía rural)

La Iniciativa se inscribe entre otras que la Comisión concibió para apoyar actuaciones que contribuyan a resolver problemas que revisten una dimensión europea especial. Tienen las siguientes características: *Apoyan las operaciones de cooperación transnacional, transfronteriza e interregional y se llevan a cabo por un método ascendente “de abajo a arriba” es decir, que se programan y realizan atendiendo a las necesidades detectadas en los que se acogen a ellas, revirtiendo más tarde en el desarrollo y progreso de los pueblos que forman la Comunidad.* Comisión Europea, (1991).

El espíritu del LEADER se puede concretar en:

- Potenciar la participación de las poblaciones regionales y locales en sus organizaciones;
- Complementar las inversiones estatales en los diversos sectores de producción;
- Organización en cooperativas;
- Formación, creación de empleos y creación de capacidades con efecto demostración.

La Iniciativa LEADER comenzó en 1991 con LEADER I: Comunicación de la Comisión a los Estados miembros 91/C 31/14, (DOC 73 de 19 – 3). Continuó con LEADER II: Comunicación de la Comisión a los estados miembros 94/C 180/12, (DOCE 180 del 1 – 7 – 1994. Actualmente se está llevando a cabo la aplicación de LEADER PLUS: Decisión de la Comisión de las Comunidades Europeas nº C (2001), 2176 de 20 de agosto.

#### **4. PROBLEMÁTICA Y NECESIDAD DE EVALUAR**

Uno de los citados Programas LEADER, el denominado LEADER URBIÓN, desarrolla sus acciones en la zona de Pinares – El Valle, ubicada en las provincias de Soria y de Burgos, de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Nuestra aportación consistirá en la



evaluación de la *formación*, es decir, de las acciones formativas llevadas a cabo en el desarrollo de las Medidas dirigidas a esta cuestión, además de contar con la opinión de los participantes o protagonistas en esta faceta tan relevante - técnicos en formación, alumnos y líderes comunitarios - para hacer realidad la “participación de la gente”, idea que impregna estos Programas.

Se hace necesario conocer si estos programas deben continuar o, si de hacerlo, habría que modificar algún aspecto.

Hay que tener en cuenta, además, la necesidad de evaluar, ante los retos que continuamente debe afrontar una sociedad en desarrollo para alcanzar las metas propuestas y para que la aplicación de estos Programas de formación, tan peculiares, puedan alcanzar su objetivo: contribuir al enriquecimiento de la persona, de su formación, con el fin de que la zona recobre vitalidad y adquiera un mayor desarrollo.

#### 4. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Considerando las reflexiones anteriores surge el problema objeto de la evaluación, que queda expresado en la siguiente pregunta:

¿El Programa LEADER es adecuado para lograr la formación de los recursos humanos?

O en otras palabras y concretando:

¿Son eficaces las acciones formativas llevadas a cabo en el Programa LEADER URBIÓN para contribuir al progreso de las personas y de la zona?

Una vez formulada la interrogante procedemos a la elaboración de un modelo para evaluar la incidencia de las “medidas” formativas (acciones formativas singulares) del Programa LEADER URBIÓN, tanto en las personas como en la zona.

De aquí se deriva nuestro objetivo general:

*Evaluar la acción formativa de los Programas LEADER I y LEADER II de la Unión Europea, es decir, la realización de unos Cursos y Jornadas técnicas para conseguir una formación específica de los recursos humanos de la zona.*

Objetivos específicos:

- a) *Analizar el grado de adaptación del Programa de formación a las características personales de los alumnos, a sus intereses y a las necesidades de la zona.*

- b) *Determinar la eficacia del Programa de formación. Relación objetivos – logros personales.*
- c) *Comprobar el impacto producido en la zona por la aplicación del Programa de formación. Relación situación de referencia – logros – penetración social.*

## 5. METODOLOGÍA.

La evaluación se planificó y se llevó a cabo en dos fases:

1ª: *Preparación:* En esta etapa iniciamos el análisis sistemático y reflexivo de la literatura relativa a la formación de los recursos humanos, en general, y en los Programas de desarrollo y tratados sobre la temática que nos ocupa: Ander Egg (2000). Cernea (1995). Marchioni (2001). Valcárcel (1987) y Vachon (2001), principalmente. Además, los documentos de la Unión Europea respecto al estado de sus diversas regiones y a sus políticas en materia de desarrollo. Se añade la legislación actual española relativa a este tema.

Por otra parte revisamos los estudios y modelos evaluativos existentes, así como las evaluaciones sobre problemáticas similares. Esta parte contiene el marco teórico, de obligada consulta para emprender a continuación el trabajo empírico.

2ª: *Elaboración y aplicación de un diseño de evaluación específico* para la realidad estudiada.

Nuestra propuesta de evaluación tiene como punto de partida las interrelaciones que presentan los elementos implicados en la *Formación de los recursos humanos*, aspecto relevante de los programas LEADER objeto de nuestro estudio, con su indispensable evaluación. Al ser el principal objetivo de dicho Programa *lograr el desarrollo de la Comunidad*, consideramos necesaria una visión global de todos los elementos que interactúan: la *comunidad*, con sus particulares estructura y características tiene unos problemas y unas necesidades. Las autoridades de diversos niveles y ámbitos toman conciencia y pretenden el *desarrollo de la comunidad*. Una vez llevado a cabo el *programa de formación* y se *evalúa*. Los resultados de dicha evaluación vuelven a la comunidad para mejorarla.

La línea de investigación seguida se encuentra en la línea de la *investigación evaluativa*,. En cuanto al nivel nos encontramos ante un tipo de investigación *aplicada*. La metodología es de carácter *descriptivo*, Todo ello teniendo en cuenta sus dimensiones cuantitativa y cualitativa.

En lo que se refiere al modelo de evaluación más conveniente para utilizar, con las debidas adaptaciones a la situación particular que nos ocupa, hemos pensado que es el *Modelo CIPP de Stufflebeam*, que comprende el estudio del *Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto*.

A continuación se expone un cuadro con el contenido de cada una de las variables citadas:

VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLE DEPENDIENTE
<p><b>CONTEXTO:</b></p> <p>“Condiciones de la zona: medio geográfico y social.</p> <p>“Detección de necesidades y establecimiento de estrategias para remediarlas.</p> <p>“Características del Centro de Desarrollo Rural (CEDER) Urbión y de la Asociación Pinares – El Valle (ASOPIVA). Organización y desenvolvimiento.</p> <p><b>ENTRADA:</b></p> <p>“ Presupuestos formativos: <i>Medida 2 y Parte B (Innovación)</i> de los Programa LEADER I y II respectivamente.</p> <p>“ Necesidades y estrategias para llevar a cabo dicho Programa.</p> <p>“Oferta formativa y demanda de formación.</p> <p>“Elementos personales: técnicos en formación, alumnos y líderes</p>	<p><b>PRODUCTO:</b></p> <p>Efectos del Programa de Formación:</p> <p>“Adaptación: adecuación del Programa a las características de los alumnos y a las necesidades de la zona.</p> <p>“Eficacia: nivel de consecución de objetivos y logros personales, académicos, sociales y laborales de los alumnos. Grado de satisfacción de los alumnos, de los docentes y de los líderes comunitarios.</p> <p>“ Impacto: consecución de objetivos propuestos para la zona</p>

comunitarios.

“Recursos económicos y materiales.

**PROCESO:**

“Organización y desarrollo del Programa de formación.

Para las variables *contexto*, *entrada* y *proceso*, se ha considerado como criterio de evaluación la *Adaptación del Programa de Formación a los componentes de los tres aspectos citados*. Se ha utilizado la *descripción* como metodología y ha primado la información *cualitativa*. Como *base documental* se ha tomado, por una parte, la documentación existente en la Asociación Pinares – El Valle – ASOPIVA. Por otra, los materiales de los cursos (trípticos, folletos y material generado). Hemos contado, además, con los cuestionarios y entrevistas confeccionados por nosotros para la recogida de información y las revistas LEADER Magazine.

Para la evaluación del producto, ya que se centra en la evaluación de los resultados y efectos del programa de formación, tanto para las personas participantes como para la zona, se ha tomado como *criterios de evaluación* la *Adaptación*, la *Eficacia* y el *Impacto*.

Se ha empleado una *metodología empírica, cualitativa y cuantitativa*

## 5. 1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Para la *recogida de información*, se han utilizado: los *cuestionarios* para técnicos en formación y para alumnos, las *entrevistas* a los líderes comunitarios (ambos confeccionados por nosotros para el caso) y conversaciones con las gentes de la zona.

### 1. Cuestionarios:

Hemos prestado especial atención en el proceso de confección de los mismos y hemos estructurado dichos cuestionarios en bloques que contienen todos los puntos de las variables consideradas en la evaluación.

Para tratar de conseguir fiabilidad y validez en nuestra investigación y que ésta tuviera

Revista: Quaderns d'Animació i Educació Social; <http://quadernsanimacio.net>; nº 5; enero 2007

rigor científico, intentamos que pudieran cumplirse las condiciones y criterios de autores como Colas y Pérez Serrano (1994): Valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. (pág. 275)

En primer lugar se hicieron validar por 26 jueces o expertos en educación en general, catedráticos en sociología, en geografía y profesores de educación de adultos. El 95 % de las cuestiones resultaron valoradas en las puntuaciones más altas.

En cuanto a la fiabilidad utilizamos el coeficiente ALFA de Cronbach, método denominado de consistencia interna, resultando suficiente el coeficiente obtenido. Además se realizaron procesos de triangulación.

**2. Entrevistas semiestructuradas**, dirigidas a los líderes comunitarios: alcaldes, organizadores y gestores del programa.

En cuanto a la elección de la muestra, puesto que pretendíamos que tuviese representatividad, siguiendo las tablas de Sierra Bravo y sus recomendaciones, aplicamos el cuestionario a toda la población para que gozara de aleatoriedad. Por fin la muestra aceptante fue de 45 técnicos en formación que representan el 80 % y 317 alumnos (67,5 %). En cuanto a las entrevistas realizadas a los líderes comunitarios, también podemos comprobar el alto porcentaje de los que respondieron, fueron 28, que representan 77,7 %. Se quería alcanzar un nivel de confianza de 2 sigmas, es decir, del 95 % (margen de error de  $\pm 5\%$  como máximo).

## 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

El análisis y el tratamiento se ha realizado con la ayuda de un paquete de programas estadísticos: el *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*. Los datos se han tratado en tres niveles:

*1º nivel descriptivo.*

*2º nivel bivariable* (estadística inferencial) utilizando el Análisis de varianza de las variables, cruzando las más interesantes. Las pruebas aplicadas han sido la “U” de Mann Withney y el “Análisis de Variabilidad” de Kruskal Wallis. Los estudios posteriores de significatividad se han realizado siguiendo el procedimiento de las “diferencias mínimas significativas.

*3º nivel multivariable.* Hemos aplicado el análisis Factorial, con la técnica de las *componentes principales*.



## 6. 1. RESULTADOS.

### ANÁLISIS DEL CONTEXTO:

La zona de actuación, comarca de Pinares – El Valle, desde los años 60 del pasado siglo, comienza a despoblarse a causa de la emigración. El crecimiento se detiene, sobre todo en los pequeños núcleos de población donde ésta envejece; este fenómeno es más leve en los núcleos mayores por concentrarse allí algún servicio o absorber alguno de los anteriores como el centro educativo o el centro de salud. Hay que anotar que, a medida que el sector industrial ha ido avanzando, se ha ido configurando la marginación de las zonas rurales. Las profesiones tradicionales necesitan adaptarse a los nuevos procesos de producción, tecnología y mecanización para que resulten rentables. Así tenemos las características más relevantes:

- La densidad de población es de 11 hab. / Km. cuadrado. Más de la mitad de los municipios tienen menos de 500 habitantes, con tendencia a descender y no tienen centro educativo ni se realiza actividad alguna de animación o dinamización. Un 6 % de las poblaciones tiene tendencia ascendente que coincide con la existencia de alguna industria. La población activa es de 6.188 hab. (sector Primario 38 %, Secundario 30 % y Tercario 32 %)
- Las comunicaciones son escasas y, a veces, difíciles. El entramado social es débil.

A final de los años 80 del pasado siglo, los alcaldes deciden movilizarse con el objetivo de conseguir el desarrollo de la zona, remediando las carencias y acrecentando los recursos. Se realizan los correspondientes estudios para la detección de los mismos:

#### Carencias:

Despoblación.

Escasez de industria.

Falta de formación personal y profesional.

Falta de información o de algún programa de dinamización, para acometer el desarrollo de la zona.

#### Potencialidades:

Silvicultura.

Riqueza paisajística.

Turismo.

Se constituye el Grupo de Acción Local formado por 32 ayuntamientos y se forma ASOPIVA asociación compuesta por los ayuntamientos citados y otros socios. Se persigue “el desarrollo integral a través de la gestión e incentivación de iniciativas de desarrollo rural.

## **ANÁLISIS DE ENTRADA:**

*Presupuestos formativos:* conseguir el desarrollo de esta zona rural que requiere la puesta en práctica de “programas integrados” de los que la formación constituye una de sus “medidas” o “partes” (Medida 2 y Parte B) LEADER I y II

*Necesidades de formación y estrategias para llevar a cabo el Programa:* los líderes comunitarios, han establecido unas estrategias de actuación para ajustar la oferta a la demanda, al apreciarse la necesidad de formación personal y profesional adaptada a las necesidades de estas personas y del lugar donde se desenvuelve su vida.

### **CAUCES DE FORMACIÓN EN LEADER I Y II**

#### **1. RECURSOS ENDÓGENOS**

- . **AGRICULTURA: 35 %**
- . **GANADERÍA: 15%**
- . **APROVECHAMIENTO DEL BOSQUE: 50**

**%**

#### **ACCIONES FORMATIVAS**

**Cursos y Jornadas Técnicas**

#### **2. DIVERSIFICACIÓN**

- . **PYMES: 30 %**
  - . **MEDIO AMBIENTE Y TURISMO: 20 %**
  - . **APLICACIONES O DERIVADOS DEL**
- AGRICULTURA Y GANADERÍA: 30 %**
- .ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD**

**BOSQUE,**

**RURAL:15%**

*Modalidad educativa: Educación no formal.* Se considera un sector educativo heterogéneo,

disperso y amplio, puesto que se trata de crear, paralelamente a la Escuela otros medios y entornos educativos complementarios para atender a otras demandas educativas que se van presentando. Se valora mucho hoy en día, avalado por expertos como Sarramona, Ucar, y Trillas (1996) y aceptado por la Comisión Europea y por tratadistas educativos a nivel mundial.

#### *Elementos personales:*

##### *Técnicos en formación:*

El perfil de estos docentes es el siguiente: predominan los hombres (4 a 1); de mediana edad (30 – 49 años); poseen alta formación académica (70 % son licenciados); la profesión predominante es la de ingenieros de montes.

##### *Alumnos:*

El alumnado es muy diverso: el predominio es de los hombres (3 a 2); su edad está comprendida entre 16 y 70 años; en cuanto a la formación académica casi la mitad tienen el título de Bachillerato; algo más de la cuarta parte son diplomados o licenciados universitarios y el resto tienen estudios primarios. En cuanto a la profesión: jóvenes recién terminados sus estudios básicos a la busca del primer empleo, estudiantes universitarios, ganaderos, agricultores, farmacéuticos y amas de casa; atendiendo al aspecto laboral, predominan los trabajadores por cuenta ajena (50 %); los autónomos son un 35 % y sin trabajo un 18 %.

##### *Líderes comunitarios:*

Son personas bien cualificadas, el 80 % posee niveles medios de estudios o son licenciados universitarios en materias propias del desempeño de su cargo. Son excepción los alcaldes, con niveles de estudios desde primarios hasta licenciados universitarios.

#### **ANÁLISIS DEL PROCESO:**

##### *Organización – desarrollo – participación – proceso metodológico:*

Los líderes comunitarios realizaron reuniones previas para analizar la zona y detectar sus carencias y potencialidades. Además de las necesidades y las demandas de formación, se recabó la ayuda de expertos en la materia de los cursos (ingenieros agrónomos, veterinarios, etc.) de las escuelas Técnicas y Universidades de Castilla y León y otras y se consultaron experiencias extranjeras para la determinación de contenidos teóricos, prácticos, metodología y material. A continuación se realizó la programación y se determinó el lugar de celebración y

se recibió a los alumnos que se acercaban a inscribirse.

En cuanto a la supervisión, se fue modificando lo que se comprobaba que no daba resultado o que se demandaba más. Se refiere al lugar de celebración, material, etc.

Al finalizar, un 85 % estaba satisfecho; el resto cambiaría algo en lo que se refiere a preparar medios y cuidar la ubicación.

Otras acciones formativas que se demandan para el futuro son: tecnología de la información, turismo y hostelería.

Cabe afirmar que la metodología fue correcta en general y se supervisó el adecuado desarrollo de los cursos.

Se ha detectado gran interés en los participantes. El abandono puede decirse que fue de un 2 % de media.

Organizadores, técnicos en formación y alumnos piensan que para conseguir el progreso de estas zonas debe prestarse, por parte de la Administración competente, atención a la formación. Sitúan en lugar principal las acciones formativas.

#### **ANÁLISIS DEL PRODUCTO:**

Del estudio de los datos obtenidos (Pascual, R. 2005) se desprende:

##### ***a) Adaptación:***

Como conclusiones de este apartado podemos realizar las siguientes aseveraciones:

***En cuanto a los técnicos en formación:***

Se ha contado con verdaderos profesionales de la docencia por el equilibrio demostrado en sus actuaciones teoricoprácticas, por la atención prestada a la preparación de todos los aspectos de los cursos y por lo alto que valoran sus actuaciones los alumnos.

***Los alumnos opinan que:***

Resulta de mucho interés el empleo de metodología diversa y participativa.

Igualmente interesante resulta la alta valoración de los métodos, horarios y diversidad temática.

***Los líderes comunitarios aseguran que está en su punto de mira la ampliación de la oferta para mejorar la adaptación a los intereses de los demandantes: temas, lugar de celebración,***

prácticas y material. Interés de los técnicos en formación, alumnos y líderes comunitarios por la formación, que consideran en este caso específica para la zona y elemento primordial para su desarrollo.

Se puede concluir que el programa se ha adaptado en alto grado a las características personales, académicas y sociales de los alumnos. A pesar de la gran variedad de características e intereses el Programa ha resultado muy satisfactorio para sus participantes y docentes. Las discrepancias pueden considerarse dentro de la lógica así como las reivindicaciones, que deben tenerse en cuenta.

**b) Eficacia:**

*Los técnicos en formación* en cuanto a su participación y satisfacción opinan, en un porcentaje superior al 95 % que los cursos han contribuido a su enriquecimiento personal, al fomento de las relaciones humanas y profesionalmente.

*Los alumnos*, referente a *motivación, interés y participación*, en un porcentaje superior al 95 % responden que los cursos les han motivado y han participado porque contribuían a:

- Adquirir conocimientos y ampliarlos, los que más se inclinan por esta respuesta son los estudiantes y los de menor edad.
- Mejorar expectativas.
- Favorecer las relaciones sociales.

Sobre la *importancia y utilidad de los cursos* opinan que:

- Responden a las necesidades de la zona (91 % ) pero se necesitarían cursos sobre hostelería, ganadería e informática, responde más del 75 %, tanto en beneficio propio como en el de la zona.

En *Satisfacción y logros* aseguran que con los cursos han conseguido:

- Formación adecuada en la materia del curso o jornada, 73 %
- Adquirir y ampliar el nivel de conocimientos, mejorar expectativas, desarrollar mejor la propia ocupación (91 – 60 %). Diferencia significativa a favor de los docentes y empresarios.
- *El desarrollo de actitudes sociales positivas:* compañerismo, intercambio de experiencias, solidaridad, cooperación, apertura de carácter (77 – 60 %) de más a menos. Resulta significativo que las amas de casa sean las más favorables a esta



consideración.

- *Un título o diploma* 56 % . Estudiantes y ganaderos son los que más lo valoran.

En este epígrafe se observa una gran variedad en las respuestas debida, sin duda, a la diversidad de características personales, académicas y sociales de los alumnos. Pero la valoración global es altamente positiva, pues las respuestas se encuentran en los valores más altos “mucho – bastante”.

*Los líderes comunitarios, alcaldes, organizadores y gestores, en una cantidad superior al 75 % aseguran que:*

- Las actividades formativas han suscitado gran interés y va en aumento la participación (78%)
- Las acciones formativas responden a las necesidades de la zona. Existen otras necesidades: informática y turismo.
- Los cursos han contribuido:
  - . A la formación para el puesto de trabajo que se ocupa; a mejorar las expectativas personales; a fomentar las relaciones entre las personas; a elevar el nivel cultural y a consolidar, conservar o crear el puesto de trabajo. Es lo más relevante.

La valoración de éstos es unánime al considerar que los temas elegidos han resultado de interés para las personas y para la zona y ha aumentado el interés y la participación.

Consideran muy positiva la relación de ASOPIVA con las universidades, Escuelas Técnicas y Colegios profesionales de Soria y Burgos principalmente.

Se desprende la alta incidencia de las acciones formativas en el progreso personal y comunitario puesto que en la mayoría de los elementos consultados se alcanzan porcentajes superiores al 80 %. Hay que tener en cuenta que se solicitan otras, que se aprecian otras necesidades. Están abiertos a otras modalidades de acciones formativas (unirse con otras zonas, etc.)

*A la vista de los términos en los que se han expresado estas personas, así como por la unanimidad existente en sus valoraciones, puede afirmarse que los Cursos y Jornadas han resultado altamente positivas, tanto para las personas como para la zona.*

*Para poner fin a este apartado de valoración de la Eficacia del Programa de formación, queremos resaltar la frecuente coincidencia en las apreciaciones de los tres sectores*

*considerados. Consideramos lógicas las discrepancias existentes, debidas, sin duda, a los distintos puntos de mira, intereses y necesidades.*

**c) Impacto:**

*Técnicos en formación y alumnos:*

En cuanto al *grado de contribución de los cursos al desarrollo de la zona*, en cantidades superiores al 85 %, los cursos han contribuido principalmente a:

- **Orientar cómo sacar mayor partido a los productos de la zona. Son los monitores sociales los más favorables a esta consideración.**
- **Conocimiento de los productos fuera de la zona.**
- **Favorecer las relaciones sociales, diferencia significativa a favor de los docentes y los consultores.**
- **Elevar el nivel cultural.**

**Las mujeres tienen a su favor la diferencia significativa en todas las respuestas.**

Por su parte, *los líderes comunitarios* añaden que:

- **Los Cursos son necesarios para alcanzar mayor grado de desarrollo al elevar el nivel cultural (100%)**
- **Ayudan a que las personas no abandonen la localidad (53 %)**

**Consideran además que, la formación es un elemento necesario para que la zona alcance el pretendido desarrollo. Piensan que constituye el denominador común de todas las actividades encaminadas a alcanzar los objetivos que se pretenden.**

**Informan que los Cursos y Jornadas técnicas desarrolladas en las 27 acciones formativas, han constado de 16 temas diferentes, todos ellos específicos para la zona. Han recibido formación 470 personas. Según la gerencia de ASOPIVA, en un 85 % de los casos se han producido diversas mejoras en la producción de calidad y en la aplicación y uso de los productos de la zona. Se han contabilizado 200 empleos con contrato indefinido, así como el reciclaje y la consolidación de otro centenar de puestos..**

*Teniendo en cuenta las referencias anteriores, podemos concluir que el Programa de formación ha impactado en la zona de manera muy positiva. Las personas que han participado han observado en la misma una notable mejora en los aspectos citados. Puede traducirse en un enriquecimiento de las personas y de la zona, así como en la promoción de ésta y de sus recursos.*

## **CAMPOS DE ESTUDIO MÁS RELEVANTES**

Una vez efectuado el Análisis Factorial, a la vista de los resultados que se han obtenido, se revelan como campos más notables en el modelo de evaluación del Programa de Formación de la Iniciativa comunitaria LEADER, los siguientes, en orden de importancia concedida:

Técnicos en formación y alumnos coinciden en los siguientes:

*- metodología – motivación, Interés en la participación - la contribución de los cursos al desarrollo de la zona.*

## **7. CONCLUSIONES**

Retomando el objetivo general de *evaluar la acción formativa de los Programas LEADER I y LEADER II, su Adaptación, su Eficacia y su Impacto en la zona*, podemos concluir que:

El Programa de formación se ha adaptado a las características de las personas y de la zona, así como a las circunstancias concurrentes.

Por otra parte, ha resultado eficaz, teniendo en cuenta los logros alcanzados por los participantes, tanto en el plano personal como en el profesional. También por la creciente participación de la población en todo el proceso de aplicación de dicho Programa, traducida en la asistencia a los Cursos y en las posteriores demandas, que reflejan el interés por la continuación de las acciones formativas.

Asimismo ha tenido un gran impacto en la zona, pues, junto a los resultados expuestos y a decir de los líderes comunitarios, existe un “antes y un después”, teniendo en cuenta la situación de referencia o de partida, así como los logros conseguidos y la penetración social. Ha resultado ser un revulsivo. Por todo ello se espera, con las aportaciones y demandas de todos, una mejora en su continuación, solucionando los aspectos que lo precisan e incluyendo otros necesarios.

Pensamos que esta investigación ha puesto en evidencia la valía del Programa de formación de la Iniciativa LEADER.

Puede afirmarse que *El Programa LEADER es adecuado para la formación de los recursos humanos de la zona.*

En cuanto a la contribución de este estudio, pensamos que ayuda a la toma de decisiones

sobre los programas de formación en la zona.

En otras zonas que deseen seguir un proceso similar, puede servir la aplicación de este modelo de evaluación.

Las pautas seguidas y los temas emergentes pueden ser la base de futuros estudios sobre el tema.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

**Ander Egg, E. (2000): *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Vol. I y II. Buenos Aires – México: Lumen Humanitas.**

**Cernea, M. (1995): *Primero la gente. Variables sociológicas en el Desarrollo Rural*. México: Fondo Cultural de Economía Contemporánea.**

**Comisión de las Comunidades Europeas (1992): *Tratado de Maastricht*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.**

**Comisión de las Comunidades Europeas (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas. Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.**

**Comisión Europea (1991): *Guía de las Iniciativas Comunitarias, derivadas de la reforma de los Fondos Estructurales*. 2ª ed. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.**

**Comisión Europea (2002): *Puntos de referencia europeos en Educación y Formación*. Seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa. Comunicación de la Comisión (COM (2002) 629).**

**Comisión Europea (2003): *Hacia una Europa basada en el Conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información. Europa en movimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.**

**Marchioni, M. (2001): *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.**

**Pascual Matesanz, R. M. (2005): *Evaluación de la formación en el Programa LEADER*. Madrid: UNED (Tesis Doctoral)**

**Pérez Juste, R.; García Llamas, J. L.; Martínez Mediano (1995): *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid: UNED.**

**Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla.**

**Sarrate Capdevila, M. L. (1997): *Educación de adultos. Evaluación de Centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.**

**Sarrate Capdevila, M. L. (coordinadora) 2002:*Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: UNED**

**Trilla Bernet, J. (1996): *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. 2ª edición. Barcelona: Ariel**

**Ucar Martínez, J. (1997): *La evaluación de la Animación Sociocultural*. En Trilla Bernet, J. *Animación Sociocultural*. Barcelona: Ariel, págs. 194 – 208.**

**Vachon, B. (2001): *El Desarrollo Local, teoría y práctica*. Gijón (Asturias): Trea.**

## **ESTUDIOS**

### **RELATOS SOBRE EL ORIGEN DE LA HUMANIDAD**

**Bernardo Ortín**

Dr. Filosofía y C. Educación

Agosto de 2006. Montesol.

(Escrito en algunas siestas desveladas de verano)

**No hay pensamiento sin relato**



*La pura inducción nunca podría producir una visión científica del mundo. No hay manera de imaginar la vida a no ser por medio del pensamiento narrativo del relato.*

(Whitehead)

Enfrentar el discurso científico al artístico, o contraponer la inteligencia racional a la ensoñadora son errores epistemológicos que confunden al pensamiento. Cuando la realidad se clasifica en partes es inevitable que se jerarquicen por importancia. Y en esta división suele salir perdiendo el pensamiento sensorial frente al conceptual.

Sin embargo, la imaginación no es una fuente de ilusiones y espejismos engañosos sino una capacidad para percibir lo que uno no conoce, de intuir lo que no se puede comprender. Somos más de lo que podemos llegar a saber. Sin un relato que lo guiara, el pensamiento científico no sería posible, se convertiría en un montón de datos inútiles sin posibilidad de generar ningún texto o discurso útil para tomar decisiones.

La imaginación no es la evolución y destilación de procesos derivados de la lógica racional, como piensa la Inteligencia Artificial, sino una transformación de la conciencia de otras dimensiones de la sensibilidad. Uno puede imaginar lugares que nunca ha visitado o cantar la canción que nunca ha oído[1].

El pensamiento sensorial nos permite transformar las imágenes, sonidos y sensaciones en otras experiencias y pensamientos de referencia. Ello es esencial para el arte y la ciencia. Una imagen no es un espejismo ilusorio, es más bien un jeroglífico, un cuento condensado, una forma de almacenamiento cultural.

Una imagen es como una fuga histórica llena de referencias a melodías antiguas, mientras las transforma en nuevas variaciones[2].

## **Percepción del mundo y relatos (o teorías) que explican su funcionamiento**

*Oigo el sonido de algo y olvido todo lo que sé.*

(Sentencia Zen)

Toda narrativa está íntimamente relacionada con sistemas inconscientes de

ordenamiento del mundo. Con las rutas preconscientes que utilizamos para conocer y situarnos en la realidad. En este sentido, se puede decir que existe actividad mental cuando un órgano sensorial registra una diferencia en su percepción[3].

Por ejemplo, la tendencia que tenemos a organizar nuestro mundo y la política en lados o partes, quizá tenga que ver con el hecho de que los humanos tenemos dos lados: el izquierdo y el derecho y muchos órganos vitales son dobles y simétricos[4].

Bateson analizó todos los grandes relatos que, como el Génesis, hablan del origen del mundo y descubrió que el patrón común a todos ellos es que se referían a la ordenación de la materia en el espacio. La ubicación de la tierra, del cielo, del agua y de las criaturas que debían poblar cada uno de esos medios. La necesidad de separar húmedo y seco, calor y frío, noche y día... cuestiones básicas para mantener la vida.

Por otro lado, la pauta narrativa de principio, desarrollo y final puede corresponderse con los ritmos cíclicos que experimentamos como que el día tiene un principio, un desarrollo y un final. Igual ocurre con las estaciones del año o los ciclos lunares.

La primera máquina de calcular fue la mano humana y, de hecho, el sistema de contabilidad más implantado es el decimal, resultante de sumar con las dos manos. Existen vestigios del veinte, cuando se añadían en la contabilidad los dedos de los pies, como es el caso del *quatre-vingts* francés[5]. La medida de todas las cosas del mundo es el cuerpo humano, éste se constituye en referencia esencial para conocer y comprender la realidad exterior.

Finalmente, podemos afirmar que la vida es un ritmo, un conjunto de pulsos que la mantienen constante. El corazón, el flujo sanguíneo y la respiración son ritmos, por cierto, a menudo violentados por exigencias del exterior para que nos adaptemos al pulso del mundo. Es muy probable que nuestro amor a la poesía provenga de su cadencia y repetición rítmica, de su capacidad para acompañar nuestra respiración. Ritmo y rima provienen de la misma raíz semántica.

## **El Mito: Acto y repetición de la creación**

*Papá ¿Quién ha hasido e paneta?*

(Papá ¿Quién ha hecho el planeta?)

(Vera li yuan, 2005. A los 5 años de edad)

Quizá la pauta inconsciente más relevante de ordenamiento del cosmos sea la de buscar su principio. Si el mundo existe debe tener un principio. Al igual que le ocurre a la vida de una planta, de un animal, de cualquier persona, como le ocurre a cada día que pasa, cada verano... Una pregunta que suelen hacer los niños hacia los cinco años se refiere a esto: ¿de dónde viene esta tortuguita? Y la segunda pregunta suele ser: ¿y de dónde viene la primera tortuguita de todas? Buscar el principio conlleva analizar el desarrollo y aventurar cuál puede ser el final. Según el relato que elijamos como origen de las cosas se puede conjeturar sobre el tipo de final que tendrá.

En la investigación sobre el origen de los cuentos, una de las hipótesis más veraces habla de que quizá fueran historias que relataran el origen de las cosas. Mitos que expresan simbólicamente pensamientos filosóficos y que contienen una enseñanza de profundas verdades sobre Dios y el mundo[6].

Mito significa palabra (en francés mot). Pero no la palabra que remite al pensamiento, que expresa lo que pensamos (logos), sino la palabra que:

- Relata un acontecimiento originario.
- Es prueba de lo que ocurrió y funciona como sanción de verdad del origen.
- Afirma una realidad superior, esencial y de importancia fundamental.
- El mito funciona como un fundamento y modelo de realidad. Es el ejemplo a seguir.
- Revela la estructura de lo real. Su fuerza radica en ser el relato originario: La primera vez que...
- Narra la Creación y se constituye en modelo de todo acto de creación.
- El hombre de la antigüedad, antes de actuar, daba un paso atrás como el torero antes de matar. Buscando una norma en el pasado que legitimara su acción (Ortega y Gasset).
- El mito busca, más que las causas, el Principio.
- Relata cómo lo existente llega a ser realidad. No por la vía causal reflexiva, sino por la emocional (Contrato Social Primigenio).

- Lo Primigenio es la clave constitucional de la identidad, ya que liga identidad y génesis.

### *¿Por qué los dioses se subieron a los cielos?*

*En tiempos ancestrales y con el dominio del pensamiento mágico, todo el mundo creía que los dioses estaban en todas partes, en la Naturaleza, en los objetos, en las emociones y pensamientos de las personas... Llegaron a creer que los números tenían magia puesto que si se repetían las medidas, los resultados eran los mismos.*

*Con el avance del pensamiento lógico y reflexivo, estos dioses fueron explicados y se iban retirando de esas cosas que ocupaban antes. Tan poco sitio llegaron a tener, ya que el funcionamiento del mundo era cada vez más tomado por la ciencia que, en un momento dado, decidieron subirse al cielo y por eso ahora residen allí.*

(Bernardo Ortín)

Cada acción y cada gesto adquieren su sentido en la medida en que renuevan una acción primordial. Acción que nos remite a la Creación del mundo[7].

### **Percepción mítica del tiempo**

En el caso de la percepción del tiempo, el Calendario es una repetición simbólica de la Creación.

*He aquí un nuevo día, de un nuevo mes, de un nuevo año. Hay que renovar lo que el tiempo ha gastado.*

(Felicitación del año nuevo Persa o Nauroz, de parte del rey)[8].

El paso del año es el fin del mundo. Algunas culturas concebían así el verano tórrido[9]. En realidad, el tiempo ha sido percibido desde siempre como una experiencia circular, la linealidad de su percepción se instala en la mente humana desde las épocas en las que vivir no es un ejercicio tan esforzado.

La repetición es la imitación de un arquetipo celeste. *Así en la Tierra, como en el Cielo*, rezan todas las religiones del mundo. La repetición da seguridad en un mundo aparentemente caótico, porque se asemeja al comportamiento de las cosas en el cielo, que se convierte en ejemplo a seguir porque parece que todo está en orden.

*Cada otoño que viene está más cerca del otoño que  
tendremos.*

(Fernando Pessoa)[\[10\]](#)

En la simbología china, el tiempo viene simbolizado por dos ruedas de carro unidas en cruz y entramadas totalmente desde el centro, las ruedas comparten el hueco del eje. Una de ellas simboliza el tiempo cotidiano, el paso del tiempo concreto (Chronos). La otra simboliza el tiempo eterno y significativo por sus hitos y rituales significativos para la vida, una ventana a la visión del tiempo (Kairós).

Las dos ruedas no pueden moverse a la vez, ya que se destrozarían. Cuando una se mueve, la otra debe permanecer en reposo. Así, cuando se está en acción, no se puede acceder a la ventana de contemplación del tiempo eterno, para asistir a la experiencia del tiempo hay que detener la agenda. No se puede valorar la vida y sus hitos relevantes sin detener la acción.

- *Tú tienes el reloj, yo tengo el tiempo*-. Le dijo el ab-origen al conquistador.

*El hombre primitivo encuentra su propia realidad sólo fuera del tiempo, en el acto sagrado del rito, que reactiva y reactualiza el arquetipo inmutable. Sólo en el ritual, que va marcando los momentos significativos de su vida, el hombre es realmente él mismo, mientras que el tiempo del devenir está vacío de significado.*

(Mircea Eliade)[\[11\]](#)

***El Alacrán y el baile***

*Akeké, el alacrán, vivía en una cuerda floja.*

*El cielo sostenido por los hermanos Sapa y Sapo empezó a descender porque ellos se cansaron. Los hombros se les ampollaron y ya eran postillas negras y hombros chatos.*

*El alacrán se cansó del cielo y bajó por la cuerda. Llegó a la Tierra contento, pero a los pocos días se empezó a aburrir.*

*Pensó en qué pensaría y terminó sin pensar.*

*Le dio, entonces, por picar.*

*Picó al primer hombre que le cruzó por su camino.*

*Y el hombre saltó.*

*Luego esperó a que pasara una pareja de un hombre y de una mujer. Cuando la pareja pasó, la picó, y el alacrán dejó de aburrirse porque la pareja bailó del dolor toda la noche.*

*Entonces le avisó a todos los alacranes que cogieran la cuerda y bajaran.*

*Ellos bajaron y picaron a diestra y siniestra. Y ahí nació el baile. De la picada de Akeké.*

(Miguel Barnet, Los perros mudos. Fábulas cubanas)[\[12\]](#)

## **Mitos sobre el origen de la humanidad**

No hay un acuerdo unánime sobre el origen de la humanidad. Existen al menos dos grandes relatos sobre el tema. Seguramente las personas simpatizan con uno u otro según la congruencia con su propio modo personal de percepción del mundo. Como hemos dicho, la forma de entender el comienzo indica el modo de entender la esencia de la humanidad y cómo puede ser su futuro[\[13\]](#).

El primer relato cuenta que la humanidad nace con la *utilización de las herramientas*. Objeto que además de facilitar el trabajo, incluye el uso de armas y de tecnología. La película de Kubrick *2001: una odisea en el espacio* ilustra este mito.

El segundo relato dice que la humanidad nace con el acto de *compartir la comida*. El agua es alimento para la tierra, que a su vez alimenta la vegetación, que oxigena y nutre al aire. La *hipótesis Gaia* es la gran representante de este mito. Aquí también se encuadran los ritos de compartir el pan y el vino como acto

de pertenencia a la comunidad.

Otras exploraciones de la antropología apuntan a que es la prohibición del autoconsumo de víveres lo que funda la civilización[14]. La obligación de que cada miembro de la comunidad regale a otro miembro la pieza cazada es lo que consolida el vínculo del clan.

Cada uno de estos relatos nos conduce a un modo de entender la vida y los conflictos existenciales. Nos catapulta a una posición cultural y política concreta y en consecuencia, a un paradigma pedagógico distinto.

El relato de la herramienta nos remite a la separación y dominación del ser humano sobre la Naturaleza. La herramienta define un campo dividido entre los que la poseen y los que no la poseen. El uso de la tecnología establece la jerarquía de la dominación de unos sobre otros.

El relato del intercambio de comida habla de la fusión del ser humano con la Naturaleza, de la búsqueda de respuestas ante los enigmas de la vida mediante el respeto a las manifestaciones y evolución del medio ambiente.

El primer relato resalta que el mundo está lleno de objetos que, al igual que la herramienta, se pueden contar, medir y pesar. El segundo mito prioriza los procesos, el intercambio de energía y la transformación de sus interacciones.

*El mundo está lleno de música, no de materia*

(Heisenberg).

En el relato de la herramienta, la atención se vuelca en las cosas de la realidad exterior, aspira a la objetividad. El mundo es, existe independientemente de que no sea percibido por el sistema sensorial humano. Responde a una lógica Aristotélica: *si algo es cierto, lo contrario es falso*. Los conflictos tienden a adquirir un rostro polarizado en el que las partes se enfrentan.

El mito del intercambio de víveres apunta al interior de la persona, a la subjetividad como lugar de síntesis de los procesos de la interacción. El mundo se construye en la experiencia humana. Obedece a una lógica Pascaliana: *si algo es cierto, lo contrario puede ser cierto también*.



El mito de la herramienta tiene relación con la definición de lo correcto y la exclusión de lo incorrecto, de él se derivan pedagogías de aislamiento y sometimiento. En el relato del intercambio de víveres lo importante es la armonización de opuestos, puesto que el objetivo es que coexistan. En consecuencia, practica pedagogías de emancipación y mestizaje.

Cada relato nos lanza a una concepción social, cultural y política distinta y las prácticas educativas que se derivan de cada uno de ellos también tienen consecuencias diversas.

Ante el claro predominio actual del relato instrumental y tecnológico conviene recobrar prácticas basadas en el intercambio. Es preciso intercambiar relatos, canciones y recetas de cocina. Es necesario intercambiar prácticas de pesca, modos de cultivo y de organización social ante la adversidad. Contrastar políticas, modos culturales, prácticas médicas y educativas. En definitiva, viajar al exterior de nosotros mismos para superar el miedo y la obsesión de que sólo hay un modo de hacer las cosas.

Quizá el antídoto contra el poder de la herramienta sea someterla a intercambio. Procurarle un uso más creativo que los actuales sistemas de sometimiento físico y psíquico entre miembros de distintas culturas o niveles sociales.

Aunque para ello, existe una condición previa. Es preciso recobrar la confianza en que las personas disponen de los recursos necesarios para afrontar sus problemas. Una consecuencia del predominio de la tecnología es la convicción de que quienes no disponen de ella no saben afrontar su vida. Necesitamos soluciones urgentes y mixtas, nuevos pactos adecuados a las nuevas necesidades, nuevos relatos que expliquen este mundo mezclado.

*Todo lo absoluto pertenece al campo de la patología*

(Nietzsche)

En síntesis...		
La humanidad se origina con el siguiente relato	La utilización de la herramienta (2001: una odisea en el espacio)	El intercambio de comida (Hipótesis Gaia)
Relación del ser humano con la Naturaleza	Separación y dominación de la Naturaleza	Fusión y Conciencia Ecológica
Atención centrada en	Objetos	Procesos
Aspiración a la	Objetividad	Subjetividad
El mundo	Existe independientemente de que sea percibido	Es construido en el interior del observador al ser percibido
Lógica	Aristotélica: Si algo es cierto, lo contrario es falso	Pascaliana: Si algo es cierto, lo contrario puede ser cierto
Dialéctica	Definición de lo correcto, exclusión de lo incorrecto	Armonización de opuestos
Pedagogía	Sometimiento	Emancipación

## Notas

[1] Irvin Thompson. En Lovelock y Bateson. 1989 Gaia: 8ss.

[2] Op. Cit.: 9.

[3] Gregory Bateson (2000). El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado: Pág. 8.

[4] Irvin Thompson. Op. Cit.: 19.

[5] Georges Ifrah. (2002). Historia Universal de las cifras. Edit. Espasa Forum.

[6] M. L. von Franz (1990): Símbolos de redención en los cuentos de hadas. Barcelona: Luciérnaga. Y también (1993): Érase una vez... Barcelona: Luciérnaga.

[7] Mircea Eliade, M. 1951. En Eliade 2000. El mito del eterno retorno. Madrid: Alianza.

[8] Op. Cit.: 68—69.

[9] Op. Cit.: 70.

[10] Fernando Pessoa. 1985. El libro del desasosiego: 307

[11] Mircea Eliade. op. Cit.

[12] En Fernández, A. (1990). La mano de la hormiga. Madrid. Fugaz

[13] Irvin Thompson. Op. Cit.: 23ss

[14] Jesús Ibáñez (1986): Más allá de la sociología. Madrid: Siglo XXI.

## **ESTUDIOS**

### **LAS FUNCIONES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN UNA SOCIEDAD IGUALITARIA**

**Mario Viché González**

#### **1. LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**

La animación sociocultural es una acción educativa intencional, de carácter no formal, mediante la cual distintos agentes sociales: voluntarios, profesionales, instituciones, asociaciones de todo tipo, grupos mediáticos y económicos, intentan ejercer su influencia sobre los distintos actores sociales: individuos o colectividades, con la finalidad de modificar su visión de la realidad, sus hábitos y conductas, o con el objetivo de complementar la acción de los agentes primarios de socialización: familia, escuela y comunidad, ejerciendo una función de tipo compensatorio o de sustitución de carencias educativas o una función de globalización de los distintos procesos de crecimiento

individual y estructuración de las colectividades.

Nos encontramos pues ante una práctica de carácter educativo que asume plenamente el carácter de intervención social que, en cuanto práctica de la inclusión social, la interactividad, la vivencia de la libertad individual y la estructuración de la vida colectiva. Práctica educativa que se integra plenamente en los paradigmas interpretativos de la pedagogía postmoderna, y que cuenta con unos postulados epistemológicos, unos modelos de investigación y análisis de la realidad y unas pautas metodológicas que la caracterizan.

No obstante, pese a que en los últimos años, la animación como afirma Pierre Besnard, se ha estructurado de forma sistémica, a través de unos agentes: educadores y educadoras, monitores, animadoras y animadores, unas instituciones: Iglesias, sindicatos, ayuntamientos, asociaciones, ONG, unos equipamientos: casas de cultura, centros de juventud, centros de vacaciones, y unos programas de intervención: ocio y tiempo libre, integración social, formación permanente, desarrollo cultural, son muchos los análisis que cuestionan la práctica de los animadores y animadoras socioculturales como una realidad socioeducativa con contenido propio y con una presencia social garantizada. Expresiones como : crisis, depende, informal, puntual, coyuntural, son expresiones que contribuyen a crear un cierto desconcierto entre los profesionales de la animación sociocultural, distorsionando la imagen social acerca de la necesidad e importancia de esta práctica educativa y dificultando un proceso normalizado de implementación y desarrollo de los servicios y programas de intervención sociocultural que una sociedad sana e igualitaria requiere para su estabilidad social y su desarrollo humanizador.

Pero, si bien para poder definir una práctica educativa hemos de conocer sus paradigmas de interpretación a la vez que identificarla a través de sus elementos de intervención institucionalizados: agentes, equipamientos, instituciones y programas, para poder perfilar claramente una práctica social de carácter educativo hemos de hacer referencia a las funciones que estas prácticas cumplen en el contexto sociocultural.

Como hemos apuntado ya, en un primer análisis la animación sociocultural cumple funciones de carácter social: integración social, aculturación, identificación, reinserción social, estructuración del tejido social, desarrollo de la comunidad,..., a la vez que cumple funciones de carácter educativo: análisis de la realidad, comunicación interpersonal, interactividad, desarrollo individual,...

No obstante aunque estas funciones parecen claramente identificables y es difícil discutir las teóricamente como propias de la animación sociocultural, la práctica cotidiana de las animadoras y los animadores confronta acciones tan dispares como una fiesta, un cuentacuentos, unos itinerarios

medioambientales, un baile en la fiesta mayor, una estancia en un hotel, un grupo de discusión, una asociación de vecinos, un círculo de cultura en el mundo rural, una asociación juvenil, un programa de desarrollo local, acciones que si bien los animadores las identificamos como propias de nuestro quehacer cotidiano, en ocasiones es difícil justificarlas e identificarlas como propias de la animación, y sobre todo, cuando las confrontamos con otras prácticas de la intervención social que son afines.

Es por ello que para poder completar este análisis y poder identificar cada una de las acciones propias de la intervención sociocultural, es necesario precisar aún más las distintas funciones sociales y educativas que cumple la animación sociocultural. Para realizar esta análisis vamos a clasificar las funciones en funciones de carácter primario: aquellas que hacen referencia a la intervención con los individuos y a la satisfacción de sus necesidades primarias de relación e interpretación de su entorno vital, y funciones de carácter secundario: aquellas que tienen una relación directa con la creación y consolidación del tejido social y comunitario.

## 2. FUNCIONES DE CARÁCTER PRIMARIO

Entre las funciones primarias vamos a analizar aquellas que atienden a necesidades básicas de los individuos, entre ellas encontramos las funciones de custodia, recreación, creación de una sensibilidad, compensatoria o convivencial. Veamos pues, detenidamente, cada una de estas funciones.

**Función de custodia.** Responde a una de las necesidades básicas del individuo en sus etapas más jóvenes, necesidad de protección, necesidad de tener un nexo de referencia permanente con la comunidad. Para padres y tutores se trata de una función que les libera temporalmente de sus tareas de custodia y acompañamiento de los menores. Se trata de la función menos puramente educativas de todas aquellas que realizamos como animadoras o animadores, del mismo modo se trata de la función que más parece despistarnos de nuestros objetivos e ilusiones en cuanto a educadoras y educadores. Por otra parte se trata de una función que, en ocasiones, condiciona y dificulta el desarrollo de proyectos y programas de carácter más puramente educativo. No obstante, y pese a los condicionantes negativos que esta función parece tener, desde el punto de vista sociocultural está desarrollando una función básica para la vivencia de una sociedad más igualitaria y equilibrada.

La **función de recreación**. Función lúdico festiva, relacionada con la vivencia de un tiempo libre lúdico y creativo. Se trata de una función que tiene una doble lectura. Por una parte provoca una interpretación de la animación desde los estereotipos más ridiculizantes, el animador como payaso, el animador chistoso,..., pero por otra parte nos conduce a una lectura de la animación como vivencia creativa, como recreación de la fiesta, de la tradición, del folklore, de las identidades locales.

La tercera función primaria es la de **creación de una sensibilidad**, sensibilidad que se convierte en la base para el desarrollo humano, el desarrollo cultural y las vivencias colectivas de cooperación y tolerancia. Como afirma el profesor Gonzalo Anaya: “la cultura es el desarrollo de una sensibilidad”, sensibilidad que podemos concretar a través de una sensibilidad hacia el medio ambiente, una sensibilidad hacia el arte como manifestación cultural y una sensibilidad hacia los otros, mujeres y hombres con los que convivimos y con los que interactuamos. Una sensibilidad que se estructura a partir de tres procesos básicos: una toma de conciencia crítica y reflexiva sobre la realidad que nos rodea, una identificación con esa misma realidad y finalmente con la praxis de unas actitudes de compromiso consciente y solidario con la realidad sociocultural en la que estamos inmersos.

Función **compensatoria**, tendente a la creación de estructuras: programas o servicios, que permitan una auténtica igualdad de oportunidades, ofreciendo a los individuos posibilidades y recursos para la compensación de las minusvalías, las carencias y dificultades de carácter educativo y los déficits afectivos y emocionales. Función fundamental para la práctica de una auténtica justicia social distributiva.

Por último una función **convivencial**, que permite, en un primer momento, el encuentro individual, la superación de los aislamientos socioculturales, el desarrollo de habilidades sociales y en un segundo estadio la creación de lazos interactivos que permiten el encuentro, la comunicación y la cooperación entre los individuos y los colectivos sociales.

### 3. FUNCIONES DE CARÁCTER SECUNDARIO

Entre las funciones secundarias vamos a considerar aquellas que tienen como misión consolidar la vida comunitaria, aquellas que tienden a la creación de unas estructuras sociales más tolerantes, más solidarias, más igualitarias y, en definitiva, aseguran la sostenibilidad del ecosistema sociocultural. Entre las funciones de carácter secundario encontramos las de: creación de tejido social, desarrollo comunitario, potenciación de la democracia, integración y reinserción social y la de creación de sensibilidades sociales. Veamos pues detenidamente las prácticas que configuran cada una de estas funciones.

La función de **creación de tejido social** tiene como finalidad estructurar redes de cooperación, intercambio solidario, estructuras de convivencia y tolerancia intercultural tan necesarias para la creación de las estructuras asociativas y de participación social que aseguren y configuren una auténtica sociedad democrática. La creación y gestión del tejido asociativo, las acciones solidarias de cooperación, la puesta en marcha de estructuras y mecanismos para la participación social y el e-gobierno, son acciones en las que intervienen animadoras y animadores para poner su granito de arena en la implementación de redes sociales democráticas.

El contexto comunitario es en el que se desarrolla la intervención de los diferentes agentes que intervienen en el ámbito de la animación sociocultural.

Este trabajo de intervención comunitaria ha recibido tradicionalmente el nombre de Desarrollo Comunitario, concepto que hace referencia tanto al trabajo de los agentes que facilitan y ponen recursos a disposición de la comunidad con miras a satisfacer las distintas necesidades expresadas por los individuos que la componen, como del trabajo de los diferentes agentes que median y generan procesos de comunicación, expresión, análisis crítico y desarrollo socioeconómico y cultural de la comunidad.

La función de **desarrollo comunitario** en las sociedades postmodernas se estructura sobre los siguientes parámetros de intervención:

- la afirmación de las identidades individuales.
- la creación de espacios para la expresión de las individualidades y la comunicación local.
- la práctica de los derechos culturales.
- la potenciación de redes de comunicación interactivas.



- la creación de estructuras sociales colaborativas.
- la sostenibilidad como base para la producción y el desarrollo económico.

La **potenciación de la democracia** a través de la concienciación en los valores de tolerancia, convivencia ciudadana, respeto mutuo, interculturalidad, solidaridad, cooperación y sostenibilidad es una de las funciones básicas que animadoras y animadores comparten con otros agentes sociales. Pero la democratización de la sociedad pasa tanto por acciones de toma de conciencia como por la creación de estructuras económicas, sociales y culturales para la identificación, la cooperación y la participación social.

Las tecnologías de la comunicación permiten pensar en un nuevo paradigma para la participación ciudadana y la democracia, un nuevo paradigma dónde la democracia directa y la participación de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas sea una realidad.

Como afirma el profesor Arlindo Mota (2005): “Son estas promesas de un paraíso participativo, unas más que otras, que ejerce un nuevo ciudadano como producto de una nueva praxis democrática, ayudada por las nuevas tecnologías de la información”

En una sociedad igualitaria, la identificación de los individuos con los principios de la convivencia, el desarrollo y la sostenibilidad son fundamentales para asegurar un equilibrio entre los distintos sectores sociales, la integración de los individuos y las colectividades es un proceso crítico de reinención y asunción de los diferentes factores de identificación social. Igualmente la reinserción social de aquellos individuos y colectividades que no asumen las pautas de organización e integración colectivas es no solo una necesidad social sino también un derecho de los propios individuos. Las acciones formativas y reeducativas de **integración y reinserción social** forman parte de una de las funciones más importante que desempeñan animadoras y animadores socioculturales en cuanto agentes de la educación social.

La **creación de sensibilidades sociales**, sensibilidades colectivas que, a partir de las sensibilidades individuales, estructuren la ética social, una ética igualitaria, solidaria, intercultural y de la sostenibilidad. Una ética que, basada en el análisis y la objetivación de las dinámicas sociales, suponga una toma de conciencia que vaya más allá de la simple creación de opinión pública, sino que suponga una auténtica toma de postura individual y colectiva por las prácticas sociales de la solidaridad, la cooperación y la justicia distributiva.

En este sentido animadoras y animadores intervienen potenciando los grupos de encuentro y discusión, el debate en el seno de las asociaciones, las acciones formativas pero también la comunicación mediática de carácter local y la libre expresión a través de la Red.

#### 4. CONCLUSIÓN.

Si en la primera parte de este trabajo encontrábamos una cierta polisemia en la práctica cotidiana de animadoras y animadores, realizando el análisis funcional de las distintas prácticas de la intervención sociocultural podemos sacar algunas conclusiones:

- En numerosas ocasiones la demanda social condiciona la intervención de animadoras y animadores orientando su acción hacia una o varias funciones muy determinadas, que si bien condicionan su praxis no tienen porque desvirtuar su carácter educativo.
- La intervención de animadoras y animadores cumple funciones educativas y socioculturales necesarias para el desarrollo de una sociedad sana y democrática.
- La presencia de animadoras y animadores se hace necesaria en sectores de la intervención donde hasta el momento no han estado representados: centros educativos, medios de comunicación local, el ciberespacio, cumpliendo tanto funciones de carácter primario como secundario.
- La animación sociocultural es una práctica social en la que intervienen profesionales muy diversos, para el desarrollo de sus funciones sociales, la intervención ha de interactuar con otras prácticas que cumplen funciones coincidentes. En este sentido animadoras y animadores se integran con otros profesionales de la educación, la política, la comunicación, la cultura y el desarrollo humano para interactuar de forma sinérgica.

#### BIBLIOGRAFÍA:

Anaya, Gonzalo; Una ruptura en la enseñanza; Fernando Torres Editor; Valencia 1977.

Besnard, Pierre; El Animador Sociocultural; Ed. Grup Dissabte; Valencia 1990

Mota, Arlindo; (2005); Governo Local, participação e cidadania; Vega; Lisboa.

Viché, Mario (1999); Una pedagogía de la cultura, la animación sociocultural; Certeza;

Zaragoza.

## **ESTUDIOS**

### **¿Se amplían las expectativas laborales para los pedagogos y los educadores sociales? La nueva Ley de Dependencia y promoción de la Autonomía Personal**

**M<sup>a</sup> del Pilar Martínez Agut**

## **I. LA LEY DE DEPENDENCIA Y PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL**

En España, iniciativas como la Ley de Integración Social de las Personas con Minusvalía de 1982 (LISMI), la Ley General de Sanidad, de 1986; la puesta en marcha del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en 1988; la generalización del sistema de pensiones, mediante la Ley de Prestaciones no contributivas de 1990; y la puesta en marcha del Plan Gerontológico en 1992 para la década de los noventa, supusieron hitos de envergadura para la mejora de la protección social.

De los tres modelos fundamentales en la organización de la protección social de la dependencia: Sistema público de tipo universal, Sistema Público universal financiado y gestionado en el marco de la Seguridad Social y un tercer modelo fundamentado en un Sistema Público financiado y gestionado mayoritariamente mediante mecanismos de la Asistencia Social, consideramos el más adecuado un sistema público universal garante de los derechos sociales de los ciudadanos.

En el Libro Blanco sobre la atención a las personas que necesitan cuidados de larga duración por encontrarse en una situación de dependencia, se presenta un compromiso que se asienta en la convicción de que España forme parte de un modelo social, como el europeo, en el que la

satisfacción de las necesidades de la ciudadanía se sitúe como una prioridad política. A este respecto es de destacar que la nueva Constitución Europea proclama como derecho fundamental de la ciudadanía “el derecho de acceso a la Seguridad y Servicios Sociales que garantizan una protección en casos (...) como la dependencia y la vejez”.

**La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE 15 diciembre de 2006)**, tiene por objeto regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (art. 1). Diferencia los dos grandes grupos de población a la que se dirige: ancianos y discapacitados, es decir, por una parte, las personas con disfunciones debidas a la edad y, por otra, las personas con discapacidad -congénita o adquirida- física, psíquica o sensorial (art. 2.2 y 5).

La implantación de derechos sociales en el área de los cuidados de larga duración, que han venido a configurar el llamado “cuarto pilar del Estado de Bienestar”, se refleja en la nueva ley que ha de contener un catálogo de servicios flexibles y adaptados a las necesidades específicas de las personas con dependencia, que atienda a su grado de disfunción y al origen de las mismas, y que contemple la teleasistencia, la ayuda domiciliaria, los centros de día y las residencias asistidas (art. 15 y del 21 al 25). Además, el modelo de gestión deberá ser "ampliamente descentralizado y con una financiación estable" (art. 32)

La sociedad y los poderes públicos tienen la obligación de prestar apoyo para descargar así a tantas familias, y en especial a tantas mujeres, de una parte del ingente trabajo que ahora realizan en solitario y con grandes sacrificios.

Es un ambicioso plan de atención y ayuda a las personas dependientes, que constituirá la primera actuación en materia de servicios sociales concebidos como derechos de ciudadanos. Tiene como destinatarios a quienes día a día conviven con muchos de nosotros: mayores, menores y discapacitados. Está destinado a prestar atención médica, sanitaria, asistencia, y también a combatir la soledad e incrementar la seguridad, a evitar las muertes en silencio y abandono. Estará concertado con Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, generando empleo, riqueza e integración social.

Los servicios sociales, las familias y la discapacidad han de constituir uno de los ejes básicos de la política social del Gobierno, adoptando y desarrollando medidas como:

- La aplicación de la Ley básica de protección a las personas dependientes, en colaboración con las

Comunidades Autónomas y Corporaciones Locales, que incluya el derecho de toda persona dependiente a una ayuda personalizada para cubrir las necesidades de atención y cuidado precisos para la realización de los actos esenciales de la vida.

- La potenciación de la red de servicios de atención a personas dependientes: ayuda a domicilio, teleasistencia, plazas residenciales y en centros de día.

En nuestra sociedad el modelo de apoyo informal actual a las personas dependientes es insostenible a medio y largo plazo, debido a muchas razones demográficas, económicas y socioculturales. Hoy por hoy, es necesario reconocer que existe una laguna de protección que afecta a un importante grupo de personas que, debido a deficiencias, enfermedades o trastornos, precisan del apoyo de otras para realizar actividades tan básicas de la vida cotidiana, como levantarse, bañarse, salir a la calle, y otras.

Cada vez existen menos mujeres en edad de cuidar a sus familiares ya que se dedican a tareas productivas y, sin embargo, cada vez hay más ancianos que precisan cuidados de larga duración, y esta situación se incrementará más aún con el paso de los años. Además, el aumento del reconocimiento de los derechos de la mujer implica asimismo que ni los ancianos ni los jóvenes esperan ya que sus hijas (u otras mujeres de la familia) deban actuar como prestadores informales de cuidados en la misma medida que lo hacían antes. Por tanto, al cubrir una laguna asistencial importante, la creación del Sistema de Atención a la Dependencias, podría ser un paso importante en el camino de la igualdad de la mujer.

Además, el desarrollo económico y social que se ha alcanzado en los últimos tiempos en nuestro país debe beneficiar a todos los ciudadanos, incluyendo, por tanto, a los de más edad, que son justamente aquellos que forman parte de la generación que con más sacrificio y dificultades han contribuido a llegar al lugar en que hoy se encuentra España.

Por otra parte, la experiencia y la riqueza personal de las personas mayores es un capital humano que de ningún modo se puede malgastar, sino aprovecharlo y potenciarlo en favor de la sociedad en su conjunto. La sociedad sufriría un grave quebranto si no supiera aprovechar lo que puede aportarle el sector de población mayor. Por ello todo, lo que sean medidas de apoyo a estas personas que han dado todo, como el sistema de dependencia, son necesarias e imprescindibles.

La encuesta “Opiniones y actitudes sobre la familia”, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y elaborada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), ha revelado que los españoles podrían estar plenamente de acuerdo con la futura Ley Básica de Protección a la

Dependencia, ya que un 68,5% de los encuestados cree que la ayuda a las personas que no pueden valerse por sí mismas debe ser una medida de carácter prioritario para el Gobierno. De hecho, el 94,3% está a favor de que el Estado cubra la atención a las personas mayores a través de los servicios sociales.

Flexibilizar la vida laboral de las personas con cargas familiares y facilitar el acceso a la vivienda a las familias con hijos, son otras de las dos peticiones fundamentales que los ciudadanos hacen al Ejecutivo.

El Consejo de Europa ha aprobado recientemente un informe elaborado por el Comité Europeo de Cohesión Social sobre "La mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes". Este informe aborda un gran número de aspectos relacionados con el desarrollo de políticas que den respuesta a las necesidades de este grupo de ciudadanos, subrayando una serie de principios que deberían presidir cualquier actuación en esta materia:

- Puesta en marcha de un modelo de atención centrado en la persona. ·
- Prestaciones de carácter integral procedentes del sistema sanitario y social. ·
- Prevalencia de los apoyos y servicios domiciliarios de acuerdo con el principio "Envejecer en casa".
- Evaluación de las personas en función de su situación de dependencia, por encima de otros indicadores (económicos, sociales, etc.). ·
- Desarrollo de un modelo equitativo y accesible desde el punto de vista económico.

En cincuenta años, entre 1960 y 2010, el número de personas de 65 años y más en los quince países de la Unión Europea existentes antes de la última ampliación se habrá duplicado, pasando de 34 a 69 millones, mientras que la población total habrá aumentado, en el mismo período, un 22 por ciento, pasando de 315 a 385 millones. Este fenómeno tiene como consecuencia el aumento de la proporción de personas susceptibles de encontrarse en situación de dependencia.

En España también estamos asistiendo a un proceso acelerado de envejecimiento de la población. Según la Encuesta de Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999 el número de personas afectadas con una discapacidad severa o total, en las que la necesidad de ayuda personal es imperiosa, asciende a 1.450.000. De ellas, dos terceras partes tienen más de 65 años y el otro tercio, menos de esa edad.

**"Encuesta sobre las Condiciones de Vida de los Mayores"**

Según este estudio, elaborado por el IMSERSO en 2004, en la actualidad viven en nuestro país 7.276.620 personas mayores de 65 años, de los cuales 4.206.347 son mujeres y 3.070.273 son hombres.

Casi uno de cada cuatro mayores (un 22%) viven solos. Es importante destacar que el 65% de las viviendas de los mayores no tiene calefacción, y el 18% de estos hogares carece de ascensor, con el problema que esto puede suponer para abordar un problema de dependencia.

Los sentimientos de soledad de los mayores son más altos en aquellos que viven solos (se sienten solos a menudo casi el 30%) que en los que viven acompañados (no llega al 10%).

Los datos sobre el estado civil que proporciona la encuesta dicen que predominan los hombres casados, el 78%, frente a las mujeres que son el 46%. Entre las mujeres, más de la mitad son viudas (el 44%) y solteras (el 9%).

Los mayores mantienen el contacto con familiares o amigos de forma cotidiana y valoran la amistad. El 60% de ellos cuida habitualmente a sus nietos, y el 40% de los encuestados manifiesta haber hecho nuevos amigos en esta etapa. También hay más personas que realizan actividades nuevas como pertenecer a un club, asociación, voluntariado, clases para su formación, etc. Uno de cada cuatro (un 24%) dispone de teléfono móvil.

A los mayores les gusta cuidarse y tienen en cuenta su aspecto (más a los hombres que a las mujeres). Sus mayores temores se refieren a perder a sus seres queridos y, en segundo lugar, a ser dependientes. En general, expresan un alto nivel de satisfacción con la vida.

### **"Cuidados en la familia de personas mayores en situación de dependencia"**

Este segundo estudio, elaborado también por el IMSERSO en 2004, refleja que un 15% de los hogares españoles cuida a personas dependientes. De ellos, el 9,1% son hogares que cuidan a niños, el 5% a personas mayores y el 0,6% a personas con discapacidad menores de 60 años.

El 83,6% de los cuidadores de mayores son mujeres, de las cuales el 69,5% son hijas.

La media de edad del cuidador se ha incrementado un año en los diez últimos años (52 años frente 52,9 en 2004). En la actualidad, del total de mujeres cuidadoras es preciso considerar que el 47% de las mismas son únicas cuidadoras del mayor.

En cuanto al nivel de estudios y la actividad de los cuidadores, el 43% tiene estudios primarios y el 77,3 % no está ocupado. De 1994 a 2004, han aumentado en 4 puntos los cuidadores que trabajan fuera de casa, pasando de un 21,9 a un 26%. También han aumentado las personas jubiladas que cuidan a dependientes.



En cuanto al perfil de las personas mayores cuidadas, el 69% son mujeres y el 31% varones, y son personas con una media de edad de 79,8 años.

En los últimos diez años, ha crecido ligeramente el número de personas mayores dependientes que viven solas, que son ahora el 15,4%. Sin embargo, cuidador y persona mayor atendida viven juntos en el 70% de los casos.

El cuidado de una persona dependiente incide en el desarrollo de la vida normal del cuidador, sobre todo en sus aspectos profesionales, ocio y tiempo libre y salud.

El 61,1% de los cuidadores declara que cuidar al dependiente ha tenido aspectos negativos, tanto profesionales como económicos (no puede plantearse trabajar fuera de casa un 26%, y un 11,7% ha tenido que dejar de trabajar). En cuanto al ocio y tiempo libre, un 38% manifiesta no haber podido ir de vacaciones.

Un 32,7% de los cuidadores declaran estar cansados; y un 27,5% aseguran sufrir un deterioro en su salud.

Las familias reclaman una mayor colaboración a los servicios sociales. Lo que piden a la Administración, fundamentalmente, es el servicio de ayuda a domicilio, frente al apoyo económico que demandaban en 1994.

## **II. PERFILES PROFESIONALES**

La Formación Profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida.

Otras finalidades son:

- Comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de inserción laboral.
- Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

Los tres subsistemas en la formación profesional de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad son:

- el ocupacional para *desempleados*; la formación profesional reglada basada en ley del 70, la

LOGSE LO 1/90 (formación profesional específica –f.p.e.–) y el RD 676/93, donde se establece los “ciclos formativos” (derogado por RD 362/04); la permanente o continua, destinada a los trabajadores en activo.

Nos vamos a ocupar fundamentalmente de las dos primeras, ya que los trabajadores en activo también pueden acceder.

Un proceso básico ha sido la unión de los tres subsistemas mediante la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional LO 5/02 y las diversas disposiciones legales relacionadas, entre ellas la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación) LO 10/02, derogada por la LOE (Ley Orgánica de Educación) LO 2/06. Destacables a partir de la Ley 5/02 son:

- RD 1128/2003, se regula el catálogo nacional de cualificaciones profesionales (familia y niveles de cualificación)
- RD 1506/2003 se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (ocupacional) (real decreto 331/97, de 7 de marzo: auxiliar de ayuda a domicilio -familia de servicios a la comunidad y personales-)

En este sector productivo también destacamos el papel de los titulados universitarios (educador social, pedagogo social, psicólogo social, trabajador social...) y en estos ámbitos estamos a la espera del desarrollo y aplicación de la LOE en cuanto a la formación profesional de base y específica.

## ***II.1. FORMACIÓN OCUPACIONAL***

### **A) CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD: OCUPACIÓN DE AUXILIAR DE AYUDA A DOMICILIO**

Está legislado en el REAL DECRETO 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de

formación profesional ocupacional (BOE 15 de junio de 1995) y en el REAL DECRETO 331/1997, de 7 de marzo, por el que se establece el certificado de profesionalidad de la ocupación de auxiliar de ayuda a domicilio (BOE 26 de marzo de 1997)

#### Auxiliar de Ayuda a Domicilio y Residencias Asistidas

El auxiliar de ayuda a domicilio y residencias asistidas ejercerá su actividad laboral prestando ayuda a individuos en su propio domicilio o en residencias, cuando se hallen incapacitados temporal o permanentemente por motivos de índole física, psíquica y/o social. Realizará aquellas tareas esenciales y de apoyo en la vida cotidiana, manteniendo al usuario del servicio en su propio hogar e integrado en su medio. Aunque la mayoría de los usuarios del servicio de Ayuda a Domicilio, presumiblemente sean personas de la tercera edad, podría ser solicitada dicha ayuda también por minusválidos o incapacitados así como por otros colectivos (toxicómanos, enfermos mentales, alcohólicos).

#### Actividades más Significativas

- Realiza cuidados de higiene personal del usuario:
  - Higiene corporal.
- Alimentación.
- Movilización del usuario.
- Prestación de primeros auxilios.
- Realiza los trabajos domésticos básicos:
  - Limpieza de distintos tipos de superficies.
- Higienización y limpieza de ropa.
- Planchado, repaso y cosido de ropa.
- Cocina elemental y básica.
- Realiza actividades de apoyo a la vida diaria:
  - Movilización fuera y dentro del hogar.
- Acompañamiento a visitas médicas, gestiones bancarias elementales, actividades de ocio,

etc.

- Pequeñas reparaciones domésticas.

\* Pertenece a la familia profesional de Servicios a la Comunidad y Personales.

\* PERFIL PROFESIONAL DE LA OCUPACIÓN:

- COMPETENCIA GENERAL: colaborar en la planificación y coordinación de los casos asistenciales con el equipo de profesionales, identificando las necesidades del asistido, garantizando la cobertura de las mismas en los ámbitos físico, psíquico y social y en aspectos concretos: alimentación, higiene, sanitarios y administrativos

- UNIDADES DE COMPETENCIA	- MÓDULOS FORMATIVOS
1. Contribuir al seguimiento de los casos asistenciales con el trabajador social y otros profesionales de servicios sociales	1. Planificación, desarrollo y seguimiento de casos asistenciales
2. Controlar los hábitos alimenticios del asistido	2. Nutrición, dietética y alimentación
3. Asegurar la higiene personal del asistido	3. Higiene y seguridad personal
4. Realizar la limpieza del hogar	4. Limpieza y cuidados del hogar
5. Atender las necesidades afectivas, físicas y sociales del asistido	5. Prevención y atención sociosanitaria
6. Contribuir a la integración social del asistido	6. Recursos sociales e integración social

7. Gestionar la documentación y el mantenimiento del hogar	7. Técnicas y soportes de gestión y administración básica
--	---

## B) CUALIFICACIONES PROFESIONALES:

Real Decreto 295/2004 de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al catálogo modular de la formación profesional

- . atención sociosanitaria a personas en el domicilio (nivel 2)
- . educación de habilidades de autonomía personal y social (nivel 3)

### - ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO (NIVEL 2)

Competencia general: ayudar en el ámbito socio-sanitario en el domicilio a personas con especiales necesidades de salud física, psíquica y social, aplicando las estrategias y procedimientos más adecuados para mantener y mejorar su autonomía personal y sus relaciones con el entorno.

#### Unidades de competencia:

- 1- Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.
- 2- Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria.
- 3- Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial.

#### Entorno profesional:

Ámbito profesional: en el domicilio

Podrá ser contratado por:

- administraciones públicas: municipales y autonómicas
- entidades privadas de servicios directos o gestionan de titularidad pública.
- como autónomo, ofertando servicios o creando su propia empresa.

Sectores productivos: centros o equipamientos:

- domicilios particulares
- pisos tutelados
- servicio de atención domiciliaria

Ocupaciones y puestos de trabajo relacionados: auxiliar de ayuda a domicilio, asistente de atención domiciliaria, cuidador de personas mayores, discapacitadas, convalecientes en el domicilio.

Formación asociada: 600 horas.

Módulos formativos:

- 1- Higiene y atención sanitaria domiciliaria (230 horas): asociado a la unidad de competencia 1
- 2- Atención y apoyo psicosocial domiciliario (270 horas): asociado a la unidad de competencia 2
- 3- Apoyo domiciliario y alimentación familiar (100 horas): asociado a la unidad de competencia 3

Requisitos básicos del contexto formativo (final anexo)

- Espacios e instalaciones: taller de apoyo domiciliario de 40 m<sup>2</sup> y aula polivalente de un mínimo de 2 m<sup>2</sup> por alumno.

Perfil profesional del formador:

- dominio de conocimientos y técnicas: mínimo técnico superior o experiencia profesional de 3 años
- competencia pedagógica

- EDUCACIÓN DE HABILIDADES DE AUTONOMÍA PERSONAL Y SOCIAL (NIVEL 3)

Competencia general: programar, organizar, desarrollar y evaluar proyectos y actividades de entrenamiento de habilidades de autonomía personal y social que tengan por objetivo la integración social, valorando la información obtenida sobre cada caso y aplicando las estrategias y técnicas más adecuadas.

Unidades de competencia:

- 1- Programar, organizar y evaluar las intervenciones de integración social.
- 2- Desarrollar las intervenciones dirigidas al entrenamiento y a la adquisición de habilidades de autonomía personal y social.
- 3- Establecer, adaptar y aplicar sistemas alternativos de comunicación.

Entorno profesional:

Ámbito profesional: cualquier estructura u organización empresarial pública, que tenga como objeto el desarrollo de programas de intervención social.

Podrá ser contratado por:

- administraciones públicas: municipales o autonómicas
- entidades privadas tanto con ánimo de lucro o sin él (o.n.g., asociaciones, fundaciones, etc.) ofertando sus servicios directos o gestionando servicios o programas de titularidad pública.

Su trabajo se integrará en equipos interdisciplinarios de atención social, junto a profesionales de nivel superior.

Sectores productivos: funciones de programación, organización y evaluación de intervenciones que impliquen entrenamiento de habilidades en los usuarios.

centros o equipamientos: centros de servicios sociales, residencias, centros de acogida, otros centros residenciales, centros de día y centros de rehabilitación psicosocial, centros educativos y centros de inserción ocupacional.

Ocupaciones y puestos de trabajo relevantes: técnico de programas de prevención e inserción social. educador de equipamientos residenciales de diverso tipo (excepto centros de reforma y protección



para menores). educador de discapacitados. auxiliar técnico educativo. técnico de movilidad básica)

Formación asociada: 600 horas.

#### Módulos formativos:

- 1- Programación y evaluación en la intervención social (210 horas): asociado a la unidad de competencia 1
- 2- Entrenamiento en las habilidades de autonomía personal y social (270 horas): asociado a la unidad de competencia 2
- 3- Pautas y sistemas de comunicación alternativa (120 horas): asociado a la unidad de competencia 3

#### Requisitos básicos del contexto formativo (final anexo)

- Espacios e instalaciones: taller de servicios sociales de 70 m2.

#### Perfil profesional del formador:

- dominio de conocimientos y técnicas relacionadas con los sistemas alternativos de comunicación: diplomado o experiencia profesional de 3 años
- competencia pedagógica

## **II.2. FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA**

**GRADO MEDIO: ATENCIÓN SOCIO SANITARIA (2000 HORAS, TÍTULO RD 496/2003, BOE 24-05-2003, CURRÍCULO PARA MEC RD 938/2003, -BOE 12-08-2003)**

GRADO SUPERIOR:

- **ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL** (1700 HORAS, TÍTULO R.D. 2058/95 –BOE 21-2-96-; CURRÍCULO PARA MEC RD 1264/97, -BOE 12-9-97)
- **EDUCACIÓN INFANTIL** (2000 HORAS, TÍTULO R.D. 2059/95 –BOE 22-2-96-; CURRÍCULO PARA MEC RD 1265/97, -BOE 11-9-97)

- **INTEGRACIÓN SOCIAL** (1700 HORAS, TÍTULO R.D. 2061/95 –BOE 24-2-96- CURRÍCULO PARA MEC RD 1267/97, -BOE 11-9-97)

- **INTERPRETACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS** (2000 HORAS, TÍTULO R.D. 2060/95 – BOE 23-2-96- CURRÍCULO PARA MEC RD 1266/97, -BOE 11-9-97)

### **III. CONSIDERACIONES FINALES**

Hacen falta en la actualidad 11.000 nuevos trabajadores en el sector de atención a las personas dependientes, se van a necesitar profesionales y se van a crear puestos de trabajo que está reclamando el sector. Queremos destacar también el papel del voluntariado.

Es necesario que las personas dependientes (con dependencia moderada, severa y gran dependencia) sean atendidos en la estimulación y potenciación de sus capacidades, teniendo en cuenta la formación de los cuidadores informales (familia, voluntarios, ONGs...), profesionales de atención directa y profesionales especializados con cualificación específica. La formación ha de abarcar conocimientos sociológicos (diagnóstico, planificación, normativa, necesidades sociales emergentes y existentes, instituciones, modelos familiares...), teóricos y técnicos (trabajo en equipo, evaluación, informática y nuevas tecnologías, dinámica de grupos, comunicación, animación de grupos, planificación, técnicas de evaluación, ética, deontología...), educativos (programas, métodos, técnicas...), de salud (enfermedades, síndromes, cuidados, terapias, prevención, comunicación y escucha, soporte a los cuidadores, duelo, trabajo interdisciplinar y en equipo, atención integral, otras figuras profesionales...) y calidad de vida (responsabilidad de decisiones y acciones, respeto de las personas y sus familiares...).

### **IV. REFERENCIAS**

#### Bibliografía básica:

MUFACE (dic 2004 feb 2005): *Nueva ley de Dependencia, cuarto pilar del estado del bienestar, un paso más en los derechos de todos*, 197, 6-18

VARIOS (2004) *Libro blanco de la atención a las personas en situación de dependencia en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, Madrid: IMSERSO.

<http://www.entornosocial.es/content/view/15/46/>

INSTITUT DE TREBALL SOCIAL I SERVEIS SOCIALS

[http://www.seg-social.es/imserso/mayores/LIBRO\\_BLANCO.pdf](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/LIBRO_BLANCO.pdf)

[http://www.seg-social.es/imserso/mayores/may\\_libroblanco.html](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/may_libroblanco.html)

<http://www.intress.org/dependencia.htm>

### Legislación básica

- LOGSE

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20-6-2002)

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE 24 diciembre 2003), derogada por la Ley Orgánica de Educación, Ley 2/06 (LOE) (BOE 4-5-06)

- Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (BOE 15 de junio de 1995)

- Real Decreto 331/1997, de 7 de marzo, por el que se establece el certificado de profesionalidad de la ocupación de auxiliar de ayuda a domicilio (BOE 26 de marzo de 1997)

- Orden de 23 de junio de 1999, de la Conselleria de Empleo, Industria y Comercio, por la que se regulan los programas de escuelas taller y casas de oficios, las unidades de promoción y desarrollo y los centros de iniciativa empresarial y el programa de talleres de empleo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas (DOGV 8-7-1999)

- Orden conjunta de 24 de febrero de 2000, de las Consellerías de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo, por la que se regulan los programas de garantía social en la Comunidad Valenciana (DOGV 14-03-2000).

- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la educación secundaria obligatoria (BOE 3 julio 2003)

- Real Decreto 295/2004 de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al catálogo modular de la formación profesional

-

## **ESTUDIOS**

### **DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ADOLESCENCIA: EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

**MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT**

Desde el curso 2000-01 en la Comunidad Valenciana se generaliza la Educación Secundaria Obligatoria, los Departamentos de Orientación y se crean la mayoría de plazas de maestros de educación especial – pedagogía terapéutica. Los alumnos con necesidades educativas especiales están integrados en los centros de educación primaria y pasan a los Institutos con sus compañeros, donde han de trabajar las mismas materias, estar en las mismas aulas, tener a los mismos profesores y como meta a largo plazo, conseguir los mismos objetivos terminales de la Educación Secundaria Obligatoria. Son adolescentes como los demás, pero su competencia curricular en las materias instrumentales es diferente, por lo que se realiza un programa personal y grupal de trabajo.

#### **I. Alumnos con necesidades educativas especiales: retraso mental y adolescencia**

Cada niño progresa en su propio desarrollo diferenciado, individual. Algunos niños presentan un desarrollo lento, retrasado y disarmónico respecto a los momentos y a los umbrales evolutivos alcanzados por la mayoría de sus compañeros de edad. Es algo más serio que un “retraso escolar”, un desarrollo simplemente lentificado y tardío en la adquisición de la lectoescritura o en otros aprendizajes típicamente escolares. Es un retraso en los procesos evolutivos de “personalidad” y de “inteligencia”, de la capacidad para aprender, para desempeñarse en la vida y para relacionarse con los demás.

Y no sólo es retraso, es también y en rigor, “déficit”, ya que, el progreso y desarrollo de estos alumnos, aparte de irregular y rezagado, es, además, un desarrollo deficiente. Progresan

espacio, y no alcanzan los mismos niveles de la mayoría de las personas en muchos de los aprendizajes y habilidades. Por tanto, implica limitación mental (de aptitudes, capacidad, inteligencia...), de conocimientos escolares, sociales y de la vida diaria.

### **Conceptos tradicionales**

Desde finales del siglo XVIII, la deficiencia o retraso mental ha sido objeto de atención por parte de los educadores y de los médicos, que se han dedicado, fundamentalmente, a la descripción y prevención. Pero, desde el punto de vista educativo, para poder intervenir, es preciso abordar el tema con planteamientos psicológicos y pedagógicos.

#### **- La psicometría**

Corresponde con el modelo clásico de análisis de la deficiencia mental.

Son conceptos básicos:

- Edad mental: nivel de capacidad o aptitudes que un sujeto ha alcanzado según se corresponde con el nivel medio propio de una determinada edad para la mayoría de los individuos.
- Cociente intelectual (CI): resulta de dividir la edad mental de un sujeto por su edad cronológica, multiplicando por 100 el resultado.

En términos psicométricos, se identifica a alguien como deficiente mental cuando se halla dos desviaciones típicas por debajo de la media de su correspondiente población, lo que equivale a un CI inferior a 70.

Al cociente intelectual la psicometría lo ha considerado “innutable”, por lo que no contiene indicación alguna de interés educativo o práctico, no determina el modo de intervenir, psicológica o pedagógicamente, con el alumno. Por tanto, este planteamiento ha sido refutado y criticado por otros planteamientos educativos.

### **- El enfoque evolutivo**

Se comprende el retraso mental como un retardo y rezagamiento detectable en el marco de la regularidad de los procesos evolutivos que conducen a la madurez y plenitud de las personas en sus aptitudes mentales y sociales, y ciertos umbrales y niveles de capacidad, no los alcanza jamás, siendo por tanto, además de un retraso, una deficiencia.

Es un enfoque descriptivo y no explicativo de las causas del retraso, pero permite fijar los objetivos educativos para cada sujeto, a partir de un determinado nivel de desarrollo.

### **- El modelo comportamental**

Parte de un enfoque funcional que rechaza el etiquetado, intentando la modificación de la conducta retrasada, investigando y tratando los aspectos comportamentales de los rendimientos pobres en ciertas tareas o actividades, a través de los estímulos que anteceden al comportamiento, que son consecuentes con él, que lo refuerzan...

Este enfoque se ha demostrado eficaz en la instauración de habilidades y hábitos determinados y en la extinción de comportamientos indeseables, pero resulta complicado generalizar lo aprendido a situaciones nuevas y establecer aprendizajes superiores, complejos y flexibles, que permiten manejar estrategias adaptativas en una amplia variedad de contextos.

Son enfoques que se consideran clásicos y utilizados, pero tras surgir la concepción cognitiva, se les objetan aspectos mejorables desde el punto de vista educativo.

### **- El enfoque cognitivo**

El retraso es analizado y explicado como resultado de un conjunto de disfunciones en procesos cognitivos, en diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc.

El enfoque atribuye a esta actividad cognitiva un poder realmente determinante de conducta,

de resultados en ejecución o rendimiento. Se ocupa del proceso cognitivo y del procesamiento de la información, y no simplemente de productos o resultados. Atiende al cambio, a los determinantes de un rendimiento cognitivo mejor, a consecuencia de la intervención o tratamiento de la intervención.

- Déficits funcionales en el retraso mental

El interés se centra en determinar los déficits de funcionamiento que presentan estos alumnos, qué estrategias cognitivas están ausentes o son deficitarias, como

a) deficiencias en metacognición (o conocimiento acerca del propio conocimiento) que los retrasados tienen acerca de sus propios procesos cognitivos, como por ejemplo, la memoria. No parecen conscientes de sus limitaciones y sobreestiman lo que son capaces de memorizar

b) Deficiencias en los procesos ejecutivos o de control cognitivo, que se realizan de modo automatizado, rutinariamente incorporado. Presentan ausencia de conciencia y conocimiento acerca de las propias funciones y capacidades cognitivas, difícilmente manejan de manera flexible y adecuada los correspondientes procesos, estrategias y planes de control.

c) Limitaciones en procesos de transferencia o generalización de unas situaciones y tareas a otras. Estos alumnos conservan bastante bien los aprendizajes mientras la tarea permanece la misma y la situación se mantiene invariante, pero los resultados son esencialmente negativos a través de tareas y situaciones diferentes.

d) Limitaciones en el proceso mismo de aprender y, sobre todo, en el flexible y adaptativo manejo del aprender a aprender. Estos alumnos no utilizan, o utilizan muy pobres estrategias para optimizar las experiencias de aprendizaje y, las adquisiciones de ellas resultantes.

### **Aspectos de personalidad**

Los adolescentes con retraso mental, presentan unas características de desarrollo que vienen

determinadas por:

- sus experiencias vividas, su experiencia acumulada, que hace que determine su personalidad, comportamiento, estructuras cognitivas...
- repetidas experiencias de fracaso, que condicionan motivaciones y estrategias.
- adoptan más estrategias de evitación del fracaso que de la consecución del éxito.
- en muchas ocasiones el “locus de control” es externo, ya que sienten y creen que los acontecimientos que les ocurren y que dominan su vida están fuera de su propio control, dominado por el azar o las acciones de los otros.
- tienen repetidas experiencias de “indefensión aprendida”, sin llegar a comprender que ciertos acontecimientos importantes que les afectan están o pueden estar bajo control propio.
- suelen guiarse por “claves directrices externas”, su conducta, en muchas ocasiones vienen determinadas por el entorno, las sugerencias de los demás, la reproducción mimética de lo observado, ya que, de esta forma, adquieren ciertos éxitos y refuerzos.
- las experiencias de incompetencia y fracaso determinan otras características de su personalidad: sentimientos frecuentes de frustración, hiperactividad, labilidad emocional, vulnerabilidad al estrés y a reacciones de ansiedad, pobre concepto de sí mismo.
- como efecto de su reducida capacidad para aprehender la realidad y para anticipar las consecuencias de sus propias acciones, disponen de una reducida capacidad de autocontrol y de aplazamiento de la gratificación o del refuerzo.
- sus mecanismos de autorregulación son pobres, y sus estrategias de defensa inmaduras y rudimentarias, como la represión, la regresión, la fijación y la negación, muy alejadas de las del adulto, como la proyección, la racionalización y la sublimación. Por ello, se encuentran, en muchas ocasiones, desasistidos para hacer frente a los conflictos y para resolverlos apropiadamente.



- presentan un desarrollo afectivo y social, sexual, acorde con los chicos y chicas de su edad, aunque más retraídos y tímidos.

- alcanzan una madurez humana y social, dentro de las limitaciones de su inteligencia, aunque ésta última no alcance los niveles formales de abstracción de la mayoría de los adultos.

Por tanto, su educación, ha de atender, no sólo a los conocimientos, escolares u otros, al desarrollo de la inteligencia, a todo su comportamiento, al desarrollo de sus afectos, de sus relaciones sociales y de su autonomía personal, considerando que son personas con limitaciones evolutivas y de aprendizaje, pero con capacidad para convertirse en adultos responsables.

## **II. Intervención del Educador Social**

El educador social en un centro de Enseñanza Secundaria está vinculado al Departamento de Orientación, colaborando con el Equipo Directivo, el Psicopedagogo, el maestro de educación especial y pedagogía terapéutica, el profesor de compensatoria... y participación en la **integración** de los alumnos con necesidades educativas especiales (deficiencias auditivas, visuales, psíquicas, motóricas, culturales, sociales...) partiendo del principio de **inclusión**, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social[1].

Su tarea con estos alumnos estaría más desvinculada de los aspectos académicos y se centraría más en la elaboración, aplicación y evaluación de **programas** de educación para la igualdad, la salud, la paz, respeto del medio ambiente y sostenibilidad, consumo responsable, tolerancia...; en el establecimiento de actuaciones y programas con las **familias**, para la información del proceso educativo de sus hijos, orientación educativa, asesoramiento y asociación, tanto de forma individual, como grupal o a través de las asociaciones de padres y madres; en la colaboración en la programación y realización de **actividades** complementarias, salidas escolares y actividades extraescolares, junto con las asociaciones de padres y madres, el consejo escolar, los

docentes y responsables de cada una de ellas; en el desarrollo de las **competencias básicas** de estos alumnos[2] en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Es básico también la orientación vocacional y profesional de estos alumnos, estando en contacto con administraciones locales, otros centros educativos y agentes sociales, convenios con empresas, vinculaciones laborales, Organizaciones no Gubernamentales, asociaciones... para que al dejar el instituto tengan unas salidas ya establecidas y tengan la posibilidad el alumno y su familia de elegir su futuro laboral y también ofertar la posibilidad de ampliar su formación académica, sociocultural y profesional mediante el establecimiento de vínculos con otros centros formativos como la Educación de adultos.

Es fundamental para la integración social de todas las personas que forman parte de nuestra sociedad, que los alumnos con discapacidad psíquica relacionada con el retraso mental, reciban la educación que merecen.

Estos alumnos necesitan una atención y una oportunidad para poder desarrollarse como

personas adultas y responsables, ya que, además, en muchas ocasiones, su proceso de escolarización no continuará

Es una labor social intentar cambiar la mentalidad para que se integren al máximo, y la educación es una herramienta con un gran potencial.

Es prioritario incidir en el profesorado de secundaria, cambiar sus actitudes hacia la diversidad y concepción de la educación, concretamente, ante la educación de estos jóvenes, alumnos con nombres y apellidos, que se merecen una oportunidad por parte de todos.

Que estos alumnos sean felices, que el recuerdo de su paso por el instituto sea positivo, como el lugar donde se les aceptó y se les formó para enfrentarse a la vida, son objetivos fundamentales que nos planteamos. Y en esta tarea el educador social tiene mucho que aportar.

### **III. Referencias**

#### **BIBLIOGRÁFICAS**

CALVO, F. (2006): Un nuevo profesional en los IES de Extremadura: el educador social, *Aula de Innovación Educativa*, nº 156, pp. 79-81.

COLL, C. Y OTROS (1993) *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona

COLL, C, MARCHESI, PALACIOS (2001): *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III: Necesidades educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Universidad. Madrid

GIMENO, J. Y OTROS ( 1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.; (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó. ICE.

LOUGHLIN, C.E.; SUINA, H.J. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. M.E.C. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2006): La inserción de educadores sociales en los centros docentes formales desde el diálogo, *Quaderns d'animació i Educació Social*, 4.

<http://perso.wanadoo.es/vichetor/quadernsanimacio>.

## **LEGALES:**

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE- (BOE 4 de mayo de 2006)
  
- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14 julio 2006)
  
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5- 1- 2007)

---

[1] Preámbulo de la LOE

[2] Anexo I de REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5- 1- 2007)

## **ESTUDIOS**

### **EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEGÚN LA LOE**

**MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT**

En el ámbito formal del Sistema Educativo en nuestro país, nos encontramos en la actualidad:

- con una Ley de educación derogada, la LOGSE, pero que su desarrollo y aplicación están en vigor
- una Ley en vigor, la LOE, y que comienza a establecerse normativa en el primer nivel de desarrollo curricular, que es el marco nacional, y que está pendiente de concretarse en las Comunidades Autónomas y en los centros, y que se aplicará a partir del curso 2007-2008.

La atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana en los Institutos de Enseñanza Secundaria, tiene su aplicación con el desarrollo legal de la LOGSE y la creación y generalización de los Departamentos de Orientación

## **I. LA LOE: DESARROLLO Y APLICACIÓN**

**La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE-** (BOE 4 de mayo de 2006, entrada en vigor 24 de mayo de 2006), establece en su preámbulo que “con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario **atender a la diversidad del alumnado** y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de

manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.

**A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria** por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados **apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta**. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un **tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han**

## **integrado tarde en el sistema educativo español.**

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del **principio de inclusión**, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La **atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos**. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

La ley se ha de ir concretando según el **REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación** de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14 julio 2006), y en primer lugar el curso 2007-2008 se implantará 1º y 3º de la ESO y en el curso 2008-2009, 2º y 4º de la ESO, mediante un Real Decreto de enseñanzas mínimas para todo el ámbito estatal, el **REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas** correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5- 1- 2007), que tendrá que concretar cada Comunidad Autónoma en su currículo para comenzar estas enseñanzas en el plazo que se establece.

Este Real Decreto 1631/2006, precisa más la intervención referida a la atención “Artículo 14. *Programas de cualificación profesional inicial.*

1. Las administraciones educativas organizarán y, en su caso, autorizarán programas de cualificación profesional inicial con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
3. Los programas de cualificación profesional inicial deberán responder a un perfil profesional

expresado a través de la competencia general, las competencias personales, sociales y profesionales, y la relación de cualificaciones profesionales y, en su caso, unidades de competencia de Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa.

4. Los programas de cualificación profesional inicial incluirán tres tipos de módulos: módulos específicos que desarrollarán las competencias del perfil profesional y que, en su caso, contemplarán una fase de prácticas en los centros de trabajo, respetando las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional; módulos formativos de carácter general que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral, y módulos que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

5. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 30.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las certificaciones académicas expedidas por las administraciones educativas a quienes superen los módulos obligatorios de estos programas darán derecho, a quienes lo soliciten, a la expedición de los certificados de profesionalidad correspondientes por la Administración laboral competente.

11. De acuerdo con lo establecido en el artículo 75.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entre estas modalidades se deberá incluir una oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.”

Por tanto, el educador social en el ámbito formal puede intervenir en todo este planteamiento nuevo educativo que se está planteando del desarrollo de la LOE y que se implantará en el curso 2007-2008 y 2008-2009, como miembro del Departamento de Orientación en la atención a la diversidad.



## II. REFERENCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

CALVO, F. (2006): Un nuevo profesional en los IES de Extremadura: el educador social, *Aula de Innovación Educativa*, nº 156, pp. 79-81.

COLL, C. Y OTROS (1993) *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona

COLL, C, MARCHESI, PALACIOS (2001): *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III:*

*Necesidades educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Universidad. Madrid

GIMENO, J. Y OTROS ( 1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.; (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó. ICE.

LOUGHLIN, C.E.; SUINA, H.J. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*.

M.E.C. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2006): La inserción de educadores sociales en los centros docentes

formales desde el diálogo, *Quaderns d'animació i Educació Social*, 4.

<http://quadernsanimacio.net>

### LEGALES:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE- (BOE 4 de mayo de 2006)

- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14 julio 2006)

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5- 1- 2007)

-

### EXPERIENCIAS

#### EXPERIENCIA EN HUARMACA (PERÚ)

**Carlos Martínez Serrulla,**  
licenciado en Pedagogía.

Llegamos a Huarmaca a las seis de la tarde. Uno de los vigilantes de la Aldea nos abrió las puertas y los coches entraron al patio trasero. Nos apeamos y el recibimiento fue hermoso. Colgando de la pared del módulo multiusos una pancarta que rezaba “Bienvenidos a nuestra Aldea”, nos saludaba sobre las cabezas de la plantilla al completo y un grupo de niños nos ofreció una danza ensayada especialmente para la ocasión.

Después corrieron a abrazarnos, saludamos también a los adultos mientras nos conducían a conocer las instalaciones llevando varios niños colgando de cada brazo. La Aldea Infantil Señor de la Exaltación de Huarmaca rezumaba entusiasmo; por delante tenía dos meses de trabajo en los que cada día iba a ser una anécdota, por detrás una pequeña odisea para llegar a aquel pueblo pintoresco en una región alejada de todo.

#### Preparando el viaje:

La idea de realizar un voluntariado en América Latina me rondaba hacía algún tiempo por la cabeza y siempre, por diferentes cuestiones, andaba posponiéndola. De hecho, había tomado contacto con algunos proyectos en otros países latinoamericanos, aunque nunca me había acabado de decidir del todo a dar el paso. Finalmente, en abril de 2005 se dieron las condiciones favorables para emprender la aventura y me puse manos a la obra: había que planificar un viaje.

A través de Internet pacté una estancia como voluntario con la Oficina de Cooperación técnica del Gobierno Regional de Piura, en el norte del Perú. Realizaría mis actividades en la Aldea Infantil “Señor de la Exaltación”, y en su entorno, Huarmaca. En la zona norte peruana, en el interior de los andes. Los trámites fueron relativamente sencillos, el interés por ambas partes agilizó mucho todas las gestiones y en unos días tuve mi aceptación como voluntario en el programa de cooperación internacional que recientemente se ponía en marcha. Realmente, concebía la actividad que iba a realizar como una evolución lógica de mis estudios y mis inquietudes personales. Durante mis cursos anteriores como estudiante de pedagogía siempre me habían interesado los temas relacionados con la cooperación, la realidad del Sur, etc. Había cursado algunas asignaturas optativas relacionadas y llevaba años

**ejerciendo de voluntario en entidades en las que tuve ocasión de conocer personas de diferentes países. Así que pensaba (y mantengo) que atreverme a dar ese paso podía abrirme las puertas, sobre todo dentro de mí mismo, para conocer de primera mano esas realidades que tanto me habían interesado y quizá obtener un nuevo punto de vista, un nuevo estímulo, que me permitiera replantearme mi actividad como profesional y mi futura experiencia vital.**

**Las fechas quedaron fijadas entre el 2 de julio y el 17 de septiembre de 2005, era todo el tiempo del que podía disponer ese año.**

### **Un cúmulo de tropiezos con un final feliz:**

**El viaje comenzó con el pie izquierdo: cinco horas de retraso en el vuelo, que suponían un trastorno a muchos niveles: llegada a horas intempestivas, recogida en el aeropuerto, etc. Por suerte fueron más fructíferas de lo que hubiese imaginado, ya que durante la larguísima espera en la terminal del aeropuerto pude conversar con gente del Perú que iba a viajar y me dieron una serie de consejos útiles para desenvolverme en el país (cómo cambiar dinero, etc.).**

**Una vez embarcados y cuando pensaba que lo peor ya había pasado, tuve problemas con los artefactos de mi butaca, por lo que no pude oír las películas que se proyectaron durante el vuelo ni tampoco leer, así que dormí. Mi despertar fue un nuevo contratiempo, a causa de una gran tormenta en el Atlántico, los pilotos variaron la ruta y tuvimos que aterrizar en Cayenne a repostar combustible para poder llegar a Lima, lo cual repercutió en casi tres horas más de retraso.**

**Por fin llegamos a Lima pasadas las tres de la madrugada, para colmo y debido a los constantes cambios de previsión de llegada del vuelo, la persona encargada de venir a recogerme, equivocó la hora de llegada, con lo cual hube de tomar un taxi solo e ir al hotel.**

**Lima desde el aire es impresionante, tiene una población de 6,5 millones de habitantes, aunque es difícil de decir, pues la ciudad está rodeada de pueblos jóvenes (como se les llama allá a las barriadas de chabolas), y aunque las cantidades varían según fuentes, si se lograra censar a toda esa población, se estima que en el área metropolitana vivirían cerca de 9 millones de personas. Tal cantidad de habitantes unida a que existen muchas zonas de la ciudad con edificios de poca altura, hacen de Lima una ciudad enorme en extensión.**

**Llegué al hotel a las cinco de la madrugada, a las nueve me telefonearon de la agencia de viajes lamentando el incidente en el aeropuerto y dispusimos que me enviaran un coche para**

coger el autobús que me llevaría a Piura. Pasé el día haciendo turismo por Lima y por la tarde me recogió un coche de la agencia de viajes (estimé oportuno organizar los primeros días desde España) que me llevó hasta la estación de autobuses.

El trayecto Lima-Piura dura catorce horas, durante la mayor parte de las cuales dormí, ya que la travesía era nocturna. Cuando desperté por la mañana, me encontré con el desierto piurano, mi primer contacto con la realidad dura del Perú. Durante kilómetros de zona árida, se divisan casas construidas con adobe y cañas, en medio de un paisaje que delata unas difíciles condiciones de vida. Y esa visión fue sobrecogedora. Lo cierto es que durante los primeros días anduve con los ojos como platos, todo era nuevo. Después tuve que aprender a convivir con mi entorno.

Llegué a Piura pasadas las nueve de la mañana y, esta vez sí, había una persona esperando para recogerme.

#### Preliminares a la actividad:

Durante unos días me alojé en una pensión modesta en la ciudad, donde tuve ocasión de conocer a otros voluntarios españoles que habían llegado antes que yo, o que vinieron por esas fechas.

También tuve ocasión de conocer la Aldea Infantil “San Miguel”, de Piura, en la que la mayoría de los voluntarios participaban (los que subiríamos a Huarmaca éramos minoría). Aunque mayormente, dedicamos nuestro tiempo a planificar cómo sería nuestra actividad una vez nos encontrásemos en tierras huarmaquinas.

Mi agenda de trabajo (que previamente me había sido asignada) consistía en tres tipos de actividades:

Apoyo en actividades académicas, con tareas de nivelación y refuerzo escolar, tanto de primaria como de secundaria.

Apoyo en actividades socio-recreacionales, complementación con ludoteca, deportes, etc.

Actividades culturales con proyección a la comunidad, charlas a la comunidad, etc.

Finalmente, subimos a Huarmaca cinco voluntarios con perfiles distintos: una filóloga, una enfermera, un animador sociocultural, una antropóloga y yo, como pedagogo.

El viaje fue muy interesante, pues aparte de la sensación de ir adentrándose en los andes

desde una ciudad costera, compartí una larga charla con una maestra rural de la zona, que me contó numerosas anécdotas de su trabajo y me explicó la situación de la zona a la que iba a viajar. También subía con algo de intranquilidad; en los días anteriores en Piura, me habían llegado comentarios acerca de los peligros de viajar a la sierra. Aunque ciertamente resultaron estar sobredimensionados, sí es cierto que la zona a la que me dirigía había sido hasta pocos años antes zona de conflicto con la guerrilla Sendero Luminoso y, una vez allá pude comprobar que muchas heridas aún continúan abiertas y que, aunque es agua pasada, ese pasado reciente sigue palpándose en el aire.

Después de siete horas de trayecto en coche, llegamos a la Aldea de Huarmaca.

### Un lugar en los Andes:

La Aldea Infantil “Señor de la Exaltación” se encuentra en el distrito de Huarmaca, a diez minutos a pie de la capital, del mismo nombre.

Pertenece a la Fundación por los Niños del Perú y está gestionada por el Gobierno Regional. En ella se acoge a niños en desamparo, ya sea por abandono o situación de orfandad o bien por ser niños que viven en la extrema pobreza y cuyas familias no pueden hacerse cargo. Un apunte al respecto es que, la aldea tiene capacidad para unos cincuenta niños, con lo cual su eficacia está muy limitada, pese a todo, también sirve de foco de proyección a la comunidad, realizando un seguimiento a las familias del ámbito rural.

La Aldea se divide en módulos, en los módulos vive una mamá sustituta con unos diez niños y tratan de recrear un ambiente familiar.

También existe la casa cuna, en la que viven bebés de meses.

La aldea también tiene otros módulos en los que viven los directores (un matrimonio), otro multiusos que dispone de aulas, almacén, etc y también instalaciones deportivas, una pequeña granja, una capilla y un biohuerto.

Aunque posee instalaciones de talleres de calzado y costura destinados a formar laboralmente a los niños de la aldea, actualmente no se encuentran en uso por mal estado del material y falta de recursos.

Los voluntarios nos instalamos en uno de los módulos que estaba vacío, allí teníamos nuestro cuarto de baño, nuestra cocina y la biblioteca de la aldea.

Lo realmente interesante de instalarnos allí era que hacíamos vida en la aldea, en contraste con los voluntarios que estaban en Piura, que iban a trabajar y después volvían a la ciudad, con lo cual nuestro contacto con el personal y los niños era de total convivencia.

Para insertarnos en la vida de la Aldea, cada uno de los voluntarios hacía las comidas del día en un módulo que cambiaba cada semana, así el contacto no se limitaba a una casa en concreto o a los chavales con los que trabajásemos. La relación con todo el mundo durante la estancia verdaderamente fue maravillosa. En cada uno de los módulos-casa, niños y niñas vivían en una situación de igualdad (a destacar que, en un ambiente social eminentemente machista, todos colaboraban por igual en las tareas de la casa como barrer, fregar los platos, etc.), y nuestra presencia repentina en sus vidas les sirvió para intuir que hay otro mundo más allá de las montañas de la zona, la mayoría de ellos ni siquiera había salido de la provincia.

Pero la convivencia no se limitó a los muros de la Aldea.

Huarmaca es el distrito más extenso de la Provincia de Huancabamba, en la región de Piura. Cuenta con una población cercana a los 36.000 habitantes, de los cuales unos 1.500 viven en la capital, del mismo nombre.

Aunque la mayor parte de la población vive en caseríos en las montañas, de un modo muy disperso, lo cual unido a unas escasas infraestructuras y a unas comunicaciones deficientes, convierten la vida en el campo en una prueba de supervivencia diaria.

A destacar el trato con las personas, que nos acogieron en el pueblo muy calurosamente, del mismo modo en las ocasiones que tuve de salir a las zonas plenamente rurales.

#### Trabajando en la zona:

Los primeros días nos llevaron a conocer los alrededores del pueblo, así como los centros educativos, el centro de salud, la municipalidad, etc. En todas partes se ofrecieron para establecer colaboración.

En la Aldea se procura que todos los niños y niñas internos acudan a la escuela. Teniendo en cuenta que algunos permanecen allí hasta la mayoría de edad, muchos completan sus estudios de secundaria. Una actividad que me fue asignada fue la del refuerzo escolar. Por las tardes, después de las clases, maestros y profesores del pueblo acuden para realizar tareas de apoyo escolar en la Aldea, mi actividad consistió en colaborar con estos profesores y, días más tarde me hice cargo del caso de algunos niños que tenían necesidades especiales dentro del grupo de refuerzo.

Otras actividades que realizamos fue organizar excursiones con los niños de la Aldea, que resultaron ser tan enriquecedoras para mí como para ellos.

Ya que, para ir a los lugares que no podíamos acceder a pie, intentábamos buscar un medio de transporte, con lo cual en ocasiones viajamos en el remolque de un camión, etc.

Otras tareas consistieron en realizar talleres de manualidades, y temas relacionados, como concursos de dibujo, modelado en arcilla, etc., cosas con las que los niños no estaban muy relacionados y que servían como actividades de animación que los sacaban de su rutina habitual. Los niños se solían mostrar muy participativos cuando organizábamos talleres de este tipo, generalmente entre varios voluntarios.

Personalmente realicé un taller de dibujo y creación de comic ya que, aunque aquí estemos habituados a leerlos y lo consideremos algo muy normal, los niños de la Aldea nunca habían leído uno. Resultó de lo más curioso trabajar cómo convertir un dibujo plano en uno expresivo, cómo pensar un guión y plasmarlo en viñetas, por mi parte me sentí muy satisfecho de ese taller.

Otro de los objetivos que nos planteamos los voluntarios fue el modo de mejorar el rendimiento de algunas instalaciones y materiales, como por ejemplo la granja, con lo que, en colaboración con el encargado de la misma, reestructuramos algunos aspectos tales como la disposición de las jaulas, etc. y ver el modo en el que se podía usar con fines educativos para los niños. También comenzamos un inventario de los libros de la biblioteca procedentes de donaciones, de modo que se pudiesen ordenar y convertirla en operativa, pero esto nunca llegó a concluirse, al menos durante mi estancia.

Otra actividad fue construir un teatrillo para poder utilizar los títeres que habían en la aldea y que nunca se habían usado.

Por mi parte organicé con algunos chavales unos talleres de juego de ajedrez y de guitarra, una vez más destacando que gran cantidad de material de la aldea no se usaba por falta de medios para ponerlos a punto o por desconocimiento de sus posibilidades.

También por las mañanas, colaborábamos con el psicólogo de la aldea en labores de estimulación temprana con los más pequeños, ya que las mamás (2 en el caso de la casa cuna) con diez bebés a su cargo, difícilmente pueden atender a todas las necesidades de los niños. Y este es otro punto que matiza mi afirmación de que la eficacia de la Aldea es limitada, ya no sólo dentro de la comunidad, sino en sí misma, este caso de la casa cuna es similar, aun tratándose de niños en diferente intervalo de edad, en todas y cada una de los módulos-casa.

Mi aportación fuera de la Aldea, consistió en salir a los caseríos acompañando a la asistente social de la Aldea, en ocasiones haciendo de coger. Esto me sirvió para conocer mejor la realidad rural y ponerme en contacto con ese modo de vida.

También participé en un taller organizado por la Asociación de Mujeres Campesinas en las que se trataban temas como autoestima y liderazgo o creación de microempresas. Este taller resultó muy interesante, ya que se trabajan cosas que pueden resultar a un nivel muy básico, pero en esa inmersión social en el que el rol de la mujer está muy estereotipado de un modo negativo, aspectos como su propia autonomía pueden ser un gran logro.

Finalmente y como actividad, a iniciativa de algunas maestras del pueblo, organizamos un encuentro pedagógico. El encuentro se realizó durante tres días a finales de agosto y duró unas diez horas. Dejaron en mis manos la organización del mismo, por lo cual dispuse plantear temas que podrían ser interesantes para discutir, intercambiar puntos de vista, etc. Los temas que se trataron fueron la educación en valores, la educación para la igualdad de sexo, la autonomía de los docentes (el contraste entre contextos es brutal en el país, y el curriculum está muy centralizado), el aprendizaje cooperativo como vehículo en las aulas rurales donde niños y niños de distintas edades dan clases juntos o cómo acercar a las familias a los centros (sobre todo cuando el contexto es adverso) Las fechas del evento se radió a través de dos emisoras, para que los interesados pudiesen acudir.

La asistencia no fue muy numerosa, vinieron una docena de docentes, pese a todo el resultado fue bastante bueno, en lo personal muy enriquecedor. Es cierto que no obtuvimos demasiadas conclusiones, pero pude hacerme una idea de cómo se concibe la educación en la región, y por



parte de los profesores (muchos anclados en costumbres y tradiciones locales), pudieron plantearse muchas veces aspectos que desde su punto de vista jamás habían observado.

### Conclusiones:

La experiencia fue, en lo profesional muy intensa y gratificante. En lo personal todavía más. Las expectativas que pudiese tener antes de emprender la aventura se cumplieron con creces y obtuve una vivencia increíble.

Por otra parte, no todo puedo valorarlo como positivo, algunas actuaciones o modos de organización del propio Gobierno Regional me decepcionaron en ocasiones y más cuando eran capaces de anteponer un fin político a la labor social de las Aldeas Infantiles. Por su parte, escaso seguimiento y poca organización, se acusaba una bisonñez en voluntariado internacional que hizo que en la mayoría de los casos los voluntarios tuviésemos que organizarnos o costear los materiales de las actividades que queríamos realizar.

De todos modos, reconociendo las grandes necesidades que hay en la aldea, en el fondo ésta funciona como una burbuja donde los niños comen bien todos los días visten limpios y van al colegio. Hay muchas más carencias fuera, con lo cual el grado de proyección a la comunidad debería ser mayor y en ese sentido debería buscarse la acción del voluntariado.

En cuanto a mis posibilidades futuras...cuando se publique el presente artículo estaré con seguridad de nuevo en el Perú donde pretendo realizar proyectos personales de estudios. Es cierto que una experiencia así atrapa, yo necesitaba conocer en primera persona y cuando terminas, vuelves a casa y te preguntas ¿ahora qué me queda por hacer aquí? Es cuando sabes que quizás te necesitan en otra parte.

### EXPERIENCIAS

**O trabalho educativo no Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava: um novo olhar sobre a prática pedagógica.**

*Suzete Terezinha Orzechowski*<sup>[1]</sup>

*Rogério Bonini Ruiz*<sup>[2]</sup>

Quando observamos a sociedade percebemos que a construímos e somos construídos por ela. Dialeticamente somos produto ao mesmo tempo em que produtores. Quando produto, sofremos as influências da cultura ali produzida. Quando produtores, participamos ativamente da construção cultural refletida. Esta análise superficial sobre o nosso papel social na produção cultural, também provoca uma investigação sobre o processo educativo que promove esta cultura. Neste processo educativo é que se ancora a nossa preocupação. Assim sendo, o processo educativo pode ser construído diferentemente a fim de atender as diversas formas de transmissão da cultura produzida socialmente. Esta preocupação se faz descrita neste artigo que traz uma aproximação com a educação não formal. O campo de observação e investigação é o Instituto Educacional Dom Bosco, de Guarapuava. A Instituição é aqui apresentada a partir de seu histórico e suas atividades educativas. Depois desta contextualização busca-se uma aproximação com uma prática pedagógica diferenciada. Uma prática que vai além da docência já reconhecida e amplamente analisada dentro da educação formal, na educação escolar. Estaremos nos referindo aqui à educação não-formal em ambiente não-escolar.

Existindo uma lacuna entre a prática pedagógica e suas análises na educação não formal é que investimos neste aspecto. Assim, investigar e observar como esta prática fora da escola pode acontecer, faz-se uma provocação interessante na construção de uma Pedagogia aplicada. Já se escreve sobre a Pedagogia dentro da Empresa (RIBEIRO, 2003), sobre a Pedagogia Hospitalar (GIL & MORAES, 2002). Aparecem reflexões sobre a Andragogia, uma pedagogia transformativa para adultos. Ainda a Ecopedagogia (GUTIÉRREZ & PRADO, 2000; MORIN, 2001), na qual a cidadania planetária é o foco das argumentações. Recentemente, há um interesse sobre a Pedagogia Social e sobre a Pedagogia da Cultura. Em todos estes contextos há um aspecto comum: *o processo educativo não formal, não-escolar*. O artigo que ora apresentamos pretende contribuir para estas investigações, ampliando o processo pedagógico e analisando suas possíveis intervenções na educação não formal, a partir de uma experiência vivenciada no IEDB - Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava/Paraná.

### 1.1. O que é o Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava

Pertence a Rede Salesiana de Ação Social da Inspeção São Pio X, com sede em São Paulo. São três os Estados que constituem a rede: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e

**Paraná. No Estado do Paraná, as instituições são:**

**-Instituto Salesiano de Assistência Social – ISAS – Curitiba**

**-Instituto Educacional Dom Bosco – IEDB – Guarapuava**

**-Menino Jesus de Praga - Curitiba**

No Paraná, a rede instalou-se em 1958, a pedido do Arcebispo de Curitiba, Dom Emanuel da Silveira D'Elboux, os salesianos iniciam suas atividades apostólicas na Vila Guaíra de Curitiba, bairro periférico. Atendia-se ao povo e aos domingos e dias festivos funcionava o oratório. Iniciou-se logo a construção de um prédio onde deveria funcionar o ginásio. Em 1964 é entregue aos salesianos, em definitivo a paróquia São Cristóvão. Em 1967 inicia-se o funcionamento do ginásio.

Nesta época já funcionava a escola primária paroquial. De 1970 a 1977 o ginásio é administrado pelo Estado. Em 77 os salesianos passam a atender também a paróquia do Menino Jesus de Praga da Vila Lindóia. Em julho de 79 os noviços ocupam o prédio do ginásio, ocioso desde 78. Durante longo tempo pensou-se em Curitiba como lugar mais adequado para os estudantes de filosofia. O terreno fora adquirido para isto e até a construção tinha sido iniciada. Após muitas e insistentes tentativas de Dom Antônio Mazzaroto e de Dom Geraldo Pellanda, em 1966 destacava a inspetoria um sacerdote para trabalhar em Ponta Grossa, na construção do Colégio Josefino e no atendimento pastoral da região da Vila Marina. Em 1970 foi criada e confiada aos salesianos a Paróquia N. Senhora Auxiliadora e em 74 é transferida para Ponta Grossa a primeira série do 2º Grau do aspirantado de Ascurra. Em 1977, também após muita insistência de Dom Frederico Helmel, a inspetoria assume uma paróquia e um centro juvenil nas periferias de Guarapuava. Em 17 de outubro de 1989 instala-se o Centro Juvenil Domingos Sávio, na Vila Carli. Hoje, Instituto Educacional Dom Bosco, situado à Rua Guaicuru, nº 763, Vila Carli, próximo a Escola Domingos Sávio.

A chamada “missão” do Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava, está fundamentada na Missão da Inspeção Salesiana São Pio X, tendo como princípio que: “Os primeiros e principais destinatários da nossa missão são os jovens, especialmente os mais pobres, os jovens trabalhadores e aqueles que se encaminham para o trabalho, e as vocações apostólicas; em vista destes destinatários privilegiados trabalhamos também nos ambientes populares com atenção aos leigos evangelizadores, à família, à comunicação social, e entre os povos ainda não evangelizados”. Esta missão é desenvolvida através das seguintes atividades:

1. *O Oratório e o Centro Juvenil*: Um ambiente de ampla acolhida, aberto a uma grande diversidade de jovens, sobretudo os mais afastados, com diversidade de propostas educativas e de evangelização, caracterizados pelo protagonismo juvenil e por uma forte relação pessoal entre educadores e jovens, capaz de tornar-se uma presença missionária no mundo do jovem e na sociedade civil.
2. *A Escola e a Formação Profissional*: Centros de educação sistemática, inspirada nos valores evangélicos, segundo o espírito e a pedagogia salesiana, que promovem uma educação popular atenta aos jovens mais necessitados, à sua formação profissional e ao acompanhamento em sua inserção no mundo do trabalho.
3. *Serviço de Acolhida*: Um serviço de acolhida para jovens que não têm família ou cuja família está temporariamente longe, no qual se favorecem as relações pessoais, o protagonismo e a responsabilidade dos jovens na vida quotidiana, a vida de grupo com diferentes ofertas educativas e de formação cristã.
4. *A presença no mundo da Universidade*: Através de instituições de educação superior, de inspiração cristã, com caráter católico e estilo salesiano: pensionatos ou residências para universitários e outros serviços de animação pastoral universitária.
5. *A Paróquia*: Caracterizada pela atenção especial aos jovens, sobretudo aos mais pobres, pelo ambiente popular onde se encontra pela presença de uma comunidade religiosa como núcleo animador, pela proposta de evangelização e de educação à fé estreitamente integrada à promoção humana das pessoas e de todo o grupo humano.
6. *Obras e serviços sociais para os jovens em situação de risco*: Um ambiente familiar de acolhida e de educação, animado por uma comunidade, com o critério de preventividade segundo o estilo educativo de Dom Bosco, inspirado no Evangelho e com a intencionalidade evangelizadora, aberto à transformação das realidades de exclusão social e à construção de uma cultura da solidariedade, em colaboração com outras instituições sociais.
7. *A comunicação social*: Mediante a educação para a compreensão, o uso e utilização dos meios de comunicação, do desenvolvimento das potencialidades comunicativas das pessoas através das novas linguagens da música, do teatro, da arte, da formação para o senso crítico, estético e moral, da promoção da informação e de centros editoriais no âmbito da imprensa, do rádio, da televisão, de Internet, etc..., a serviço do projeto educativo e pastoral salesiana.
8. *Outras novas formas de presença salesiana entre os jovens*:

- **A Articulação da Juventude Salesiana:** a comunhão e a articulação de todos os grupos e associações juvenis que se reconhecem na espiritualidade e na pedagogia salesiana, assumem a sua escolha educativa e de evangelização e se empenham a partilhar e coordenar-se entre si.
- **O Voluntariado Salesiano:** um voluntariado que se empenha na educação e na promoção humana dos jovens, sobretudo os mais pobres, e dos ambientes populares, no estilo do Sistema Preventivo de Dom Bosco e dos valores da Espiritualidade Juvenil Salesiana, em vista da transformação da sociedade e da remoção das causas da injustiça, e que favorece a experiência comunitária e o desenvolvimento vocacional do voluntário.
- **Serviços de orientação vocacional:** encontros e centros de orientação vocacional, comunidade de acolhida e de proposta vocacional, etc...
- **Serviços especializados de formação cristã:** centros especializados de orientação pedagógica dos jovens, casas de retiro e de espiritualidade, centros de formação pastoral e catequética, etc...

#### **1.1.1 As atividades educacionais desenvolvidas no IEDB - Guarapuava**

O Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava, atualmente dirigido pelo Padre Aldino Rodrigues da Silva, conta com uma equipe formada por uma Assistente Social, uma Pedagoga, um Administrador e uma secretária. A equipe de educadores está composta de onze profissionais. Possui ainda três auxiliares de serviços gerais. O IEDB - Guarapuava está hierarquicamente articulado com o grupo salesiano do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre.

A “missão” do IEDB-Guarapuava é “Acolher adolescentes e jovens do meio popular, despertando o protagonismo através do Sistema Preventivo Dom Bosco”. A “visão” é de ser uma entidade de referência na transformação social, junto aos adolescentes e jovens no crescimento humano e cristão. Possui como critério básico de seleção para os atendimentos: pré-adolescentes e adolescentes advindos das camadas populares com necessidades econômicas. Com estes educandos participantes são desenvolvidas atividades sempre vinculadas à formação espiritual inter-relacionadas a uma preparação para o trabalho. As atividades desenvolvidas atualmente pelo IEDB- Guarapuava, são:

- **Oficinas:** Robótica, Violão, Jogos Didáticos, Digitação, Espanhol, Artes e Marcenaria. As oficinas diferem dos cursos pela prática empreendida na confecção de materiais que podem ser comercializados junto à comunidade.

- **Cursos: Espanhol, Digitação, Violão, Serviços de escritório, Informática, Artesanato e Artes Culinárias.**
- **Projeto Jovem Aprendiz: jovens são encaminhados para o mercado de trabalho, na medida em que atendem as exigências do empregador.**
- **Projeto “Saber”: junto aos Pais dos educandos atendidos. Neste projeto o objetivo é fortalecer a importância das relações familiares, bem como, aprimorar a construção espiritual a partir da família.**
- **Projeto LAC: Liberdade Assistida Comunitária, em colaboração com o fórum de Guarapuava – Vara da Infância e Juventude. É a oficina de marcenaria que atende a maioria dos jovens, em conjunto com a oficina de artesanato.**
- **Projeto Articuladores da Infância Salesiana: em colaboração com a Escola Domingos Sávio, auxiliando no reforço dos conteúdos escolares e trabalhando os valores espirituais de Dom Bosco.**
- **Projeto Articuladores da Juventude Salesiana: priorizando a formação espiritual e enfocando os valores sociais.**

O IEDB - Guarapuava atende hoje 841 (oitocentos e quarenta e um) educandos inscritos em oficinas e cursos. Também são atendidos 300 (trezentos) alunos no Projeto junto a Escola Domingos Sávio. E, aproximadamente 120 (cento e vinte) Pais, no Projeto “Saber”. Quantitativamente o Instituto possui um número significativo de atendidos, os quais têm liberdade de ir e vir. Não existe uma obrigação na participação, mesmo assim muitos jovens encaminhados ou não permanecem no Instituto, por no mínimo 6 meses. A cada seis meses é realizado novo processo seletivo. Alguns atendidos permanecem por anos[3], mudando de cursos e oficinas, aprimorando-se em áreas diferentes. Este aspecto vem demonstrar a construção qualitativa das atividades desenvolvidas pelo Instituto. O que estabelece a relevância educativa em uma instituição não-formal.

#### 1.1.1. A filosofia salesiana de Dom Bosco[4]

A missão dos Salesianos de Dom Bosco é desenvolvida em três direções específicas: a missão juvenil, através da obra educativa dirigida aos jovens, sobretudo pobres e abandonados; a missão popular, através da obra pastoral em ambientes populares; a missão propriamente "missionária", em vista do anúncio do Evangelho nos países onde Cristo não é conhecido.

**Concretamente a missão salesiana se expressa em:**

**- obras diretamente educativas: escolas, universidades, oratórios, centros juvenis, associações, etc.**

**-obras apostólicas no campo da comunicação social: editoras, livrarias, emissoras radiofônicas e televisivas.**

**-obras paroquiais e atividades missionárias, com cerca de 3700 Salesianos diretamente empenhados num contexto missionário.**

**O método educativo e pastoral é "fundado sobre a caridade pastoral e a bondade" (do pequeno tratado sobre o Método Preventivo escrito por Dom Bosco em Março de 1877)[5].**

**Giovanni Melchior Bosco nasceu em 16 de agosto de 1815 em Becchi, perto de Turim, norte da Itália. Ficou órfão de pai aos 2 anos de idade. Margarida, sua mãe, ensinou-lhe a ver Deus em tudo, principalmente no rosto dos mais pobres. Entrou no seminário de Chieri. Inteligente e dedicado, aprendeu ofícios de alfaiate, ferreiro, barman, tipógrafo e outros.**

**Em 5 de junho de 1941, foi ordenado sacerdote em meio à revolução industrial. Logo iniciou sua obra de educação de crianças, por influência de São José Cafasso. Dedicou-se aos jovens abandonados da cidade de Turim, "produtos da era da industrialização", que então começava. A realidade era dura para aqueles que haviam deixado o campo em direção à cidade.**

**O que mais chocava Dom Bosco eram as cadeias cheias de jovens. Essa realidade o impressionava tanto que decidiu impedir que meninos tão jovens acabassem na cadeia. Os párocos de Turim sentiam o problema, mas esperavam que os garotos os procurassem na sacristia. Dom Bosco foi ao encontro deles na rua, nos botequins onde trabalhavam. Em 1853, Dom Bosco começou as escolas profissionais. Em 1859, Dom Bosco reuniu o primeiro grupo de jovens educadores no Oratório. Este grupo deu origem à Congregação Salesiana. Dom Bosco, santo de ações rápidas, não esperava pelo amanhã. Começava logo. Naqueles tempos de fome e miséria não se podia esperar muito. Dom Bosco e os salesianos sabiam que "era preciso ensinar a pescar ao invés de dar o peixe". Sabiam também que, em muitos casos, era preciso dar o peixe para que o garoto tivesse condições de aprender a pescar.**

**Nos anos seguintes, Dom Bosco fundou e organizou a Congressão Salesiana, o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora e os Cooperadores Salesianos. Construiu, em Turim, a Basílica de Nossa Senhora Auxiliadora, e fundou 59 casas salesianas em 6 países. Abriu as**

missões na América Latina. Publicou as Leituras Católicas para o povo mais simples. Sobretudo, viveu o modo evangélico de educar através da Razão, Religião e Carinho, que passa à história como referencial pedagógico denominado Sistema Preventivo.

A alguém que lhe lembra tudo o que fez, responde: Eu não fiz nada. Foi Nossa Senhora quem tudo fez. Morreu em 31 de janeiro de 1888, deixando esta recomendação: Amem-se como irmãos. Façam o bem a todos e o mal a ninguém. Digam a meus jovens que os espero no paraíso. Foi beatificado em 1929 e canonizado por Pio XI em 1934. Quando da morte de Dom Bosco, havia 14 escolas profissionais espalhadas pela Itália, França, Espanha e Argentina. Chegaram a 200 em todo o mundo.

## 1.2. O Processo educativo e a ciência Pedagógica, além da docência e da educação formal.

Na relação entre educação e trabalho, a discussão perpassa vários aspectos nos quais “La técnica, la práctica pedagógica, amplía su espacio de actuación además de la docencia y, consecuentemente percibe el educando de forma integral e integrada. Para además del proceso de enseñanza de los contenidos está el proceso de ser humano”.<sup>[6]</sup> (ORZECOWSKI-2006). A partir de uma concepção ampliada do processo educativo, como defende Libâneo (1999, p.150), “a educação seria o grande fator de humanização, já que ela prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade”. Libâneo, afirma que a Sociedade é Pedagógica, ou seja, se faz educação e se educa em vários espaços. Jacky Beillerot, em 1985, já escreveu uma obra intitulada *Sociedade Pedagógica*, na qual tratou da expansão da prática pedagógica em outros espaços que não o da escola. Por isto a relevância em analisar a educação além da docência e além dos muros da escola. Uma sociedade pedagógica sugere uma reflexão sobre uma Pedagogia de aplicação em busca da qualidade Social. E, nesta Pedagogia encontra-se um processo educativo diferente da escola, pois esta Pedagogia de qualidade Social amplia também seu espaço de atuação, sai da escola e vai ao encontro dos espaços não-escolares.

Partindo do pressuposto de que a Pedagogia se constitui como ciência da educação e, que esta educação acontece em vários espaços, passam a ter importância as análises sobre uma Pedagogia aplicada a outros processos educativos que contemplam novas práticas pedagógicas. Neste contexto a aplicação pedagógica está na educação formal, informal e não formal. Aqui nos deteremos na educação não formal, que segundo Gohn se construiu da seguinte maneira:



As respostas à educação popular foram organizadas, em sua quase maioria, associando o sistema não-formal a instituições como: igrejas, partidos políticos, sindicatos, associação de moradores etc. Grupos de assessoria advindos da universidade ou de organizações não governamentais de trabalho comunitário também foram fontes importantes da educação popular produzida. (GOHN,1994,p.64-5)

Neste contexto encontra-se o IEDB - Guarapuava, que contempla em sua organização todo um aparato educativo associado às atividades religiosas de filosofia salesiana. Embasados em princípios dogmáticos de Dom Bosco, que desenvolvem um processo educativo não formal relacionando educação e trabalho. O processo de humanização é perpassado pela dimensão espiritual, objetivando uma preparação para o mundo do trabalho, através das oficinas e cursos oferecidos à àqueles advindos das camadas mais pobres da comunidade. Além, existe o projeto de Liberdade Assistida Comunitária – LAC, no qual se atende àqueles infratores que judicialmente são condenados a desenvolver, em determinado espaço de tempo, trabalhos à comunidade.

Mário Viché Gonzalez (2006), denomina este tipo de trabalho como sendo *Una Pedagogia de La Cultura: la animación sociocultural*. Nesta obra Gonzales escreve que são os Pedagogos envolvidos com a cultura, aqueles que, através de sua prática, tem demonstrado a inconsistência de classificar a educação em compartimentos estanques (formal / não formal), dando às práticas da educação não formal seu verdadeiro valor. Freinet (1896-1966), já salientava este aspecto. Em sua obra *A Educação do Trabalho* (1998), aproximou sabedoria, cultura e ciência, articulando-as. Através de uma técnica clássica: a do diálogo filosófico, nesta obra dois personagens travam um embate crítico, um defende o conhecimento formal e outro o conhecimento informal. No processo dialógico Freinet, quer demonstrar que a ciência não pode fazer tábula rasa dos conhecimentos acumulados pelos homens comuns. Há uma necessidade de troca de pontos de vista, assim se promoverá o conhecimento.

Reportando-se exclusivamente à educação formal, Dermeval Savianni, na década de 80, em sua concepção pedagógica *Histórico-Crítica dos conteúdos*, contempla também a importância em articular conteúdos formais com conteúdos informais. Ou seja, os conteúdos produzidos pelo senso comum podem ser utilizados como fundamento inicial na compreensão e interpretação dos conteúdos escolares, produzidos cientificamente. Na articulação entre o que o aluno sabe com os conhecimentos escolares, se promove a transformação do senso comum para o científico, produzindo a síntese.

Além disso, lembrando Libâneo (1999), a educação é um fenômeno plurifacetado, que acontece a partir de um pressuposto único: educar. Porém não se educa de uma única

maneira, por que:

**Em sentido amplo, a educação compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais sistematizados ou não, institucionalizados ou não (...) Em sentido estrito, a educação diz respeito a formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar (...) A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social. (LIBÂNEO, 1999, p.74)**

**A partir destas concepções o trabalho pedagógico se faz, então, complexo e comprometido com a realidade existencial do homem e do mundo que o rodeia. Percebendo o conhecimento em eterna transformação, o trabalho pedagógico passa a ser percebido de forma mais ampla e mais autêntica, bem como, transformável. As relações ensino-aprendizagem, professor-aluno, teoria-prática; são construídas dia-a-dia, dentro e fora da escola. Neste contexto a criatividade e a criticidade dos educadores tornam-se elementos essenciais, à medida que, se deseja a construção da cidadania em todos os espaços educativos. Assim, a educação encontra conflitos e diversidades, diante do qual a prática pedagógica será revelada pelas possibilidades de superação dos obstáculos, na expansão de sua atuação.**

**Portanto, negar a importância do trabalho pedagógico interpretando outros espaços é desprezar o processo educativo que acontece fora do ambiente formal. De outro modo, interpreta-lo e intervir nele é função pedagógica. Utilizando-se dos conhecimentos da ciência pedagógica amplia-se sua efetivação sem desvio de seu objeto fundamental que é a educação. Também não se perde em seu objetivo principal que é educar o homem. Assim, fazer pedagogia em outros espaços é:**

**Práctica pedagógica que a través de los años ha generado un paradigma propio, así cómo una metodología educativa personalizada, que la inscriben en el marco de los más comprometidos posicionamientos de tipo didáctico, en cuanto que práctica y metodología propia de la educación en su sentido más socializador, integrador y solidario, el que apuntan con su pensamiento, sus actitudes y su práctica los Pedagogos de la Cultura. (GONZÁLES- 2006, p. 6).**

**Neste processo importa perceber a ciência pedagógica como uma ciência que estuda a educação em seu sentido mais abrangente. A discussão perpassa tanto as questões sobre os conteúdos quanto a questão metodológica que se manifesta como uma preocupação àqueles educadores desejosos de uma atuação pedagógica aplicada a outros espaços que não o escolar. A *situação didática*, como chama Althaus-2002, é diferente daquele analisado na sala de aula,**

dentro da escola e, provoca uma necessária transformação. As relações, entre aquele que ensina e aquele que aprende são permeadas por aspectos imbuídos de novas intenções, novos objetivos e novos interesses. Assim, pensar a Pedagogia da Cultura com qualidade Social, é analisar e interpretar contextos ainda não totalmente explorados. O Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava, está envolvido neste processo, nesta busca. Aprender fazendo, é o eixo que norteia os educadores ancorados no desejo de promover a transformação da realidade social, na qual seus educandos estão inseridos. Não obstante a vontade é importante para “Resolver o problema da base do sistema como garantia vital à democratização e emancipação das amplas maiorias excluídas.” (NUNES, 2003, p.46).

Promover, produzir e efetivar uma Pedagogia de aplicação Social requer envolvimento e investigação desta realidade sócio-cultural construída no sistema capitalista, globalizado. Realidade que reflete interesses, objetivos e intenções de produção visando o lucro e a competitividade. E, em outra ótica está o sujeito marginalizado da vida social enquanto cidadão e excluído da vida produtiva, enquanto excluído do mundo do trabalho. Esta é uma empreitada conflituosa que se fundamenta no processo dialético de reflexão. Dinâmica constante a que são submetidos os Pedagogos da Cultura.

**1.2.1. Intervenções Pedagógicas no IEDB - Guarapuava: uma possível articulação entre a teoria e prática.**

Na construção desta Pedagogia da Cultura, envolvida pela Pedagogia aplicada no processo Social, desenvolve-se o Projeto: *Educação e Trabalho: aproximação com a realidade profissionalizante e a construção da cidadania*. Com este projeto viabilizam-se práticas e intervenções no cotidiano do IEDB - Guarapuava, articuladas às possibilidades teóricas que possam servir de apoio no processo ali empreendido. O objetivo principal é aproximar-se da realidade numa instituição educacional não formal analisando a relação entre o processo educacional e a preparação para o mundo do trabalho, das atividades já desenvolvidas, podemos elencar:

- Palestras e discussões, junto aos educandos, envolvendo temas como: profissionalização, mercado de trabalho e competitividade, perfil profissional e globalização, novas tecnologias e mundo do trabalho, projeto de vida, entrevistas de emprego e como preparar um currículo;

Tais atividades foram e estão sendo desenvolvidas, no sentido de contribuir junto ao IEDB - Guarapuava, já que o Instituto tem como objetivo aliar a formação do ser à formação para o trabalho. E, considerando o nosso embasamento teórico pertinente é que dispomo-nos,

voluntariamente a participar efetivamente do processo. Esta participação também vem fornecendo maiores oportunidades para o levantamento empírico. Junto aos educandos é possível perceber sua realidade, suas necessidades, suas angústias, seus sonhos e, discutir alternativas de superação dos obstáculos apresentados pela realidade da qual são parte, ao mesmo tempo, que promotores.

- Encontro com os educadores expondo a concepção construtivista da aprendizagem, buscando aprimorar a sua prática enquanto animadores do processo de ensino;

Nesta atividade apresentamos alguns conceitos básicos da Concepção Construtivista de Jean Piaget e, ainda da Concepção Sócio-interacionista de Vygotsky. Partindo do que os educadores já fazem e como fazem, procurou-se promover a reflexão e a identificação com as concepções científicas.

- Para este segundo semestre de 2006, articulamos o Estágio em Orientação Educacional ao IEDB - Guarapuava. Em uma abordagem da Orientação Profissional, os estagiários da Unicentro, do curso de Pedagogia, 4º ano da manhã, habilitação de Orientação Educacional, estarão desenvolvendo o Programa de Dinamização Profissional com todos os educandos.

No programa serão abordados temas que tratam desde o Auto-conhecimento, Escolha Profissional, Valores e Projeto de vida até a Informação Profissional. O Programa é desenvolvido provocando a reflexão. Através de Sessões Coletivas, apresentam-se temas para discussão entre os educandos. Os educadores – estagiários, tem um papel de mediador do processo, orientando e alimentando as discussões. Ao final de cada Sessão Coletiva faz-se um apanhado geral do que foi discutido promovendo um consenso entre o que os educandos sabem e o que o conhecimento produzido cientificamente apresenta como contribuição para o esclarecimento das dúvidas geradas no processo.

- Palestra para a comunidade da Paróquia Dom Bosco sobre a importância da organização da comunidade em prol da Liberdade Assistida Comunitária-LAC;

Esta atividade se desenvolve com os agentes comunitários da Paróquia Dom Bosco. O convite surgiu a partir da intervenção feita junto aos educadores do IEDB-Guarapuava. O foco principal da Palestra foi a importância da participação comunitária, como organização de base fundamental na promoção de toda a sociedade.

- Na área tecnológica, são realizados encontros que promovem a construção do conhecimento e suas relações com o mundo informatizado.

**Este trabalho vem acontecendo junto aos educandos do curso de informática e robótica. O trabalho consiste também em atender os educandos em suas necessidades de conhecer as áreas de atuação no mercado de trabalho.**

**Das atividades desenvolvidas até o momento foi encaminhado pelo IEDB-Guarapuava, um instrumento de avaliação, realizada pelos educadores, que apresenta um resultado favorável em 99%. Ainda, com os educandos a avaliação é feita através de observação e conversação ao final das intervenções. Nestas, a avaliação é também favorável. Ainda levantou-se entre os educandos a necessidade de atividades práticas nos cursos de informática e robótica. O processo ainda está em andamento e, conforme as intervenções, vão sendo levantados aspectos relevantes para a adequação e flexibilização do planejamento e da metodologia a ser utilizada. Estes resultados de aplicação prática são importantes quando nos levam a refletir sobre os processos teóricos, que alimentam as ações.**

**A educação é sempre motivo para discussões. No IEDB - Guarapuava, isto não é diferente. Das teorias que embasam nossa prática, podemos concordar com a afirmação de que a educação:**

**É tarefa permanente, pois, nos diferentes espaços da escola, sindicatos e movimentos sociais, evidenciar que é falso e é uma ilusão atribuir-se à educação básica, formação técnico-profissional e aos processos de qualificação e requalificação, orientados pelo Banco Mundial e pelos institutos que formulam as políticas educacionais empresariais, um peso unilateral da inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva como tábua de salvação para os que correm o risco de desemprego ou para os desempregados. Os processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático. (FRIGOTTO, 1999, p.219)**

**Portanto, discutir com aqueles que vivem uma realidade repleta de necessidades é um desafio à elaboração do processo reflexivo, já que as respostas desejadas são sempre de cunho imediatista. O sistema capitalista condiciona os sujeitos ao aprender fazendo, sem reflexão, por isso o educando quer sempre fazer, pensar não. Porém, educar para emancipar se constrói como objetivo na formação do cidadão que se deseja mais autônomo. O desafio pedagógico está no processo prático, na metodologia, na situação de aprendizagem que se faz em construção constante.**

**A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam. A qualificação humana diz respeito ao**

desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1995, p.31-2).

Experienciar este processo educativo, na educação não formal é o fundamento que move a utopia e se traduz numa ação refletida teoricamente, numa práxis. Acredita-se assim estar desenvolvendo intervenções pedagógicas em espaços diferentes, os quais possuem uma dinâmica própria e são construídos a partir dela.

Observar, analisar e intervir são aspectos que pressupõem cuidados.

Metodologicamente, importa a flexibilidade. Além, existem as relações interpessoais, que na educação não formal merece mais atenção. A educação não formal contempla pessoas que além das carências econômicas, apresentam carências afetivas e por vezes estão habituadas a simplesmente receber. Neste contexto o chamado *currículo oculto* [7] ganha importância. Também existe a preocupação com o imediatismo (já citado), a toda ação cabe uma reação. Este movimento é entendido como resposta prática e rápida. Lembra ainda a psicologia de Skinner, em seu conceito sobre Estímulo-Resposta. Neste contexto o aprender – fazendo, deixa de ter a fundamentação Freinetiana e, submete o processo reflexivo ao desprezo, ao descaso. Neste contexto, convidar o educando a refletir é convidá-lo a não fazer nada. É descompasso e descompromisso com a produção. Este comportamento é natural quando a sociedade faz-se construída dentro de um sistema capitalista, o qual visa produzir alienadamente, sem reflexão. Portanto, eis um desafio a ser enfrentado, por todos os educadores, levar o educando a refletir!

O processo reflexivo é importante no processo educativo, tanto quanto o processo participativo. O primeiro por ser abstrato e, o segundo por ser prático. Ambos, articulados se completam. Existe também uma interdependência entre o pensar e o fazer. Portanto, desenvolver-se, educar-se, transformar-se é dar conta de pensar e agir, ao mesmo tempo. A isto, acrescenta-se à importância do processo reflexivo, quando ancorado no pensamento crítico e criativo, que emancipa o sujeito. A análise e o aprofundamento só acontecem quando dinamizados pelo pensamento, pelo processo reflexivo. É pelo pensamento, pela reflexão que se fundamenta a emancipação e auto-gestão dos sujeitos que se constroem autônomos.

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa a produzir autonomia crítica, cultural e simbólica,

esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo em que liberta, aponta que emancipação significa também a prática da autonomia ética, o ideal e propósito de constituir valores que justifiquem nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. De cultivo de ideais justos e carregados de generosa identificação com o que é bom, o belo, o adequado, o ideal de realização estética para todos. Por fim, emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas. (NUNES, 2003, p.35-6).

Assim, fazer educação de cunho social é rever conceitos e práticas. Não é apenas criar novas ocupações para o Pedagogo e/ou para o educador, em novos espaços educativos. É acima de tudo querer uma educação diferente, de cunho libertador e comprometido com a coletividade. É ir ao encontro da maioria e estabelecer vínculos concretos que convidam e provocam ao ato reflexivo. Então, ensinar a pensar é ponto fundamental quando se deseja uma sociedade mais justa. Promover a reflexão que organiza a ação é crucial para a emancipação do cidadão que se deseja mais participativo. Pensar e agir estão intrinsecamente vinculados ao exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. Pois cidadania requer pensamento para optar e decidir, enquanto que o trabalho requer a ação para produzir, mas também requer o pensar para fazer.

À luz destas reflexões é provável que se estabeleçam novas investigações, fazer parte deste processo requer conscientizar-se das contradições e aproximar-se dos sujeitos concretos. A educação não formal passa a ser uma ponte que os educadores poderão atravessar, se desejarem. Também, requer uma curiosidade metódica e uma ação solidária as quais servem de inspiração na construção do processo emancipatório. Neste processo emancipatório, é preciso apontar ainda que, a emancipação não é só dos sujeitos que são educados, mas também o é dos sujeitos que educam. Assim, se cresce junto, solidariamente e fazendo parte da ação.

### 1.3. As vantagens do percurso.

Aprender que não se faz educação sem o senso da realidade é uma das prerrogativas para perceber a sociedade, suas mazelas e buscar formas de superação. Aprender que sem utopia não há projeto, não há um olhar para o futuro. É a utopia que nos faz acreditar e continuar caminhando. Ressaltar que o problema da educação é um conflito eterno, pois, não existe a tecla “stop”, para investigar e depois agir. O processo educativo também é responsável pelo futuro cidadão, cuja importância é ter a clareza de que este sujeito começa a



ser cidadão agora.

A partir destes aspectos aqui apontados os “nós” precisam ser desatados. A lógica da exclusão massifica e conforma o sujeito a um estado de espera. A submissão se instala e o Projeto de vida é abandonado. A formação política é desprezada e em seu lugar nasce a postura político-partidária. Perceber estas conseqüências promove a indignação que pode se fazer ação. A ação por sua vez tem dois caminhos: o da violência (simbólica ou não) e, o da educação (formal ou não).

É imprescindível também perceber que na relação educação e trabalho o exercício de análise sobre esta articulação, seja na sociedade do trabalho ou na sociedade do conhecimento e/ou informação, poderá ser discutido a partir do homem cidadão em relação à política, à economia, à educação e à sociedade como um todo. E não somente em relação às demandas sociais orquestradas pelos interesses políticos e econômicos nacionais e internacionais, que priorizam a sustentação do modelo capitalista, em detrimento de qualquer outro modelo social justo e digno.

Estas considerações não são conclusivas. Apenas constituem reflexões que agora são compartilhadas. Passam do processo investigativo vivenciado para o conhecimento elaborado e neste artigo socializado. Ainda há muito que fazer. Ainda há muito que aprender. Estamos em processo, a mudança por certo estará relacionada aos modos de conceber a educação. A partir desta concepção outras relações serão construídas, em relação à metodologia, à avaliação, à organização curricular, às interações sociais. O que importa agora é continuar caminhando, iluminados pelas intervenções dos colegas que desejarem contribuir.

#### Referências Bibliográficas

ALTHAUS, Maíza T.M. *Didática na UEPG: contribuições e repercussões*. Olhar de Professor. Ponta Grossa:UEPG, 2000.

GIL & MORAES. *O fazer pedagógico em âmbito hospitalar*. Olhar de Professor. Ponta Grossa: UEPG, 2002.

GONZALEZ, Mario Vinché. *Una Pedagogia de la Cultura: La animación sociocultural*. Certeza: Zaragoza-Espanha, 2006.

GUTIÉRREZ & PRADO. *Ecopedagogia! Ciudadania planetária*. CReC- Centro de Recursos Educació Continua: Valência- Espanha, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez,1994.

FREINET, Célestin. *A educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* . 2.ed. São Paulo: Cortez,1999.



MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, César. *Educar para a emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.

HURTADO, Carlos Nunez. *Construindo la Ética*. Denes: Valência-Espanha, 2006.

ORZECOWSKI, Suzete T. *Por una pedagogía humanizadora además de la docencia*. Artigo apresentado no Fórum Paulo Freire V Encuentro Internacional: sendas de freire opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida. Valência – Espanha, 2006.

RIBEIRO, Amélia Escorro do Amaral. *Pedagogia Empresarial: atuação do Pedagogo na Empresa*. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

---

[1] Pedagoga – Orientadora Educacional, Mestre em Educação e especialista em Psicologia da Educação. Professora do curso de Pedagogia da Unicentro. Grupo de pesquisa de Educação e Trabalho do HISTEBR- GT/Centro-Oeste.

[2] Engenheiro Civil - Professor da UNICENTRO - Departamento de Ciência da Computação. Doutorando em Ciências Experimentales, Universidad de Burgos/Espanha e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil, integrante do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR-GT do Centro-Oeste do Paraná/História, Tecnologia e Cultura Escolar.

[3] Inclusive, destes alunos que permanecem no IEDB, frutos são colhidos continuamente. O coordenador administrativo do Instituto, já fora um educando e, atualmente exerce uma das funções mais importantes na hierarquia do IEDB.

[4] Pesquisa realizada pela internet, sites: <http://www.fsdb.com.br>, acesso em 18/10/2006. [http://www.religiãocatolica.com.br/pessoais/peugenio\\_fraternidade.htm](http://www.religiãocatolica.com.br/pessoais/peugenio_fraternidade.htm). acesso em 18/10/2006.

[5] O método preventivo de Dom Bosco consiste em tornar o aluno consciente, de modo que o educador poderá sempre falar-lhe com a linguagem do coração, seja no período da sua educação, seja depois dela. O educador, tendo ganho o coração de seu protegido, poderá exercitar sobre ele um grande domínio, avisá-lo, aconselha-lo e também corrigi-lo, quer ele se encontre nos diferentes trabalhos, nos ofícios civis e no comércio. Por estas e muitas outras razões é que o método preventivo deve prevalecer sobre o método repressivo. A aplicação deste método é toda apoiada sobre a palavra de São Paulo, que disse "Charitas benigna est, patiens est; omnia sperat, omnia sustinet". "A caridade é benigna e paciente, sofre tudo mas espera tudo e suporta qualquer sofrimento". Por isso, somente um cristão pode, como sucesso, aplicar o método preventivo. Razão e religião são os instrumentos dos quais o educador deve fazer uso; ensiná-los e ele mesmo praticar, se deseja ser obedecido e atingir o seu fim. O educador, portanto, deve ser todo consagrado aos seus educandos, não assumir compromissos que o distancie do trabalho. Antes, encontrar-se sempre com seus alunos todas as vezes que eles não estejam empenhados em uma ocupação qualquer, a menos que estejam devidamente assistidos por outros. Os professores, os chefes, os assistentes, enfim, todos aqueles que estiverem em contato com os alunos, devem ser de moralidade conhecida. Procurem evitar como uma doença toda sorte de afeição ou amizade particular com os alunos, e se recordem que o desvio de um só pode comprometer o instituto educativo inteiro. Faça-se de modo que os alunos não fiquem nunca sozinhos. Por quanto seja possível, os assistentes os precedam no lugar aonde devem se reunir, fiquem com eles até que sejam por outros assistidos: não os deixem nunca desocupados. Seja dada sempre ampla liberdade de saltar, correr, gritar à vontade. A ginástica, a música, a declamação, o teatro, os passeios são meios efficientíssimos para se obter a disciplina; e favorecem a moralidade e a santidade. Note-se, somente, que a

matéria de entretenimento, as pessoas que intervenham e os discursos feitos, não sejam censuráveis "Fazei tudo aquilo que quereis - dizia o grande amigo da juventude, São Filipe Neri, a mim basta que não cometais pecados". A confissão freqüente, a comunhão freqüente e a missa quotidiana são as colunas que devem reger um edifício educativo, do qual se deseja manter afastado as ameaça e as cintadas, ou qualquer outro tipo de agressão física. Nunca se devem obrigar os jovenzinhos à freqüência dos Santos Sacramentos, mas somente encorajá-los e oferecer-lhes comodidades para aproveitá-los ao máximo. No caso, pois, de exercícios espirituais, tríduos, novenas, pregações e catequeses, faça-se relevar a beleza, a grandeza e a santidade de nossa religião, que propõe os meios tão fáceis e tão úteis à sociedade civil para a tranqüilidade do coração e para a salvação da alma, como são, precisamente, os santos Sacramentos. Desta maneira, os meninos permanecem espontaneamente envolvidos nestas práticas de piedade e se aproximam, livremente com prazer e com fruto. Use-se de total vigilância para impedir que no abrigo (ou em qualquer outro lugar que os alunos se encontram) sejam introduzidos companheiros, livros ou pessoas que façam discursos inconvenientes ou usem palavras que faltem com a boa educação. Toda noite, depois das orações costumeiras, e antes que os alunos recolham-se para dormir, o responsável pelos alunos, ou quem por ele, dirija algumas palavras afetuosas em público, dando alguns avisos ou conselhos a respeito de coisas a serem feitas ou evitadas. Que esta pessoa estude para dizer o necessário para o crescimento moral e ético, partindo dos exemplos e acontecimentos do quotidiano ocorridos no abrigo ou na sociedade, mas que o seu falar não ultrapasse nunca dois ou três minutos. Esta é a chave da moralidade, do bom andamento e do bom sucesso da educação. Tenha-se longe como uma doença a opinião de algumas pessoas que desejam retardar a primeira comunhão a uma idade demasiadamente tardia, pois, quanto mais o demônio possui o coração de um jovenzinho, mais traz danos incalculáveis para a sua inocência. De acordo com a disciplina da Igreja dos primeiros séculos, costumava-se dar aos meninos as hóstias consagradas que sobravam nas comunhões pascais. Isto serve para fazer-nos conhecer o quanto a Igreja ama que as crianças sejam admitidas quanto antes à Santa Comunhão. Quando um jovenzinho sabe distinguir entre pão e pão, e tem instrução suficiente, não se note mais a idade: que venha o Soberano Celeste a reinar naquela bendita alma. Os catequistas recomendem a freqüente comunhão. São Felipe Neri a aconselhava a cada semana e até mais constantemente. O conselho de Trento diz claramente que deseja sumamente que todos os fiéis cristãos, quando vão participar da Santa Missa, façam também a comunhão. Mas que esta comunhão não seja só espiritual, mas sacramental, para que se receba maior fruto deste Augusto e Divino Sacrifício (Concílio de Trento, sessão XXII, cap. VI)

[6] Comunicação no V Encontro Internacional – Fórum Paulo Freire. “Sendas de freire opressions, resistências y emancipaciones em um nuevo paradigma de vida.” Valência - Espanha, 2006.

[7] O Currículo Oculto é apresentado como aquelas atividades que não são descritas no planejamento. Se referem aos comportamentos e atitudes que acontecem entre educandos, educadores, funcionários e pais. Ainda, apontam as relações interpessoais que são efetivadas entre todos os envolvidos no processo educativo.