

Licenciatura en Intervención Educativa

CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Elaboraron:
Rosa Becerril Godínez
Olga Luz Jiménez Mendoza
José Manuel Vargas Cruz

ENERO DE 2006

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
PROGRAMA INDICATIVO	2
BLOQUE I SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN POR VÍAS NO FORMALES	5
De las vías no formales de la educación de la primera infancia	6
Educación no formal	17
La educación no formal y su aporte al trabajo con niñas(os) y familias en situación de pobreza	20
BLOQUE II MODELOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL	38
Sistemas de educación no formal	39
Los modelos pedagógicos actuales en la educación de la primera infancia	46
Cultura y cognición, construyendo los sistemas educativos	59
BLOQUE III LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL, SUS PARTICULARIDADES	64
¿Qué es el Programa Nacional Wawa Wasi? (Perú)	65
Programas no formales de la Republica de Chile	69
Hogares Comunitarios de Bienestar (Colombia)	75
Programa Familia Mejoramiento de la Calidad de la Educación Inicial (Venezuela)	78
Programas No Formales de la Republica del Ecuador	80
Programa Educa a Tu Hijo (Cuba)	86
Proyecto Trabajando Juntos (México)	100
BLOQUE IV METODOLOGÍA PARA LA REALIZACIÓN DE DE LAS ACTIVIDADES NO FORMALES	102
La animación. principios y modalidades	103
El proyecto	120
El animador: Sus características y sus herramientas	135
La animación sociocultural: Concepto, objetivos, funciones, modalidades. relación con conceptos afines	145
Perfil de rasgos y valores del animador	160
Las escuelas de padres y la participación educativa: dos vectores que confluyen en la educación infantil	171
La educación ambiental no formal, posibilidades y alcances	180

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**PROGRAMA INDICATIVO
“CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL”**

Área de formación: LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INICIAL
Campo de competencia: SABER HACER
Semestre: OCTAVO
Carácter: OBLIGATORIO
Créditos: (10)
Elaborado por
ELIA EDITH GÓMEZ FLORES

PRESENTACIÓN

El curso Currículum y Organización de la Educación No Formal se ubica en el octavo semestre de la Línea especializante, está dirigido a que el estudiante adquiera conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan realizar su labor educativa de acuerdo a las condiciones de la educación no formal, no escolarizada o no convencional. Se organiza en cuatro bloques.

El primer bloque se enfoca a establecer los fundamentos teóricos y conceptuales que definen y justifican esta alternativa de educación, y las diferentes variantes que puede asumir la educación por vía no institucional,; le da al estudiante una visión panorámica de la misma, a su vez, pretende que comprenda las relaciones posibles entre el centro infantil y el grupo no formal.

En el segundo bloque se refleja la multiplicidad en los enfoques metodológicos que asume la educación por la vía no formal y que el estudiante ha de conocer para tomar una posición y realizar un análisis crítico al respecto.

El tercer bloque realiza una exposición descriptiva de algunos modelos más conocidos de la educación por vías no formales y que le han de servir al estudiante para hacer un análisis comparativo y detectar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, incluyendo algunos de los que se llevan a cabo en México.

Finalmente, en el cuarto y último se plantean procedimientos metodológicos que se realizan con los programas no formales y que se derivan de la concepción de los propios modelos de modo tal que el estudiante pueda valorar los que considera más efectivos y considere podría aplicar en su práctica profesional.

COMPETENCIA

Diseñar un proyecto de intervención directa y/o de asesoría para la educación No Formal, no escolarizada o no convencional a partir del acercamiento que se genere con este tipo de modalidad existente en su ámbito, sobre condiciones y características particulares de organización y operación institucional y curricular. Lo anterior con la finalidad de elaborar un diseño integral que conlleve al mejoramiento de las influencias educativas pertinentes para el desarrollo de los niños de 0 a 4 años

BLOQUE I

SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN POR VÍAS NO FORMALES

CONTENIDOS

El concepto de educación de educación no formal, no escolarizada o no convencional, variantes en su conceptualización.

- Educación formal, educación no formal y educación informal
- Tipos y principios de los programas no formales
- Las variantes semiescolarizadas
- Particularidades de los programas de educación por vía no formal, relaciones entre el centro infantil (vía institucional) y el grupo no formal (vía no institucional)
- Características esenciales comunes del éxito de los programas no formales
- Posicione críticas respecto a la educación por vías no formales

BIBLIOGRAFÍA

PERALTA, E. M. Victoria y Gaby Fujimoto Gómez. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI.* Santiago de Chile, OEA, 1998.

BLOQUE II

MODELOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

CONTENIDOS

Modelos centrados e los adultos

- Modelos centrados en el niño y la niña
- Modelos centrados en el cuidado de los padres
- Modelos centrados en cuidado grupal
- Modelos centrados en visitas al hogar
- Modelos centrados en cuidados integral a la salud
- Otros modelos posibles

BIBLIOGRAFÍA

FUJIMOTO, Gómez Gaby, *Modalidades alternativas en educación inicial*. Mecanuscrito OEA,(s/f)

BLOQUE III

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL, SUS PARTICULARIDADES

CONTENIDOS

- Wawa-wasi (Perú)
- Conozca a su hijo (Chile)
- Hogares de bienestar social (Colombia)
- Proyecto familia (Venezuela)
- Creciendo con nuestros hijos (Ecuador)
- Educa a tu hijo (Cuba)
- Proyecto Na casa (España)
- Aprendamos juntos (México)
- Educación inicial no escolarizada rural e indígena (México)

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación. *Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. Educa a tu hijo*. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1992.
SEP. *Manual operativo de la modalidad no escolarizada*. México, SEP, 1992

BLOQUE IV

METODOLOGÍAS PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES NO FORMALES

CONTENIDOS

- Variantes enfocadas a los padres como educadores de sus hijos e hijas
- Variantes enfocadas con los niños y niñas sin acción directa sobre los padres
- Variantes dirigidas a los niños y niñas por un ejecutor o promotor, con la preparación de los padres.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación. *Concepción del programa de Educación Preescolar*. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1992.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este curso se requiere que en una primera fase se diseñen actividades de observación con el programa No escolarizado, donde el estudiante pueda ir realizando un estudio diagnóstico, sobre las condiciones de organización y operación del modelo educativo en cuestión. Para esto es necesario que ponga en juego los conocimientos teórico metodológicos e instrumentales con que cuentan hasta este momento, todo esto orientado a conocer el campo de la educación No formal y cuenta con los elementos necesarios que le permitan realizar un diseño de educación directa y/o asesoría profesional.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Registro de seguimiento de observación
- Diseño de guiones de observación y entrevista
- Análisis de datos

Diseño del proyecto

- Marco referencial
- Justificación
- Propósitos
- Estrategia metodológica
- Conclusiones

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

PERALTA, E. M. Victoria y Gaby Fujimoto Gómez. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile, OEA, 1998.

FUJIMOTO, Gómez Gaby, *Modalidades alternativas en educación inicial*. Mecanuscrito OEA,(s/f)

MINISTERIO de Educación. *Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. Educa a tu hijo*. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1992.

SEP. *Manual operativo de la modalidad no escolarizada*. México, SEP, 1992

BLOQUE I

SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN POR VÍAS NO FORMALES

DE LAS VÍAS NO FORMALES DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA¹

Una de las cuestiones que más ha preocupado a aquellos que conocen la importancia de la educación en las primeras edades, radica en como la sociedad puede llegar a satisfacer las demandas que en este sentido impone el desarrollo social, es decir, como garantizar que todos los niños desde el nacimiento tengan la oportunidad de recibir una educación que conduzca a su desarrollo armónico y multilateral y posibilite formarlos como futuros ciudadanos capaces de actuar y transformar el medio social que les corresponda vivir como adultos.

La respuesta a esta cuestión no es nada fácil e implica no solo contar con una buena cantidad de recursos, sino, lo que es más importante, que la mentalidad de las esferas oficiales, que son las que determinan y deciden los presupuestos, tengan conciencia de esta necesidad y posibiliten que tales recursos se inviertan en este sentido.

Buscar soluciones que sean plausibles y rentables ha sido quizás, y de alguna manera desafortunadamente, la dirección de la búsqueda de esa solución, cuando en realidad no hay mejor inversión que la que se hace en la educación de la edad temprana, que ha de sentar las bases fundamentales de todo el desarrollo de la personalidad.

Ello conllevó, en aquellos países en los que al menos se cobró algo de conciencia de esta necesidad ya referida, el diseñar vías y medios para tratar de facilitar algún tipo de educación en estos años iniciales de la vida, surgiendo así lo que se ha dado en llamar la educación no formal, no escolarizada, no convencional o alternativa.

1. DE LA DEFINICIÓN Y ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.

La educación de la primera infancia no solamente se realiza mediante el centro infantil, que caracteriza a la vía institucional, sino que también se lleva a cabo mediante la educación no formal, no escolarizada o no convencional. Desde el enfoque más actual, ambas vías se consideran como modalidades de una misma educación, que responden a particularidades propias en dependencia de las necesidades, los fines y propósitos, y las condiciones en que las mismas han de desarrollarse, determinados por las demandas de la sociedad.

Pero esta consideración no siempre ha sido así, y en un inicio la educación no formal surge como una forma simple y de bajo costo de proporcionar algún tipo de escolarización a los niños que no tenían posibilidades de asistir al centro infantil, bien por falta de recursos de los padres, bien por ausencia de los servicios sociales o poca capacidad de los centros, bien por la dejadez oficial hacia la atención y el cuidado de los niños en estas edades tempranas.

Tanto es así, que las primeras definiciones que se dan de la educación no formal por las instituciones oficiales o no gubernamentales como es el caso de UNICEF, entre otras, señalan de manera unívoca que la educación no escolarizada es "cualquier actividad educativa, organizada y sistemática, que se lleva a cabo fuera de la estructura del sistema formal, a fin de proporcionar *tipos selectos de aprendizaje a subgrupos específicos de la población*, a niños o adultos por igual".

En esta definición quedan destacados algunos preceptos que subvaloran a la educación no convencional, la cual en sus inicios no fue considerada como una educación semejante o equivalente a la vía institucional. Así, el plantear que es *cualquier actividad educativa* está indicando la posibilidad de que cualquier cosa que se realice puede ser considerada como educación no formal, la presencia del adjetivo "cualquier" a este tipo de actividad así lo parece indicar.

Por otra parte, al señalar *tipos selectos de aprendizaje* se implica que no se ha de impartir todo el contenido que corresponda, sino aquellos que se pueden considerar resuelvan determinados objetivos. Esto decididamente restringe la posible acción educativa de la vía no escolarizada.

Finalmente, al establecer que la misma esta dirigida a *subgrupos específicos de la población*, se está asumiendo que este tipo de educación no es para todos los niños, sino para aquellos que por determinadas razones requieren esta forma de aprendizaje, es decir, niños marginales, indígenas, de grupos culturales minoritarios, campesinos, etc. Por todas estas razones y enfoques que caracterizaron a la vía no formal desde sus inicios, es por lo cual durante mucho tiempo este tipo de actividad formativa fue considerada como una educación de segundo orden, y concitó mucho rechazo de aquellos que se oponían a que se formaran individuos de menor nivel de los que la vía institucional podía formar. Esto trajo como consecuencia un reforzamiento de que el verdadero desarrollo solo podía ser alcanzado mediante una institución escolar y, en muchos sistemas educacionales se planteó esta vía como la única a considerar.

¹ Tomado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/8.pdf. 20 de octubre de 2005.
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

Incluso, para aquellos que se erigieron en los principales detractores de este tipo de educación, dada la generalización que la misma iba teniendo hacia todos los niveles de enseñanza, llegaron a plantear el hecho de que existía la posibilidad de que un niño transitara desde su nacimiento por todos estos niveles a través de la vía no formal hasta la etapa adulta, lo cual habría de crear ciudadanos de segundo orden como ya se expresó, por no haber recibido toda la formación e instrucción que hubieran podido tener de haber cursado la vía institucional.

Afortunadamente el desarrollo social hizo transformar estos criterios. En primer lugar porque se comprobó que es bien difícil que un país pueda llegar a satisfacer el 100% de las necesidades educacionales de estas edades mediante el centro infantil debido a la imposibilidad presupuestaria para asumir esta tarea, y en segundo término, porque el avance científico ha comprobado que mediante la vía no formal es posible llegar a alcanzar una escolarización y desarrollo semejantes, y que incluso en algunos aspectos del trabajo educativo capaz de superar a la vía institucional. Por supuesto, esto requiere una serie de condiciones que no están logradas en la mayoría de los países, pero como realidad científica está planteada esta posibilidad.

Ello nos lleva a tratar de definir a la educación no formal y a plantear aquello que la caracteriza:

La educación no formal, no escolarizada, no convencional, o alternativa, es aquella que se singulariza por la inexistencia de una institución como se concibe en el enfoque institucional, y donde el sistema de influencias educativas se comparte entre diversos agentes educativos, incluyendo a la familia y la comunidad, y en el que el rol del educador profesional disminuye su rol protagónico y se convierte en un promotor y facilitador del trabajo educativo.

Ampliando en este concepto, se señala que la modalidad no formal abarca los procesos educativos y formas de autoaprendizaje que se realizan fuera de los centros educativos, con programas desarrollados con metodologías en los que participan la familia y la comunidad, dentro de una filosofía de concertación interinstitucional de los sectores públicos y privados, y donde la dimensión de las acciones educativas no están encausadas solo a los niños, sino a todos aquellos elementos que configuran su contexto.

Añadiendo, se puede plantear que los programas no convencionales son una modalidad de atención en el medio social donde se desenvuelven los niños, con la participación de la familia como la fuente educadora más importante, y de la comunidad, y donde se potencia a esta última como agente de la gestión social, la organización, la colaboración y la autoayuda, de manera que busque la transformación de sus condiciones de vida mejorando el entorno social, a fin de que los niños tengan posibilidades reales de desarrollar el potencial que traen al momento de su nacimiento.

La flexibilidad de estas modalidades permite adecuar sus servicios a las características, requerimientos, intereses y prioridades de los niños, condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, así como de los recursos con que cuenta.

La concepción de la educación no formal y sus primeras experiencias son llevadas a cabo en la Europa de la primera postguerra, pero son en América Latina, y por generalización a otros países del tercer mundo, donde encuentran su mayor desarrollo, y se derivan sus principales aportes.

Los primeros antecedentes de los programas no escolarizados se observan en la década de los sesenta, en la región de Puno-Perú, donde comienza una labor de promoción social del campesino. En esta experiencia las madres, que eran las atendidas, asistían con sus niños, por lo que surge la necesidad de brindarles algún tipo de atención.

A finales de esa década se realiza un estudio socio-antropológico en comunidades indígenas quechuas y aymaras, lo que lleva como consecuencia la creación de las primeras casa de niños, a las cuales se les proporcionaba actividades recreativas y se les brindaba una complementación alimentaria. Un elemento significativo es que, aunque las instancias del sistema educacional asignaron docentes para el trabajo con los niños de tres a seis años, se inicia la incorporación de personal voluntario de la comunidad a estas tareas, lo cual con el tiempo va a constituir una condición tipificadora en este tipo de labor educativa.

Este proyecto inicial encuentra eco en Perú y a mediados de la siguiente década se crean las modalidades Wawa-wasis y Wawa-utas, casas de niños como las señaladas, que se adscriben al Ministerio de Educación como proyecto piloto, que se realizan en las áreas rurales de la región de Puno.

El éxito que alcanza el proyecto determina su expansión a otras zonas del Perú, en la que se van definiendo acciones que posteriormente han de caracterizar a muchos de estos programas alternativos como son la realización de actividades fuera del ambiente escolar, la organización de la familia y la comunidad para que resuelvan sus problemas por autogestión, la participación de personal voluntario

identificados con su problemática particular, la elaboración de programas flexibles, integrados, organizados y adecuados a las reales necesidades de la comunidad, la proyección multicultural de su acción educativa, entre otras.

A partir de ese momento, estas experiencias no formales se generalizan en el país, y con el apoyo de UNICEF comienzan a extenderse a otros países, en los que colateralmente habían comenzado también a aparecer estas modalidades.

Esto permite que en 1978 se realice en Perú un evento sobre la educación no escolarizada en un número significativo de países latinoamericanos, que intercambian sus propias experiencias y demuestran la factibilidad de realizar diversas alternativas de atención infantil.

La difusión al final de esa década de que solamente el 10% de los niños menores de seis años en la región tiene acceso a los servicios educacionales, y que gran parte de esto se encuentra localizado en las ciudades más importantes, va a impactar considerablemente en la conciencia social, y plantean la necesidad de atender a los niños desde el embarazo de sus madres, y como la acción del medio circundante es determinante en el desarrollo y formación de experiencia de los niños, se concientiza la necesidad de extender la educación Inicial no escolarizada como una forma de combatir la pobreza y de realizar acciones integradas entre los sectores públicos y privados para mejorar las condiciones de vida de los niños, a partir del desarrollo global y progresivo de las comunidades en que viven.

A partir de estos acontecimientos la educación no escolarizada comienza a crecer significativamente en los países de la región latinoamericana, con diversas formas adecuadas a cada realidad convirtiéndose en algunos países en un programa a escala nacional, que involucran a los más diversos sectores y convirtiéndose en un medio importante de escolarización, particularmente de los grupos más desfavorecidos, en una experiencia educativa que ha trascendido de la labor pedagógica al desarrollo social, y siendo una estrategia válida y viable para llegar a los niños marginados condenados por la pobreza, en particular en aquellos países de pobres recursos que no pueden soñar con una vía institucional sólida y generalizada.

Los logros de la educación no formal son evidentes, particularmente por el hecho de haber integrado diversos sectores sociales, generado nuevas tecnologías en el campo de la educación, e involucrado a los padres de familia y comunidad en la labor común de formar a las nuevas generaciones. Esta experiencia educativa ha trascendido de la labor pedagógica al desarrollo social, ya que las acciones de intervención abarcan una esfera mucho más amplia, pues no se concretan solamente al niño sino también al conjunto de variables que integran su contexto, constituyendo una estrategia global de cómo organizar a la comunidad en torno a la resolución de sus problemas comunes, teniendo como centro de interés la satisfacción de las necesidades educativas del niño mediante la de un determinado grupo social.

Así, la educación infantil por vía no formal va mas allá de los enfoques tradicionales estrictamente pedagógicos y psicológicos para enfrentarla como un proceso social en el cual los miembros de la comunidad se organizan e integran para hacer frente a los problemas de los niños y de su entorno social.

Es por eso que cuando se habla de la educación no escolarizada ello no se refiere a un espacio físico sino a un proceso social donde la educación de los niños es la parte central de un amplio programa de desarrollo comunitario dirigido a los propios miembros de la comunidad, con la colaboración de agentes externos, privados, del Estado y gubernamentales, como facilitadores de la transformación social requerido para el desarrollo integral del niño.

Resumiendo se puede decir que los programas no convencionales son una modalidad de atención a los niños en la etapa infantil en el medio social en que se desenvuelve, con la participación de la familia como la fuente educadora más importante, y de la comunidad, y que potencia a esta última como agente de la sociogestión, la estructuración, la cooperación y la propia ayuda, de manera que ella misma busque el cambio de sus condiciones de vida mejorando el medio circundante del niño a fin de que tenga posibilidades reales de alcanzar un desarrollo armónico y multilateral.

Desde esta proyección la educación no escolarizada supera en mucho a la acción que puede realizar la vía institucional, generalmente constreñida por su propia esencia al medio escolar y que, aunque involucra también a la familia y la comunidad como agentes educativos, esto siempre está delimitado por su propia estructura y la esencia de su gestión educativa y social.

2. BASES TEÓRICAS Y REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.

El surgimiento de la educación no escolarizada en general, y en la primera infancia, en particular, no es un hecho fortuito que apareciera de improviso, sino que se sustenta, por una parte en la situación socioeconómica imperante previa a su manifestación, y por la otra a la transformación de las ideas educativas por aquel entonces.

En este sentido, en referencia a América Latina, la necesidad de la extensión de los servicios educacionales para las amplias masas de población no favorecida, y la presencia de altas tasas de analfabetismo y subescolarización, constituían factores sociales de enorme presión, que obligaba a los gobiernos a tratar de buscar soluciones a estos acuciantes problemas.

Desde el punto de vista educacional, el sistema tradicional basado en la escuela constituía el único paradigma establecido, a pesar de que previamente en Europa habían algunos modelos de educación no convencional, aunque sin gran extensión ni vigencia. Teóricamente el constructivismo y el pragmatismo, con sus variantes y adecuaciones, así como la influencia de la pedagogía experimentalista, significan los enfoques más difundidos en la práctica educativa.

En este contexto surge una fuerte crítica a los resultados de la escuela tradicional y al tipo de educación que en la misma se genera, lo cual permea el pensamiento educativo de la necesidad de buscar otras formas de educación. Es así, como en la década de los años sesenta del pasado siglo empiezan a aparecer nuevas líneas de pensamiento educativo que no se correspondían con las tendencias pedagógicas clásicas imperantes, aunque todavía no formaban un proyecto educativo, sólido, completo y coherente.

Estas líneas tenían diversas proyecciones conceptuales, pero todas coincidían en la necesidad del cambio socioeducativo. Entre las mismas estuvieron la llamada educación democrática, la educación liberadora, la educación para la justicia, la escuela abierta, la pedagogía de la comunicación, la educación socialmente productiva, la pedagogía participativa, entre otras.

Los presupuestos teóricos de estas tendencias abogaban por una escuela pluralista y una desideologización de los principios pedagógicos, los cuales caracterizaban a este proyecto alternativo de educación que se planteaba. No obstante, la diversidad de criterios a partir de las corrientes pedagógicas en boga, le dio un carácter eminentemente ecléctico, con uso de términos y expresiones comunes de la pedagogía de avanzada. Entre los autores más relevantes de esta corriente se encuentran P. Freire, F. Gutiérrez y E. Epstein.

Este proyecto alternativo parte de la concepción freudiana del hombre, con modificaciones frommianas, que plantea el desarrollo a partir de las necesidades internas del individuo, las cuales para manifestarse requieren de determinadas condiciones históricas y educativas. Para permitir la afloración de toda esa vida interior se requería de un contexto educativo apropiado que la escuela tradicional no era capaz de ofrecer, por su carácter clasista y su filiación ideológica.

Esto lo podía proporcionar un proyecto alternativo de educación que debía concebir a la misma como participativa, socialmente productiva y liberadora, que posibilitara la comunicación dialogada, la participación democrática, la autogestión, la necesidad de educar para el trabajo y la praxis, en un principio de libertad. Ello hace que la educación se centre en la formación de valores, en educar a los niños en la libertad, la justicia y la esperanza, principios morales que no podían tener un contenido ideológico determinado.

Todo este sistema no podía concebirse encerrado dentro de los marcos “estrechos y asfixiantes” de la escuela tradicional, sino que se imponía crear modalidades exclusivas que se correspondían con vías no formales. Es decir, que el pensamiento pedagógico prevaleciente en aquel momento constituía un caldo de cultivo propicio para el surgimiento de estas vías no formales, y fue la base de la cual se partió para su concepción en la atención y educación de las primeras edades.

Los referentes conceptuales de la educación no escolarizada tienen su base en los paradigmas de la educación infantil, la educación permanente, la promoción comunitaria y la proyección de la no escolarización. Los paradigmas de la educación infantil parten del criterio del derecho del niño a ser educado desde el nacimiento, en un continuo educacional que permita su desarrollo como ser humano.

Esto hace que la educación no escolarizada se conciba desde que el niño nace, y en algunos sistemas educacionales, incluso desde el embarazo de la madre, la cual es pedagógica y psicológicamente preparada para asumir la educación de su hijo.

Otro paradigma señala que dicha educación se piense a partir de las necesidades, los intereses y las particularidades de los niños de estas edades, para garantizar su desarrollo armónico, en una acción educativa activa y respetando al niño como personalidad y como individualidad.

De la misma manera plantea que la educación no formal estimule la participación social mediante la relación con los otros, y que la misma ha de ser culturalmente pertinente. La concepción de esta educación como complementaria de la que recibe el niño en el hogar, es otro paradigma importante de la educación infantil que se plasma en los programas no convencionales.

Finalmente se establece que la misma, desde el punto de vista social, ha de ser puesta en práctica tempranamente para garantizar la equidad de los niños de los sectores pobres y permitir la incorporación de la mujer al trabajo. De la educación permanente destaca la formación integral del niño mediante un aprendizaje continuo que desarrolle al tope sus potencialidades, y que debe abarcar toda su vida. Dicho aprendizaje ha de asumir todas las formas posibles.

Esta educación ha de considerar como agentes educativos a los propios niños, a la familia, la comunidad y las instituciones, aprovechando todos los recursos disponibles de la comunidad, por lo que tiene que hacer realidad el principio de la democratización, no excluyendo a las poblaciones marginadas, una educación flexible, diversificada y dinámica, que sea hecha en coordinación entre la propia comunidad y el Estado.

Con respecto a la proyección comunitaria, la educación no formal, como proyecto social, ha de partir del análisis y reflexión de la comunidad de su propia problemática, y realizara acciones a la solución de sus necesidades y condiciones, enfocando a la educación como una vía para mejorar dichas condiciones de vida.

Por lo tanto, ha de respetar las particularidades, valores, costumbres y tradiciones de la comunidad, y utilizar sus propios recursos, garantizando un trabajo grupal e intencionado para la consecución de sus objetivos y aspiraciones, y solución de sus problemas.

De las proyecciones de la no escolarización asume el derecho de enseñar y aprender de todos, y respetar la pertinencia cultural. Esta educación se ha de llevar a cabo fuera de la escuela, sin uso obligatorio de locales y horarios, haciendo una adaptación de los currículos y documentos a las necesidades de la población infantil, y haciendo uso de los recursos materiales, físicos y humanos de la comunidad.

Al respecto constituye un proceso de autoeducación y libre aprendizaje, tomando en consideración sus requerimientos y posibilidades concretos, facilitando la relación de los servicios educativos con los planes comunitarios de desarrollo social.

Finalmente, potencia la participación múltiple de todos en el acto educativo, induciendo así la creatividad e iniciativa de los participantes y procurando que esta educación llegue a toda la población, para garantizar así la equidad de oportunidades para la formación y desarrollo de los niños independientemente de su raza, origen socioeconómico, credo, entre otros, dándole una proyección eminentemente multicultural.

Todos estos principios generales se adecuan dadas las edades de los niños de la primera infancia, y de una forma u otra, con un mayor o menor énfasis en unos aspectos que otros, se contemplan en la mayoría de los actuales programas no convencionales.

3. PARTICULARIDADES GENERALES Y ESPECÍFICAS DE LOS PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS.

Si bien la educación del niño de la primera infancia es una sola y sus modalidades institucional y no institucional han de ser enfocadas como formas alternativas de la misma, es obvio que, dadas las condiciones y particularidades en que se lleva a cabo la educación no formal, esta ha de tener sus propias especificidades, ello independiente de que de que existan una similitud de elementos entre una y otra modalidad. Estas condiciones particulares pueden resumirse en dos tipos: generales y específicos.

Uno de sus principios generales es que el programa educativo no formal ha de estar dirigido al desarrollo integral de los niños desde el nacimiento hasta su ingreso a la escuela, y además de contemplar el desarrollo intelectual, la socialización, la formación de hábitos, la estimulación afectiva y la comunicación, ha de incluir también las acciones de salud y nutrición. Por lo tanto, ha de prever la realización de acciones educativas con la familia desde el embarazo, lo que permite elevar su nivel de preparación psicológica y pedagógica.

El programa educativo toma como célula básica para su realización a la familia, pues la misma constituye un medio educativo con excelentes potencialidades y, además, por ser el contexto donde transcurre, en esencia, la formación y el desarrollo del ser humano en todas las etapas de su vida, fundamentalmente en las primeras edades. El programa no escolarizado ha de presentar un marcado carácter comunitario, y debe contar con el apoyo y la participación activa de los diferentes factores y agentes sociales, quienes junto al sector educacional y bajo su coordinación, estructuran y diseñan de manera orgánica y coherente sus acciones para la consecución de un fin común: la instrumentación de la educación mediante vías no formales en un territorio, lo que permite la formación y desarrollo de los niños que en él residen. De esta manera se concretiza el principio de que la educación es tarea de todos.

El programa no escolarizado ha de tener una sólida base conceptual y metodológica, y con métodos y vías propios. En este sentido, uno de los problemas habituales de los programas no formales es que aplican en las condiciones diferentes de la vía no escolarizada, los mismos métodos y procedimientos utilizados en la institucional, lo cual conlleva dificultades

y no consecución de los logros en los niños. Es una educación semejante pero no igual, equivalente pero no idéntica, por lo que debe asumir formas particulares a partir de los paradigmas generales.

El programa no convencional ha de ser comprobado experimentalmente y de ser posible, ser en sí mismo producto de la investigación. Esto no es solo achacable a los programas escolarizados, sino a los programas educativos en general, los que por lo común, no son comprobados por la práctica investigativa, sino aplicados empíricamente sobre la base de la experiencia pedagógica acumulada. Si esto es así para los programas institucionales, mucho más necesario es para los no escolarizados, donde la diversidad de variables y factores que pueden incidir en sus resultados son notablemente más numerosos y más difíciles de controlar que aquellos. Derivado de lo anterior, el programa educativo no formal ha de ser evaluado y monitoreado periódicamente. La continua transformación de las condiciones sociales ejercen un efecto mucho más rápido en la vía no convencional que en la institucional, por lo que lo que hoy es efectivo, mañana puede no serlo. Ello obliga a una periódica evaluación de su puesta en práctica y de si se continúan alcanzando los logros esperables en los niños, valorando el cambio en la familia, y determinando su impacto social. Solo así se puede aplicar creadoramente un programa de esta naturaleza, que descansa básicamente en su carácter social.

Las particularidades específicas se derivan consustancialmente de las vías en que estos programas se aplican en la práctica. En primer lugar, estos programas han de ser flexibles, adecuándose a las necesidades y realidades de los grupos sociales en los que se han de aplicar, lo cual incluye desde las metodologías, los contenidos, los ambientes educativos, la organización y ejecución, los materiales educativos, los horarios y frecuencias de las actividades, las formas de aplicación, entre otros muchos aspectos.

Estos programas son democráticos, por lo que han de brindar oportunidades de atención y educación a todos los tipos de poblaciones infantiles, para garantizar la equidad y a su vez permitir los criterios y opiniones de todos los agentes educativos que intervienen.

Los programas no escolarizados son participativos, e involucran a los niños, las comunidades, las instituciones, gobiernos locales y asociaciones comunales, a la familia, que actúan todos como agentes educativos y gestores de su desarrollo. Los mismos funcionan en variados ambientes de la comunidad, en el campo, en viviendas familiares, en locales comunitarios, en parques y avenidas, en espacios abiertos y cerrados, involucrando la mayor participación social de todos.

Un aspecto muy importante es que estos programas son integradores y coordinadores, al favorecer la armonización de los esfuerzos comunitarios, con los de los otros sectores sociales, las instituciones estatales, las empresas privadas, mancomunando las acciones en beneficio del niño y su familia. Ello conlleva que propicien las coordinaciones y alianzas entre sectores e instituciones, y formando parte de los planes de desarrollo comunal.

Los programas no escolarizados consideran la realidad geográfica, climatológica y socioeconómica de cada comunidad, y adecua sus acciones y funcionamiento a estas condiciones, por lo que un mismo programa puede ser aplicado de una manera en la montaña, y de otra en el llano, o en la costa. Esto es muy importante y facilita la participación de la gente, por encontrarlo afín a su realidad circundante.

El programa educativo no formal descansa básicamente en la acción de los padres, aunque esto no ha de excluir la participación activa de los educadores. Esta acción de los padres ha de variar en la medida del diseño que tenga el programa educativo, pero siempre considerando a estos como los mediadores por excelencia en el proceso educativo. No obstante, hay programas no escolarizados que asumen un rol más significativo para el educador o las condiciones de los locales, los que les hacen correr el riesgo de convertirse en institucionales.

Esto ha traído incluso el surgimiento de una llamada educación semiformal, que trata de integrar ambos componentes, de la cual se hablará mas adelante. Los programas no escolarizados permiten la toma de decisiones por parte de los padres y la comunidad en su currículo. Ello implica que ambos agentes educativos pueden decidir respecto a los aspectos pedagógicos, organizativos, de gestión y funcionamiento del programa, adecuándolos a sus necesidades. Por supuesto, esto se ha de hacer con el asesoramiento y el control del educador, para mantener los objetivos planteados al programa.

Los programas no formales se realizan con recursos humanos diversos (educadores, madres y padres, voluntarios, promotores, etc.) que asumen el rol de maestros, por la asignación de nuevas funciones en los diferentes contextos comunitarios.

Esto quiere decir, que el programa se ajusta sobre la base de las condiciones propias de la comunidad en cuestión, así en algunas predominará el personal profesional calificado, en otras los padres y madres, en otras los voluntarios. La diversidad de agentes educativos requiere que los programas no formales tengan una capacitación diferenciada, tomando en cuenta la formación de cada uno de los que ejerce el rol de educador. Esto determina que la capacitación

sea uno de los talones de Aquiles de este tipo de programas, pues es bien difícil conciliar un plan de capacitación que supla de manera efectiva todas las necesidades de un personal tan disímil.

Los programas no escolarizados asumen diversas formas organizativas de acuerdo con las necesidades de la comunidad. Estas formas organizativas se pueden clasificar en tres tipos principales:

- **La atención directa a los niños**, en los cuales un educador (cualquiera que sea su procedencia: padres, voluntarios, personal profesional, trabaja en una situación de aprendizaje directa con sus educandos, bien sea en el hogar, en un local designado, en un parque, etc. Esta vía es la que se utiliza más con los niños que se encuentran en un nivel evolutivo mayor, como los de la edad preescolar.
- **La atención indirecta**, en la cual se enseña a otras personas que son las que están en contacto directo con los niños, en disimilitud de espacios como la variante anterior, este suele ser un procedimiento muy utilizado con los padres de los niños de muy temprana edad, como los lactantes.
- **La atención combinada**, que asume ambas variantes, lo cual obedece en algunos casos al nivel de desarrollo evolutivo de los niños, en otros a las posibilidades reales de contar con personal para cubrir completamente una forma organizativa, en otras, el propio programa educativo asume las dos alternativas por criterios organizativos.

De esta manera el programa educativo pone en práctica su flexibilidad, en dependencia de lo que sea más apropiado llevar a cabo.

4. EL ROL DEL EDUCADOR EN LOS PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS.

El educador profesional juega un rol protagónico en la aplicación de los programas no formales, porque aún cuando no trabaje en una forma organizativa directa con los niños, mantiene el papel de asesor, capacitador y evaluador de todos aquellos que participan en el programa, y vela por su cumplimiento cabal y la consecución de sus objetivos.

El educador de los programas no formales tiene que caracterizarse por su iniciativa y creatividad, para poder cumplir los objetivos del programa en las situaciones más diversas, propiciando la creación de ambientes sanos y estimulantes para las situaciones de aprendizaje, para garantizar la recreación de la cultura y el respeto a la pertinencia y patrimonio culturales, funcionando como un agente de cambio social y facilitador de los conocimientos.

Un educador puede asumir ambos niveles de atención a los niños, es decir, trabajar directamente con los mismos, o trabajar con aquellos que van a estar relacionados directamente con los niños, y en algunos sistemas no formales, realiza ambas cosas. A esto se une que en algunos programas educativos el educador además de estas tres posibilidades, asume también el de enseñar a los padres en el propio hogar, y no en pequeños grupos de padres que asisten a un local o lugar determinado a recibir las orientaciones del programa, lo cual demuestra lo compleja que puede ser su función.

Pero, además, el educador juega un rol en la comunidad como parte del programa de atención social que realiza, lo cual le ha de llevar a realizar acciones directas con la propia comunidad, en diversas tareas, que muchas veces no son docentes, como organizar festivales, promover las tradiciones, promocionar actividades culturales, entre otras. En esto es importante recordar que el programa no formal, aunque lleva el apellido de “educativo” es realmente un programa de atención social que descansa y se centra en la educación de los niños.

Algunas veces este educador trabaja en ambas alternativas de educación, la institucional y la no escolarizada, en particular en aquellos lugares donde el centro infantil tiene una función en relación con la vía no formal, aunque, a decir verdad, esto no es una tendencia muy generalizada, y desafortunadamente, en la mayoría de los sistemas educacionales funcionan separados uno de otro.

Partiendo de este prisma tan amplio de funciones, se requieren condiciones de calificación profesional y de personalidad, que le permitan a este educador asumir su papel protagónico en el programa no formal. Entre las mismas están:

- Poseer un nivel técnico y características de personalidad que le posibiliten desarrollar con efectividad su labor pedagógica y social.
- Participar de manera entusiasta, responsable y comprometida en las acciones de desarrollo social y educativo, con niños, padres, la comunidad y las instituciones.
- Tener habilidades profesionales que le permitan relacionarse de forma positiva con los diversos agentes educativos, para poder movilizar los recursos sociales en pro de su labor educativa.
- Saber promover y encauzar acciones que promuevan un cambio en la familia y un impacto en la comunidad, como base para alcanzar los objetivos educativos propuestos.
- Realizar una labor que considere la pertinencia y los valores culturales de las comunidades con las que trabaja, así como de respeto hacia sus costumbres y tradiciones.
- Capacitar a todos aquellos que han de trabajar directa o indirectamente con los niños, desarrollando un plan diferenciado que asuma los diferentes niveles de calificación que los mismos pueden tener.

- Servir de coordinador de aquellas acciones educativas, culturales y de salud que por sí mismo no tiene calificación para llevar a cabo, como son los activistas culturales, los médicos, enfermeras, nutricionistas y otros profesionales, los líderes gremiales y de las asociaciones comunitarias, y que en determinado momento funcionan como agentes educativos o promotores de distintas acciones que se relacionan con el programa no formal.
- Garantizar la eficiencia, continuidad y sustentabilidad de los programas, movilizandolos recursos de la comunidad y los oficiales a favor de su acción educativa.
- Motivar a la comunidad y otros agentes en función de lograr su propio desarrollo, a través de las acciones que realiza con los niños en su programa educativo

En realidad el educador profesional asume un rol de líder estratégico en cuanto a los fines y propósitos del programa educativo, actuando fundamentalmente a través de todos aquellos que interviene de manera directa o indirecta en este proceso. En este sentido su labor para seleccionar el personal voluntario que ha de trabajar con los niños constituye quizás una de sus tareas más importantes, porque la práctica cotidiana ha demostrado que es bastante complejo poder extender la cobertura de los programas no formales descansando solamente en el personal calificado o pagado por esta labor.

5. MODELOS ORGANIZATIVOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.

Anteriormente se había señalado que las formas organizativas principales de los programas educativos no convencionales podían asumirse de manera directa o indirecta, en relación con el agente educativo en la situación de aprendizaje de los niños, y que incluso ambas formas podían coexistir en un programa dado. La flexibilidad de la concepción de estos programas ha dado como resultado que en los diferentes países se asuman formas organizativas muy diversas que se integran en un modelo de educación no escolarizada.

En realidad esto es parte de la propia esencia de los programas alternativos, que se adecuan a las muy distintas condiciones sociales, económicas, étnicas, etc., de los países y sistemas educacionales, lo que lleva a plantear que no existe un modelo único organizativo de educación no formal, sino muchos modelos, unos mejores y otros no tanto, que se asumen en las propias condiciones donde se aplican, debido a sus particulares necesidades.

Estos modelos integran muy diversas concepciones y formas, y dan respuesta a los distintos requerimientos que demanda estos proyectos educativos y sociales. En unos serán mayoritarios los educadores profesionales, en otros el personal voluntario, los más recayendo la responsabilidad en personal no profesional que se califica para estas funciones, y que van desde amas de casa hasta graduados universitarios. Algunos incluso se apoyan en estudiantes de las carreras pedagógicas universitarias, en particular la de formación de educadores de la primera infancia.

A continuación se han de exponer algunos de estos modelos, lo cual no agota la amplia gama de posibilidades de otros modelos diferentes a los aquí señalados:

a. Modelos centrados en el hogar.

En este tipo de modelo existe un educador (que puede ser o no profesional) que atiende varios hogares a los cuales visita periódicamente, y donde enseñan a los padres a trabajar con sus hijos en actividades que posteriormente son evaluadas por el educador, esta acción se completa a veces con charlas y entrevistas con contenidos de nutrición, higiene, salud, entre otros. Estas actividades en ocasiones están contenidas en un programa educativo, en otras son solamente acciones seleccionadas diversas que no responden a un currículo como tal, pero que están más o menos organizadas para posibilitar un determinado desarrollo en los niños, con utilización de guías y documentos variados.

En ocasiones los que visitan el hogar no son profesionales (los llamados animadores, ejecutores, activistas, etc.), pero que si son asesorados por el educador, que por lo general recibe el nombre de promotor, que tiene la función de asesorarlos y capacitarlos de manera diferenciada, y que visita periódicamente el hogar para controlar la marcha del proceso.

b. Modelo centrado en los padres u otros adultos.

En este modelo la atención se centra en la capacitación de los padres u otros adultos que asisten a reuniones periódicas y charlas, en las que se utilizan guías teóricas y documentos que orientan a los mismos para que generen actividades de educación, salud y alimentación. A su vez esta acción puede acompañarse de visitas domiciliarias de asesoramiento y control.

En ocasiones esta labor se apoya en los medios de difusión masiva, como formas de sensibilización e información a los padres y la comunidad. Esta actividad, con mucha frecuencia está coordinada con la autoridad educacional de la comunidad, el gobierno local, y los correspondientes sectores que tienen que ver con este programa: salud, cultura, deportes, etc., y los docentes suelen ser los que coordinan esta acción interinstitucional.

c. Modelo centrado en un programa de atención social.

En este modelo organizativo el proyecto educativo del niño está concatenado con otros servicios como son: la labor de salud, la alfabetización, la promoción comunitaria, los proyectos de producción, los proyectos ecológicos o de saneamiento ambiental, los proyectos hidráulicos, la higiene comunal, etc.

Esto hace que participen muchos voluntarios y personal técnico de los más diversos sectores, que desarrollan acciones coordinadas intersectoriales, en los que los programas educativos forman parte de un proyecto comunal macro. La proyección social marca a estos programas, combinando la acción educativa de los hogares con los de la comunidad, que buscan fortalecer los roles y funciones de cada sector para potenciar los recursos humanos, comunales, civiles, gubernamentales, y donde la educación de los niños es un aspecto entre todos los demás.

Por lo general estos programas educativos no formales se utilizan para zonas densamente pobladas, de gran marginalidad o condiciones educativas y sociales especiales, como pueden ser las zonas de minorías étnicas.

d. Modelo de atención y cuidado familiar.

Modelo muy extendido en muchas regiones latinoamericanas, que se caracteriza por agrupar niños en una casa de familia donde son atendidos por una persona, generalmente una madre, a la cual se entrena para que sea capaz de atender a esos niños y proporcionarles actividades para su desarrollo. Por lo general la instancia de gobierno es la que atiende estas casas, donde complementan la labor educativa con programas de nutrición.

En este caso las madres suelen recibir algún tipo de remuneración económica por su labor y reciben algún tipo de ayuda material para mejorar las condiciones de la vivienda "centro infantil". Muchas veces este salario es pagado por la propia comunidad y apoyan materialmente a las casas, que son administradas por dicha comunidad.

Esta variante no solo es utilizada para la educación de los niños, sino también para mejorar el status socioeconómico y la incorporación laboral de la mujer, pues es la propia comunidad la que decide quienes y donde puede funcionar este tipo de hogar.

e. Modelo de atención grupal.

La característica fundamental de este modelo es la agrupación de niños en un ambiente comunal, local prestado o construido al efecto, el patio de una iglesia, un comedor comunal que se usa cuando no hay adultos, un salón en una escuela, un parque, entre sus muchas variantes geográficas. La atención no solo suele ser educativa, sino también de salud, alimentación, legal, bienestar social.

Por lo general cuentan con mobiliario y material educativo, así como un currículo, y documentos que orientan a los padres de familia, a los voluntarios, al personal técnico, y suelen tener un horario, con sesiones fijas de trabajo. Se desarrolla por un educador infantil profesional, o de otro nivel de enseñanza, también con madres maestras, voluntarios, promotores, en dependencia de las condiciones específicas de la comunidad. Muchas veces se acompañan de otros programas de apoyo que son coordinados por la comunidad.

Los objetivos sociales se concentran, además, en lograr la sensibilización de la comunidad hacia la atención integral de los niños, y ofrecer un ambiente seguro donde los mismos puedan educarse y desarrollarse. El local del grupo de niños suele en muchas otras ocasiones ser utilizado en otras funciones en horarios contrarios, tales como lugar de reunión de las asociaciones comunitarias, educación de adultos, taller de artes manuales, reuniones de los diferentes sectores que participan, etc.

f. Modelo basado en la educación informal.

La educación informal se caracteriza por que, careciendo de una institución y educadores en el sentido en que se establece en los dos enfoques anteriores, comprende un conjunto de acciones educativas, directas e indirectas, mediatas e inmediatas, que en un amplio prisma de espacios y situaciones proveen diversos tipos de aprendizajes. Este tipo de influencia educativa, también llamada en ocasiones ambiental o ecológica, utiliza los espacios públicos y principalmente los medios de difusión masiva y de la informática, para su acción.

Sobre esta base se desenvuelven programas de radio y televisión, y acciones de grupos técnicos que visitan esporádicamente la comunidad para impartir conocimientos sobre la atención y el cuidado de los niños. También utilizan la impresión de materiales educativos que se suelen distribuir de manera gratuita entre la población.

El plan de estimulación es guiado por la radio o la TV y en el hogar un adulto cumple las orientaciones que suele tener, además, escritas en una guía, estos familiares son citados periódicamente para recibir capacitación diferenciada por educadores profesionales. En ocasiones se suelen realizar visitas al hogar para conocer de cerca la situación educativa y orientar directamente.

Estos programas suelen acompañarse de instalaciones anexas, como puede ser una ludoteca que la propia comunidad regente. Este es un modelo que suele utilizarse para brindar educación a los niños de zonas de difícil acceso, alejadas de los núcleos poblacionales, aunque a veces se usan en zonas muy densamente pobladas con aquellos niños que no tienen posibilidades de asistir a ninguna de las variantes anteriores. Desde este punto de vista facilitan la cobertura y contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de la familia y de la comunidad.

Es posible la existencia de otros modelos que combinen particularidades de los relatados, pero en términos generales, éstas son las variantes o alternativas más usuales, y que suelen con frecuencia caracterizar lo que se hace en un país, aunque en ocasiones pueden existir varias formas organizativas en un mismo territorio, pues ello depende de las condiciones particulares de cada comunidad.

Estas necesidades comunitarias han hecho surgir también una variante más moderna que trata de combinar ambas alternativas de la educación infantil, la institucional y la no formal, a la cual le han dado el nombre de modelo semiformal o semiescolarizado de educación infantil.

El modelo semiformal presenta puntos de contactos con el modelo previamente visto de atención grupal. Se presentan como una alternativa de bajo costo para los padres que carecen de prestaciones laborales que permitan el ingreso de sus hijos a los centros educativos.

Estos centros se ubican en espacios físicos cedidos por la comunidad, como escuelas, iglesias, casas particulares o locales comunales, donde los niños son atendidos por personal voluntario de la población, los cuales son capacitados, asesorados y controlados por personal del sistema educacional. En este sentido, la auto-organización es una característica distintiva del centro.

Estos lugares educativos suelen tener un horario diario, que a veces comprende todo el día como brinda el centro institucional, lo que hace que en su rutina incluyan espacios de formación de hábitos, siesta y alimentación. La metodología de operación combina la rutina fija con el uso de escenarios. Una característica distintiva es que suelen aplicar el mismo programa educativo que es utilizado en la vía institucional, por lo que su proceso educativo es una combinación de lo no formal con lo institucional, tomando de cada alternativa aquellos aspectos que consideran orgánicos a su concepción educativa.

Dentro de este enfoque se han concebido variantes para casos particulares, como es la preparación para la escuela de los niños de 5 a 6 años de zonas de montaña o zonas rurales de difícil acceso, con muy limitada población infantil de estas edades, que acuden a la escuela primaria de la zona varias veces por semana y son atendidos por un maestro de educación básica, generalmente el del primer grado, u otro ejecutor, quien igualmente realiza actividades con ellos.

Este modelo preparatorio para el aprendizaje escolar en ocasiones cuenta con un programa educativo propio para este tipo de enseñanza, y en otras utiliza contenidos seleccionados del programa institucional oficial. Una nueva variante de este modelo es el que, en lugar de los niños asisten los padres a entrenarse en las actividades con este maestro, para que luego hagan estas actividades con sus hijos en el hogar.

En algunos de estos programas no escolarizados se comienza la atención a los futuros padres mediante una orientación sistemática durante el embarazo de la madre, mediante un voluntario que visita la casa y les da conocimientos educativos y de puericultura, y a veces en los servicios de salud por un médico, una enfermera o una trabajadora social, u otro personal voluntario, para prepararlos en los distintos aspectos a tener en cuenta en el embarazo y desde el nacimiento para la promoción de un favorable desarrollo infantil.

6. Logros y deficiencias de los programas no escolarizados.

Los programas de educación no formal, por su propia esencia, están sujetos a la acción positiva o negativa de numerosos factores, de los cuales se han de examinar algunos. Un aspecto muy importante de este tipo de programas es que mediante ellos es posible aumentar considerablemente la cobertura de atención y educación de los niños en estas edades, lo cual resulta a veces muy difícil de posibilitar mediante la vía institucional, indudablemente mucho más costosa y compleja.

Otro aspecto positivo es el considerable efecto que tienen en la promoción educativa de la familia, que incrementa su potencial educativo por la acción directa que se realiza con ella.

La participación de la comunidad, la incorporación de la mujer a la vida laboral y el involucramiento social constituyen a su vez aspectos positivos de la realización de estos programas educativos no convencionales. Los programas educativos no formales generan mejores condiciones de salud, alimentación, práctica de hábitos y prevención de problemas sociales

en los niños, la familia y la comunidad, que muestran mayores niveles de respuesta social derivados de la participación en dichos programas.

Los resultados de estos programas son a veces de carácter mediato, pues se ha comprobado que generan un mayor porcentaje de ingreso a la escuela de los niños y una probable permanencia, con menores indicios de fracaso escolar. Esta asunción requiere, por supuesto, de métodos y procedimientos experimentales comprobatorios que lo demuestren.

Al ser marcadamente flexibles los programas educativos no formales permiten su aplicación en las más disímiles condiciones geográficas, tales como zonas comunales, hospitales y centros de salud, centros de trabajo, servicios sociales de desarrollo humano, comedores populares, zonas agrícolas de cosecha, cooperativas agrícolas e industriales, entre otros.

Por la adaptación curricular de sus programas a las condiciones propias de las comunidades, los programas educativos no convencionales asumen un marcado carácter multicultural, lo cual coopera enfáticamente con la aceptación social de los grupos minoritarios, los niños marginales y de zonas campesinas, entre otros factores sociales.

No obstante, a los programas educativos no formales se les señalan con frecuencia determinadas deficiencias e insuficiencias, de las cuales una de las más difundidas es la clásica cuestión de si este modelo alternativo realmente alcanza los logros previstos del desarrollo de los niños, y de si puede aspirar a equivalenciarse con los que se alcanzan en la vía institucional. Esto solamente puede definirse mediante la realización de investigaciones que comprueben:

- a) El nivel de desarrollo alcanzado por los niños a partir de su incorporación al programa, en las esferas, intelectual, motriz, de lenguaje y socio-afectiva.
- b) La preparación adquirida por las familias para realizar acciones estimuladoras del desarrollo de sus hijos y el grado de adecuación social de las mismas.
- c) El impacto social causado por el programa en la comunidad.

Estos tres factores condicionan el éxito que puedan tener estos programas, y su comprobación experimental es la vía que puede dar una respuesta definida a esta cuestión. En algunos lugares existe la percepción equivocada de que estos programas no formales han de autosostenerse y autogestionarse, por lo que se les plantea a las familias y comunidades de bajos recursos que efectúen aportes económicos y materiales que a veces están por encima de sus posibilidades reales (cuando esto debe ser una responsabilidad estatal mayoritaria), lo que hace que se pierda la motivación por la incorporación de los hijos, o su asistencia sea muy eventual, lo cual repercute desfavorablemente sobre su desarrollo y la integración y mejoramiento social de la familia.

La asunción del pago de salario a los voluntarios ha generado en algunos lugares, por el poco sueldo que reciben, que este tipo de educación realmente no es importante, por lo que los niños no son incorporados a tales programas. Existe una tendencia bastante generalizada a no garantizar la capacitación apropiada de los promotores y personal no profesional que intervienen en la ejecución directa de los programas, lo cual determina un deterioro progresivo de su calidad educativa. Esto se acompaña de dificultades en la capacitación permanente, por falta de la previsión de las estrategias, recursos y medios necesarios para poder llevar a cabo esa superación y calificación.

La poca atención de las instancias oficiales constituye otra deficiencia de estos programas educativos, lo que se une a la poca flexibilidad de la administración pública a adecuar las normas administrativas y responder a las características diversificadas que demanda este tipo de educación.

La escasa sistematización y evaluación de estas modalidades es otro problema importante, aún más agudo del que sucede en la vía institucional, lo que hace que en muchos lugares se desarrollen estos programas sin que exista una comprobación efectiva de su calidad.

La concepción de que estas modalidades son para ser utilizadas en poblaciones infantiles en situación de riesgo, como son los niños indígenas y marginales, limita la posibilidad de su extensión a los niños de otras localidades que no están en situación actual de riesgo, pero que no pueden asistir a las instituciones oficiales o privadas. Esto decididamente no coopera a la consideración de las posibilidades educativas de esta vía, y mucho menos a la consideración de que la misma pueda proporcionar un nivel de desarrollo semejante en unos niños y otros.

Finalmente, la existencia de antagonismos con los programas del mismo nivel y servicios auspiciados por otros sectores, así como la minusvaloración por las instancias de la vía institucional de lo que se hace mediante estos programas alternativos significa una postura negativa que no coopera a la consideración positiva general de estos programas.

Es por ello que se hace imprescindible que, para consolidar los logros y paliar las deficiencias, se diseñen y validen programas realmente científicos de estas modalidades, que puedan demostrar su efectividad y su calidad como tales. El concienciar a las grandes masas de población de las particularidades y beneficios de esta vía es otra acción que

requieren estos programas, para su amplia difusión y valoración social. A ello se une la necesidad de contar con estudios valaderos de su eficiencia, y el perfeccionamiento de sus estrategias, métodos y sistemas de capacitación del personal que intervienen en estas modalidades, y la validez de sus currículos.

La educación no formal, no escolarizada, no convencional o alternativa realmente no lleva mucho tiempo histórico de surgimiento, por lo que aún le falta un tramo considerable de sedimentación de sus principios teóricos, de validación de sus procedimientos metodológicos, de comprobación de su eficiencia para que la misma pueda sumir el rol protagónico que le corresponde, y que constituye una demanda social imperiosa para posibilitar la cobertura de atención y educación de los niños en esta primera infancia.

EDUCACIÓN NO FORMAL²

La educación (*del latín "educare", guiar y "educere", extraer*) puede definirse como: El proceso bidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. También se llama educación al resultado de este proceso, que se materializa en la serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos. Generalmente, cuando hablamos de educación, lo primero en lo que pensamos es en la escuela. La educación ha sido limitada a escolaridad y desgraciadamente descartamos o restamos importancia a otras prácticas, espacios y escenarios sociales que son tanto o más importantes para la formación de las personas (Buenfil, 1991).

Las personas, como miembros de una sociedad aprehenden las claves de su cultura, no sólo en la escuela sino en un cúmulo de espacios, procesos, instituciones, relaciones personales, recibiendo mensajes y propuestas, elaborando códigos, e interpretando normas sociales, las cuales abarcan no sólo los conocimientos como tales, sino creencias, valores, saberes, habilidades, aptitudes y sentimientos.

La modalidad no formal no es menos importante que la escuela en la formación de los sujetos y coincidimos con Javier Reyes para quien: "La Educación no formal es importante porque integra lo que la escuela tarda o nunca llega a incorporar a sus programas y lo que los medios de comunicación ocultan o distorsionan" (Reyes, 2000).

La totalidad del proceso educativo se ha clasificado en el lenguaje educativo a partir de tres nociones: la educación formal, la no formal y la informal, que juntas forman un cuerpo taxonómico sobre el fenómeno educativo. El propósito de esta división en modalidades tiene un carácter esclarecedor de los procesos educativos, más que normativo (Trilla, 1997, a).

Las Modalidades Educativas.

- *Educación Informal*: Es el proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, capacidades y actitudes de las experiencias diarias y del contacto con su medio.
- *Educación No Formal*: Toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir cierto tipo de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sea adultos o niños.
- *Educación Formal*: El sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad. Philip H. Coombsy Manzoor Ahmend, 1975.

Orígenes de la Educación no formal

El término "Educación No Formal" tiene sus orígenes en la: "Conferencia Internacional Sobre la Crisis Mundial de la Educación". La conferencia fue celebrada en Williamsburg, Virginia (USA) en 1967.

Coombs expone que la educación formal es incapaz de abarcar, cualitativa y cuantitativamente las necesidades de formación de las sociedades y que la educación no formal debería formar parte importante del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país.

La educación no formal como potencial del desarrollo marca las diferencias entre países industrializados y no industrializados. Gran parte de la confusión en el uso de las modalidades se debe a que dichos conceptos vienen ligados a este tipo de discurso en un marco de atención a la pobreza en los países de América Latina y muy especialmente destinada a adultos de áreas rurales y zonas marginales (Coombs, 1972, Philip H. Coombsy Manzoor Ahmend, 1975.J. La Belle, 1980).

Los términos que designan las modalidades educativas son en general para toda la comunidad educativa, confusos, el mismo Coombs ya señalaba sus limitaciones, y han sido numerosos los intentos por delimitar, ampliar o corregir el sentido de los términos: educación formal, no formal e informal.

Muchas otras palabras se han pensado para sustituirlas, por ejemplo: flexible y no flexible, sistemática y a sistemática, reglada, no reglada, regular, no regular, pero cada una de estas propuestas tiende a generar un nuevo problema en el sentido de las categorías (metodología, evaluación, planeación, etc...), así la confusión puede seguir por un largo rato, pero de hecho la terminología propuesta por Coombs sigue siendo válida hasta el día de hoy.

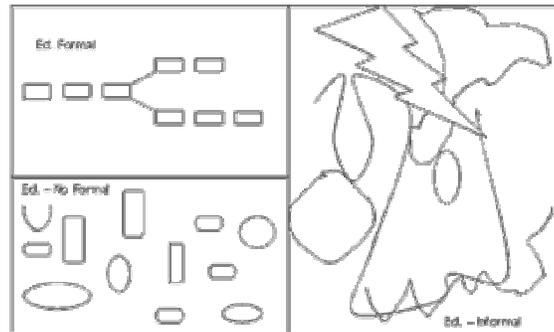
Las categorías de metodología, evaluación, planeación, intención, sistematización, rigor o estructura del proceso educativo en general, funcionan como categorías de análisis de los términos de las modalidades y son de hecho la base en la que se centra la discusión y la confusión sobre lo que sí es o no es, educación formal, no formal e informal.

² Tomado de: Conocimientos web.net. La divisa del nuevo milenio. <http://www.conocimientosweb.net/portal/article660.html>. 2 de diciembre de 2005.
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

J. M. Touriñan (Trilla. et. al. 1992) en su obra “Análisis Teórico del Carácter Formal, No Formal e Informal”, menciona que una aproximación apresurada a los tres conceptos ofrecería una representación de sus respectivos sectores educativos de la siguiente forma: Relación Errónea de las Modalidades Educativas (En Trilla. et. al. 1992).

Formal	No formal	Informal
--------	-----------	----------

Esta idea es errónea porque presenta a los tres términos y los procesos y actividades que los caracterizan como tres entidades claramente diferentes y en el mismo nivel de relación, sin embargo de acuerdo a Touriñan la relación entre las modalidades no es así. La educación no formal y la formal presentan la cualidad de ser procesos educativos, organizados, coordinados y sistematizados, mientras que esto no sucede con la educación informal, por lo que el esquema deberá definirse en relación a dos áreas y donde una a su vez está subdividida en dos más, tal como lo muestra la siguiente tabla.



Entre las muchas confusiones entre estas modalidades hay un concepto central que hay que analizar, el de la “intencionalidad”. Éste, el de la intencionalidad ha sido uno de los criterios más utilizados para explicar las diferencias, se basa en el supuesto de que una actividad educativa intencional correspondería a la modalidad formal o no formal, en contraparte, las que carecen de esta intencionalidad entrarían en el ámbito de la educación informal.

La educación no formal y la formal son diferentes de la informal, no por la “intencionalidad”, sino porque presentan la característica de ser procesos educativos, organizados, coordinados y sistematizados, aspecto que no acontece en el caso de la modalidad informal.

Lo formal estaría delimitado a lo que se inscribe en los ciclos organizados y avalados por el estado que certifica y que lo acredita ante el gobierno correspondiente para proseguir con otro ciclo educativo (por ejemplo de primaria a secundaria) o Terminal ya sea técnico, incluyendo academias, artes y oficios, o profesional de los tres ciclos. Esquema de representación de las Modalidades Educativas (En Trilla. et. al. 1992).

Quintana (1991), al formular una opción a los términos no formal, informal y formal, presenta una propuesta que sería conceptual y semánticamente apropiada, y aunque no se trate de proponer un cambio práctico, sí es muy útil para sintetizar las diferencias entre las modalidades: La educación estaría dividida en dos modalidades: informal y formal. La informal, que sería la “educación no sistemática y extraescolar”. La formal comprendería a su vez dos tipos diferentes, la educación reglada y la no reglada: La educación reglada sería “educación sistemática escolar” (educación formal). La no reglada sería la “educación sistemática no escolar” (educación no formal).

Educación no formal es entonces la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el estado.

La educación no formal es atendida por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de alimentación, producción o salud y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil de generalizar características básicas a su alrededor.

La pedagogía del ocio, educación del tiempo libre, pedagogía del entorno, museo pedagogía, educación permanente, educación comunitaria, educación popular, educación de adultos, desarrollo comunitario, extensionismo agrícola o agropecuario, capacitación para el trabajo, alfabetización, animación cultural, divulgación científica, educación ambiental son prácticas educativas que en algún momento u otro tocan los niveles de la educación no formal.

Enfoques Centrales dentro de la Educación No Formal.

Educación de Adultos.- Incluye la alfabetización, capacitación para el trabajo (artes, oficios), como el extensionismo agrícola o pecuario, con acreditación, pero sin certificación. Muchas de estas prácticas de educación no formal pueden

acercarse a modelos escolarizados sobre todo desde una perspectiva ideológica asistencial y entonces tienden a parecerse más a las escuelas.

Desarrollo Comunitario.- Enfocada al cambio social, acciones de salud, desarrollo y producción, donde el hecho educativo es complementario.

Centro Cultural.- Casas de cultura, centros culturales, casas populares, museos, centros de cultura ambiental, unidades deportivas. Asociacionismo.-Sindicatos, partidos políticos, clubes o asociaciones, religiosas, deportivas, sociales, culturales, y los grupos de ayuda mutua.

Esto se debe a que existe un debate por la delimitación del campo y cuyos actores provienen de las diferentes tradiciones que agrupa el concepto de educación no formal y cada grupo u organización, por su tradición, formación, origen, historia o posición ideológica, se sienten cómodos con uno o con otro término para otorgar significado a lo que sus prácticas y trabajo constituyen (educación ambiental, educación para el desarrollo sustentable, animación sociocultural, extensión cultural, difusión cultural, divulgación científica, popularización de la ciencia).

Características de los Programas de Educación No Formal

- Altamente integradas a otros fines y objetivos no educativos.
- Algunas propuestas sirven de complemento o reemplazo de la educación formal.
- Tiene diferente organización, patrocinadores diversos y heterogéneos métodos de instrucción.
- En general son prácticas voluntarias. Están destinados a personas de cualquier edad, origen e intereses.
- El acceso a estas actividades se da con un mínimo de requisitos.
- No culminan con la entrega de acreditaciones pero suele reconocerse.
- Preferentemente se realizan donde el grupo de interés vive y trabaja.

Su duración y su finalidad en términos generales son flexibles y adaptables. (Archibald Callaway, 1973, en J La Belle, 1980.Reed. et. al. 1986)

Fuentes Consultadas:

Educación no formal, Concepto básico en educación ambiental. Miguel Pacheco Muñoz - www.imacmexico.org. www.Wikipedia.org

LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y SU APORTE AL TRABAJO CON NIÑAS(OS) Y FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA³

Paula Mena

INTRODUCCIÓN

Motivados por la búsqueda de marcos conceptuales que respalden y ayuden a perfeccionar su acción educativa, el Programa Adopta un Hermano solicitó la elaboración de un documento que sintetizara las propuestas teóricas y metodológicas propias de **la educación no formal**. Aparte del marco general, se solicitó que se diera especial énfasis al ámbito de la infancia, así como a la proyección de la **educación no formal** hacia los ámbitos de socialización más importantes para los niños y niñas, siempre desde la perspectiva de la superación de la pobreza.

La dificultad analítica que impone la heterogeneidad de espacios, temas y metodologías que abarca la ENF es que los marcos conceptuales que cimientan sus prácticas también son variados, y hasta cierto punto, vagos; poseen raigambres históricas, teóricas y políticas que no necesariamente confluyen y que, de hecho, siguen en debate. Su riqueza, reviste al mismo tiempo un problema desde el punto de vista de la sistematización.

El intento aquí realizado por ordenar la exposición en base a determinados ejes de análisis debe entenderse como un ejercicio que bajo ninguna circunstancia satura o cubre el espectro completo de la ENF. La selección de contenidos obedece a los criterios que parecieron más atingentes para el programa Adopta un Hermano, y en consecuencia, no se hace cargo de todos los ámbitos de la ENF con igual intensidad. La reseña propuesta enfatiza los ámbitos de la infancia, la familia y la escuela en situación de pobreza por sobre otros como la educación laboral de adultos, la atención a la tercera edad o los ejes temáticos como el consumo, medioambiente o medios de comunicación, por poner algunos ejemplos.

El documento está dividido en tres capítulos. El primero, propone algunos elementos para analizar la relación entre pobreza y educación en general. El segundo, define los conceptos básicos relativos a la ENF y reseña brevemente los antecedentes históricos de su surgimiento y desarrollo, destacando las líneas de trabajo más conocidas en Latinoamérica y el resto del mundo. El tercero, esboza los fundamentos y estrategias de la ENF en el trabajo con la infancia, la familia y la escuela en situación de pobreza, ofreciendo algunos ejemplos de estrategias llevadas a cabo en América Latina y Chile. El último capítulo, consiste en una síntesis de los ejes teóricos y metodológicos que caracterizan a la ENF en sectores populares y una reflexión sobre su potencial aporte a la superación de las desigualdades sociales que nos aquejan como sociedad.

I. ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA EN CHILE

La relación entre educación y pobreza convoca a la reflexión académica, política y de sentido común por cuanto pone en juego muchas de las nociones aceptadas de justicia y progreso personal y colectivo. De modo más general, e independientemente del carácter de la acción educativa, se hace necesario examinar qué beneficios comporta el vínculo educativo para la mejora de las condiciones de vida de las personas, ya sea que esto se evalúe a corto o largo plazo.

A nivel nacional e individual, lo que concebimos como desarrollo suele estar cruzado por indicadores educativos de toda índole. Larrañaga (1997) identifica al menos cuatro formas de entender la educación como vía de desarrollo:

1. Como un fin en sí misma en la medida que se la asocia con el desarrollo de la libertad, la justicia y la autodeterminación individual y nacional.
2. Como determinante del desarrollo económico en virtud del impacto de la educación en la competitividad de las empresas y los países, perspectiva avalada en las teorías económicas que recalcan el valor del capital humano para lograr crecimiento sostenido.
3. Como factor determinante del ingreso individual-familiar, y por ende, central para las políticas que apuntan a la reducción de desigualdades y superación de la pobreza.
4. Como instrumento de integración social al promover formas culturales comunes o desarrollo de la identidad cultural.

Si la educación se concibe como un fin en sí misma y no sólo como instrumento para alcanzar bienestar económico, entonces constituye un imperativo ético del que debemos hacernos cargo como sociedad. Individualmente, se ha afirmado que el aprendizaje cotidiano toma lugar de todos modos debido a que los seres humanos construyen activamente los significados y actualizan sus capacidades en la medida que experimentan con el medio físico y social tanto para adaptarse como para transformarlo. Eso es aprender...en abstracto, ya que todos nos desarrollamos en

³ Tomado de: www.fundacionpobreza.cl/herramientas/educacionnoformal.pdf. 2 de diciembre de 2005.
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

contextos culturales particulares, rodeados de seres humanos cuyas acciones estimulan al sujeto individual de modo muy distinto al medio físico.

Es evidente que las personas desarrollan sus potencialidades afectivas, intelectuales y físicas no como simple resultado de la actualización biológica sino como resultado de una relación intencionada con otro ser humano que media entre la cultura y el sujeto que se educa. Eso es educar. Incluso concediendo que los aprendizajes se dieran de todas maneras en lo que a sobrevivencia se refiere, la cuestión de fondo es si lo que se aprende y cuánto se aprende permite el incremento en la calidad de vida, la capacidad de seguir aprendiendo, el grado de libertad para decidir sobre sí mismo y la integración a la sociedad como miembros activos en lo económico, cultural y afectivo. Si la pobreza y la carencia de oportunidades educativas reduce las posibilidades de gozar de experiencias de aprendizaje que sirvan de herramientas para lograr realización personal y colectiva, combatir la pobreza a través de la educación equivale, en un sentido amplio, a ensanchar los horizontes de sentido y felicidad a los que podemos aspirar. En palabras de Crotti (2003): "la educación podemos considerarla un derecho estratégico, un derecho que abre las puertas al goce de los demás derechos, una puerta de entrada indispensable a los procesos de integración" (Pag. 44)

Desde la perspectiva del rédito económico que la educación reporta, cabe hacer algunos alcances. Larrañaga (ibid) sostiene que la educación actúa sobre las capacidades productivas que elevan el valor del trabajo sólo a largo plazo, por lo tanto, no constituye un esfuerzo con repercusiones inmediatas en la solución de carencias a nivel individual. Así, la contribución de la educación es más general que específica, pues desarrolla destrezas asociadas fundamentalmente a la capacidad de aprendizaje y adaptación al cambio.

La aseveración, pareciera referir al pool de conocimientos, habilidades o competencias desarrolladas durante procesos educativos y que se expresarían en el mejor ejercicio de una actividad productiva y la capacidad de mantenerse empleado, lo que a nivel agregado, redundaría en el mayor *capital humano* de una nación. Dicha ganancia, que podríamos llamar sustantiva, debe diferenciarse conceptualmente de la certificación o la acreditación del nivel educativo en una población. No obstante, ha sido difícil generar indicadores de capital humano que no se asimilen a los datos sobre escolaridad y obtención de títulos (Redvers-Lee 2002) el deslinde conceptual mencionado es de vital importancia para entender el aporte de la ENF, como se verá a lo largo del documento.

Investigaciones recientes señalan que mientras más igualitariamente distribuidas estén las oportunidades de inversión educativa, mayor probabilidad de crecimiento existe (Larrañaga, 1997). Sin embargo, así como no se pueden establecer relaciones mecánicas entre aumento de la inversión educacional y mejora de los resultados de aprendizaje medidos⁴, tampoco se debe olvidar la discusión vigente en torno a la real incidencia de los sistemas educativos en la superación de desigualdades que responden a condiciones y decisiones externas a la esfera de la educación. Aunque el impacto de la educación en la superación de la pobreza se constata en dimensiones centrales como el cuidado de la salud, hábitos nutricionales y de salud reproductiva, la demanda exclusiva a la educación para que resuelva problemas de toda índole como la delincuencia, la marginación y el estancamiento económico comporta cierta negación a plantearse cuestiones de orden estructural según un punto de vista más crítico (Levin y Kelley, 1997). El alcance de esta afirmación, aplicable a la esfera educativa en abstracto, queda mejor ilustrada cuando se circunscribe a un ámbito más específico: la escuela y su relación con la desigualdad. En su revisión del debate sociológico sobre el tema, Rojas (2004) entrega una síntesis de las así llamadas teorías clásicas – *conflictualistas* y *externalistas* - y de los enfoques *centrados en los actores* para explicar la relación entre escuela y desigualdad⁵.

En términos muy someros, las teorías *conflictualistas* sostienen que la escuela no sólo replica las desigualdades sociales sino que asiste en la reproducción de las mismas, es decir, que en el transcurso de la escolarización tanto el currículo como el contexto interpersonal y disciplinario de las instituciones confirman y refuerzan un acceso inequitativo a las oportunidades educativas, con lo cual los sujetos que pertenecen a las clases sociales acomodadas mantienen sus privilegios. El aporte de estas teorías de la reproducción es poner en el tapete las variables culturales y estructurales por sobre las individuales.

Las teorías *externalistas*, en cambio, absuelven a la escuela del delito de ser reproductora de desigualdades y argumentan que las carencias de ciertos grupos de la sociedad se originan en mecanismos ajenos a la escolarización, por lo que ésta, no origina la inequidad. Una serie de decisiones y estrategias individuales son las que perpetúan la herencia social incluso sin pretenderlo. La fuerza de los contextos se reconoce pero nunca por sobre la racionalidad de la que cada individuo es capaz para decidir sobre las opciones que más le convienen.

⁴ Cox (2004) señala que la inversión en infraestructura educativa es una precondition para el desarrollo de procesos educativos exitosos pero que en sí misma no ha producido los cambios esperados en el comportamiento de los puntajes en el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE).

⁵ Rojas también profundiza sobre los diferentes connotaciones de los conceptos de equidad, igualdad y justicia, tema que se retomará más adelante en este documento. Por ahora, se tratarán como sinónimos.

Según Rojas (ibid.), los enfoques *centrados en el actor*⁶ 3 son una respuesta renovadora frente a la discusión que plantean las teorías clásicas, cuyo punto en común es precisamente la impotencia de la escuela en lo que respecta a la movilidad social. Los esfuerzos de investigación e intervención alternativos tratan, entonces, de revalidar la experiencia subjetiva de los actores y se concentran en estudiar los procesos pedagógicos e institucionales que, contrario a lo que predicen las teorías clásicas, concurren al logro de una educación que compensa las limitaciones que experimentan aquellos que viven en contextos desfavorables. Al examinar el aporte de la ENF a la superación de la pobreza se volverá sobre esta noción compensatoria de la educación.

Frente a la interrogante educación = igualdad o desigualdad? Las certezas siguen siendo esquivas. El hecho preocupante según los menos optimistas es que, a pesar de todos los avances en materia educativa a nivel mundial, las desigualdades siguen ahí. Por un lado, parece haber consenso en que una mayor escolaridad se asocia a mejores ingresos y en que los países (desarrollados) con menos desigualdades exhiben mejores índices educativos globales en comparación con otras naciones. En efecto, es lógico pensar que cada país se hace cargo (o asume) del problema de la desigualdad de modo particular, incluyendo la forma en que diseña su política educativa, principalmente la escolarización. Por ello, es necesario abordar el estado actual de las instituciones escolares en Chile y su relación de mutua influencia con las condiciones socioeconómicas de la población.

La escuela y la superación de la pobreza en Chile

Como base para la reflexión se usará el reciente informe sobre calidad educativa en Chile que la OECD (2004) preparó por encargo del Gobierno de Chile. Dicho documento consigna las conclusiones de un grupo de consultores especializados en relación a los avances, potencialidades y obstáculos del sistema educacional para proveer oportunidades educativas de calidad y para la reducción de las desigualdades sociales en el mediano y largo plazo. El informe asevera que los avances producidos en términos de cobertura, aumento de tasas de completación, disminución de la deserción y de las tasas de repetición es notable. Lamentablemente, todavía se registra un 7,5% de deserción que se concentra en los jóvenes de más bajos ingresos y que estaría asociado a necesidades económicas y bajo rendimiento académico, entre otros⁷.

En lo que respecta a equidad en la calidad del servicio educativo, las inversiones en infraestructura, así como los programas de apoyo instalados, han mejorado las condiciones de aprendizaje pero sin mostrar repercusiones en los resultados de SIMCE a nivel nacional, ni en la disminución de la brecha de rendimiento entre el tramo de menores ingresos y el tramo con más privilegios.

El informe señala la falta de atención a la formación de profesores y a los posibles errores en la puesta en marcha de las reformas curriculares pero también reconoce que el aumento en la cobertura y tasas de retención hacia

Una investigación-acción en la comuna de Cerro Navia concluye que, al margen de si los jóvenes desertores efectivamente trabajan, la percepción y expectativa sobre lo que depara el mundo laboral es en sí misma una causa de abandono escolar (Castillo, 2003) sectores que antes no eran evaluados obliga a matizar un juicio extremadamente negativo de los resultados académicos⁸. A su vez, esto dice relación con un aspecto central del análisis: la segmentación y segregación de la escolaridad según el estrato socioeconómico.

La oferta educativa chilena parece estar concientemente estructurada por clases sociales, comenta el informe. La capacidad de seleccionar y expulsar alumnos, entre otros factores, fomenta el que los más pobres se eduquen con los más pobres y así sucesivamente hasta llegar a los estratos acomodados.

Diversas investigaciones encuentran una relación directa y muy marcada entre los rendimientos escolares de los estudiantes y el nivel socioeconómico y educativo de sus padres (González, 2004). De hecho, las escuelas con alumnos más pobres exhiben los peores puntajes⁹.

Al llegar a la educación post-secundaria, nos encontramos con que el mejor predictor de rendimiento en las pruebas de selección universitaria es, nuevamente, el nivel socioeconómico de los padres. Dado que el retorno económico de obtener una credencial universitaria es tremendamente alto, es lógico que el circuito de reproducción de desigualdades se afiance y la movilidad social sea exigua (Núñez y Riesco, 2004). Tanto es así, que los que elaboran el informe OECD se preguntan si las actuales reformas no están chocando contra un muro de concreto en su afán de conseguir calidad con equidad.

⁶ Los trabajos sobre *escuelas efectivas* y *mejora escolar* pueden clasificarse en esta categoría.

⁷ Ver del Bueno Nieto (2004) para una reseña de las investigaciones que exploran la deserción escolar según sexo, rendimiento, etc

⁸ El aumento de cobertura, más el carácter censal que adquiere el SIMCE en la década pasada implica que actualmente se evalúa a un tipo de alumno que antes no daban la prueba y que tiende a presentar muchas dificultades de base para beneficiarse con la escuela, por lo que la mantención de los puntajes (y no su baja) es hasta cierto punto sorprendente dado este dato (Redondo, Descouviens y Rojas, 2004)

⁹ Conviene acotar que el vapuleado sector municipal atiende a los sectores más pobres y que cuando se la compara en valor agregado con la subvencionadas particulares que atienden la misma población, obtiene mejores resultados (Redondo, 2004)

Asumiendo las cortapisas con las que debe lidiar un proyecto que pretenda la equidad, el documento de la OECD destaca aquellas políticas públicas que si están en el camino correcto debido a que *focalizan* los recursos y esfuerzos en aquellas áreas geográficas y segmentos del alumnado que experimenta mayores desventajas de origen para aprovechar el proceso educativo. La principal ventaja de la acción afirmativa (o discriminación positiva) es el reconocimiento de que un flujo indiferenciado de insumos tenderá, por regla, a mantener los privilegios de quienes están en mejores condiciones de partida para aprovechar las oportunidades que brinda la innovación y el apoyo adicional¹⁰. La estrategia focalizada, habría demostrado (o augura) un impacto positivo a nivel de resultados académicos¹¹.

Los consultores de la OECD entregan algunos elementos de juicio para avalar la creación de estrategias focalizadas. Para empezar, las expectativas de éxito escolar por parte de los padres y profesores están distribuidas desigualmente, por lo que se debe intervenir sobre tales diferencias ya que son muy influyentes en el logro¹². De modo similar, lo que son factores tangencialmente relevantes para los colegios aventajados (Ej: cantidad de alumnos por sala y clima afectivo) representan un problema mucho mayor entre alumnos de bajo rendimiento y escasos recursos ya que el contacto con el profesor y el hecho de que la escuela 'les guste' tiene mucha injerencia en su decisión de permanecer en la institución. Otro aspecto destacable de estas iniciativas focalizadas es su potencial de adaptación a los contextos específicos para los que son pensadas, con el objetivo claro de hacer la intervención pertinente y participativa.

Siguiendo con este argumento, el documento recomienda continuar con programas orientados a la mejora de aquellas escuelas y niños en situación de pobreza (muchas de las cuales están entre las de peor rendimiento). Algunos ejemplos son: microcentros rurales, Programa 900 escuelas, subvención pro-retención, aumento en becas JUNAEB, e impulso a la educación pre-escolar entre otros. El informe hace especial énfasis en este punto ya que sus autores observan una tendencia a la entrega de recursos indiferenciada, incluso, a la transformación de programas originalmente focalizados en esquemas generales y disponibles a cualquier establecimiento.

García Huidobro (2004) concuerda con el diagnóstico en el sentido de evitar políticas homogéneas pero agrega algunos elementos de juicio al comentar que el peligro de las políticas compensatorias es un excesivo acento en las deficiencias por sobre un enfoque que destaque la diversidad del estudiantado de sectores populares. Al mismo tiempo, comenta que la política educativa chilena ha ignorado uno de los rasgos más movilizadores que ofrece la focalización: la incorporación de los aspectos culturales de los actores en la promoción de fines comunes con medios diferenciados.

Sólo en la medida que atendemos a las particularidades de los individuos, los márgenes de autonomía de las escuelas y cómo éstas se vinculan con el entorno (sistema escolar, familiar, sistema socioeconómico y cultural, etc.) es posible comprender mejor los mecanismos que promueven las desigualdades en su interior y aquellos que podrían ayudar a su superación (Rigal, 1991). Dos ideas fuerza resumen el desafío presente y futuro que supone hacerse cargo del problema de la desigualdad (García-Huidobro, 2004):

1. La escuela no puede por si sola pero puede mas de los que hace.
2. Una escuela injusta resulta de limitaciones en su actuar pero también de la inserción en una sociedad injusta.

Las pistas que entrega el informe de la OECD son muy útiles como guía de reforma en el sistema educativo formal pero también es muy sugerente en lo que concierne a la ENF. Por muchas razones, es poco oficioso confiar exclusivamente en el cambio rápido de las instituciones formales, demandando que se ocupen de compensar la falta de oportunidades educativas. Por este motivo, se hace urgente la búsqueda de mecanismos creativos que impriman nuevos recursos pedagógicos y de gestión a los procesos educativos dentro y fuera de la escuela. Las metas, tiempos, espacios, métodos y financiamiento de la ENF son tan variados que representan una fuente que todavía no ha sido del todo explorada en su potencial transformador y de desarrollo para uno de los grupos de la sociedad más afectados por la pobreza, los niños y niñas.

El siguiente capítulo expone los conceptos relativos a la ENF, un poco de su historia y cuáles son sus rasgos distintivos como campo de acción educativa en comparación con la educación formal y la socialización familiar.

¹⁰) El capital cultural y social de las clases medias consiste en gran medida en su capacidad de beneficiarse de las oportunidades educativas y las prepara para relacionarse de un modo especialmente competitivo en este sentido (Ball, Bow y Gewirtz, 1997)

¹¹ Esto estaría confirmado, al menos, en el caso del P900 y los micro-centros rurales.

¹² Sobre la importancia de las expectativas de éxito ver los artículos que sobre escuelas efectivas en contextos de pobreza urbana presentan Román (2004) y Bellei *et al* (2004).

Cuadro 1: Programas Montegrande y Liceo para Todos

El programa **Montegrande** consistió en un fondo concursable al que postulaban los centros de educación secundaria para realizar proyectos de mejora en distintas áreas y con distintas envergaduras. Tras siete años de ejecución, el Ministerio evalúa positivamente el impulso innovador del programa en áreas como: gestión escolar, formación laboral, flexibilidad e integración curricular, alternativas didácticas y formación ciudadana (Comunicado de prensa del Ministerio de Educación publicado el 15 de noviembre en eleducador.com). Recordemos que ganaron los mejores proyectos, por lo que no es claro que las instituciones ganadoras sean, en efecto, las que se encontraban en situación más crítica. Aunque el programa no ha tenido una evaluación de impacto en equidad, se lo valora en tanto laboratorio de innovación autogestionado.

El **Liceo para Todos** es un programa aún en desarrollo que se concentra en los liceos públicos secundarios y tiene como foco la retención del alumnado en el sistema escolar. Para ello, se ha encargado a centros universitarios de todos el país para que asesoren a un grupo de establecimientos en la mejora de los factores afectivos, pedagógicos y de clima que pudieran estar a la base de la deserción. Dicha empresa requiere la reflexión institucional de los factores psicosociales que afectan al alumno; convivencia y reglamentos; prácticas docentes, contexto familiar y social, etc. (Redondo, 2004) Por ser un programa en curso, aun no hay una evaluación acabada de éste.

II. EDUCACIÓN NO FORMAL: DISTINCIONES CONCEPTUALES INICIALES Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La expresión **Educación no Formal** (ENF) consigna la preocupación por delimitar un tipo especial de acciones y resultados educativos, claramente distinguible de aquellos procesos educativos que operan de acuerdo a otras lógicas, las de la educación formal. Como cualquier concepto que se define por oposición, es importante desentrañar cuales son los significados que el concepto excluye o ha excluido en el camino de su consolidación. En este caso, entonces, debiéramos preguntarnos qué es la educación formal. Basados en la revisión que hace Feroso (1994) la educación formal sería el conjunto de acciones educativas que están reguladas por la normativa emanada de la administración educativa competente, llevada a cabo en la institución llamada escuela, dirigida a la obtención de credenciales y concebida para conseguir objetivos previamente fijadas por la autoridad correspondiente.

La definición sitúa la educación formal en el contexto físico y normativo de las instituciones escolares, además de destacar sus objetivos de acreditación. Usando este criterio demarcatorio, la ENF transcurre fuera del aula y/o escuela (extraescolar) y no se rige por la normativa emanada de la administración educativa central o de las personas jurídicas que han creado los centros educativos (educación abierta). Según Ph. Coombs, citado en Hermoso (1994), la ENF designa 'toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes en subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños' (pag114). Al no derivar necesariamente del currículo escolar, la ENF opera con objetivos, estructuras, tiempos y formas de financiamiento que pueden diferir de aquellos que caracterizan a la educación formal.

Existe otro eje de análisis que, al relevar la dimensión metodológica, no excluye a la escuela como espacio de ENF *per se*, justamente porque entiende lo formal como fuertemente asociado al modelo presencial, a la preeminencia del profesor como poseedor del conocimiento y a la exposición frontal de contenidos. Esta modalidad escolar es problemática en la medida que está "orientada hacia el contenido" en lugar de "orientada hacia el aprendizaje", en la medida que utiliza la evaluación para fines meramente administrativos que no reflejan el saber del estudiante (Zaki, 1994). A partir de un modelo escolar formal es posible pasar gradualmente a prácticas no formales ya que la característica principal de la ENF sería la atención a la realidad individual y social existente, con la consiguiente flexibilidad metodológica y de contenidos que ello demanda (Ibíd.).

Si se trata de pensar en modalidades de educación que acontecen fuera del espacio escolar y de sus directrices curriculares o didácticas, nos abrimos al examen de una gama muy amplia de instancias, entre ellas la interacción con la familia, los pares y el impacto de los medios de comunicación de masas. Sin embargo, habría un concepto específico que refiere a los procesos y resultados educativos desarrollados en tales esferas: la educación informal, entendida como el producto que, principal, aunque no exclusivamente, deriva del contacto con la familia y los medios de comunicación de masas en tanto agentes socializadores. Trilla, citado en Feroso (1994) ofrece la siguiente formulación que atiende a este matiz cuando plantea: 'la educación informal acontece indiferenciada y subordinadamente a otros espacios sociales, cuando está inmiscuida inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no emerge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de su contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa' (pag. 110).

En este caso, los dos elementos claves para esta distinción entre ENF e informal, son la **intencionalidad** educativa y la **sistematicidad** en la planificación y desarrollo del proceso. Se puede añadir que lo formal y no-formal presupone a involucrados **conscientes** de que se sitúan en un espacio y tiempo destinados al aprendizaje, aunque, en estricto rigor, la disposición, voluntariedad y motivación a participar del proceso variará cualitativa y cuantitativamente dependiendo de condicionantes individuales y de contexto¹³.

¹³ Galtung define aprendizaje como un proceso que produce cambios duraderos en el mapa cognoscitivo y el repertorio de acción de una persona. Propone una clasificación del aprendizaje donde el hilo ordenador es su grado de formalización (Nilo, 1991).
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

A pesar del esfuerzo por delinear cada ámbito de acción educativa según la formalidad que lo caracteriza, los límites entre ellos se difuminan en la práctica. Mientras la sistematicidad podría servir como factor diferenciador entre informal y no formal, con la intencionalidad la distinción se vuelve un poco más elusiva ya que no es posible afirmar que la educación en la familia o a través de los medios de difusión carezca necesariamente de este componente (Fermoso, 1994); la ENF también puede darse en el contexto familiar precisamente como ejercicio de los roles parentales (Quintana, 1994).

En definitiva, es importante recordar que cualquier espacio de interacción cotidiana tiene un potencial educativo que perfectamente admite grados variables de intencionalidad y conciencia; cuál es la meta educativa de una conversación espontánea entre un educador y un niño o niña a raíz de su día en el colegio? Por muy estructurada o intencionada que sea una instancia educativa, los efectos inesperados de nuestras expresiones, gestos espontáneos, creencias y expectativas dejarán huellas que lejos de ser un 'error del sistema', son inherentes al proceso. En el seno de la reflexión sobre ENF con niños-as se plantea normalmente el desafío explícito de combinar propósito educativo con un marco de convivencia cotidiana que facilite al máximo al aprendizaje, reconociendo la emergencia de procesos y productos que trascienden las pautas prefijadas.

Por más difusas que sean las fronteras entre un concepto y otro, la taxonomía de la formalización puede ayudar a pensar la relación entre los distintos espacios educativos que nos interesan, por ejemplo, una escuela y la tutoría del PAH; el aula y las actividades extra-programáticas; la disciplina escolar y la del hogar, etc. Las variantes son muchas y van desde la complementariedad de objetivos y herramientas hasta la interferencia respecto a los fines y estrategias que cada modalidad establece. La ENF puede ser la principal herramienta de un currículo escolar determinado; desplegar objetivos propios o perseguir objetivos similares a los que persigue la escuela o la familia sólo que utilizando otros medios, en cuyo caso, estamos frente a una relación de suplencia, colaboración (ej: reforzamiento escolar) o incluso de sustitución (educadores de calle) (Fermoso, 1994).

Terminada esta introducción sintética al concepto de ENF, se hace necesario examinar algunos antecedentes históricos que dan cuenta de su trayectoria como área de interés académico, profesional y político. Dicho ejercicio permitirá, además, identificar con más claridad su(s) objeto(s), aportaciones teóricas y metodológicas.

Antecedentes históricos y conceptuales de la ENF: pedagogía social y conceptos afines.

Así como el proceso de industrialización en el primer mundo le confirió a la escuela un conjunto de sentidos y responsabilidades asociados a la nueva configuración productiva, la ENF en general se consolida históricamente en la medida que se diagnostica la insuficiencia de la educación formal como único pilar del desarrollo de habilidades y competencias para la economía. A esto se sumaron voces que, desde corrientes filosóficas y sociológicas críticas, atribuían a la escuela capitalista y liberal la culpa por los males de la vida social, concebida en torno a la defensa del libre mercado, la propiedad privada y la división del trabajo (Fermoso, 1994). A finales de los 60', la expresión Educación no Formal se introdujo en el vocabulario pedagógico principalmente desde la celebración de la Internacional Conferencia on World Crisis on Education, donde se debatió el tema en base a un documento encargado a la UNESCO. A partir de ahí, proliferaron los proyectos y programas que pronto se traducirían en instituciones y publicaciones dedicadas a los ámbitos extraescolares de la educación. Por otro lado, si bien la supresión de la escuela marco una tendencia en la década del 70', no se convirtió a la postre en el foco de atención de la **educación no formal**¹⁴ (Ibíd.)

Ciertamente, la discusión en torno a una idea de educación que trasciende los márgenes de la educación institucionalizada es mucho más antigua. Una de las primeras disciplinas científicas que trató de establecer analíticamente los contornos de este quehacer en relación con la pobreza y la comunidad fue la *Pedagogía Social (PS)*. Los ámbitos cubiertos por la PS, así como las controversias teórico-prácticas que se generan en torno a su objeto, la *educación social*, son muy atinentes para el análisis de los dispositivos de ENF vinculados a la infancia y la familia en situación de pobreza, y para reflexionar sobre los aportes de dichos dispositivos a la superación de la pobreza en Latinoamérica.

En 1848, el alemán Paul Natorp sostiene que la Pedagogía Social debe ir mas allá de las formas tradicionales escolares y mas allá del individuo aislado, ocupándose de la comunidad (Petrus, 1997)¹⁵. Inaugura de esta manera una tradición científica y profesional que ha influido en el quehacer de los trabajadores sociales, comunitarios y de la educación, especialmente en Europa y América del Sur (Spratt, Houston, Magill, 2000)¹⁶.

¹⁴ Desde México y para toda Latinoamérica, Ivan Illich arremetió fuertemente contra la institución escolar y planteó su eliminación.

¹⁵ Natorp no es quien primero utiliza el concepto pero sí quien logra instalarlo como referente entre la comunidad científica alemana (Quintana, 1994)

¹⁶ En los países anglosajones, en cambio, la PS se asimila al quehacer de los trabajadores sociales, por lo que el análisis de la práctica educativa contenida en ese quehacer profesional no constituye una disciplina autónoma (Fermoso, 1994; Quintana, 1994; Petrus, 1997).

Sin embargo, la PS de Natorp es sólo una vertiente posible dentro de la disciplina de la PS. El acento sociologicista y de rechazo a la pedagogía individual no representa a todos los que cultivan el interés por la PS. Una línea alternativa, es la que se enfoca en la intervención sobre la amplia gama de problemas públicos que afectan a nuestras sociedades, a saber, la delincuencia juvenil, la infancia abandonada, la tercera edad, educación permanente, etc. La PS, en este caso, se asimila a una ingeniería de promoción social que opera con criterios educativos (Quintana, 1994). Este es el planteamiento fundamental tras la formulación que hiciera Herman Nohol en 1928, quien define la PS como una ciencia de la socialización de los más necesitados, relacionándola explícitamente con la dimensión de las políticas sociales (Petrus, 1997).

Muy pocos desconocen la vinculación de la PS con el surgimiento del estado de bienestar en la primera mitad del siglo XX europeo, no obstante, en las últimas décadas se viene perfilando una esfera política que no equivale a la operación de la burocracia estatal sino a actividades de responsabilidad pública gestionadas por privados sin fines de lucro, al mismo tiempo que la articulación creciente de cuerpos voluntarios que canalizan la solidaridad a nivel local, nacional y transnacional (Montagut, 1997).

Independientemente de las distinciones entre los actores que ejecutan una iniciativa de educación social, hasta el día de hoy es claro que el diseño de sus estrategias de intervención está íntimamente ligado al desarrollo de las políticas públicas compensatorias. Respecto a este rasgo, una de las contradicciones que se constatan en la PS es que, aunque contempla intervenciones críticas y transformadoras de la sociedad, algunas de sus versiones tienden a evitar las preguntas radicales respecto al origen de los problemas sociales, especialmente en el contexto de políticas contra la marginación (Petrus, 1997).

A partir de los años 70' la versión de la PS más cercana al marxismo cambia su planteamiento y asume activamente el reto de elaborar pedagogías críticas que den respuestas a los problemas derivados de las demandas sociales desde el espacio socio comunitario (Quintana, 1994), donde la educación social sería un factor de liberación de las limitaciones impuestas por la sociedad de clases. La eclosión de ésta y otras vertientes de la PS se explica en gran parte por la pérdida paulatina de confianza en la institución escolar como agente de promoción social (Petrus, 1997).

De todas las variantes de educación social inspiradas en el ideal emancipador, la pedagogía de **Paulo Freire** es la que más influyó en la reflexión sobre los fines y medios del quehacer socioeducativo en Latinoamérica. Freire parte por constatar que en una sociedad jerarquizada en clases sociales la pedagogía oficial adopta la forma de dispositivo de dominación que mantiene a los grupos marginados inconscientes de la situación de dominación que los afecta; el resultado, una educación *domesticadora*. Sin embargo, Freire no considera que este estado de cosas sea inmutable, por el contrario, postula que el camino de la liberación empieza por la creación de una pedagogía que propicie la *conciencia* del oprimido sobre su realidad y cultura. En lo que refiere a la figura del educador, en la educación *domesticadora* el profesor se erige como detentor absoluto del saber y protagonista activo del proceso educativo, mientras que los educandos quedan relegados a un rol pasivo que los mantiene en inferioridad de condiciones. En contraposición, la pedagogía *liberadora* concibe la interacción entre educador o educando como una permanente reflexión conjunta en la cual el intercambio de ideas les permite a ambos ser creadores de saber (Quintana, 1994).

La diferencia más radical entre las pedagogías *domesticadora* y *liberadora* es que, en la primera, el proceso educativo consiste básicamente en la 'entrega' de conceptos abstractos con un afán meramente disertante, exigiendo a los alumnos que memoricen o coleccionen conocimientos sin que ello se traduzca en acciones transformadoras. En el planteamiento de Freire, el diálogo, la mutua educación entre los participantes del proceso educativo, permite la *problematización* de la realidad cotidiana y el derrumbe de los mitos.

Este aspecto es esencial puesto que, cuando el saber y la cultura dejan de ser el conjunto de verdades estáticas que transmite el profesor y los medios de difusión, sino que se perciben en todo su dinamismo e historicidad, los personas están en condiciones de advertir los espacios de transformación de su realidad, más aún, pueden comenzar a ocupar dichos espacios de transformación. En este punto es cuando se supera la dicotomía entre teoría y praxis (íbid).

Freire se centró en el diseño de una alfabetización de adultos que respondiera a los principios enunciados en los párrafos anteriores. Las propuestas metodológicas concretas que se desprenden para otras poblaciones han sido menos desarrolladas, sin embargo, los elementos esenciales de su planteamiento son recogidos en muchas de las iniciativas de corte comunitario e incluso escolar (Spratt, Houston y Magill, 2000). Un ejemplo de la aplicación de las ideas de Freire es la obra de Augusto Boal (ver cuadro 2).

Es muy importante resaltar que, desde una visión como la de Freire, la preocupación por la comunidad debiera trascender lo meramente técnico o instrumental. El desarrollo comunitario es un complejo de procesos en los que un colectivo lucha por la sobrevivencia de todos sus miembros, creando nuevas formas de relación social en lo político, económico y cultural para avanzar hacia una calidad de vida superior. Por ende, en la educación comunitaria los

miembros se interpretan a sí mismos y a sus relaciones para generar nuevas tecnologías transformadoras (Macías, 1993). El educador sólo acompaña y facilita este proceso.

Entre las formas diversas que ha adoptado la educación social está la **animación sociocultural**, surgida en la Francia de post guerra como herramienta de reconstrucción social y cultural de los países arrasados por el conflicto bélico (Quintana, 1997). Su significado tampoco es unívoco, pero nos quedaremos con la definición de Trilla (1997) quien la entiende como ‘un conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad y en el marco de un territorio concreto con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural’ (pág. 140).

El acento discursivo de la animación sociocultural es el rescate de la cultura local y el asociacionismo como resistencia a la cultura de masas y/o cultura dominante. Ello no se debe confundir con la negación de los beneficios y productos culturales más generalizados sino con lograr que la comunidad se apropie de dichos objetos culturales sin perder sus particularidades como colectivo (Quintana, 1994). El panorama de ámbitos y medios de la animación sociocultural es vasto y va desde instituciones especializadas en el enfoque (universidades populares y centros cívicos), hasta programas o eventos concretos insertos en escuelas, centros penitenciarios, universidades, etc. (Trilla, 1997). Su inclusión dentro de la educación social se debe a las repercusiones educativas de esta actividad que continua hasta hoy en fase de consolidación metodológica. El exponente latinoamericano más prominente desde esta línea de trabajo es el argentino Ander-Egg (Quintana, 1994).

Otra forma de educación social que resulta especialmente pertinente de mencionar en esta síntesis es la **educación en el tiempo libre infantil**. Al igual que la animación sociocultural, la pedagogía del ocio tiende a involucrar instituciones, intervenciones y procesos ubicados en el sector de la ENF. Desde el punto de vista de Trilla (ibid) animación sociocultural y educación en el tiempo libre no se diferencian claramente en términos analíticos sino que en razón de los grupos etarios en los que suelen concentrarse, adultos en el caso de la animación sociocultural y niños-as en el caso de instituciones dedicadas al tiempo libre. El énfasis en la participación y rescate de cultura local de la animación sociocultural, en lugar del énfasis en la recreación, podría servir como un matiz de diferenciación entre ambas modalidades, aunque resulta artificial si se piensa que la participación y construcción de cultura en el tiempo libre puede ser recreativa tanto para los adultos como para los niños-as. Una profundización de estas variantes se hará en la sección dedicada a las modalidades de ENF en relación con la pobreza, la infancia y la familia.

La **educación popular** es otra tradición socioeducativa, cuyo origen en el siglo XIX estuvo muy ligado a entornos católicos que intentaron compensar la carencia de escuelas y superar la formación intelectualista de los centros escolares, sin descuidar el desarrollo del sentido crítico (Quintana, 1994). En América Latina también se la asimila a las pedagogías como las de Freire. Como en la historia de cualquier pedagogía, la clarificación teórica del objeto de la Pedagogía Social sobreviene tras largos años de una práctica instalada por mucho tiempo. Ahora bien, el objeto de estudio de la PS, la *educación social*, designa a una amplia gama de interacciones entre personas que libremente se abocan a una experiencia educativa en un contexto no experimental (Carreras, 1997). Mirado desde la perspectiva comunitaria a la que alude Caride (1997), se podría agregar que tal interacción socioeducativa debe estar fundada en el reconocimiento de la capacidad que la comunidad tiene para generar conocimientos a partir de su cotidianeidad y para transformar esa realidad cotidiana siendo “sujeto de acción” en lugar de “objeto de atención”.

En la escena del trabajo socioeducativo se observa que, dependiendo del momento histórico, ciertos aspectos y referentes psicológicos, sociológicos y pedagógicos cobran mayor relevancia para orientar la acción. Una ilustración de esto es la impronta actual de la psicología cognitiva en algunas intervenciones que se centran en el desarrollo de pensamiento abstracto, el autocontrol, la capacidad de resolver problemas y de empatizar, especialmente en el trabajo con jóvenes infractores de ley (Ayerbe, 1996).

Una discusión acabada sobre las concepciones de PS y sus aplicaciones trasciende los objetivos de este documento, en todo caso, baste enunciar que existe consenso en torno al carácter práctico de esta ciencia que estudia muchos de los espacios de acción cubiertos por la ENF, ya sea que entendamos *educación social* como sinónimo de: (Quintana, 1994; Petrus, 1997)

- Adaptación al medio
- Socialización
- Adquisición de competencias sociales para vivir y participar con otros
- Tecnología para la intervención comunitaria de enfoque pedagógico
- Acción profesional sobre un sistema social
- Intervención con los ‘inadaptados’
- Formación política del ciudadano
- Formación para el trabajo
- Trabajo social voluntario (caritas, cruz roja)
- Control social
- Educación extraescolar/paraescolar o
- Como generadora de demandas sociales.

La revisión de los antecedentes históricos de la ENF, tiende a confirmar la apreciación de Feroso (1994) quien advierte cierta superposición o sinonimia con la *educación social*. Características importantes de la ENF que se desprenden de la multiplicidad de acepciones de educación social, son:

1. Toda la vida del ser humano puede ser tiempo hábil para la ENF
2. Los programas o iniciativas de ENF pueden dirigirse tanto a individuos como a grupos o a comunidades. El acento individual o comunitario dependerá de la postura teórico-práctica respecto de qué se quiere conseguir y cómo conseguirlo.
3. En razón del criterio de normalidad estadístico y normativo, también se puede distinguir entre ENF dirigida a grupos en situación de desmedro ya sea psíquico, sociocultural, físico o legal, de aquella que no asume poblaciones de ese tipo.

El siguiente capítulo está dedicado a describir el panorama de estrategias concretas de ENF en los ámbitos que más competen al Programa Adopta un Hermano: Infancia, Familia y Pobreza.

Cuadro 2: El teatro del oprimido de Augusto Boal (Spratt, Houston y Magill, 2000)

Augusto Boal es uno de los exponentes más destacados de la tradición que liderara Freire. Su representación teatral de la vida diaria como forma de canalizar la creatividad y transformar el medio ha demostrado ser muy popular en áreas de mayor carencia económica. En su visión, la opresión en los vínculos interpersonales y sociales se manifiesta en que, en vez de relaciones dialógicas (de diálogo), sólo existen monólogos donde un actor (con poder) se expresa mientras los demás son simples espectadores que no participan activamente de su realidad. Este autor plantea que desde el lugar metafórico de la sociedad que sería el teatro, se pueden ir rompiendo los roles preasignados de espectador-actor. El grupo que lleva a cabo el taller teatral debe generar confianzas mutuas para el intercambio de ideas, para ello, es fundamental que el facilitador asuma su propia vulnerabilidad y experiencia de opresión. Las técnicas utilizadas para asegurar un ambiente de confianza y respeto mezclan ejercicios corporales u otras actividades que privilegian lo no verbal como las manualidades y el dibujo. En el tratamiento de temas conflictivos, se asignan roles de ficción que faciliten la búsqueda colectiva de soluciones a partir de la interpretación que el propio grupo de actores-espectadores hace de su representación del problema. Los autores creen que las familias y los niños pueden adoptar este método para explorar sus relaciones y proponer conflictos a situaciones conflictivas.

III. PRINCIPALES ÁMBITOS DE ENF DE LA INFANCIA: NIÑAS (OS), FAMILIA, COMUNIDAD Y ESCUELA.

El estatuto social de la 'infancia occidental tradicional' es una construcción que tiene más o menos un siglo y medio de historia. Su apogeo se da en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX cuando se retira a los niños de las fábricas para enviarlos crecientemente a las escuelas. Como parte de este proceso, el modelo de conducta parental apropiada se empezó a configurar según una serie de ejes prescriptivos de orden emocional (ternura) y legal (responsabilidad) (Steinberg y Kincheloe, 2000).

La psicología infantil que surge a finales del XIX participa de esta construcción al describir científicamente las características de la infancia y entregando pistas respecto de lo que se entiende por familia e infancia sana, adecuada y normal. El problema, según Steinberg y Kincheloe (Ibíd.), es que al generalizar los determinantes biológicos sin considerar las variables socioculturales y económicas, se naturaliza una imagen ideal de infancia que contribuye a facilitar la segregación de los niños-as que no cumplen con los estándares esperables para su etapa de desarrollo. Adicionalmente, se van imponiendo nociones de cómo debe ser la estructura familiar que alberga a la infancia feliz, con lo cual todos aquellas estructuras que difieren del modelo se presumen incompletas (Gubbins, 2001).

La otra cara de la moneda es que la visión contemporánea de la infancia ha evolucionado hasta consagrar unos derechos universales que no eran concebibles hace dos siglos atrás y que por lo menos han constituido un referente para orientar las políticas de bienestar de los estados que subscriben la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño-a. El bienestar social de la infancia, dice Gaitán (1999), equivale a la articulación de responsabilidades entre familia y sociedad, a un pacto entre ambos, donde el Estado entrega educación y a cambio recibe capital humano.

Es por este motivo que la mayoría de las políticas hacia la infancia están comprendidas en políticas de atención a las familias en situación de pobreza, asimilando muchas veces esta condición a la ocurrencia de maltrato o abandono infantil. El aspecto negativo de este abordaje es que hace visible a la infancia sólo en tanto objeto de protección, subordinándola sin contemplar su realidad más compleja. Recogiendo esta línea de argumentación, es que en los últimos años, muchos organismos internacionales trabajando en infancia promueven un reemplazo de la perspectiva de necesidades (asociada a intervención) por una perspectiva de los derechos universales (Myers, 2000; Espinoza y Saavedra, 2004). Sería ridículo negar la existencia de la miseria infantil objetiva, los riesgos que afectan a los niños-as en todo el mundo, ni la urgencia de brindarles protección y asegurar el cumplimiento de sus derechos¹⁷.

Se debe reconocer que, frecuentemente, el diagnóstico negativo del entorno y los recursos psico-sociales de los niños-as en un contexto específico es lo que impulsa la implementación de ENF. No obstante, incluso cuando el marco es la prevención secundaria de la violencia, la drogodependencia o la deserción escolar en un área que muestra altos índices

¹⁷ La encuesta Casen (2003) revela que existe un 27% de menores de 18 años en situación de pobreza y 7% de ellos viviendo en situación de indigencia.

de alguno de estos problemas, se recomiendan estrategias de ENF que apunten al desarrollo integral de la infancia y adolescencia: redes sociales, identidad territorial, espacios recreativos, etc. (Morales,2001)¹⁸.

La ENF dentro del marco de la socialización

Ciertas lecturas de la educación social la asimilan a aquellas intervenciones que propenden a la socialización de los individuos, entendida como la introducción deliberada o no deliberada en la vida y costumbres de una sociedad. La familia y la escuela, son tradicionalmente entendidos como los principales espacios de socialización (los pares y los medios de comunicación son otros) y ya que los agentes socializadores pueden operar acertada o desacertadamente, los servicios sociales y la ENF pueden cumplir un rol complementario, compensatorio, o incluso correctivo de esa socialización desacertada (Fermoso, 1994).

Funciones de la Socialización (Quintana, 1994)	Metas del trabajo social con la infancia en situación de pobreza (ibid)
<ul style="list-style-type: none"> • Familiarización con las normas y valores del grupo • Transmisión de la cultura • Formación de hábitos de comportamiento • Actualizar 'el ser gregario' que todos somos en potencia • Permitir el acceso a los productos del progreso humano dándolos a conocer y enseñando a usarlos • Ubicar a las personas en una posición social determinada • Desarrollar su personalidad individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmación familiar de los roles parentales • Acomodo a las características de cada niña o niño • Compensación de carencias • Estimulación de sus capacidades • Corrección de los factores que interfieren negativamente en el desarrollo • Propender a la autonomía, capacidad para analizar el medio, formular objetivos y cumplirlos • Desarrollo de sentido colectivo y solidario • Inserción crítica en la sociedad • Coordinación de las entidades que concurren a la formación del niño-a

Desde luego, no podemos dejar pasar que lo que se considera una 'buena' socialización depende del contexto normativo al que nos refiramos, de ahí que es muy importante preguntarse cuál es la intencionalidad socializadora de una determinada actividad o programa de ENF en contextos de pobreza: qué supuestos u observaciones respecto del medio en que viven niños-as impulsan o motivan nuestra acción educativa? Qué queremos que aprendan los niños-as acerca del medio en que viven? Cómo esperamos que se relacionen con el medio? Qué esperamos de su familia y escuela? Adentrarse en este tema rebasa los objetivos de este documento, pero al menos son interrogantes que vale la pena tener en mente antes de revisar las estrategias de ENF aplicables al trabajo con niños-as en situación de pobreza.

ENF en la infancia y juventud

En virtud de la crítica esbozada al principio de este capítulo respecto de la reducción de los niños y niñas en situación de pobreza a su dimensión de carencia, es que los servicios centrados en la socialización integral del niño, estarían haciendo un aporte muy importante para su desarrollo. Un área dentro de la ENF que intenta responder a las necesidades de realización y autorrealización de niños y niñas sin restringirlas a la 'evitación' de la violencia y abandono es la anteriormente mencionada **Educación del tiempo libre**. A continuación, un listado, por supuesto no exhaustivo, de las variadas modalidades que adopta la educación en el tiempo libre (Trilla, 1997)

- a) Instituciones o movimientos que funcionan continuamente en el año, con intencionalidad educativa explícita, ocupando ciertas parcelas del tiempo libre o no escolar (ej. Scouts y clubes infantiles). El sentido de estas instituciones es en parte de custodia y la idea de uso 'no deseable' del tiempo libre. Su potencial educativo radica en que conciben un tiempo libre colectivo en el que se desarrolla la sociabilidad; prestan gran atención al fomento de la expresividad, sensibilidad y creatividad de un modo que la escuela no suele cultivar; posibilitan la realización de proyectos generados por los propios niños-as y dan mucha importancia al descubrimiento y participación del sujeto en su entorno próximo. (Ver cuadro 3).
- b) Instituciones creadas para el cultivo de especialidades artísticas, culturales o deportivas (ej. grupos de teatro y clubes deportivos). Contienen una dimensión educativa indudable aunque no siempre desarrollan una visión pedagógica tan integral como la categoría anterior. Uno de sus rasgos más notables es que incorporan el valor del esfuerzo activo por lograr una meta o producto al mismo tiempo que se experimenta placer en el proceso.
- c) Propuestas paraescolares que se llevan acabo en el tiempo no lectivo pero que apuntan a contenidos muy similares a los abordados por la escuela (ej. cursos de idiomas, cursos de computación). En el fondo suplen a la escuela cuando no son una prolongación de la misma, por lo cual es cuestionable incluirlas como pedagogía del ocio. A veces, son las mismas escuelas las que ofrecen actividades *extracurriculares* más o menos cercanas al polo recreativo.
- d) Otras ofertas de educación en el tiempo libre provienen de: instituciones culturales o deportivas que programan actividades (zoológicos, museos, etc), instituciones de formación religiosas (catequesis), instituciones y trabajo de calle para jóvenes infractores de ley o drogodependientes, y finalmente, los programas televisivos, publicaciones y espectáculos dirigidos al público infantil.

¹⁸ Además de las carencias materiales, la pobreza infantil reduce significativamente el acceso a la recreación y a los productos culturales y artísticos como el cine y el teatro, disminuyendo también las posibilidades de expresión libre.

Cuadro 3: Pedagogía del ocio y prevención de los trastornos de conducta en adolescentes Chile) (Pascual, 2000)

En un distrito cuya composición socioeconómica y étnica es variada, se logró el concierto de distintos clubes de tiempo libre, bibliotecas infantiles, ludotecas presentes en el área, para la instalación de dos clubes de tiempo libre que integraran a los participantes de los diversos clubes del sector. Operó con la ayuda de voluntarios y profesionales. Aparte de la biblioteca, ludoteca y campamentos infantiles, disponibles todo el año, la iniciativa tuvo como fin evaluar los resultados en términos de la convivencia entre niños-as que antes no interactuaban. En ese sentido, se deja de lado un enfoque centrado en la marginalidad para potenciar el encuentro de realidades diversas, apostando al valor educativo que esto tiene para todos los que viven la experiencia. La metodología de trabajo hizo especial hincapié en el aprendizaje de hábitos y normas saludables a partir de las vivencias cotidianas, la valoración de las emociones y la creación de ambientes lúdicos: trabajos y dinámicas grupales, dramatizaciones, juegos de rol, pintura, etc. La evaluación en base al seguimiento de los casos individuales es positiva en relación al progreso escolar y de sociabilidad. Incluso los niños desescolarizados asistieron y mostraron resultados positivos, producto de la coordinación con los trabajadores de calle.

Queda explorar el modelo **tutorial** en que se sustenta el Programa Adopta un Hermano con el fin de dilucidar sus principales orientaciones más allá de su operacionalización en el marco lógico del programa en Chile. Yael Korol (2004) define este enfoque como un sistema organizado de apoyo educativo, sociocultural y afectivo que aspira a fortalecer los recursos y capacidades del niño-a, por medio de generar oportunidades para su desarrollo. Es justo advertir que en el resto de los documentos consultados sobre programas similares al PAH no se hallaron definiciones en propiedad del **modelo o sistema tutorial**.

Una de las definiciones más comprehensivas de la acción tutorial se encontró en un artículo dedicado a la orientación vocacional en el Perú y afirma, 'La tutoría es un servicio de acompañamiento permanente y orientación a los estudiantes que se ofrece a través de una serie de funciones y acciones dirigidas a atender las necesidades de desarrollo personal, de desempeño académico, orientación vocacional y de promoción y defensa de la salud integral de los estudiantes...el tutor deberá identificar las dificultades y problemas de aprendizaje, psicológicos y de salud buscando soluciones adecuadas coordinando con la familia o derivando el caso para una atención especializada (Ramos, 2002)

De esta formulación se desprende que el rol de tutor podría perfectamente superponerse al de profesor, ya que lo tutorial denominaría un conjunto de responsabilidades integrales para con el estudiante y no sólo una gama de técnicas. Sin embargo, el frecuente uso de tutorial y tutoría en la descripción de *aprendizaje a distancia* para adultos y/o en contextos universitarios connota la presencia de un sujeto asumiendo la función de guía educativo en situaciones de gran autonomía por parte del tutoriado. En inglés, la palabra **tutoring** sí conduce a referencias relativas a educación de niños-as pero, en muchas ocasiones, con un matiz llamativo, en tanto sinónimo de *apoyo individual y pagado* que los padres contratan para ampliar las oportunidades de aprendizaje de sus hijos. Una acepción distinta de tutoría se acerca a lo que entendemos por profesor auxiliar de aula mientras que otra alude a la tutoría entre pares.

Existen otras fuentes que echan mano del concepto al caracterizar programas orientados a superación de pobreza. Sin ir tan lejos, Argentina está llevando a cabo el proyecto 'Aprender Enseñado', cuyo fin es el apoyo a la infancia en pobreza valiéndose de un enfoque tutorial que parece tener una inspiración similar a la del PAH¹⁹

Entre las razones para apostar por esta estrategia el proyecto consigna: la factibilidad de implementarla a corto plazo y de obtener resultados en poco tiempo; el uso de las capacidades instaladas de los universitarios voluntarios; la posibilidad de relacionar los contenidos curriculares escolares con la experiencia cotidiana de cada alumno y el carácter personalizado de la tutoría.

Del material que reporta experiencias de tutoría en contextos de pobreza se pueden inferir las orientaciones que debieran guiar al tutor y las dimensiones sobre las que la tutoría opera (Seth, 1997; ILO, 2002; Smith, 2005):

- Conversación al centro de las actividades con los niños-as.
- Familiaridad del tutor con el contexto en el que vive el tutoriado o disposición a familiarizarse
- Contacto periódico con el profesor de aula, los padres u otros adultos significativos para mantenerlos informados y motivados
- Uso de una variedad de métodos y materiales
- Enriquecimiento de la gama de experiencias del tutoriado
- Ayuda en la construcción de significados propios que posibiliten la transferibilidad de lo aprendido a otras situaciones (esto no es automático).
- Participación activa del tutoriado en la preparación y curso de las actividades
- Desarrollo de habilidades de pensamiento, emocionales, sociales, de lenguaje y matemática.

Muchas iniciativas de ENF usan técnicas de tutoría para el **Apoyo Escolar** o (*reforzamiento escolar*) en horario alterno a la escuela. El examen de este tipo de experiencias en Estados Unidos, muestra que el impacto es especialmente positivo

¹⁹ Ver <http://www.me.gov.ar/edusol/tutorias/tutorias.htm> página del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2005.

en mejorar la actitud hacia el colegio y en la disminución de conductas agresivas y de riesgo. El impacto en el rendimiento varía mucho dependiendo de la intervención, aunque se observa que los más beneficiados son los niños de peor rendimiento escolar, en especial en el área de lenguaje.

Adicionalmente, se sugiere una correlación positiva entre el grado de beneficio obtenido y el tiempo de permanencia en el programa. Los que llevaron a cabo este recuento, advierten que la descripción poco exhaustiva de los programas impidió hacer conexiones claras entre las características de los mismos y sus resultados (Schwartz, 2003; McComb y Scott-Little, 2003). Por cierto, esto remite a la necesidad de sistematización y evaluación de los proyectos de ENF.

Algunos elementos que contribuirían a la ejecución de un apoyo escolar efectivo en contextos de pobreza son (ILO, 2002):

- Flexibilidad combinada con planes individuales de aprendizaje
- Grupos pequeños de 7 u 8 participantes
- Capacitación de universitarios voluntarios en técnicas tutoriales en distintos dominios²⁰ (habilidades de pensamiento, habilidades sociales, lenguaje y matemáticas, etc.)
- Frecuencia de sesiones de una o dos veces por semana **como mínimo**
- Complementar con otras actividades de ENF (Ej. recreativas)

Una arista relevante es cómo y hasta qué punto la agenda de desarrollo del programa involucra a los niños-as en la definición de algunas actividades. Algunas de estas preguntas son atingentes para la diferenciación de este tipo de trabajo con el de los trabajadores sociales que intervienen en nombre del Estado. El alcance sobre la participación de los sujetos niños-as en la definición no es antojadizo.

Últimamente, los organismos preocupados de la infancia buscan maneras de promover la injerencia de los niños sobre las decisiones que afectan a los espacios donde se desenvuelven. Wabnitz (2003) comenta que en Alemania se abren continuamente a diversos **proyectos de participación** como: los consejos de comunidades juveniles, parlamentos juveniles, conferencias de niños-as orientadas al uso del tiempo libre, representación de los niños-as en las corporaciones de adultos incluso con derecho a voto, etc. En todas estas instancias, los niños-as tienen oportunidad de practicar habilidades democráticas fundamentales, además de reintroducir al sistema un compromiso de calidad respecto de las decisiones políticas adultas. De acuerdo a la experiencia diversa en Alemania, dichos modelos de participación solo tendrán éxito y serán percibidos positivamente si:

- • Tratan temas que son importantes para los niños-as
- • Las formas de participación son apropiadas a la edad
- • Los procedimientos son transparentes
- • Los adultos escuchan y responden en el lenguaje de los niños
- • Las consecuencias específicas surgen dentro de un periodo predecible, lo que requiere procedimientos seguros para la incorporación de los niños-as a la votación
- • La participación de los adultos no se usa para ejecutar sus propios intereses pero tampoco para empujar la responsabilidad sobre los niños-as, ya que los adultos siguen siendo los educadores.

A partir de los elementos expuestos más arriba, es claro que la modalidad tutorial incorpora objetivos y metodologías que derivan de muchas corrientes psicológicas y pedagógicas pero especialmente de aquellas que insisten en el desarrollo armónico entre las capacidades cognitivas, afectivas y para la convivencia. El hecho de que se actúe mediante atención individual y grupal permite la consideración de las necesidades de cada uno sin que el tutor monopolice el poder para movilizar el proceso educativo puesto que el grupo de pares también concurre como agente transformador. Dada la integralidad de la acción tutorial como instrumento de promoción social, la persona del tutor seguramente enfrenta el desafío no menor de clarificar las prioridades de intervención, las estrategias y criterios diagnósticos (Ayerbe, 1996). Incluso cuando los que gestionan un programa proveen de directrices curriculares y materiales para el ejercicio de la tutoría, es papel del tutor procurar el balance entre una actitud afectiva y de aceptación – evitando actividades amenazantes, ofreciendo oportunidades de elevar la autoestima o simplemente de disfrutar la compañía de otro- con la habilidad de estimular nuevo aprendizaje (Seth, 1997). En este sentido, un objetivo esencial es lograr el compromiso del niño-a con su propio proceso educativo, aunque ello le demande esfuerzos y el cumplimiento de reglas pactadas.

ENF y Escuela

En la sección dedicada a delinear someramente los conceptos de ENF, formal e informal, se enunció una definición más comprehensiva de ENF que llega a incorporar las metodologías no tradicionales aplicadas dentro del aula.

A continuación, examinaremos los elementos de ENF que se pueden plasmar al interior del espacio escolar con foco en la participación, a través de ilustrar una experiencia del Programa de las 900 escuelas. Este apartado se centra en la evaluación cualitativa llevada a cabo por Cardemil y colaboradores (1994) de los Talleres de Aprendizaje donde jóvenes

²⁰ La enumeración de las técnicas específicas para cada área no puede ser materia del presente documento.
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

monitores participaron de la mejora de las escuelas de sus comunidades. La metodología de evaluación cualitativa recogió el sentir de los docentes, monitores, alumnos y sus madres mediante observación y entrevistas.

Los Talleres de Aprendizaje fueron instancias donde jóvenes de la comunidad que se encontraban sin trabajo y con E. Media completa trabajaron con grupos de niños-as de tercero y cuarto año básico con atraso escolar. La escuela seleccionaba a los jóvenes. Las actividades en grupos de 15 a 20 integrantes persiguieron reforzar la enseñanza escolar, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños-as. Los talleres funcionaban de julio a diciembre en horario alterno a las clases, dos veces por semana y en sesiones de dos horas. Cada grupo contaba con dos monitores capacitados previamente, los cuales además recibieron apoyo durante el periodo de talleres (García Huidobro y Jara, 1994)

Según García Huidobro y Jara (ibid) la novedad de la propuesta hizo que los integrantes de las comunidades miraran con recelo a los jóvenes monitores e incluso hubo quienes trataron de presentarlos como activistas políticos tratando de ideologizar a los niños-as. En efecto, las rupturas con el *status quo* que los talleres proponían eran:

- a) Hacer visible la acción afirmativa (discriminación positiva) con niños-as en desventaja en cuanto a su rendimiento
- b) Subrayar la idea de que todos los niños-as pueden aprender
- c) Apostar por la pedagogía activo-participativa a través del juego y el desarrollo de proyectos
- d) Romper simbólicamente el muro divisorio entre comunidad y escuela al integrar jóvenes.

En general, de acuerdo a la evaluación de Cardemil, *et al* (1994), la mayoría de las personas consultadas evaluaron positivamente los Talleres de Aprendizaje. Aunque una descripción más detallada de los contenidos de esa evaluación y sus aspectos menos logrados sería imposible por problemas de espacio, queremos destacar algunos aspectos que parecen particularmente relevantes.

1. La experiencia es en todo sentido formadora desde el punto de vista de los monitores, quienes declaran haber ganado en autoestima y en sus competencias como educadores no formales.
2. Las actitudes de los profesores hacia el taller fueron variadas: valoración, aceptación, resistencia y rechazo.
3. Existen visiones diferentes respecto al impacto en los niños. Mientras hubo acuerdo en torno a los beneficios para la autoestima y sociabilidad. Las voces más críticas plantearon dudas sobre los beneficios para la disciplina, pero esto también dependiendo del concepto de disciplina que manejaban los adultos consultados.
4. Lo mismo ocurre en relación con las condiciones para el aprendizaje. Los docentes más favorables al taller, reportaron mayor asistencia, mejora en el lenguaje y calidad de su trabajo en clases. Aquellos más críticos, atribuyeron estos cambios a factores ajenos al taller (su propia acción y los materiales aportados por el P900)
5. Madres y familiares consultados valoraron altamente la experiencia, en especial la relación formativa de los monitores con sus hijos-as que se caracterizó por el afecto, la proximidad y aceptación de la libertad del otro.
6. Los niños-as hacen la evaluación más positiva de todas en cuanto al disfrute intrínseco de las actividades y la relación de confianza y afecto con los monitores.

Las lecciones que este programa deja van e la dirección de lo dicho hasta ahora. La ENF para infancia debe hacerse cargo del contexto en el que viven los niños-as llegando a 'colarse' en todos los espacios de socialización posibles, tratando de propiciar la colaboración mutua entre todos los agentes de socialización. En definitiva, este camino no está exento de dificultades y conflictos ya que la organización de los servicios tiende a parcelar en extremo a la infancia (salud, educación, escuela, familia), lo cual dificulta la coordinación y la aceptación de roles más flexibles entre los actores de la educación infantil, partiendo por los propios niños, a los que rara vez se les reconoce como creadores de saber.

ENF con la familia

Durante el 2002, dos asambleas internacionales de la ONU ratificaron a la familia como el entorno clave en la socialización y educación de las generaciones jóvenes. Más aún, las instancias internacionales mantienen su confianza en los programas que combinan la atención integrada de salud, nutrición y educación desde el seno familiar (Bernal, 2004).

Esta preocupación por la formación de los padres en cuanto su labor educativa con los hijos se puede rastrear hasta el siglo XIX y surgió en el marco de la lucha contra la mortandad infantil (Quintana, 1994) Actualmente, la ENF con la familia toma fuerza incluso en la fase de **preparación para la maternidad y paternidad**, como una instancia para abordar los aspectos prácticos y afectivos asociados a la llegada de los hijos-as.

Indudablemente, la participación diferenciada por género es transversal a todas las etapas de la crianza. Tanto antes del parto como durante la primera infancia (pre-escolar) y etapa escolar, el número de experiencias de ENF con madres sobrepasa con mucho las implementadas con los padres varones. Por este motivo, Gadsden (2003) aboga por la consideración del padre como un actor relevante. Su trabajo concluye que mientras antes se incorpore al padre al proceso de socialización, el impacto positivo en el rendimiento académico del niño-a será mayor. También indica que a

mayor escolaridad del padre este involucramiento es más probable y recomienda el diseño de estrategias específicas para sumar a los hombres al apoyo del proceso educativo.

La ayuda a la familia también puede fundamentarse desde un punto de vista ecológico²¹ en el que se atiende a todas las formas válidas de ayuda entre las familias a nivel de barrio o comunidad (Fermoso, 1994) para superar problemas como el maltrato, entre otros (Ver cuadro 3). Mientras en relación al maltrato infantil se han encontrado evidencias sobre la eficacia de los programas parentales, en los programas de prevención del abuso sexual todavía no hay resultados concluyentes. En líneas generales, la evidencia sugiere que los **programas de prevención** apoyados por las familias son más efectivos que los centrados en el niño o niña exclusivamente (Morales, 2001).

Un enfoque distinto es de la consejería y la terapia. En ambos casos, el servicio lo presta un profesional que responde a un llamado voluntario respecto de un problema. Se observa aquí un enfoque más tradicional vinculado a las redes asistenciales dependientes del Estado y otros organismos.

Finalmente, Myers (2000) detecta una crítica común a los programas dirigidos a la familia; la tendencia, por demás llamativa, a tratar a los adultos como si fueran niños pequeños, lo cual podría derivar en el rechazo por parte de algunos potenciales participantes. Retomaremos este punto al analizar la relación entre familia y escuela.

Cuadro 2: Un programa de desarrollo comunitario en torno a la infancia (Colombia)
(Abello, 1993; Macías, 1993 y Amar, 1993)

El programa de ENF estuvo destinado en primera instancia a la estimulación temprana de los niños-as menores de tres años (más tarde se amplió hasta los siete). Comprendió una escuela para adultos, educación en la familia y el fomento al sentido de comunidad en torno a la infancia. La idea fue romper con la separación entre desarrollo comunitario y atención integral del niño. Se pretendía mejorar la autoestima materna y acabar con el aislamiento en que se encontraban muchas madres respecto de otras madres con el fin de reforzar sus competencias en la crianza. Uno de los obstáculos más difíciles de superar (no se logró) fue la resistencia generalizada entre los padres a creer que su efectividad como educadores es independiente del grado escolar al que llegaron. La evaluación del programa no encontró impacto detectable a nivel del desarrollo psico-social de los niños-as pero sí en los niveles de organización y participación de la comunidad en comparación con otros grupos no beneficiados por el programa. Las madres que habían completado más de cuatro años en el programa ejercían gran influencia en la comunidad a través de comités cívicos, juntas de padres, etc., siendo consideradas líderes comunitarias al momento de convocar a las otras familias en la solución de problemas urgentes de su barrio. En cambio, los grupos no participantes de la experiencia, prevalecieron atomizados, con líderes eventuales y menos efectivos en la resolución de conflictos. También tuvo un impacto positivo a nivel de las relaciones entre padres e hijos. Estos resultados, aunque no del todo positivos, son alentadores en términos de la capacidad instalada que pueden generar estas iniciativas que, en etapas sucesivas, probablemente deberán refinar sus objetivos e instrumentos en relación a los niños y niñas en particular.

ENF y la relación entre escuela y familia

La contribución de los padres a los centros educativos puede ir desde la participación en la gestión del centro, pasando por el voluntariado, hasta el reforzamiento de su vínculo más cotidiano con el quehacer escolar. Los beneficios que conlleva la colaboración mutua entre estas esferas socializadoras parecen evidentes: mejora de los resultados académicos, mejora en la gestión de recursos del centro escolar y propicia la participación ciudadana (Gubbins, 2001).

Lamentablemente, la participación de los padres-madres en las escuelas tiende a ser baja en todo el mundo (Hornby, 2000). La encuesta que el CIDE realizó en 1999 - y que recoge las impresiones de actores provenientes de distintos estratos socioeconómicos - aporta algunos datos muy reveladores de la situación en nuestro país: (Gubbins, 2001)

- La mayoría de los alumnos-as reconocen en sus padres interés por su educación
- Se constata que existe relación directa entre el rendimiento y el hecho de conversar en familia sobre lo que acontece en la escuela y el aula (particularmente en lenguaje); lo mismo se observa para la participación en reuniones de apoderados.
- Los profesores de escuelas municipales en sectores populares tienden a culpar a los padres por el fracaso escolar de sus hijos y a no reconocer su contribución cuando los resultados son buenos.
- La información que la escuela entrega a los padres se restringe a pedido de materiales y colaboración voluntaria para actividades específicas, y en ningún caso se refiere a aspectos curriculares o administrativos.
- Los apoderados comunican poco al colegio sobre sus preocupaciones en relación con la educación de sus hijos-as y la mitad se siente inseguro de poder contribuir al proceso educativo. Además, se sienten abrumados por las continuas demandas del colegio pero les gustaría ser invitados a participar más.

Aunque los datos disponibles para el caso chileno no son muchos, sugieren una realidad similar a la que se detecta en otros países como España donde los estudios reportan una baja participación de la familia en todas las tareas educativas debido a la falta de tradición o cultura participativa y a la falta de preparación de los padres para la tarea que tienen que desempeñar (Pérez, 1999)

²¹ El enfoque ecológico pretende ser una alternativa al enfoque individual de deficiencias, otorgando la misma importancia a los factores personales que a los ambientales. Se centra en las interacciones que los individuos establecen con sus entornos (familia, escuela, servicios sociales, contexto cultural, mercado, etc), así como en las interrelaciones que se producen entre las diferentes instancias que afectan el desarrollo individual: relación familia-escuela, familia-comunidad, etc. (Batenero y otros Gutiérrez, Gómez y Navarro, 2001)

La ENF ofrece estrategias para reforzar el vínculo familia-escuela. Ya en el siglo XIX comenzaron a surgir en Europa, **Escuelas para Padres** que funcionaban siguiendo el modelo de trabajo grupal en el que los padres participan activamente en la búsqueda de procedimientos prácticos para la educación de sus hijos. Desde temprano también, se señala la necesidad de *tutorías* personalizadas ante situaciones específicas. Su principales objetivos eran (Pérez, 1999)

- a) Desarrollar actitudes adecuadas para una correcta comprensión del proceso educativo
- b) Adquirir criterios y destrezas para enjuiciar y analizar las relaciones familiares que afectan el proceso educativo
- c) Desarrollar aptitudes para resolver problemas de convivencia con los niños-as

No obstante la mayoría de los directores comenta que lograr el apoyo de la familia es una empresa lenta y extremadamente dificultosa en entornos de pobreza dura urbana, se debe hacer notar que el desarrollo de acciones hacia padres y apoderados es propio de las escuelas eficaces. Cada institución asume de modo distinto el reto dependiendo de cómo interpretan el rol de la familia en el aprendizaje de los estudiantes pero se pueden observar aspectos en común (Bellei *et al*, 2004):

- El trato respetuoso hacia los apoderados y disponibilidad para escuchar inquietudes y sugerencias.
- Información permanente por diferentes vías sobre lo que se hace en la escuela y por qué lo hace
- Mensaje de altas expectativas de aprendizaje desde la escuela a los padres

Algunos centros solicitan a los padres colaboración en materias pedagógicas (elaboración de material didáctico) e incluso los capacitan para ser monitores de aula o nivelar sus propios estudios. Alternativamente, hay escuelas efectivas que hacen firmar cartas de compromiso de asistencia y disciplina, manteniendo a los padres fuera de la dinámica escolar por considerar que sus intereses son ajenos a la escuela o entorpecen su marcha. No se verifica una participación activa de los centros de padres en la gestión de la escuela (su rol suele reducirse a comunicar información desde el director a los apoderados y a recaudar fondos para la escuela). Al parecer, los padres exigen poco de la escuela y suelen confiar mucho en ella, por lo que las demandas tienden a fluir desde la institución a los padres y no en la dirección inversa.

Gubbins (2001) se muestra pesimista respecto a las condiciones culturales que imperan en los colegios chilenos, en donde no se legitima al apoderado como agente educador activo. Advierte que se debiera ampliar la noción de cliente más allá del alumno y proporcionarle información accesible sin que ello signifique reducirlo a una mera función de consumidor. Probablemente, en un futuro cercano habrá más consenso y reconocimiento a la importancia de tender puentes entre escuela y familia. Lo que cada escuela determinará es cómo construir esos puentes con la familia.

Suele suceder con este tipo de iniciativas que, en apariencia, nadie querría oponerse a su consecución pues los proyectos que les dan impulso son neutrales ideológicamente. Sabemos, sin embargo, que las aristas de la relación familia-escuela son mucho más complejas y dificultosas en la práctica.

En primer lugar, sería aventurado plantear que todos los sectores de la sociedad han consensuado en la necesidad y manera de acercar la familia a la escuela y viceversa (Altarejos, 2004). En segundo lugar, aunque suene obvio, no es lo mismo situar la participación en un colegio particular que en uno municipal que atiende a alumnos en situación de pobreza. Cada contexto influye diferencialmente en las formas de participación posibles dependiendo de la capacidad de selección del centro, su política respecto a las expulsiones, el capital social-cultural de los padres y la noción misma de participación y colaboración que manejan los actores (Hughes, Wikeley y Nash, 1994; Vincent, 2001). Uno de los riesgos que subyace aquí es la integración de los padres a la escuela por la vía de aplicar modelos marcadamente paternalistas.

Es útil seguir explorando qué visión explícita o implícita de colaboración familia-escuela manejan los profesores, directivos y padres en los sectores de más bajos ingresos, y cuán horizontal (o vertical) es esta relación. En caso que se adoptase la noción de comunidad escolar, será recomendable transparentar, en cada caso las atribuciones y derechos que padres y profesores ejercen a través la pretendida colaboración familia-escuela, así como las relaciones de poder que median entre ellos.

El próximo capítulo es una reflexión a modo de conclusión sobre el aporte de la ENF a la superación de la pobreza, en base a los elementos revisados hasta ahora y a algunas directrices generales encontradas en otros documentos.

IV. CONCLUSIONES: LA ENF Y LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Tal es la sensación generalizada de que la asistencia a la escuela y la obtención de credenciales no bastan como pilar de desarrollo y bienestar humano que la **Educación no Formal** (ENF) se erige a mediados del siglo XX como una fuente esperanzadora, entre otras razones, por la flexibilidad con que afronta el proceso educativo.

Aunque la crítica radical de fines de los 60' la estigmatizó como un instrumento de la propia sociedad para mantener cohesión ejerciendo control sobre la población excluida, dicha postura escasamente impulsó nuevas formas de organización y funcionamiento de los servicios o redefiniciones de sus objetivos y prácticas de evaluación, mientras que

sí han hecho surgir fuertes sentimientos de culpabilidad e impotencia entre los que se entregan a la educación social con ánimo de contribuir al bienestar de la población.

Desde sus inicios, la reflexión sobre ENF se hace cargo de este conflicto a todo nivel. En la visión de Nilo (1991) los sectores conservadores tienden a considerar la ENF en América Latina como una forma alternativa de la educación formal que remedia la burocratización extrema de la escuela y 'obvia' la sistematización propia de la educación formal para atender las necesidades de los pobres sin limitaciones metodológicas. De este modo, la evaluación positiva de un proyecto estaría asociada a al grado de integración que se alcance, mientras que desde un punto de vista crítico lo importante es la transferencia intencionada de poder.

En extremo, un planteamiento hiper-crítico nos pone en una situación imposible - ya no sólo la educación formal reproduce desigualdades con su currículo y didáctica- también las formas alternativas de educación, muchas de las cuales están impulsadas por la voluntad de cambio. Simplemente, estamos frente a una disyuntiva clásica, y por lo tanto, muy contemporánea, entre la ingenuidad cómplice y la desesperanza paralizante. Se podría decir que en el intento por renovar la racionalidad de la ENF se recuperan los sentidos originales que Freire y otros pensadores de la educación social defendieron en la búsqueda de una pedagogía transformadora, aunque la escena sociopolítica mundial sea distinta. La consigna que resume esta idea es: la educación por sí sola no terminará con la desigualdad pero sin educación no hay transformación posible.

De todos modos, hay quienes emplazan a la ENF de inspiración emancipadora (educación popular) a responder por su rendimiento en términos de las transformaciones sociales que perseguía. De juzgar a la ENF en Latinoamérica usando un criterio fundamentalmente político, habría que concluir que estamos en presencia de un proyecto superado por las circunstancias, dice Redvers-Lee (2002), quién sí reconoce el enorme aporte en áreas como la alfabetización, lo que en su opinión equivale a afirmar que la ENF ha ayudado en la creación de **capital humano** (general)²².

Haciendo las salvedades correspondientes, ya que la medición de de capital humano ha relegado a la ENF a un segundo plano, es verdad que se ha avanzado terreno en la reflexión y ejecución de prácticas educativas innovadoras con foco en la superación de la pobreza. El autor advierte con preocupación que la mayoría de los programas de ENF en el mundo se dirigen a personas mayores de 15 años y que las oportunidades de acceso a programas están muy desigualmente distribuidas, o sea, las personas con más escolaridad y recursos, acceden a la ENF como forma de incrementar su capital educacional y satisfacción personal. La 'igualdad de oportunidades' en que todos concuerdan, demanda ayudar a los niños y jóvenes en sus itinerarios educativos haciendo uso de todas las herramientas disponibles. Es ahí donde la ENF está llamada a contribuir aprovechando sus fortalezas.

Una de ellas es su **atención a la diversidad sociocultural**. Antes se operaba con categorías muy generales, hoy en cambio, la acción educativa no formal es particularmente sensible al hecho de que no existe una sola infancia sino muchas, a que la familia puede organizarse de distintos modos, a que las personas crecen en contextos culturales particulares y a que la pobreza tampoco es una condición unívoca en sus manifestaciones.

En estrecha conexión con esto, la emergencia de **conflicto** de intereses, visiones y estilos entre los participantes y el educador se asumen como una posibilidad cierta ya que se pone en juego un tema **identitario** (Ayerbe, 1996). Se trata de trabajar a partir de la aceptación de la diferencia, no por el mandato de lo políticamente correcto, sino porque los modos de construir significados, y no sólo su contenido, se modelan en las culturas. Expresado en clave de **necesidades**, como explican Espinoza y Saavedra (2004) en el documento *Trayectorias de la Infancia*, es básico distinguir entre las necesidades universales (como el derecho a la educación o la recreación) y los satisfactores de necesidades, los cuales nunca son universales por más evidente que sea la situación de pobreza.

Para vincularse con las personas, entonces, los educadores deben estar en disposición de **escucha y observación permanente** puesto que cada realidad es diferente y el saber sobre categorías abstractas es insuficiente. Esta orientación se apoya en una tendencia metodológica que privilegia la observación de la **vida cotidiana**, la **participación activa en experiencias novedosas** etc. Es interesante notar en primer lugar, que estos principios se podrían aplicar a cualquier proceso educativo tanto escolar como extraescolar, en la medida que implican un cambio de foco desde 'el que enseña' hacia el 'sujeto que aprende'. De algún modo, la ENF ha sido pionera en poner en práctica los principios del **aprendizaje significativo**, tan en boga en las reformas actuales a la escolarización, en el cual el balance entre novedad y contextualización es determinante.

La existencia de estos principios no necesariamente deriva en experiencias que hagan conciente o liberen en el sentido de Freire. Sabemos, que la ENF también pueden acomodarse a un **enfoque más tecnocrático** donde la participación no es un fin sino un instrumento para hacer más eficaz una intervención que persigue resultados concretos y cuantificables

²² El capital humano general es el que manifiesta en el manejo del lenguaje y las matemáticas mientras que el capital humano específico se asocia a conocimientos y competencias técnicas según Becker, 1993, citado en Redvers-Lee (2002)

a partir de la **generalización de fórmulas exitosas** y seguimiento de pautas rígidas (Macías, 1993). Sin querer darle una connotación negativa a la búsqueda de resultados, es importante discernir cuál es la meta perseguida. La noción de calidad, no siempre ha sido bien definida. A veces supone el despliegue de una serie de medidas técnicas efectivas para las poblaciones más pobres como si las condiciones de entrada son las mismas. La calidad, entonces, no puede restringirse a la implementación homogéneas para todos los estudiantes. Lo primero sigue principios de ingeniería social y el segundo se orienta por principios de igualdad (Rojas, 2004).

Pero si la ENF **asume la libertad** y el **saber del sujeto** (individual o colectivo) que aprende; reconoce su capacidad de **crear significados** y **movilizar recursos** alejándose del asistencialismo vertical, la búsqueda de resultados es válida y obliga a una visión menos complaciente de las propias acciones como educador. Esto equivale a decir que la forma no es separable del contenido. Aún así, queda pendiente la pregunta acerca de qué resultados reflejan la superación de pobreza.

Se han impulsado lecturas de la ENF que revaloricen al **educador como co-creador y facilitador** de procesos, terminando con la estigmatización de la que son objeto desde a perspectiva que los señala como agentes reproductores. Una diferencia importante con una ENF tecnocrática, es que el educador se **impregna de la realidad sociocultural** donde se inserta, se **abre honestamente a la reflexión conjunta** sobre la misma y tiene la **autonomía suficiente para modificar su acción** en vistas a esta reflexión.

Trinidad (2004) alerta sobre el peligro que entraña la falta de preparación profesional de los educadores relacionando esta situación con la **precariedad y aislamiento** en el que operan muchas experiencias de ENF producto de decisiones presupuestarias a nivel gubernamental. A contrapelo de la recomendación de la UNESCO, que aboga por la complementación de los esfuerzos educativos con estrategias globales de promoción, el aislamiento y falta de evaluación atentan contra el éxito de las iniciativas contra la exclusión.

La coordinación de los organismos de servicio social, salud, educativo tanto públicos como privados es esencial para que los programas de ENF no queden neutralizados. Por su parte Schmelkes, S. (1991) abunda en las debilidades que se observan en las iniciativas de la llamada educación popular en Latinoamérica, dando luces interesantes sobre lo que requiere una revisión urgente para la ENF en general. Estas serían:

- Poca sistematización de la experiencia
- Poca eficiencia económica. No basta con mostrar la eficacia cualitativa de los procesos alternativos, hay que mostrar que se logra calidad con la misma eficiencia que otras logran solo cantidad.
- Producto de la supuesta integralidad del enfoque, se tiende a superponer acciones diversas en vez de articularlas. Una prueba patente del punto es la falta de articulación entre lo estrictamente educativo y los procesos productivos y organizativos.

“Así cuando la alfabetización o la enseñanza de las matemáticas, o cualquier acción de transmisión secuenciada o sistemática de conocimientos está presente en los proyectos de educación popular, éstas parecen conducirse con una lógica propia, aisladas del proceso central...El reto parece plantearse en la creciente capacidad de favorecer convergencias de procesos relacionados con los derechos fundamentales del ser humano tal como la educación, alimentación, salud, trabajo, vivienda, participación política y no como punto de llegada, sino como plataforma de partida en la educación popular” (Pag. 176)

Resulta fundamental que los aprendizajes que toman lugar en el proceso sean concientes para los involucrados. Hay que recordar que la intencionalidad del educador y educando constituye una precondition para que los sujetos le den sentido a su experiencia de ENF y queden en un mejor pie para transferir los conocimientos, habilidades y competencias ganadas a otras situaciones de la vida. Adicionalmente, las iniciativas de ENF destinadas a la infancia pueden contribuir a dinamizar otros espacios de socialización como la escuela y la familia, siempre y cuando los encargados y/o voluntarios sean preactivos en la construcción de puentes entre los ámbitos. Lejos de cerrarse en si misma, la ENF es más efectiva si se convierte una ‘excusa’ para interpelar al resto de los actores del sistema. A fin de cuentas, los actores de las comunidades educativas están llamados a superar uno de los obstáculos que encuentra la coordinación en la práctica: la distinción rígida entre educación formal, no-formal e informal.

Dada la diversidad de fundamentos y fines que caracterizan a la ENF, no queda más que redoblar los esfuerzos de planeación, clarificación de objetivos y evaluación cada vez que se implemente una experiencia particular con la aspiración de incrementar las capacidades individuales o comunitarias. La dificultad de evaluar la contribución de la ENF al la superación de la pobreza, tiene que ver con qué entendemos como caminos y metas para la superación de la pobreza, y no sólo con cómo detectamos la adquisición de destrezas específicas. En otras palabras, cuál es el alcance o proyección de la intencionalidad educativa de las iniciativas de ENF y la visión de futuro que subyace a ellas en tanto proyecto de desarrollo humano.

Referencias

- Abello, R. (1993) 'La evaluación de programas como herramienta de gestión y mejoramiento de...'. *Investigación y desarrollo, Universidad del Norte* 3, Págs. 59-68
- Altarejos, F. (2002) 'La relación familia escuela' *ESE*, n 03, pág. 113
- Amar, J. (1993) 'Infancia y Calidad de vida'. *Investigación y desarrollo, Universidad del Norte* vol 3 pags. 124-159
- Ayerbe, P. (1996) *La intervención educativa ante la desadaptación social*. PAX
- Ball, S. Bowe, R. y Gewirtz, S. (1997) 'Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts' en *Education, culture, economy and society*. A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stewart Wells (Comps). Oxford University Press.
- Batanero, Gutiérrez, Gómez y Navarro (2001) 'La respuestas a las necesidades de todos los alumnos en el proceso de formación continua'. <http://tecnologíaedu.us.es/rabida/pag 17.htm#1>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M.; Raczynsky, D. (2004) 'Escuelas efectivas en situación de pobreza quién dijo que no se puede?'. UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.doc
- Bernal, A. (2004) 'Hace diez años: Año internacional de la familia'. *ESE* n 6 pags.77-87
- Buen de, P. (2003) 'Determinantes de la participación laboral de niños y adolescentes en Chile'. Serie de investigación, Ministerio del Trabajo y previsión social.
- Casen (2003) 'Principales resultados infancia y adolescencia. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. MIDEPLAN.
- Cabañas, J.M. (1997) 'Antecedentes históricos de la educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Cardemil, C y colaboradores (1994) 'Los talleres de aprendizaje: evaluación de lo no- formal en el Programa de las 900 Escuelas' en *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación*, Marcela Fajardo (Ed.). AGCI-Chile.
- Caride, J. (1997) 'Acción e intervención comunitarias' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Carreras, J. (1997) 'La construcción de la pedagogía social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Castillo, D. (2003) 'Desertores de la educación básica, reflexiones e interrogantes a partir de la práctica', *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, n 37, Págs. 69-90.
- Cox, C. (2004) 'La reforma educacional chilena: 10 tesis y una visión sinóptica' Documento para exposición UDP 6 de octubre 2004.
- Crotti, E. (2003) 'Derechos de la infancia y adolescencia: avances y desafíos' en *Reformas en Materia de Infancia y Adolescencia*, Gobierno de Chile, SENAME.
- Fermoso, P. (1994) *Pedagogía Social, fundamentación científica*. Herder, Barcelona.
- Gadsden, V y Ray, A. (2003) 'Father's role in children's academia achievement and early literacy', *ERIC DIGEST, EDO-PS-03-14*
- Gaitán, L. (1999) Bienestar Social e Infancia: La distribución generacional de los recursos sociales. *Intervención Psicosocial*, Vol.8, n 3, Págs. 331-348
- García-Huidobro, J.E. (1994) 'El Programa de las 900 Escuelas' en *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación*, Marcela Fajardo (Ed.). AGCI-Chile.
- García-Huidobro, J.E. (2004) 'Políticas educativas y equidad en Chile', *Persona y Sociedad*, Vol. XVIII, n3, Págs.95-105.
- Gonzalez, P. (2004) 'Sobre la equidad del sistema educacional chileno', *Persona y Sociedad*, Vol. XVIII, n3, Págs.31-61.
- Gubbins, V. (2001) 'Relación entre Esuelas, Familias y Comunidad', *Revista electrónica Umbrales*, n 7. www.reduc.cl
- Hornby, G. (2000) *Improving parental involvement*, Londres:Casell
- Hughes, M., Wikeley, F. y Nash, T. (1994) *Parents and their Children's Schols*. Oxford and Cambridge Blakwell. Internacional Labour Organization
- (2002) 'Non-formal education to combat the worst forms of child labour including trafficking', TICW-project. <http://www.ilo.org/asia/child/trafficking>
- Korol, Y.(2004) 'Contribuciones de la ENF a la activación de los factores protectores en niños-as' *Taller n 5 Experiencias en Educación no Formal en sectores populares*.
- Larrañaga, O. (1997) *Educación y Superación de la Pobreza en América Latina* en Estrategias para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe.
- Levin, H. y Kelley, C. (1997) 'Can education do it alone?' en *Education, culture, economy and society*. A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stewart Wells (Comps). Oxford University Press.
- Macías, A. (1993) 'Desarrollo Comunitario y atención comunitaria a la infancia. ...' *Investigación y desarrollo, Universidad del Norte*, Vol. 3, Págs. 28-58.
- McComb, E y Scoot-Little, C. (2003) 'A review of research on participant outcomes in alter-school programs: implications for school counselors', *ERIC DIGEST, EDO-CG-03-08*.
- Montagut, T. (1997) 'Servicios sociales y educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Morales, J.M. (2001) 'La prevención de la violencia en la infancia y adolescencia. Una aproximación conceptual integral'. *Intervención Psicosocial*, Vol.10, n 2, Págs. 221-239.
- Myers, R. (2000) 'Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los últimos 10 años y una mirada hacia el futuro' *Revista Iberoamericana de Educación*, n 22 OEI ediciones. <http://educacion.utp.edu.co/hm/cdu/hemeroteca/educacion/q37.pdf>
- Nilo, S.U. (1991) "Evaluación de la educación no formal: apuntes metodológicos" en *Educación Popular en América Latina, críticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.
- Núñez, J. y Riesco, C. (2004) 'La movilidad intergeneracional del ingreso en Chile' Departamento de Economía Universidad de Chile.
- OECD (2004) *Revisión de las políticas educativas nacionales:CHILE*, Paris.
- Pascual, S. (2000) 'La pedagogía del ocio como forma de prevención de los trastornos de conducta en los adolescentes', I Congreso virtual de psiquiatría, 1 de febrero-15 de marzo (citado el 26 diciembre 2004) <http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa22/conferencias/22-ci-c.htm>
- Pérez, M.V. (1999) 'La educación no formal: una vía para la participación de los padres en los centros educativos' <http://www2.uhv.es/agora/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf-4/05.pdf>
- Petrus, A. (1997) 'Concepto de educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Quintana, J.M. (1994) *Pedagogía Social*. Dykinson, Madrid.
- Quintana, J.M. (1997) 'Antecedentes históricos de la educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Ramos, E. (2002) 'Estado actual de la orientación profesional en las universidades del Perú' ponencia en I Congreso de profesionales de la orientación de países Bolivarianos 25 al 28 de junio, Valencia, Venezuela. http://www.geocities.com/julio_gonzalez/Peru.html
- Redondo (2004) 'El experimento chileno en educación: mito, falacia y fraude? En *Equidad y Calidad de la Educación en Chile*, Jesús Redondo, Carlos Descouviers y Karina Rojas, Universidad de Chile.
- Redondo, J., Descouviers, C. y Rojas, K. (2004) 'Eficacia y eficiencia de la educación media chilena desde los datos SIMCE' En *Equidad y Calidad de la Educación en Chile*, Jesús Redondo, Carlos Descouviers y Karina Rojas, Universidad de Chile.
- Redvers-Lee, P. (2002) 'Is non-formal education in Latin Americaa good for the poor?', *Focus Journal, Open Forum*. <http://www.escotet.org/infocus/forum/redvers.html>
- Rigal, L. (1991) 'Democracia, escuela pública y educación popular: convergencias y dilemas', en *Educación Popular en América Latina, críticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.
- Rojas, M.T. (2004) 'Viejas tradiciones, nuevas miradas y algunas preguntas para reflexionar en torno a la equidad escolar en Chile', *Persona y Sociedad*, Vol. XVIII, n3. Págs.9-30.
- Román, M. (2004) 'Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas', *Persona y Sociedad*, Vol. XVIII, n3. Págs.145-169.
- Seth, M. (1997) *Enabling Adolescents to build life skills*. United Nations, Population Fund, Nueva Deli. http://www.unescobkk.org/ips/arih-web/news/pdf/enabling_lifeskills.pdf
- Schmelkes, S. (1991) 'Potencialidades y Problemas de la educ Pop: En torno a la calidad de los procesos de formación' en *Educación Popular en América Latina, críticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.

- Shwartz, W. (2003) 'After-school and community technology education programs for low income families', *ERIC DIGEST*, 183.
- Smith, M (2005) 'Introducing Informal Education'. Infed. <http://www.infed.org/i-intro.htm>
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (Comps.) (2000) *Cultura Infantil y Multinacionales*. Morata, Madrid.
- Trilla, J. (1997) 'Animación sociocultural y educación en el tiempo libre' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.
- Trinidad, A. (2004) '**Educación no formal** de jóvenes desfavorecidos y la lucha contra la exclusión en Brasil', *Development Gateway* (citado 26 diciembre 2004) <http://topics.developmentgateway.org/poverty/sdm/previewdocument.do?documentId=1001723>
- Vincent, C. (2001) 'Social Class and parental agency', *Journal of Educational Policy*, Vol. 16, Págs. 347-364.
- Wabnitz, R. (2003) 'Protección de los derechos de niños y jóvenes en Alemania' en *Reformas en Materia de Infancia y Adolescencia*, Gobierno de Chile, SENAME.
- Zaki, (1994) 'Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación' presentado en la *Conferencia Internacional "Science and Mathematics Education for the 21st century: Towards innovatory approaches"*, 26 de septiembre al 1 de octubre, Concepción, Chile

BLOQUE II
MODELOS DE LA EDUCACIÓN
NO FORMAL

SISTEMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL²³

Arizmendi H. Patricia, Bautista G. Emma, Bocanegra A. Alejandrina y Rodríguez M. Alejandra.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL

También llamada extraescolar, es la que incluye todas las formas de instrucción promovidas conscientemente por el profesor y la persona interesada, siendo la situación del aprendizaje buscada por ambas partes. Las características principales de la educación no formal. Consiste en actividades como:

- Organizadas y estructuradas.
- Diseñadas para un grupo con meta identificable.
- Organizada para lograr un conjunto específico de objetivos de aprendizaje.
- No institucionalizadas, llevadas a cabo fuera del sistema escolar establecido.

En muchos países, acciones emprendidas en favor de la provisión universal de la educación primaria, a través de la extensión y refuerzo del sistema formal no han producido los esfuerzos deseados. Esta situación ha llevado inevitablemente a la introducción de métodos no formales con el propósito de agrandar, suplementar y a veces mejorar.

En áreas donde no hay escuelas, los programas de educación no formal ha logrado remediar esta situación, al igual que la educación de adultos (que se desarrollara más adelante) en donde programas especiales proveen habilidades básicas de aprendizaje, capacitándoles para utilizar más provechosamente servicios técnicos en el campo de la agricultura y salud ampliando su acceso a todo otro sector donde tales capacidades se consideran un prerrequisito.

Los programas de educación no formal dirigidos a niños adolescentes o adultos están dirigidos especialmente:

- Niños que nunca han asistido a la escuela.
- Niños que abandonaron la escuela tempranamente.
- Adultos que no han tenido acceso a la escuela.
- Cursos de idiomas enfocados tanto a niños como adultos.
- Capacitaciones de todo tipo.

CLASIFICACIÓN DE LAS OFERTAS NO FORMALES

La gran amplitud y diversidad del sector considerado no formal hace difícil elaborar tipologías, clasificaciones o taxonomías rigurosas y exhaustivas de los medios educativos que lo integran. Pero también, la propia diversidad existente obliga a que se intenten formas para ordenar este sector. Esta es una relación de posibles criterios a utilizar para tal fin:

ASPECTOS RELATIVOS A LOS DESTINATARIOS	EJEMPLOS
1 Dirigidos a la población en general	Campañas para la prevención de enfermedades
2 Dirigidos a sectores específicos de la población: Infantil. Juvenil Adulta Senil	Ludotecas Centros recreativos Programas de reciclaje Aulas para la tercera edad
Según profesiones	
Según el sector: Primario Secundario Terciario	Cursos para el desarrollo agrícola Formación profesional en ramas industriales Reciclaje del personal docente
ASPECTOS RELATIVOS A LOS EDUCADORES	
1 Según profesionalidad y dedicación	
Profesionales	Personal docente en la enseñanza por correspondencia
Semiprofesionales	Docentes de cursos de corta duración sobre diferentes especialidades
No profesionales	Catequistas, animadores, culturales voluntarios
2 Según su formación y titulación	
Formación pedagógica amplia y general recibida en carreras específicamente pedagógicas	Títulos en pedagogía
Formación pedagógica recibida en carreras no específicamente pedagógicas	Asistentes sociales, psicólogos
ASPECTOS RELATIVOS AL CONTEXTO SOCIAL	
1 Según el nivel de desarrollo: Zonas desarrolladas Zonas en vías de desarrollo Zonas subdesarrolladas	Formación del consumidor, cursos de bricolaje Programas no formales para la capacitación de técnicos de nivel medio Programas de educación sanitaria para evitar los altos niveles de mortalidad infantil
2 según el tipo de habitat Medio rural Medio urbano	Cursos sobre técnicas agropecuarias Campaña de sensibilización para incrementar el uso de transporte colectivo

²³ Tomado de: http://www.angelfire.com/space2/sisedform/ESCRITO_PAGINA_WEB_OK.htm. 2 de diciembre de 2005
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

ASPECTOS TEMPORALES	
Según la duración y la intensidad: Programas de larga duración De duración media De corta duración Programas intensivos	Universidad a distancia Preparación para la adquisición del permiso de conducir Cursos, ciclos de conferencia Seminarios a jornada completa
Según la continuidad: Campañas o programas ocasionales Medios estacionales Medios permanentes	Campaña contra el tabaquismo Escuela de verano Escuelas de idiomas

PROPUESTA TAXONÓMICA FUNCIONAL

La lista anterior permite escoger los que resulten más adecuados al propósito taxonómico que en cada caso se persiga. No obstante, seguidamente se propone una clasificación más simple que puede resultar más útil para ordenar el heterogéneo sector no formal y, sobre todo, para ofrecer una panorámica descriptiva del mismo.

- Funciones relacionadas con la educación no formal*, bien sean de sustitución, suplencia, compensación, etc. Cabrían aquí, por ejemplo, desde las ofertas de actividades y recursos diseñados para la escuela pero procedentes de instancias ajenas al sistema formal, hasta programas no formales de alfabetización de adultos.
- Funciones relacionadas con el trabajo*: formación ocupacional, programas de inserción laboral o de reconversión profesional, cursos de reciclaje y perfeccionamiento profesional, programas híbridos de educación recurrente, formación sindical, programas de orientación profesional, cursos sobre higiene en el trabajo, etc.
- Funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada*: actividades de educación artística (talleres de artes plásticas, cursos de teatros para aficionados...), de formación física o deportivas (escuelas de karate, cursos de alpinismo...), de formación intelectual (ciclo de conferencias, universidades de verano.....). y también lo que engloba la pedagogía del ocio (ludotecas, clubes juveniles.....) y una buena parte de la animación sociocultural.
- Funciones relacionadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social*. Programas de educación sanitaria, formación de padres, programas no formales para la formación del consumidor, cursos para la formación de militantes y cuadros de partidos, formación del voluntariado, cursos de economía doméstica...

Este tipo de clasificaciones es muy corriente, aunque, a decir de verdad, el criterio es bastante laxo (hay actividades cuya ubicación es dudosa pues acogen funciones de más de un apartado) de todos modos, suele resultar útil para una primera ordenación de la gran diversidad de la educación no formal.

El segundo criterio es muy frecuente y no exige mayores explicaciones. Se refiere a los destinatarios en razón de su edad. Cabe así, distinguir entre programas o actividades dirigidos a: infancia, juventud, adultos, tercera edad y diversas edades.

El último criterio propuesto plantea algunos problemas de definición y de acotación, pero vista la realidad de la educación no formal creemos que es pertinente utilizarlo puesto que ésta incluye un grupo relevantes de instituciones o actividades cuya particularidad principal no queda reflejada por ninguno de los criterios anteriores. Nos referimos a aquellos medios no formales dirigidos muy directamente a determinados grupos de la población con características físicas, psicológicas o sociales específicas. Distinguiremos así entre medios para:

- La población en general,
- Grupos con especiales características físicas, psíquicas o sociales

La principal razón de la existencia de numerosos medios no formales es la de haber sido creados muy específicamente para atender a subgrupos muy particulares de la población: centros de acogimiento, educadores de calle, colonias de verano para diferentes capacidades, programas instructivos especiales para ciegos, educadores de prisiones, etc.

EDUCACIÓN NO FORMAL Y PLANIFICADA

La educación no formal ha perdurado y se ha ido extendiendo en un proceso ajeno casi totalmente a cualquier planificación. Se menciona la inexistencia de vínculos orgánicos entre múltiples y heterogéneo medios, instituciones y programas que constituyen el sector no formal. La desorganización de tal sector, además de obvia es, casi esencial. El sector no formal viene a ser como el cajón de sastre donde ubicar lo que no pertenece al sistema organizado de enseñanza. Casi por definición, el sector no formal carece de una estructura explícita e institucionalmente codificada. Y, en cierto modo, quizá ahí residan algunas de las ventajas de aquel sector en relación a la educación formal: menor peligro de esclerosis burocrática, mayor capacidad de adaptación a necesidades concretas, aperturas a iniciativas sectoriales, dinamismo, etc. Pero también es cierto que la extrema desconexión entre la diversidad de procesos no formales, y entre estos la educación formal, conlleva muchas veces al desaprovechamiento de parte de su potencialidad.

Durante la década de los sesenta, en el momento en que los organismos gestores de la educación toman conciencia del desequilibrio existente entre los servicios que los sistemas educativos ofrecen y las demandas que a ellos se hacen, es cuando irrumpe con fuerza en el terreno pedagógico el concepto de planificación.

Mediante la planificación se pretenderá ordenar racionalmente el desarrollo de los sistemas educativos para que, mediante la educación de las actuaciones y los recursos, puedan cumplirse los objetivos.

Al principio la planificación parecía polarizarse hacia el incremento cuantitativo de los recursos e instituciones convencionales para atender con ello a la demanda social de educación.

Este camino se vería pronto como insuficiente: la problemática no podía afrontarse sólo con la ampliación, sin más de las plazas escolares. La planificación no podía limitarse a multiplicar ordenadamente la escolarización. Al mismo tiempo, a finales de los sesenta, se empieza a reparar en la existencia de un heterogéneo y deslavado, pero también poderoso sector no formal con el que podía y debía contarse. Con ello, los conceptos de planificación y de educación no formal comienzan a relacionarse.

Tratar de la planificación en relación a la educación no formal obliga a precisar previamente los niveles a que tal relación puede hacer referencia. Son básicamente los tres siguientes:

- La interacción del sector no formal en la planificación general de los sistemas educativos
- La planificación del sector no formal
- La planificación de programas específicos de educación no formal.

LA INTEGRACIÓN DEL SECTOR NO FORMAL EN LA PLANIFICACIÓN GENERAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La planificación educativa, ha de ser amplia, integradora y comprensiva. La satisfacción de los requerimientos sociales al sistema educativo exige el aprovechamiento eficaz de las instituciones y recursos existentes, sean o no formales. Al fin y al cabo, la mayor parte de programas no formales han nacido para atender a demandas sociales, reales y sentidas, que la organización educativa formal estaba descuidando por la propia inercia de su funcionamiento o por su escasa sensibilidad para captar las nuevas necesidades que la transformación tecnológica, económica, cultural y social iba generando.

El desarrollo de la educación no formal no ha sido funcionalmente ajeno al sector educativo formal, pero sí que orgánicamente ambos sectores han estado escindidos. Ello ha producido consecuencias negativas, tanto para la educación no formal como para la formal. La educación no formal ha sido subvalorada a nivel académico, aún cuando, en aspectos puntuales pero múltiples, su productividad formativa e instructiva pudiese ser superior a la de las instituciones formales.

La falta de perspectiva o de amplitud en la tarea planificadora llevaba a la pretensión de hacer frente a cualquier demanda educativa mediante las instituciones convencionales.

Con ello o bien se precisaban incrementos cuantitativos difíciles de alcanzar por la penuria de recursos económicos o bien, las instituciones iban degradándose por la masificación a que eran sometidas.

PLANIFICACIÓN DEL SECTOR NO FORMAL

La planificación en el sector no formal ha de resultar mucho más compleja que en la educación formal. Son diversos los factores que inciden en esta complejidad, aunque la mayor parte de ellos hacen referencia a la heterogénea multiplicidad de los programas, medios e instituciones no formales. La heterogeneidad se manifiesta en los objetivos y funciones que se persiguen, en los procedimientos que se utilizan, en la duración y permanencia, en las entidades en que dependen y que los financian, etc.

Hay una serie de tareas posibles en orden a la planificación del sector no formal:

- 1- *Distinción y clasificación de los programas actualmente en marcha.* La aludida dispersión en el sector no formal obliga, como primera tarea, a realizar inventarios ordenados y sistemáticos de programas, medios e instituciones no formales, al menos de los más importantes y significativos en los niveles nacionales, regionales y municipales.
- 2- *Formulación de prioridades.* Para que las instituciones puedan determinar a que ámbito deben encaminar sus esfuerzos educativos no formales y que tipos de programas deben ser financiados, es necesario establecer prioridades. Su formulación ha de provenir del análisis de las carencias educativas en los distintos niveles.
- 3- *Evaluación de los programas.* El análisis del rendimiento de los procesos educativos es una tarea pedagógica cuya realización seria y rigurosa es ya inexcusablemente inaplazable. La institución y la formación han sido tácita o explícitamente, consideradas como procesos totalmente aleatorios, como si su éxito o fracaso dependiera solo de factores más o menos accidentales.

En el terreno de la educación no formal, el tema de la evaluación adquiere su propia especificidad ya que en muchos de los casos no puede recurrirse a las convencionales fórmulas académicas del sistema formal. Los objetivos de los programas no formales suelen tener una dimensión de practicidad y de aplicación inmediata que los diferencia de los formales. Por ello hay que buscar técnicas de evaluación específicas que permitan comprobar las adquisiciones de los sujetos y a partir de esto esclarecer las deficiencias del programa y de la metodología utilizada.

- 4- *Administración y coordinación. Habrían de arbitrase fórmulas para coordinar a las distintas entidades, de manera que pudiera evitarse la duplicidad de esfuerzos y favorecer la colaboración institucional. Se exige la adecuación de canales de información y coordinación entre los departamentos gubernamentales y las entidades privadas, para todo lo que pueda referirse a iniciativas de educación no formal.*
- 5- *Fuentes de financiación. La financiación de las actividades no formales proviene de fuentes múltiples. Sin embargo, la parte que les corresponde en los presupuestos nacionales específicamente destinados a la educación es muy reducida, cuando no nula.*

PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS CONCRETOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Aunque existen ciertas constantes que han de estar presentes en cualquier proceso de planeamiento, cuando el objeto viene constituido por actividades no formales deben tomarse en consideración las características propias de tal tipo de actividades. La planificación en el sector no formal había de ser sumamente respetuosa con la heterogeneidad metodológica que caracteriza a este sector.

Las autoridades que se refieren a la planificación de actividades no formales insisten enfáticamente en la necesidad de partir del medio concreto en que van a realizarse, tanto por lo que se refiere a la determinación de los objetivos como la selección de los contenidos y procedimientos.

T. Ward, J. Dettoni y L. McKinney explican que una planificación para lograr un aprendizaje eficaz por medios no formales debe partirse de los factores siguientes:

1. vincular las metas educativas proyectadas a los valores sociales de los educandos
2. adecuar las expectativas pedagógicas a las de las educandos (la manera que esperan que se enseñe)
3. adaptarse a la manera de aprender propia de los educandos (procesos mentales, estrategias y maneras de pensar)

T. J. La Belle, introduciendo algún aspecto más habla de cinco principios estratégicos para este tipo de programas:

1. Comprender las necesidades de las poblaciones a las que están dirigidos los programas
2. Hacerlas participar en su propio aprendizaje
3. Facilitar la transferencia y aplicación de las nuevas conductas del medio
4. Vincular el programa y sus componentes al sistema global
5. Dar importancia a los incentivos internos y externos

Sin embargo, lo que realmente ha ocurrido en muchas realizaciones es precisamente lo contrario a estos principios. Del análisis efectuado por La Belle de los programas no formales en América Latina se desprende que la mayoría de los programas, en realidad, hacen lo siguiente:

- Entregan la conducción a los agentes de cambio externo, quienes deciden cuales son las necesidades de los participantes,
- Son bastante paternalistas,
- Pocas veces buscan la aplicación de lo que se ha aprendido,
- Funcionan aisladamente respecto a otras instituciones de la sociedad, y
- Confían en los objetivos del programa, en lugar de hacerlo en incentivos amplios para mejorar el aprendizaje y la aplicación de lo aprendido.

PERSPECTIVA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.

Una parte considerable de los estudios sociológicos, económicos y demográficos (o sea, de tipo macro educativo) realizados en aquellos momentos tenían por objeto el análisis de los factores que habían conducido al estado crítico o, cuanto menos, muy precario de tales sistemas educativos. Los puntos de partida ideológicos y aparatos conceptuales utilizados para afrontar el análisis de la realidad educativa, naturalmente, eran divergentes según los distintos planteamientos.

Parecía existir una cierta coincidencia en diagnosticar un desequilibrio notable entre lo que los sistemas educativos estaban en disposición de ofrecer y lo que de ellos requerían los contextos sociales que los cobijaban.

Los sistemas educativos convencionales resultaban obsoletos para satisfacer los requerimientos sociales que les son planteados, lo sean éstos desde una perspectiva de transformación social o bien de simple reproducción..

La sola expansión cuantitativa de los medios convencionales no ha podido ni podrá resolver enteramente la problemática.

La extensión de la escuela no sirve, al menos como único recurso, para complementar los requerimientos educativos de la sociedad actual y futura.

El incremento de la demanda social de educación, la crisis económica, el desarrollo tecnológico, las transformaciones en la actividad laboral, en la estructura familiar y en la vida cotidiana, la diversificación y una ampliación de la oferta y de la demanda cultural, el fracaso relativo de la institución escolar en su función específica, el propio desarrollo de la pedagogía y de las ciencias de la educación.. son factores, de índole dispar, que han incidido en el auge de los medios no formales.

a) EXTENSIÓN DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN.

La consideración del incremento de la demanda social de educación como factor de desarrollo del sector no formal debe acoger distintas dimensiones. Por un lado las de tipo fundamentalmente cuantitativo. El aumento de la población a la que deben prestarse los servicios educativos en los distintos niveles de la escolarización. Se trata del incremento de la masa escolarizable. En tal incremento intervienen el crecimiento demográfico y la exigencia de escolarización por parte de sectores tradicionalmente marginados de ella, en razón de la pertenencia a las clases sociales más desfavorecidas, en razón del sexo, del hábitat (medio rural), etc., obviamente, el incremento de la población escolarizable es desigual según las zonas mundiales países y regiones.

Los grandes desequilibrios entre la población escolarizable y la escolarizada que se dan, sobre todo, en los países retóricamente llamados *en vías de desarrollo* que, a su vez, cuentan con insuficientes disponibilidades financieras para hacer frente a este problema, ha sido un factor importante en el desarrollo de los medios no formales.

Pero el incremento de la demanda educativa no hace únicamente referencia a la enseñanza reglada. Los requerimientos sociales hacia la educación se extienden a la diversidad de áreas: formación de adultos, reciclaje profesional, ocio, educación social, etc.

La educación de adultos no demanda la escolarización o pseudo escolarización de los mismos, aun cuando, en ocasiones, la inercia pedagógica haya conducido a soluciones próximas a ello.

Estas han sido las que, materializándose en instituciones, recursos, instrumentos y medios, se han ido ubicando en el sector no formal del mapa educativo.

b) FACTORES ECONÓMICOS.

Las crisis económicas, que se han ido sucediendo en distintos periodos de las dos últimas décadas han puesto en evidencia, que la extensión de la demanda social de la educación, tanto la igualdad de oportunidades como la educación permanente.

La escuela igual y obligatoria para todos debiera reconocerse por lo menos como algo económicamente impracticable.

Los gastos crecientes y la concesión de la prioridad primordial a cosas como aumentar los títulos del profesor, las escalas de salarios y condiciones de trabajo y reducción del tamaño de las clases tienen relativamente poca importancia en los resultados educativos.

El sistema de escolaridad formal está alcanzando costos prohibitivos. El importante deseo de lograr docentes de mayor idoneidad y de mejorar el nivel de educación disminuyendo la proporción de alumnos por maestro, conduce a una notoria elevación de los costos por alumno.

La instrumentación de medios no formales y la puesta en práctica de programas paralelos, complementarios y, en ciertos casos, incluso sustitutorios de la educación escolar normal, pueden optimizar la rentabilidad de las inversiones en educación. En aspecto económico es uno de los factores que ha de seguir potenciando el desarrollo de la educación no formal.

c) FACTORES TECNOLÓGICOS

Si el radio, el cine, la televisión, etc. Generaban efectos de aprendizaje y de formación, transmitían valores, producían actitudes y hábitos que se añadían, superponían o interferían en la acción escolar o educativo-formal, la pedagogía debía integrar tales medios también en su objeto.

La escuela tal y como la conocemos ahora, tipo jaula o de espacio flexible, será reemplazada por un medio decente diversificado con hogares, parques, edificios públicos, museos y centros de orientación. La edad no será significativa como criterio de determinación de lo que un niño debe aprender.

d) REQUERIMIENTOS DEL SECTOR PRODUCTIVO.

Los centros de los diferentes niveles de la enseñanza reglada, tradicionalmente han tendido a funcionar de espaldas al mundo del trabajo; ha estado más polarizada en la transmisión del –saber- que en generar él –saber hacer-.

Los porcentajes de títulos supuestamente capacitados profesionalmente por el sistema educativo para las distintas especialidades y niveles no se correspondían con las necesidades del sector productivo.

La aparición de nuevas demandas de capacitación profesional y la proverbial inercia de los sistemas formales que generalmente frena su evolución para satisfacerlas. Junto con la también tradicional ineficacia de los mismos para la generación de saberse prácticos, han sido factores que han abonado el surgimiento de recursos y medios alternativos o complementarios de la escolarización convencional.

e) FACTORES SOCIALES.

La escuela y la familia se constituyeron en las instancias básicas de la socialización y la educación infantiles. Ambas instituciones han conferido a la infancia sus dos roles más específicos y casi exclusivos: el rol de hijo y el rol de escolar.

La extensión de los años de escolaridad, y el consiguiente retraso en la incorporación al trabajo real, alarga el estudio juvenil, y, para proseguir la actuación educativa y de control social sobre él, aparecen también otras instituciones no formales.

Nuestras sociedades llamadas –desarrolladas- ricas y confortables, en realidad no lo son para todos sus componentes. Son sociedades –duales-, sociedades continuamente productoras de marginación y de bolsas de pobreza.

Toda una serie de factores en torno a los cambios en la vida familiar, el mundo de trabajo, el medio urbano, la marginación, etc., crean nuevas y distintas necesidades educativas que han de ser colmados por medios, recursos e instituciones que seguirán extendiendo el sector no formal del universo de la educación.

f) CRISIS ENDÓGENA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

El llamado –fracaso escolar- puede interpretarse como el fracaso excesivo de los escolares como consecuencia del fracaso de la propia escuela.

Y si bien puede ser arriesgado o excesivo hablar de una suspicacia generalizada en contra de la escuela en si misma, no lo es tanto el afirmar la progresiva conciencia en el medio pedagógico y social de que la escuela no es ni la panacea educativa ni el medio siempre idóneo para atender a cualquier necesidad de instrucción o formación. La institución escolar, a pesar de tales precariedades y críticas, no ha perdido espacio a favor de la educación no formal.

En la consideración de una parte importante del gremio pedagógico ocupa un espacio marginal cuando, en la realidad, esta ya ejerciendo un papel muy relevante.

La educación no formal puede ser tan clasista, alienante, burocrática,, ineficaz, onerosa, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora, etc., como la pueda ser la formal. Y, aun, en alguna de estas cosas bien pudiera ser peor la no-formal por aquello de que la otra es, de cualquier forma, un –mal conocido-. Sin embargo, en su puesta en realidad, no es ajena a ninguno de los peligros, deficiencias e instrumentaciones negativas de que pueda ser objeto la otra educación.

La escolarización es un procedimiento caro y, en relación a ella, ciertos medios no formales pueden constituir, en algunos niveles y circunstancias, una alternativa menos onerosa y de mayor o igual eficacia. Las desigualdades educativas son un hecho, y mejor es una educación de segunda que ninguna.

T.J. La Belle, llega a la desalentadora conclusión de que su incidencia en los procesos de cambio social ha sido muy escasa. Destaca además la función legitimadora, que el discurso y la práctica de la educación no formal adquiere para gobiernos y organizaciones.

Hemos dicho que el desarrollo tecnológico y la complejidad creciente de las tareas productivas y de servicios exigen destrezas, habilidades y conocimientos que requieren actualizaciones constantes. Los medios no formales no siempre aparecen para ofrecer alternativas de formación continua e integral en línea.

Los requerimientos del mercado del trabajo, no les convienen directamente a los individuos en vista a un trabajo más humano, lo que impulsa la aparición de una cierta educación no formal. También ahí el valor de cambio de la educación no formal llega a sobreponerse excesivamente a su valor de uso, como suele ocurrir en la educación formal.

También de la que se vincula al ocio y a la cultura. Algunos medios no formales de aproximación a la cultural, en lugar de estimular el disfrute autentico y por si sólo gratificante de la misma, degeneran en un modo para barnizarse de tópicos que sirvan a ciertas relaciones sociales. Los modos no formales se vuelven en formas para acceder a modas. Aparece de nuevo el valor del cambio relegando en valor de uso.

La educación no formal no representa panacea alguna. Igualmente maniqueo es proyectar toda la culpabilidad educativa en la escuela, como suponer que la educación no formal es algo así como una opción mágica e inmaculada. Presentarla globalmente como remedio a las desigualdades educativas y sociales, y a los vicios en que ha caído la escolarización formal, es tan simple y necio como recusar su colaboración (la de la educación no formal) para facilitar un acceso más amplio y justo a una educación de la mayor calidad posible.

CONCLUSIÓN

La educación no formal o extra escolar incluye todas las formas de instrucción promovidas conscientemente por el profesor y el alumno.

Este concepto emerge por la necesidad de continuar estudios que no están dentro de los programas de educación oficiales. Coombs y sus colaboradores la definieron "Como cualquier actividad educacional organizada fuera del sistema formal establecido, cuyo objetivo es el aprendizaje".

Bibliografía

TRILLA, Jaime. La educación Fuera de la de la Escuela. Ámbitos no formales y Educación social. Edit. Ariel. Barcelona, 1998.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA²⁴.

No existe un modelo pedagógico único en la primera infancia que permita agrupar el conjunto de propuestas que se han nutrido de los avances de la psicología y de las teorías del aprendizaje realizadas durante el pasado siglo XX. Estos han permitido explicar las limitaciones de la educación en el milenio que ha comenzado y evidencian las potencialidades de la del futuro.

Por otra parte la sociedad ha cambiado. La revolución en las telecomunicaciones y en la biotecnología, así como la conformación de una economía mundial globalizada, plantean a la educación nuevas y mayores demandas que respondan a las expectativas en la formación de profesionales, que han de poseer un alto desarrollo de las operaciones de pensamiento, un amplio nivel de creatividad y el dominio de habilidades para el trabajo conjunto.

La educación de la primera infancia, por ser el primer paso del sistema de educación, no puede estar ajena a esta proyección, y es la encargada de crear las bases del desarrollo para que puedan satisfacerse las exigencias que la sociedad contemporánea le plantea a la escuela.

El panorama histórico de los modelos pedagógicos desarrollados en la educación infantil que se han referido, destaca que han existido diferentes modalidades, que de acuerdo con sus fundamentos, han servido de dirección a las distintas formas utilizadas para desarrollar los currículos, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

No sería demasiado concluyente plantear que ninguno de los modelos que se corresponden con el enfoque de la pedagogía tradicional o con el activismo, pueden responder a los requerimientos que la sociedad contemporánea le plantea a la educación.

El predominio que adquirió en la escuela tradicional el aprendizaje de las informaciones específicas y singulares, la colocó en una línea totalmente contraria al desarrollo del pensamiento y al trabajo en comunidades científicas.

El activismo tampoco logra constituirse en alternativa a los problemas planteados, por el peso que le da al aprendizaje por descubrimiento y a la espontaneidad, lo que impide contribuir al desarrollo de las operaciones intelectuales y a la asimilación de los principales conceptos científicos.

En el mundo educativo actual es amplia la gama de modelos que se aplican en la formación de los niños de las primeras edades, lo que le proporciona al educador mayor riqueza de opciones en función del niño. El problema está en que no todos cuentan con un marco teórico explícito, sino que se sustentan en una práctica reiterada, apenas evaluada, que no les permite un nivel de reflexión que explique y fundamente lo que se está haciendo, cuestión esencial cuando se asume una responsabilidad como es la de educar.

El desarrollo acelerado de la sociedad moderna implica decididamente la elaboración de currículos activos que formen capacidades que permitan a los niños lidiar con el enorme volumen de información que actualmente se genera cada día, lo cual es muy significativo en la escuela básica. No obstante, en los niños de los primeros años han de formarse ya las bases intelectuales que les han de permitir asimilar los conocimientos de manera sistemática al tránsito escolar, creando capacidades y habilidades intelectuales generales que sean el cimiento de todo ese andamiaje intelectual necesario.

No obstante, M. V. Peralta afirma que, aún en esta época, los currículos pasivos existen en una proporción importante, y que se reflejan en la producción de una gran cantidad de materiales gráficos, llenos de plantillas a colorear, con todo tipo de instrucciones ya determinadas y bastante alejadas de una experiencia concreta; que de aplicarse así en los jardines infantiles, estarían señalando la presencia de un indicador importante de currículos tradicionales.

Esto ha traído como consecuencia el surgimiento en la segunda mitad del pasado siglo de modelos pedagógicos más avanzados que los históricamente conocidos, con vista a poder suplir las necesidades del desarrollo social.

1. LA ESCUELA POPULAR DE C. FREINET.

La pedagogía de Celestin Freinet se sitúa bajo el lema de la Escuela Moderna y no de la Escuela Nueva o ctiva, pues, según sus criterios, se apoya menos en el aspecto de la novedad que en el de la adaptación a las necesidades del siglo, propendiendo a la introducción en las escuelas de una actividad manual de trabajo o juegos, como una reacción al excesivo intelectualismo de la Escuela Tradicional.

²⁴ Tomado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos. 20 de octubre de 2005.

En este sentido valora que la actividad por ella misma no es el elemento primordial de una pedagogía válida, no bastando para que la escuela se pueda considerar activa que en ella se vea al niño ocupado. Tampoco es determinante que se realicen muchos trabajos manuales o que se impregnen las clases de movimiento.

La Escuela Moderna, según Freinet, significa que el niño actúa como agente y sujeto principal del trabajo escolar de un modo responsable y eficaz, que realiza la vida armónicamente, con libertad, pero en función de sus necesidades vitales y en un ambiente adecuado, en el que surgen motivaciones atrayentes, y donde su interés individual se halla perfectamente integrado al interés de los demás, en virtud de la cooperación y ayuda mutua de alumnos y maestros.

El modelo pedagógico Freinet resume sus reflexiones sobre la práctica escolar en una serie de principios, que por ser estables y seguros se consideran como invariantes pedagógicas. Estas se refieren a la naturaleza del niño, a sus reacciones y a las técnicas educativas.

a) Sobre la naturaleza del niño expresa que la personalidad del niño hay que verla de un modo dinámico con necesidades materiales y espirituales del mismo tipo que el adulto, pero en grado muy peculiar, que las diferencian sobre todo en sus fines. En este sentido se plantean tres cuestiones esenciales:

- Ponerse en lugar del niño, ya que situarse en su punto de vista es la actitud correcta para conocerlo y comprenderlo mejor.
- Suprimir la posición de superioridad del adulto, el educador debe situarse al mismo nivel que los educandos para reducir la distancia y permitir una convivencia más adecuada.
- Relacionar el comportamiento del niño en la institución con su estado fisiológico, orgánico, constitucional. Por ello se recomienda, ante una conducta irregular, indagar las causas que la provocan que pueden estar dadas por su estado de salud, la ruptura de su equilibrio emocional o por dificultades ambientales.

b) Sobre las reacciones del niño se considera que todo mandato autoritario es un error, ya que las leyes de las relaciones humanas rechazan los mandatos de este tipo. De ahí la necesidad de ofrecer sugerencias múltiples y un conjunto variado de actividades para que el niño pueda escoger la dirección a seguir, dentro del plan general adoptado por el educador, ya que las posibilidades de selección se deben ver en relación con los propósitos educativos del grupo.

En este sentido al adulto le corresponde orientar, en vez de mandar; sugerir, en vez de ordenar; señalar caminos, en vez de imponerlos. Lo anteriormente expresado está relacionado con la disciplina, ya que en toda actividad, tanto en la escuela como en el hogar, ésta debe existir y ser aceptada por los niños. Sin embargo, rechazan las alineaciones impuestas arbitrariamente, las filas rigurosas, el silencio impuesto a gritos, la sumisión obligatoria; en fin, el trabajo ordenado de modo impulsivo. En el sistema Freinet el niño debe tener la oportunidad de escoger su trabajo, ya que de esta forma responderá a sus necesidades individuales. Cuando se produzcan fenómenos de capricho circunstancial, estos han de tratarse con mucho tacto y siempre como un problema individual.

Toda actividad debe tener un objetivo racional, positivo, una meta creadora. Por lo que frente a las técnicas escolásticas que anulan la personalidad, se propone desarrollar la motivación creadora que es el medio más seguro que conduce al éxito. La tarea del educador consiste, por lo tanto, en dirigir acertadamente la actividad escolar de manera que genere satisfacciones y encamine hacia el éxito.

c) Sobre las técnicas educativas se establece el *tanteo experimental*, como una vía natural para el aprendizaje, frente a la simple explicación formal, monótona y aburrida. Sobre esta base el niño ejercita la memoria, se nutre de experiencias con sólidas adquisiciones, y cultiva la inteligencia.

En la metodología Freinet se valora al trabajo como motor principal en la pedagogía científica y en el desarrollo de la sociedad, considerándolo, además, el elemento decisivo en la construcción de la personalidad y por lo tanto, un elemento educador por excelencia. Los niños deben aprender a trabajar ya desde las primeras edades en el ciclo preescolar, aunque no distinga bien la significación de estos conceptos.

En su ideario pedagógico resultan de gran importancia tres conceptos básicos:

- Libertad: que el niño actúe cómodamente, sin temores, sin represión.
- Respeto: que el niño sepa que cuenta con el máximo respeto y consideración de su persona, que se le acepta en el grupo escolar como un miembro valioso, en igualdad de condiciones que los demás.
- Disciplina: que el niño sepa que la libertad tiene sus limitaciones, que en cada momento se trata de hacer lo que se debe hacer en función de las actividades que él mismo ha contribuido a planificar, sugerir u organizar bajo la orientación del maestro. En este sentido debe saber que su libertad individual está relacionada con la libertad de los demás.

En este marco general de libertad, disciplina y responsabilidad se interrelacionan y complementan el trabajo individual de cada niño y el del equipo de trabajo, el colectivo de niños, que permite realizar la tarea de conjunto. Freinet enfatiza el rol

del material y las técnicas. Son estos medios los que modifican el ambiente de la clase, del comportamiento, y son los que hacen posible ese espíritu de liberación y de formación que es la razón de ser de las innovaciones.

En la utilización de las técnicas la expresión libre es uno de los pilares fundamentales del modelo pedagógico Freinet. Se basa en la plena confianza en el niño, en el respeto a su personalidad. En el ambiente libre de temores, con plena espontaneidad, sencillez y naturalidad el niño habla, dice lo que piensa, siente y le impresiona.

Por lo tanto, el primer problema al que se enfrenta el educador es, precisamente, organizar de modo adecuado el diálogo, la conversación. Para Freinet el maestro es el factor más importante en la escuela. Le concede un papel importante a los medios didácticos, pero enfatiza en que lo decisivo para alcanzar resultados satisfactorios es la actividad del maestro, su capacidad para comprender a los niños, su sentido de responsabilidad, su cultura y preparación.

Entre los procedimientos concretos de utilidad en la educación infantil en la actualidad se señala la asamblea, como recurso para el desarrollo del lenguaje oral; el dibujo libre, como vía para la expresión personal; y los talleres, para entrar en contacto con los elementos de la vida real: barro, pintura, madera, hilo, y obtener un resultado que es una creación artística personal.

Además de los aportes específicos sobre la educación, lo que más se destaca en Freinet es su persistente empeño por encontrar alternativas que respondan más a las necesidades de los niños. Su versión de la escuela como parte de un conjunto social más amplio y su invitación a los docentes a que se involucren en los problemas sociales globales para dar solución a los problemas concretos.

2. EL MODELO COGNITIVO HIGH SCOPE.

El modelo High Scope, conocido por el nombre de la institución en torno a la cual se integró un equipo de trabajo dirigido por el Dr. David Weikart, comenzó a estructurarse como tal en los años sesenta del pasado siglo.

Los fundamentos de este modelo pedagógico hacen un marcado énfasis en los aspectos psicológicos del desarrollo, base de sus fundamentos pedagógicos. Su propósito es una “educación válida para el desarrollo”, a partir de la teoría del desarrollo formulada por Jean Piaget, que se resume en tres criterios básicos:

1. Ejercitar y desarrollar las capacidades del aprendiz que están surgiendo en la etapa de vida en que se encuentra.
2. Estimular y ayudar al aprendiz a desarrollar sus patrones personales de intereses, capacidades y aspiraciones.
3. Presentar las experiencias de aprendizaje cuando el aprendiz está en condiciones de dominar, generalizar y retener.

Este modelo destaca la importancia del aprendizaje activo, el cual considera una condición necesaria para la reestructuración cognitiva y por lo tanto, para el desarrollo.

El educador debe conocer las características básicas del niño en estos primeros años, entre las que se señalan su carácter activo, la representación simbólica, el lenguaje, las características generales del pensamiento preoperacional y el egocentrismo; a lo cual añaden los cuatro factores que Piaget considera importantes en el desarrollo mental:

1. La maduración biológica.
2. La experiencia física y lógico-matemática.
3. Lo social, la transmisión cultural.
4. La equilibración o mecanismo interno de regulación.

El papel del educador, por lo tanto, es ofrecerle a los niños diversas experiencias que les permitan:

- Aprender activamente: ser activo física y mentalmente.
- Reelaborar experiencias y conocimientos.
- Ser autónomo al solucionar problemas y en la iniciativa respecto a su persona, lo cognitivo y lo social.

Desde el punto de vista pedagógico este modelo es considerado como un “método de marco abierto”, ya que no hay contenidos preescritos. Su propósito es brindarle al educador una perspectiva teórica para que pueda elaborar un programa que se adecue a las características de su grupo de niños y a su medio ambiente, teniendo en cuenta la coherencia entre los aspectos teóricos y prácticos, para garantizar su validez. En este sentido se hace referencia a determinados principios a tener en cuenta:

1. Hay una secuencia natural en el desarrollo que es la misma para todo ser humano.
2. humano.
3. Cada ser humano es único y debe respetarse como tal.
4. La mejor forma de aprender es en contacto con el mundo circundante.

En relación con el papel que juegan los educadores y los niños en una institución que adopte este modelo, plantea que la función del adulto es:

1. Brindar atención de forma individual y personal a cada uno de los niños.

2. Ser observadores activos y participar al evaluar, apoyar, crear.
3. Ofrecer poca enseñanza directa y pocas actividades dirigidas.

Mientras que los niños deben interactuar con los adultos, otros niños, materiales, naturaleza, y buscar información, sugerencias, soluciones, respuestas.

En estos planteamientos se ponen de manifiesto principios como los de la individualidad, la realidad, la actividad, la autonomía y la socialización. Los objetivos del sistema High Scope son denominados experiencias claves, que son acciones que comprenden las características cognitivas del niño de la etapa preoperacional y que no pretenden crear situaciones fragmentadas de enseñanza–aprendizaje organizada alrededor de conceptos específicos.

Su propósito es ofrecerle al educador orientación y apoyo sobre los procesos y contenidos intelectuales básicos de los niños. Estas experiencias claves que constituyen un total aproximado de cincuenta, se agrupan de la siguiente forma:

- Experiencias claves en el aprendizaje activo.
- Experiencias claves en el uso del lenguaje.
- Experiencias claves en la representación de experiencias e ideas.
- Experiencias claves en el desarrollo del pensamiento lógico: clasificación, seriación y concepto de número.
- Experiencias claves en el entendimiento del tiempo y del espacio.

El ambiente humano organiza los grupos de niños de acuerdo a un criterio vertical, lo que hace que compartan un mismo ambiente educativo niños entre los tres y los seis años, ya que no se encuentra un planteamiento explícito en cuanto a un determinado tipo de agrupación. El personal ha de integrarse en un equipo formado por el director, un profesor, ayudantes, estudiantes y padres voluntarios, los cuales, además de participar en el trabajo docente con los niños, deben hacerlo en la planificación y evaluación, Señalan la interdependencia como un aspecto básico en la formación de un equipo heterogéneo por su formación o rango, para que puedan crecer en un ambiente de ayuda mutua.

En el ambiente físico la organización del espacio es uno de los aspectos más importantes de este modelo, pues es imprescindible para lograr los objetivos que se proponen.

Se parte del criterio de que una sala orientada cognitivamente necesita espacio para niños activos, y espacio para una amplia variedad de materiales y equipos. Para lograrlo se basan en los siguientes requerimientos:

- Una sala funcionará mejor para niños que hacen sus propias decisiones, cuando está dividida en distintas áreas de trabajo.
- Estas áreas de trabajo deben estar claramente definidas y los materiales deben estar lógicamente y claramente organizados, para facilitar que el niño actúe lo más independientemente posible.
- Se debe contar con un área central que permita la movilidad de un área a otra y reuniones de todo el equipo.
- En el espacio debe haber lugares para guardar las pertenencias personales.
- Dentro de estas áreas interiores, se sugiere existan las de arte, casa, bloques, que son básicas, y además las de construcción, música y movimiento, agua y arena, y de animales y plantas, además de los juegos externos. Todas podrán estar afuera si el tiempo lo permite.
- En cada una de estas áreas debe hacerse una selección cuidadosa de los materiales, en función del marco teórico señalado, los cuales deben estar ordenados y etiquetados.
- Las áreas pueden ir cambiando o variando durante el año, debiéndose dar la oportunidad a los niños de participar en ello.
- En caso de que haya algún niño con algún tipo de desventaja, deberán hacerse las adaptaciones correspondientes.

La organización del tiempo de la rutina diaria se considera un elemento clave en este modelo, fundamentado en la necesidad de brindarles seguridad y una forma determinada de entender el tiempo. Esta debe cumplir con tres metas:

1. Una secuencia que le permita al niño explorar, diseñar y realizar sus proyectos y tomar decisiones sobre su aprendizaje.
2. Diferentes niveles de interacción: con todo el grupo, con pequeños grupos, adulto–niño, niño–niño y propiciar que tanto adultos como niños inicien actividades.
3. Variedad de lugares, distintos, interiores y exteriores, en base a las áreas.

Esta rutina diaria debe organizarse teniendo en cuenta determinados períodos que cada equipo de trabajo debe estructurar de acuerdo a las características propias de su realidad, pero en el mismo orden, y que son la planificación, limpieza, trabajo, recuento, pequeño grupo, aire libre, hora de círculo.

La planificación ha de ser diaria y contar con un tiempo en el cual se analicen los resultados obtenidos, para sobre la base de esas conclusiones, planificar las actividades del día siguiente. Este análisis de la planificación debe girar alrededor de:

- Las experiencias claves, seleccionando las que el equipo considere más apropiadas para los niños, primero las que se realizarán durante la semana y después, de esas, las dos o tres que realizarán diariamente.

- La rutina diaria, señalando que es útil para evaluar y planificar períodos especiales para lo cual pueden valerse de preguntas, dirigidas tanto a los niños como a los adultos.
- Y los niños de manera individual, partiendo del criterio de que toda planificación diaria debe tenerlos en cuenta.

Este modelo activo con un enfoque cognitivista y énfasis en los fundamentos psicológicos que tienen como punto de partida la teoría de J. Piaget, es uno de los más extendidos en el ámbito mundial, y ha sido y es objeto de diferentes interpretaciones y variantes, que se reflejan en otros modelos.

3. EL MODELO PERSONALIZADO.

Este modelo pedagógico surge en Francia a mitad de los años cuarenta, siendo su promotor el jesuita Pierre Fauré, a partir del cuestionamiento en torno al hombre y lo que significa ser persona. En la década de los años sesenta se extiende fundamentalmente a España y de ahí a América, en el nivel de educación básica, pues no existían especialistas de las primeras edades en los equipos que iniciaron estas experiencias.

Los fundamentos filosóficos básicos de este enfoque, hacen énfasis en el aporte que significa, para desarrollar una modalidad de este tipo, el conocer las características del ser persona. Entre estas características se encuentran las de singularidad, selección, creatividad, unificación, ser libre, comprensivo, capaz de amar, sensible. Los fundamentos psicológicos se nutren de los aportes de las denominadas psicologías humanistas y del desarrollo.

En lo pedagógico se destaca el aporte de conceptos y principios educativos a partir de la reflexión del promotor de este modelo, Pierre Fauré, que plantea como principios esenciales de una educación personalizada la singularidad, la autonomía y la apertura. En este enfoque son claves los conceptos de educación personalizada y comunidad educativa.

La educación personalizada se concibe como un “proceso perfectivo”, y la comunidad educativa como “un conjunto de personas que se integran en un proceso de crecimiento, en el cual cada uno de sus miembros se compromete de forma efectiva en su proceso de desarrollo y en el de los demás”. Se convoca a cada comunidad educativa a elaborar su propio currículo, sobre la base de un proceso propio de reflexión en la búsqueda de los planteamientos más significativos.

Además de los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, plantean la existencia de otros opcionales en la medida que respondan a determinadas características de la comunidad educativa, como son los de tipo antropológico, cultural, religioso o ecológico.

Los objetivos son enfocados desde dos planos, el de su contenido y el de su forma. En este sentido se plantea que es necesario definir primero el contenido, de forma que recoja una aspiración realmente significativa, tales como las diferentes características de la persona y los aspectos del desarrollo evolutivo del niño que aparecen en las fuentes teóricas.

Estos objetivos extraídos de las fuentes teóricas deben filtrarse con la fuente real, que son las necesidades, características e intereses de la comunidad educativa en cuestión. El ambiente humano es el factor determinante en la concepción y desarrollo de este modelo, cuyo propósito fundamental es que la comunidad educativa, formada por un grupo de personas comprometidas, cree el ambiente adecuado para el crecimiento de los niños como tales, lo que se logra con el aprendizaje vivencial de lo que significa ser persona. Ello requiere de un ambiente cálido, de respeto, de diálogo, de confianza.

La decisión de cómo organizar a los niños (de forma horizontal, vertical o mixta) se deja a decisión del educador, que debe analizar los pro y los contra de cada tipo, según se adecuen a las condiciones de su contexto, aunque se valora que la vertical y la mixta favorecen mejor ciertos objetivos importantes dentro de una educación personalizada.

La organización del personal, que incluye la participación de los propios niños, los padres y cualquier otra persona interesada, conformando así una comunidad educativa, supone un proceso de coordinación bastante complejo en el cual el educador debe asumir la responsabilidad y definir las contradicciones que puedan surgir.

En cuanto a la proporción de niños por adultos, se plantea que depende de la capacidad personal del educador, pero con un límite entre 25 y 30 niños, pues se parte del criterio de que una cifra mayor limita toda posibilidad de un trabajo pedagógico de calidad con los niños, de acuerdo con los objetivos que pretende esta modalidad.

El ambiente físico tiene una gran importancia, por considerar que en esta etapa el niño necesita acción, movimiento, contacto con la realidad, posibilidades de creación y exploración, a lo cual contribuye un ambiente físico rico y estimulante, lo cual no requiere necesariamente de materiales de alto costo.

La sala de actividades ha de ser personalizada por todos los que participan en ella, incluso los niños. También se propone tener en cuenta las características de las personas y cómo ellos pueden ser favorecidos por el ambiente físico. Tanto el espacio interior como el exterior ha de favorecer la actividad del niño.

La organización del tiempo diario se realiza siguiendo criterios generales para que cada comunidad organice su jornada diaria como estime conveniente, pero que han de favorecer dos características básicas de la personalidad: la singularidad y la relación. La forma en que estas características se pueden favorecer la decide cada comunidad, mencionándose posibilidades de períodos como trabajo personal para la singularidad y gran grupo para la relación, los cuales pueden adoptar formas diferentes de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños.

La planificación considera que los educadores deben buscar su propio estilo de planificación para que sea funcional. Solo se sugieren algunos aspectos para orientar la búsqueda del estilo más conveniente al educador como, por ejemplo, la duración, el grado de especificidad, los tipos de elementos a considerar.

El modelo personalizado es un modelo activo, con alto nivel de flexibilidad por basarse en criterios bastante generales, en el que prima la base filosófica que determina la base psicológica y pedagógica. En su esencia es un enfoque humanista que tiende a favorecer el desarrollo del hombre en su condición de ser humano.

Es un modelo abierto, en permanente quehacer de estudio, reflexión, creación y evaluación, pues parte del criterio que ser persona es un proceso que se extiende durante toda la vida y que involucra a todos (la comunidad educativa).

4. EL SISTEMA REGGIO EMILIA.

Este sistema pedagógico fue iniciado para las madres de familia en 1946, y apoyado por su fundador Loris Malaguzzi (1920–1994), educador italiano, tuvo su fuente de inspiración en las ideas de numerosos autores como Dewey, Wallon, Claparede, Decroly, Makarenko y Vigotski, así como posteriormente Freinet, Dalton y J. Piaget.

Una fuente de inspiración complementaria la constituyen también Guilford, Torrance, Bruner y los psicólogos humanistas Rogers y Maslow.

El sistema Reggio, considerado educación progresiva, concibe al niño como un ser intelectual, emocional, social y moral, cuyas potencialidades son guiadas y cultivadas cuidadosamente.

Este modelo se plantea lograr una educación de calidad que produzca un conocimiento en los niños así como en los adultos que participan. La educación del niño se enfoca de una manera comunitaria y se describe la cultura de una forma conjunta adulto–niño. El trabajo educativo se organiza en forma de proyectos como una investigación de temas seleccionados por los niños. Este se diseña para ayudar a los niños a darse cuenta de una manera más profunda de los distintos fenómenos que ocurren en el ambiente y de esta forma experimentarlos; los niños son motivados a tomar sus propias decisiones y elecciones en compañía de sus coetáneos.

Los niños no son apurados a cambiar de actividad, sino que se respeta su ritmo, se motivan para repetir experiencias, observando y volviendo a observar, representando, desarrollando su intelecto a través de la expresión simbólica, y estimulándolo a explorar su medio ambiente y a utilizar mil lenguajes: palabras, movimientos, dibujo, pintura, construcción, escultura, teatro de sombras, collage, drama, música. Para ello parten de determinados principios:

1. Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad e interés para construir su aprendizaje, utilizando todo lo que el ambiente les tiende en su interacción social. Los maestros están conscientes de esta potencialidad y construyen con los niños el programa para apoyarlos en su desarrollo.
2. La educación tiene que potenciar a cada niño, no verlo aislado, sino en relación con los demás niños y con los adultos.
3. El bienestar emocional del niño es indispensable para que aprenda, y está relacionado con el bienestar de los padres y educadores.
4. La interacción con la familia es variada y parte activa en la experiencia de los niños en el centro infantil.
5. La utilización del espacio, la ambientación y el material deben favorecer la comunicación y la relación entre los niños, así como también actividades que promuevan diferentes opciones y la solución de problemas en el proceso de aprendizaje.
6. Al planear y llevar a cabo las actividades y proyectos se ha de tener en cuenta el sentido del tiempo y el ritmo de los niños. El educador permanece durante tres años con los niños, lo que le permite conocer el ritmo de aprendizaje de estos y le facilita, por lo tanto, el planeamiento.
7. La planeación se basa en los resultados que se obtienen de la observación de los niños y el conocimiento de sus intereses.
8. El educador es un recurso de aprendizaje para los niños: pregunta y promueve ocasiones para el descubrimiento y el aprendizaje, y experimenta la alegría de aprender y descubrir junto con el niño.

9. La exploración se trabaja en “proyectos” a corto y largo plazo. Estos pueden durar días, semanas o meses, y surgir por las necesidades de los niños, por algún evento, o por el interés del propio educador.
10. El programa es emergente, los temas del proyecto surgen de acuerdo con las necesidades de los niños o por el interés del educador.
11. Los resultados del proceso de aprendizaje son exhibidos cuidadosamente a través de paneles o en las paredes, utilizando diferentes materiales de arte como expresión de estas manifestaciones. Esto permite que quede una constancia documental del trabajo de los niños y educadores, lo cual cumple varios propósitos:
 - Que los padres conozcan y se involucren en el aprendizaje de sus hijos.
 - Que los educadores comprendan mejor a los niños facilitando la comunicación y el crecimiento de estos.
 - Que los niños sientan que sus esfuerzos son tomados en cuenta.
12. Los maestros trabajan en equipos, todos al mismo nivel, manteniendo una relación de colegas. Realizan un entrenamiento teórico–práctico continuo. Se consideran investigadores, exponen sus memorias de las experiencias que recogen en la documentación.
13. Además de los maestros está el “atelierista” o maestro en arte, ya que cada centro cuenta con un espacio especial llamado “taller” o “estudio”, que es utilizado por todos los niños y educadores.
14. El taller cuenta con gran variedad de recursos, así como con proyectos y las experiencias de su evolución. El arte se ve como parte inseparable del programa, como una expresión cognoscitiva simbólica del proceso de aprendizaje del niño.

El ambiente humano cuenta que en cada sala puede haber hasta 25 niños y 2 maestros, que trabajan conjuntamente con el atelierista y el pedagogo. Los niños se agrupan por edad y son motivados a trabajar con otros niños, a resolver problemas, a jugar solos, con pequeños grupos o en grupos grandes.

El trabajo del maestro se dirige fundamentalmente a:

- Promover el aprendizaje del niño.
- Manejar el salón de clases.
- Preparar el ambiente.
- Guiar al niño para alcanzar desarrollo.
- Comunicar resultados del programa.
- Buscar crecimiento personal.

El rol del adulto consiste en escuchar, observar y entender las estrategias que los niños usan para su aprendizaje en las diferentes situaciones. El maestro se considera como un recurso, un proveedor de ocasiones a quien pueden acudir cuando necesitan un gesto, una palabra; todo lo contrario a un juez.

El ambiente físico establece que cada salón debe estar ambientado con diferentes áreas de una manera sumamente atractiva, y que todos los materiales deben estar al alcance de los niños y mantener un orden perfecto.

La organización del tiempo no tiene una referencia explícita de cómo se realiza, pero en la concepción del trabajo en proyectos se plantea que éste puede durar días o meses, teniendo en cuenta determinados complementos básicos, lo cual no quiere decir que se siga una secuencia de éstos, ni que se le fije al niño un tiempo determinado para realizar una actividad.

El sistema Reggio Emilia como proyecto educativo asume un conjunto de ideas valiosas y las aplicó de manera tan original, que convirtió a la creatividad en uno de los propósitos fundamentales a lograr en el trabajo con los niños, corriente que mantiene plena vigencia y que ejerce influencia no tan sólo en Italia, sino en otros países en que se ha dado a conocer.

5. EL MODELO INTEGRAL.

La idea de la integración es esencial en la caracterización de este modelo pedagógico, así como la búsqueda del equilibrio y la armonía. El sistema plantea como objetivo propiciar el desarrollo del niño en todas sus manifestaciones, entendiendo el mismo como una totalidad, en la que se concibe al niño integrado en sí mismo, y al mismo tiempo, en relación con los demás y con su contexto cultural, valorándolo como una unidad bio-psico-social.

Los fundamentos psicológicos incluyen planteamientos de diferentes autores, todos relativos a lograr un desarrollo activo del niño. Entre ellos, lo referente al desarrollo afectivo planteado por E. Erickson, la importancia de la interacción del niño con un ambiente propicio al aprendizaje y la conformación de estructuras cognitivas, extraídos de Piaget, así como la importancia que tiene para el niño propiciarle aprendizajes significativos, son algunos de los más relevantes dentro de esta concepción.

El fundamento pedagógico esencial que lo caracteriza es el equilibrio, refiriéndose a la cantidad variada de actividades y la armonía entre los distintos tipos de experiencias que se debe proveer al educando, considerando la adecuación de éstas a las características del desarrollo y a las condiciones particulares del niño en un momento dado.

Este modelo parte de la necesidad de formular objetivos en cada área de desarrollo en función de las características, necesidades e intereses de los niños. El ambiente humano plantea la necesidad de formar grupos de niños de ambos sexos, con tendencia a la agrupación de tipo horizontal. El personal está compuesto por un educador que asume todas las funciones y que hace un trabajo en equipo con el personal auxiliar.

El ambiente físico plantea la necesidad de espacios internos y externos, y de utilizar los recursos naturales y culturales del lugar en que se encuentra la institución. Este ambiente debe posibilitar una influencia equilibrada en las diferentes áreas de desarrollo. La sala de actividades ha de ser funcional, para adecuarla a las diferentes formas de organización de las mismas.

La organización del tiempo define un horario de actividades flexible y con alternancia de actividades diferentes, representado en forma de esquema para información de lo que se hace en cada momento. La planificación supone un proceso de diagnóstico, estudio, reflexión y decisión y la necesidad de velar por un equilibrio entre los objetivos y actividades de todas las áreas.

La planificación de cada nivel debe responder a las características e intereses de los niños. El modelo pedagógico integral hace énfasis en los fundamentos pedagógicos con un enfoque activo, flexible y humanista de la educación del niño en estas edades.

Desde el punto de vista psicológico, sus postulados se nutren de diferentes concepciones en cuanto al desarrollo psíquico del niño.

Modelos con esta denominación se aplican en diversos países del mundo, en los que se introducen variantes de acuerdo con lo que se conceptúa como integralidad.

6. EL MODELO CONSTRUCTIVISTA DE AUSUBEL.

Este modelo pedagógico, propuesto por Ausubel en 1973 y derivado de su teoría del aprendizaje ya vista en la unidad anterior, resulta especialmente importante, ya que está centrado en el aprendizaje producido en un contexto educativo, por lo que toma como factor esencial la instrucción y, desde este punto de vista, puede brindar informaciones y propuestas metodológicas útiles a los docentes.

El modelo se ocupa particularmente del aprendizaje y/o enseñanza de los conceptos científicos, a partir de los conceptos naturales, es decir, aquellos que los niños forman en su vida cotidiana. Ausubel le atribuye importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las reestructuraciones que resultan de la interacción entre el sujeto (sus estructuras) a partir de las nuevas informaciones.

En el método se parte del criterio que, para que esta reestructuración se produzca y favorezca el aprendizaje de los conocimientos, es necesaria una instrucción formalmente establecida, que ha de consistir en términos generales, en la presentación secuenciada de las informaciones, que tiendan a desequilibrar las estructuras existentes y resulten apropiadas para generar otras nuevas que las incluyan.

En oposición al reduccionismo Ausubel considera dos dimensiones:

1. El aprendizaje del alumno, que puede ir de lo repetitivo o memorístico, hasta el aprendizaje plenamente significativo.
2. La estrategia de enseñanza, que ha de ir desde la puramente receptiva hasta la enseñanza basada en el descubrimiento por el propio alumno.

El centro de este modelo pedagógico es el concepto de aprendizaje significativo. Para Ausubel, como ya se ha dicho anteriormente, *un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse con lo que el alumno ya sabe*, es decir, cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que el sujeto posee y adquiere significación en función de sus conocimientos anteriores.

Para que ello ocurra es necesario que se produzcan las siguientes condiciones:

- a) El material a aprender tiene que poseer significado en sí mismo y además estar estructurado lógicamente.
- b) El sujeto del aprendizaje debe poseer una estructura cognitiva en condiciones de dar significado al nuevo material. En términos del autor, debe contar con ideas inclusoras relacionadas con el nuevo material, que serán los puentes entre la estructura cognitiva preexistente del sujeto y las ideas nuevas.
- c) Debe tener también una predisposición para el aprendizaje significativo. En otras palabras, el factor motivacional es imprescindible para poner en marcha un proceso que, en términos generales requerirá más esfuerzo que un

aprendizaje repetitivo. Si bien esta predisposición no depende totalmente del docente, este debe buscar la forma de favorecerla a partir de la relevancia de los saberes que intenta transmitir.

Si bien el modelo pedagógico de Ausubel se utiliza mayoritariamente a partir de la educación básica, sus ideas conceptuales han sido llevadas al campo de la educación de la primera infancia, adaptadas a la lógica del pensamiento de los niños de esta edad y, por lo tanto, forman parte de otros modelos pedagógicos, fundamentalmente aquellos de base constructivista.

7. OTROS MODELOS DE BASE PIAGETIANA (LAVATELLI, P.P.E.P, KAMII-DEVRIES, EL MÉTODO DE PROYECTOS).

A pesar de que la epistemología genética elaborada por J. Piaget es más una teoría del conocimiento que del aprendizaje o de la enseñanza, su divulgación dentro de la comunidad educativa ha alcanzado gran auge, en especial desde los años setenta del pasado siglo, particularmente en América Latina. Ello demuestra la importancia de los aportes que realizó a la psicología contemporánea.

Las diferentes formas de interpretarlo han dado lugar a diversas modalidades que ya se han considerado necesarias valorar por ser un grupo muy importante en el quehacer educativo actual. A este movimiento pedagógico derivado de la teoría piagetiana se le ha dado el nombre de constructivismo, que para muchos es mejor designar por *constructivismos*, dado la gran cantidad de variantes pedagógicas que han surgido a partir de las ideas centrales de Piaget.

Dentro de estas modalidades se incluyen la de:

- Celia Stendler Lavatelli: profesora de la Universidad de Illinois, quien estudió con Piaget y que ha desarrollado el “Early Childhood Curriculum” (1970), que es resultado del estudio de los currículos preescolares existentes.
- El Programa Piagetiano de Educación Preescolar (P. P. E. P.) del Centro de Estudios para la Primera Infancia de la Universidad de Wisconsin, representado por Bingham, Newman, Saunders y Hooper (1976), que inició una evaluación del “Piagetian Preschool Educational Program”.
- El currículo propuesto en 1974 por Constance Kamii y Rheta de Vries.
- El modelo High Scope, de D. Weikart ya analizado anteriormente, el de más amplia difusión internacional.

Estos modelos no agotan la inmensa diversidad existente, y demuestra como a partir de una misma teoría pueden surgir enfoques diferentes, por los conceptos y líneas de trabajo que se repiten o se diferencian. El análisis realizado por Kamii y de Vries sobre los enfoques que adoptan los modelos de base piagetiana establece que de acuerdo con las posiciones clásicas epistemológicas que se asumen, se ven dos tendencias: el empirismo o el racionalismo. Teniendo en cuenta que el empirismo considera que el pensamiento viene de afuera y el racionalismo expresa que la forma de alcanzar la verdad es la razón pura, plantean que Piaget es una síntesis de ambas posiciones, ubicándolo como un “interaccionista–relativista que cree en la construcción del conocimiento por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, indisociables entre sí.

Consideran por ello que la aplicación de las ideas de Piaget tiene que considerar el énfasis de estimular lo interno en el niño, aspectos que no tienen en cuenta Lavatelli y Weikart, por lo que los catalogan de empiristas.

Para evitar caer en el empirismo es necesario evitar forzar la respuesta concreta o enfatizar el aprendizaje de palabras en relación a los conceptos o el desarrollar destrezas cognitivas, ya que estas son interpretaciones del enfoque empirista piagetiano, que ellas consideran erróneo.

Por lo tanto, de estos modelos, y de acuerdo con esos criterios, Lavatelli y Weikart se adscriben a una tendencia más empírica, mientras que el Kamii–de Vries, junto con el P.P.E.P., al enfoque interaccionista.

Este análisis demuestra una vez más cómo la posición que se asume ante la interpretación de una teoría, determina el enfoque pedagógico que adopta la práctica educativa expresado a través del currículo.

El método de proyectos.

Esta forma de modelo pedagógico, derivado de la teoría constructivista, está muy extendida en la actualidad en diferentes países, particularmente en la América Latina, y se caracteriza porque organiza el currículo alrededor de problemas interesantes que se han de resolver en equipos o grupos de trabajo de niños, para dar solución a sus necesidades e intereses y propiciar la relación entre las diferentes áreas del desarrollo.

También tienen una fuerte base de postulados del pragmatismo de J. Dewey y N. H. Kilpatrick. Tal como lo conciben algunos programas, el proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades de los niños y permite la atención a exigencias del desarrollo en todos los aspectos.

Cada proyecto tiene una duración y una complejidad diferentes, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí, que adquieren su sentido tanto por vincularse con los intereses y características de los niños, como por su ubicación en el proyecto.

La diferencia en cuanto a duración, complejidad y alcance esta dada por las posibilidades y limitaciones de los niños, que tienen que ver con su edad, desarrollo, el lugar donde viven, entre otros factores. El proyecto tiene una organización que implica que, desde el inicio, tanto los niños como el docente planean los pasos a seguir y determinan las posibles tareas para lograr un determinado objetivo. Esta organización del tiempo y de las actividades no es rígida, sino que esta abierta a las sugerencias de todo el grupo y requiere permanentemente la coordinación y orientación del docente.

Su realización comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, realización, término y evaluación. En cada una de ellas el educador ha de atender las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando de forma paulatina. Se consideran aprendizajes de vital importancia para la vida futura de los niños. En la medida que los niños aprenden, el docente va teniendo una participación cada vez más activa en la realización del proyecto.

En este modelo el trabajo grupal adquiere especial interés, ya que es una empresa concebida para todos, cuya realización requiere también del trabajo en pequeños grupos y en algunos momentos de todo el grupo.

Se consideran características básicas de este método:

- El principio de globalización, que le da su coherencia.
- El fundamentarse en la experiencia de los niños.
- Reconocer y promover el juego y la creatividad como expresiones del niño.
- El trabajo compartido para un fin común.
- La integración del entorno natural y social.
- La organización coherente de juegos y actividades.
- Diferentes formas de organización de los niños (búsqueda, exploración, observación, confrontación).
- La participación, creatividad y flexibilidad del docente en el desarrollo del programa.

Existen aspectos centrales en la realización del proyecto:

1. Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.
2. Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.
3. Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

La organización del espacio y el tiempo señalan la no existencia de formas únicas de organización espacial, pues cada docente organiza su espacio de acuerdo con las experiencias que desee propiciar, y las características físicas y materiales con las que cuenta. Por lo tanto se considera que el espacio es dinámico y funcional, ya que se adapta a los requerimientos del grupo.

Los niños participan en el diseño y adaptación de los espacios, para lo cual es importante tener en cuenta la libertad de acción, independencia y seguridad de los mismos.

En cuanto a la estructura del espacio, el centro ha de contar con un espacio interior y exterior. El aula interior puede organizarse por áreas, que sigue en términos generales el esquema constructivista:

- Un área de biblioteca.
- Un área de expresión gráfica.
- Un área de dramatización.
- Un área de la naturaleza.

Los espacios exteriores constituyen áreas de actividades y juegos, y han de tener posibilidades de que los niños realicen actividades y juegos motrices libres. En cuanto al tiempo se plantea que la duración y el ritmo de las actividades está en correspondencia con las necesidades de los niños.

La planificación tiene dos niveles: uno general que abarca todo el proyecto, y otro diario. La evaluación es cualitativa e integral.

8. UN MODELO PEDAGÓGICO BASADO EN EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL.

A partir de los fundamentos básicos de la teoría histórico-cultural de Vigotski y sus seguidores, se ha estructurado un modelo pedagógico que, aunque coincidente con algunos otros modelos en algunas ideas básicas (como es el principio de que el niño ha de buscar por sí mismo las relaciones esenciales y elaborar su base de orientación), introduce nuevos conceptos que lo diferencian de aquellos, y le dan su propia fisonomía, como es, por nombrar alguno, el de zona de desarrollo potencial.

Concebido en grandes áreas de desarrollo (intelectual, física, estética y moral) sus contenidos y métodos son el producto de las investigaciones realizadas por numerosos especialistas de variadas procedencias, particularmente en el desaparecido campo socialista, y en América Latina, particularmente Cuba y Colombia.

En sus supuestos teóricos se parte de considerar esta etapa decisiva para el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje escolar y se reafirma el papel fundamental de las condiciones de vida y educación para el desarrollo del niño en general.

La posición de carácter general de la cual parte, presupone en el plano pedagógico concreto la elaboración de un sistema de influencias pedagógicas sistemáticamente organizadas y dirigidas al logro de determinados objetivos y estructuradas en un programa educativo.

Su propósito fundamental es lograr el máximo desarrollo posible de todas las potencialidades físicas y psíquicas de cada niño en esta edad, que de acuerdo con sus fines ha de ser integral y armónico, y de lo cual se deriva como uno de sus resultados, su preparación para la escuela. En este sentido comprende objetivos para el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad, en correspondencia con las particularidades de la edad.

Entre sus principios básicos generales se encuentran:

- Considerar la educación como guía del desarrollo, retomando el postulado de L. S. Vigotski de que la enseñanza no puede ir a la zaga del desarrollo, sino que debe ir delante y conducirlo, para lo cual tiene que tener en cuenta las propias leyes del desarrollo.
- El papel fundamental que juegan la actividad y la comunicación en el desarrollo psíquico del niño, en la apropiación de la experiencia histórico-social materializada en los objetos de la cultura material y espiritual.
- La ampliación y el enriquecimiento de la enseñanza por ser la vía que permite potenciar el máximo desarrollo de las cualidades y procesos psíquicos que se forman en el niño en cada etapa, y no la aceleración, que tiende a introducir en las edades tempranas contenidos y métodos propios de la edad escolar.

Además se plantean principios más específicos, referidos tanto a los factores que condicionan el proceso educativo como a las particularidades y características de los niños, en correspondencia con la etapa del desarrollo de que se trata y que pueden expresarse como lineamientos que orientan su estructuración y orientación metodológica.

Tales principios fueron señalados previamente en la teoría del aprendizaje de este enfoque histórico-cultural, y han de ser ampliados en la siguiente unidad correspondiente a los programas educativos, por lo que no se ampliarán en este momento, y solo se nombrarán; entre ellos se destacan el de que el centro de todo el proceso educativo lo constituye el niño; el papel rector del adulto en su educación; la integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo; la vinculación de la educación del niño con el medio circundante; la unidad de lo instructivo y lo formativo; la interrelación del centro infantil con la familia en el proceso educativo; la sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo, entre otros.

Estas relaciones hay que tenerlas en cuenta para los diferentes componentes del proceso educativo: los objetivos que se plantean, los contenidos de las diferentes áreas, los procedimientos y medios didácticos que se utilizan como parte del tratamiento metodológico de acuerdo a las particularidades de las edades y las áreas de desarrollo, así como en las formas de valorar los resultados alcanzados.

Otra consideración de gran importancia se refiere a la unidad de los procesos afectivos y los cognoscitivos que está presente en todo el proceso docente, de forma que este sea al propio tiempo instructivo y educativo, o sea, desarrollador de la personalidad en su integralidad.

Todos estos presupuestos teóricos se encuentran en la base de la concepción del trabajo pedagógico con el niño de la primera infancia, teniendo en cuenta los periodos en que los procesos y funciones psíquicas están en condiciones más favorables para asimilar determinada relación de la realidad, sus características y propiedades, las interrelaciones que entre ellas se dan, y que adquieren una peculiaridad y una estructura de sistema.

En este modelo, además, resultan característicos para cada uno de los períodos del desarrollo los tipos de actividad, las formas de comunicación, las relaciones del niño con el adulto y con los otros niños, y la posición que este ocupa en el sistema de relaciones sociales.

El modelo pedagógico señala objetivos a alcanzar como resultado del sistema de influencias educativas ejercido, pero a su vez, establece logros del desarrollo por años de vida, como una forma de orientar al educador para que pueda controlar los pasos en la consecución del objetivo.

El programa educativo se aplica de forma flexible en función del grado de desarrollo de los niños, de sus experiencias previas y de sus ritmos de asimilación. Las actividades que realizan los niños responden a formas organizativas diferentes, como son las actividades pedagógicas, las actividades independientes, las actividades complementarias, cada una con propósitos definidos.

En la planificación las actividades pedagógicas tienen un tiempo determinado en el horario, de acuerdo con la edad de los niños y constituyen la base para el aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas. Las actividades libres ocupan un tiempo y un lugar importante en el proceso educativo de la institución infantil, y deben propiciar la toma de decisiones de los niños de qué, cuándo y cómo hacer, desarrollando así su independencia, por lo que debe haber una gran flexibilidad en su concepción.

El ambiente físico señala una capacidad máxima en los grupos para 30 niños, de acuerdo con la norma de superficie vital, que interactúan entre sí en todos los momentos de la vida en la institución. El personal docente oscila en dependencia de la edad y la cantidad de niños, contando con un educador y varios auxiliares, que se distribuyen de acuerdo con las necesidades de atención de los niños en cada edad. En este ambiente humano prima la comunicación afectiva y una interrelación constante entre adultos y niños.

El ambiente físico se caracteriza, además, por contar con áreas internas y externas, incluyendo huerto y áreas verdes. El aula interior es multipropósito, realizándose en la misma tanto actividades pedagógicas, como los procesos de satisfacción de las necesidades básicas. El área exterior es utilizada para actividades pedagógicas variadas y fundamentalmente para la actividad libre, que es la que ocupa la mayor parte del tiempo del niño en la institución.

La evaluación tiene un carácter eminentemente cualitativo, dirigido a comprobar el nivel de desarrollo del niño como consecuencia del cumplimiento del programa y de todo el sistema de influencias educativas que recibe del medio circundante.

9. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner no constituye en realidad un modelo pedagógico, porque este concepto es mucho más amplio y abarca muchas cuestiones curriculares que esta teoría no engloba, pero lo cierto es que su sistema ha sido incorporado en numerosos modelos, que han asimilado sus preceptos y planteamientos, y los han integrado en sus procedimientos pedagógicos y metodológicos. De ahí que se presente un breve resumen de la teoría, por la repercusión que está teniendo en la enseñanza.

Gardner define la inteligencia “como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”. Posteriormente ha dado otra definición: “La inteligencia práctica es la capacidad de comprender el entorno y utilizar ese conocimiento para determinar la mejor manera de conseguir unos objetivos concretos”, definición en la que sintetiza todavía más lo que ha sido la inteligencia a lo largo de la historia: la capacidad para adaptarse al medio.

Gardner parte de un concepto de inteligencia mucho más amplio que lo que se había considerado hasta ahora y se centra en el estudio de las capacidades humanas, trabajando en la Universidad de Harvard, en paralelo con Sternberg de la Universidad de Yale. Por otra parte, a su vez, el hecho de considerar a la inteligencia como algo en funcionamiento, y no como un proceso cuya génesis es necesario explicar, le evita entrar en controversia con las numerosas teorías existentes respecto al desarrollo ontogenético de la inteligencia como tal, y hace que su sistema pueda ser aceptado por las más diversas corrientes, de ahí el éxito de su difusión.

Las inteligencias relacionadas que investiga Gardner son:

- La inteligencia lingüística, o capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
- La inteligencia lógica y matemática, o capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo.
- La inteligencia espacial, o habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones.
- La inteligencia física y cinestésica, o habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como propioceptivas, táctiles y hápticas.
- La inteligencia musical, o capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales.
- La inteligencia interpersonal, o posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica.
- La inteligencia intrapersonal, o habilidad de la autoinspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio.

Estas inteligencias se definen como tales, de acuerdo con Gardner, por cumplir criterios o requisitos básicos que la plantean como una estructura integral, lo cual la diferencia del talento, la aptitud o la habilidad. Estos factores son:

- El aislamiento potencial debido a daño cerebral, que determina que el daño selectivo en un tipo de inteligencia, no afecte a las demás. Esto lleva a Gardner a la convicción de sistemas neurológicos autónomos para cada inteligencia, una reminiscencia sofisticada del enfoque localizacionista.
- La existencia de idiotas eruditos, prodigios y sujetos excepcionales, o manifestación superelevada de una determinada inteligencia, mientras que otras se desenvuelven a niveles bajos.
- Una historia de desarrollo característica y un conjunto definible de un estado final, que implica en cada inteligencia la participación de una actividad culturalmente valorada y que sigue en cada sujeto un ritmo evolutivo.
- Una historia y plausibilidad evolutivas, donde cada inteligencia tiene su origen en diversos estadios del decursar ontogenético, e incluso filogenético.
- Descubrimientos psicométricos complementarios, en el que resultados de numerosos tests actualmente utilizados confirman la teoría de las inteligencias múltiples.
- Tareas psicológicas empíricas complementarias, que permiten evaluar las inteligencias operando de manera independiente.
- Una operación o conjunto de operaciones-núcleo identificable, que en cada inteligencia sirven para energizar sus diferentes actividades naturales.
- La susceptibilidad de codificación en un sistema de símbolos, que permite que cada inteligencia posea y pueda ser expresada en un sistema propio de simbolización.

Cuando se cumplen estos criterios se está frente a un tipo dado de inteligencia. Esto posibilita el reconocimiento de nuevas inteligencias además de las ya descritas, si se pueden satisfacer estos indicadores. Pero, quizás lo más importante de esta concepción gardneriana radique en el reconocimiento de que en cada persona coexisten estas siete inteligencias, pero no todas al mismo nivel de desarrollo; que la mayoría de la gente puede desarrollar cada una de estas inteligencias hasta un nivel apropiado; que estas inteligencias funcionan juntas de manera compleja, y que existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría.

Estas afirmaciones se avienen de manera muy consecuente con planteamientos científicos establecidos por otras concepciones psicológicas, y con las que Gardner acepta que tiene puntos de contacto.

Como ya se dijo al principio, en realidad a Gardner no le interesa en particular el proceso de dichas inteligencias (lo cual le evita entrar en diatribas de tipo teórico-conceptual) sino que su enfoque se centra en como actúa el intelecto del individuo sobre el contenido del mundo, en como emplean los sujetos sus inteligencias para resolver problemas y elaborar productos. Desde este punto de vista la teoría de las inteligencias múltiples puede relacionarse de manera efectiva con muchas teorías que explican el desarrollo intelectual, pues no se dirige a comprobar la certitud científica del proceso, sino sus resultados.

Esto se refuerza cuando refiere los eventos que pueden activar o desactivar dichas inteligencias, y que denomina *experiencias cristalizantes* (que la estimulan) y *experiencias paralizantes* (que la inhiben o coartan). En este sentido refiere un grupo de situaciones ambientales que estimulan o dificultan el desarrollo de estas inteligencias, tales como:

- Posibilidad de recursos materiales o personas que estimulen las inteligencias.
- Factores histórico-culturales, referidos al momento social en que se realizó la acción sobre las inteligencias.
- Factores geográficos o ambientales, referentes a las condiciones circundantes que pueden actuar sobre el curso evolutivo de tales inteligencias.
- Factores familiares, que inciden positiva o negativamente sobre las mismas.
- Factores situacionales, dados por las condiciones de vida y educación.

Como se ve, los condicionantes externos son los fundamentales para el desarrollo de las inteligencias múltiples, y posibilita que una acción definida, sistemática y científicamente bien dirigida, pueda tener efectos extraordinarios en sus manifestaciones. Esto relaciona estrechamente a las inteligencias múltiples con los programas educativos y a los objetivos que los mismos se proponen para la formación de los niños.

Los modelos pedagógicos previamente citados señalan todos los aspectos organizativos, pedagógicos, metodológicos, de su sistema curricular, y cada uno de ellos va a expresarse en su forma particular de diseño curricular. Es por eso que el estudio de los programas educativos se convierte en un tema principal en el nuevo concepto de la educación de la primera infancia.

CULTURA Y COGNICIÓN, CONSTRUYENDO LOS SISTEMAS EDUCATIVOS²⁵

Lic. Beatriz Carbonell²⁶.

Este Programa de Educación No Formal, dirigido a poblaciones desfavorecidas, básicamente mujeres, que de distintas edades (desde los 15 años a los 80 años), concurren a Centros de Alfabetización para aprender conocimientos básicos para leer y escribir. Dirigido no sólo a enseñar sino al rescate y relevamiento de sus conocimientos y experiencias acumuladas.

Afirmando las condiciones que las hacen más capaces de lo que ellas mismas se reconocen, asegurando su potencialidad, e integrándolas al trabajo social y comunitario.

Al diseñar un programa digital basado en 10 cuadernillos básicos de enseñanza de lecto-escritura (alfabetización) donde el conocimiento se construye basándose en los significados de la cultura a los que van dirigidos, se pretendió agilizar la enseñanza que de otras formas tardaba 30 meses más, aportando dinámica y proporcionando difusión masiva de dicha enseñanza. La meta de este programa estaba determinada, para ser probado como proyecto piloto, que pudiera desarrollarse primero en barrios periféricos (peri-urbanos) para luego proyectarlo a áreas rurales.

DESCRIPCIÓN Y ENFOQUE GENERAL DEL PROGRAMA:

Radio de Acción:

La población a la que está dirigido este programa habla español, interrelacionado en este idioma, su lengua materna (mapudungun o derivación de ella), que es la lengua originaria de la cultura mapuche, difiere en su formulación al español y es la que ha formado la estructura mental de estos aprendices en sus hogares, como lengua primera. Asimismo el lenguaje coloquial de estas personas difiere del español de lecto-escritura, lo que exige una necesidad de doble interpretación.

En su primera faz se dirigió a 120 personas distribuidas en 10 diferentes barrios suburbanos, alrededor de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Patagonia Argentina).

Implementación: Se implementó de manera simple, enseñando a los alfabetizadores el uso del programa, las alternativas de la mediación (según Vigotsky), dicha mediación desde su acción, y desde el uso mismo de la computadora, como herramienta o promotor, o agente de desarrollo (Zona Potencial de Desarrollo, Vigotsky).

El educador como líder en la construcción del conocimiento. En este sentido aprender no como “aprender nuevas destrezas”, mediante una acción programada sino poder incorporar y asimilar el significado social y cultural de lo que se aprende.

Estos procesos constructivos compartidos (alfabetizador-educando), crean estructuras tan potentes como las operaciones cognitivas internas. La acción de internalizar, procesos de construcción interna y externa, simultáneos, generando una dinámica de evolución poderosa y con un potencial de desarrollo mayor.

Enfoque general:

Si consideramos la ley de recapitulación, que establece que la ontogenia (desarrollo del individuo independiente de la especie) reproduce la filogenia (formación sucesiva de la especie), y considerando la intersubjetividad primaria, la imitación, la atención conjunta, la asignación de referencia social, la teoría de la mente, el apego y otras habilidades, en niños de 0 a 4 años, podremos considerar al “infante intersubjetivo”.

Desde esta óptica, se concibe al infante como un organismo que construye una experiencia subjetiva de ser un si-mismo, viniendo desde antes de su nacimiento preparados para establecer una construcción intersubjetiva del mundo y de sí mismo.

La imitación y la intersubjetividad primaria, son el estadio precedente de muchas de las habilidades que surgirán posteriormente en el niño, tal como el reconocimiento en el espejo, la asignación de referencia social, la atención conjunta, la imitación facial y de roles, las emisiones autodescriptivas, la captación de los estados internos de los otros, el encuadramiento narrativo de la experiencia emocional, la capacidad de simbolización, la emergencia de autoconciencia, la conducta coercitiva y otras habilidades que organizan un sistema psicológico complejo.

²⁵ Tomado de: http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/beatriz_carbonell.htm. 3 de diciembre de 2005.

²⁶ Universidad Fasta-Área Interculturalidad. Patagonia Argentina. Proyecto Nguenechen (poblaciones mapuches)
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

Esta progresión autoorganizada incluye a su vez la emergencia de todos los procesos psicológicos, afectivos cognitivos y lingüísticos, que ordenaran una realidad personal única y diferenciada.

La madre (o quien la sustituya), media entre los movimientos naturales del niño por la interpretación social que hace de los mismos, transformando un movimiento natural del niño, gradualmente en un gesto indicativo, dándole un sentido de comunicación.

Vigotsky le da importancia especial a los mediadores semióticos, comenzando por signos simples y terminando por complejos sistemas semióticos (especialmente el lenguaje) destacando el carácter instrumental de la mediación. Al principio fue una mediación externa por otros (la madre) luego el niño comienza a mediar por sí mismo, generando procesos mentales superiores. Un individuo no puede ser constantemente regulado desde fuera de sí mismo, la causa principal del proceso de internalización es la autoregulación.

Desde estas fundamentaciones, comprendimos la importancia que tenía para niños y su desarrollo cognitivo, entre 0 a 4 años, la mediación de las madres o abuelas en una primera mediación. Lo que nos determinó la urgencia y necesidad de implementar un sistema rápido de Educación No Formal para alfabetizar a mujeres que en poblaciones desfavorecidas y analfabetas, cumplen con esta primera función.

Evolución del Programa:

El programa se inicia por una necesidad básica de incorporar al Sistema de Educación No Formal a personas que integraban comunidades desfavorecidas. Nos preocupaba la gran necesidad no cubierta de analfabetos, la dispersión, ya que se encuentran ubicados en distintas comunidades, alejadas una de otras, los pocos capacitadores con que contábamos (diez en total).

La dificultad de tiempo para llevar adelante el proyecto, la falta de medios económicos que sostuvieran dicho programa. Se nos ocurrió que dinamizar el sistema podría instalarse en la programación digital del mismo. El programa tuvo diferentes etapas, de crecimiento, de retroceso, de validar pautas nuevas, de construir conocimiento, de aprender antes de enseñar.

Hemos aprendido todos, de las dificultades y de los diversos caminos por los que transitamos en esta experiencia. Si bien aún estamos en etapa de seguir implementando cambios, hemos actuado en avance más sobre una política socializadora, que en la alfabetización, aún así sabemos hoy que dinámica no es igual a menor tiempo, más velocidad en el aprendizaje, sino que la misma nos ubica en la potencialidad desarrollada, en el tránsito de construcción de un conocimiento que siempre debe ser abierto, en la revalorización de comunidades antes descalificadas, en la educación como un poder socializador y de desarrollo, en los niños a quienes va dirigido este proyecto, como sujetos históricos del mismo, recuperándoles las posibilidades y el futuro.

El proyecto surgió como modo de bajar el alto índice de deserción escolar, que protagonizaban, niños de estas comunidades, en el sistema Formal de educación. Analizamos las causas y comprendimos, que más allá de la exclusión, la autoexclusión estaba inmersa en el primer estadio, donde las oportunidades no eran las mismas para ellos, que para niños de otras poblaciones.

Nos propusimos educar a las madres, quienes trabajan todo el día para sostener sus hogares, a las abuelas, que se hacen cargo de los niños durante el tiempo en que las madres no están, a las madres adolescentes, que deben criar y educar a sus niños sin padres.

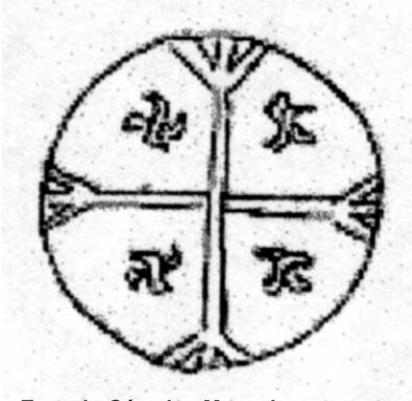
La familia nuclear ha desaparecido en amplias zonas de la ciudad, los comedores barriales, la falta de medio, la desocupación, coloca al sujeto padre fuera de la composición social. Los niños crecen abandonados en las calles, nucleados por un nuevo sistema de hogar que registra a las mujeres como jefes de familia, como sostén económico, como transmisoras de la cultura, como ejes centrales de sus hogares y así también de la nueva sociedad que las registra, capaces de trabajar por menos salarios, más horas.

Desde esta problemática, creímos necesario analizar, investigar y resolver las causas primeras, que hacían que un Sistema Educativo, resultara poco eficiente, menos contenedor, plausible siempre de exclusión. Estos niños están excluidos antes de nacer del Sistema Educativo, y de la Sociedad.. Las metas a futuro, serían mejorar los resultados del mismo y poder aplicarlo a zonas suburbanas, y rurales más amplias.

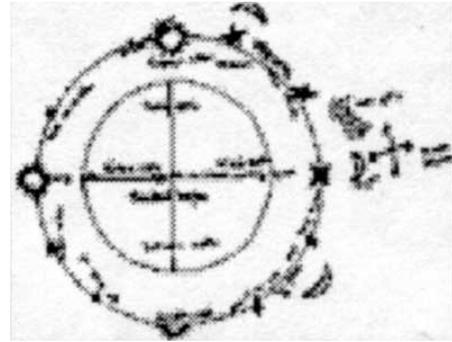
Contexto Cultural:

Cultura y Cognición se construyen. La cognición se produce en la interacción y por lo tanto está cargada de significación cultural, no podemos esperar que los tipos de interacción exitosos en una cultura funcionen en otro contexto donde los significados y reglas sean distintos. Este proyecto estaba dirigido a comunidades de cultura mapuche, pero ideado en principio desde nuestra forma de pensar.

La dificultad más grave se produce entre la información que se da referente a un objeto y el significado que ese objeto tiene en la estructura mental del que aprende, moldeada en lenguaje mapudungun. Se presentó entonces la necesidad urgente de entrenar a los alfabetizadores en cultura mapuche. Los conceptos de tiempo y espacio, en la cultura mapuche, son diferentes a los nuestros, la forma de relativizarlos también son diferentes



Espacio Cósmico Mapuche



Croquis de Tiempo según la cosmovisión mapuche.

Se hizo necesario implementar un sistema de enseñanza desde una lengua que no es habla, que no es unificada en Argentina, con la dificultad que nos produce establecer significados para una lengua que no registra términos durante casi cincuenta años, de manera que muchos de los términos modernos carecen de formulación en mapudungun.

Cuando trabajamos en imágenes, nos debimos preguntar a qué porción del mundo se refería, para la población mapuche, estábamos siempre hipotetizando un lector modelo, hipotetizábamos la comprensión de la imagen que el lector tomaba de ella.

Esto se agudizó aún más cuando se desconocía la simbología de la cultura a la que estaba destinada la información.

Implementación del Programa: La población atendida fue de 120 personas, reunidas en torno de 10 comedores comunitarios distribuidos en barrios periféricos de la ciudad de San Carlos de Bariloche, abarcando un radio de 120 kilómetros cuadrados aproximadamente.

El plato de comida, a la hora del almuerzo (12 hrs. En el mediodía) ha sido el pretexto que reunió como interés a mujeres de diferentes edades, no existiendo por lo menos primariamente ningún interés en aprender. Luego del servicio de almuerzo, se produce por períodos semanales de tres horas de duración diaria, el proceso de alfabetizarlos. Registrando muchos casos en que no han querido participar desde la acción en sí de aprender, pero quedándose para escuchar, incorporándose más tarde a la tarea.

Los contenidos en sí del programa No Formal, tienen que ver con métodos de construcción del conocimiento, que entre los que aprenden y el que enseña se va desarrollando. Los cuadernillos (10 en total) contienen cuadros a completar, en donde el valor del sujeto se pronuncia, desde aprender a escribir y leer el "Yo Soy", porqué no estudié antes, construir los caminos que me llevan a aprender, y el "Yo Soy", dentro de la familia y de la comunidad a la que pertenece.

- Armar palabras y escribir números, con implicancia de colores y música, el aula como un espacio de interacción e integración.
- Elaborar el tiempo y los calendarios de acuerdo con el We Xipantu (año nuevo mapuche, comienza el 23 de junio), de acuerdo con las pautas de una cultura agraria.
- Aprender y capitalizar sus destrezas cotidianas (cocinar, tejer, fabricar briquetas, etc.).
- Enseñar pautas de convivencia, problemas de salud, problemas sociales (uso y derechos de la tierra, derechos administrativos, derechos legales) contención emocional y social (madres adolescentes, violencia familiar, problemas migratorios, etc.).
- Enseñar e inculcar interés por el cultivo de la huerta y sus usos, plantas medicinales y el trabajo comunitario y cooperativo en la práctica.

Producen el efecto de multiplicadoras cuando imitando a sus educadores han podido sistematizar la enseñanza primero hacia sus hijos o nietos, en la narración y la vocalización, enseñando a los niños de las casas, arman sus cuentos infantiles con contenido de vocales y de enseñanzas sociales y morales.

Sintiéndose útiles y hábiles han recuperado costumbres culturales originarias, dignificando su rol de madres y abuelas que pueden transmitir lo que saben. Desde la evaluación, en este momento del proyecto, hemos identificado seguridad transmitida a los niños, que cuando ingresan en los espacios para ellos determinados en Escuelas Públicas (siempre periféricas, zonas desvalidas etc.) sienten que no son "ajenos", porque sus madres y abuelas han experimentado el ejercicio de aprender.

La validación del conocimiento desde los hogares, construye un espacio más firme para los niños, que ya no sufren el provenir de hogares analfabetos.

Capacitación:

Los agentes educativos (alfabetizadores) han debido capacitarse en usos y costumbres de la cultura mapuche. Han recibido capacitación, apoyo y contención, con reuniones semanales donde se han registrados los distintos problemas y dificultades que acaecían. Se ha evaluado en todos los casos el avanzar desde una práctica firme, priorizando el aprehender.

- Se le ha entregado un material apropiado sobre cultura y simbología, se les ha capacitado en la práctica sobre la cosmología y filosofía mapuche.
- Se ha efectuado un trabajo muy intenso de desestructuración y luego enseñanza de la Otredad, no desde la asimetría, sino desde la mismidad.
- Se ha interactuado, modificando al educador como un “sujeto que enseña y aprende”, en la interacción con sus alumnos (sujetos que aprenden y enseñan) y con sus capacitadores, con quienes contribuyen con la experiencia de sus prácticas.

No hemos recibido apoyo del gobierno, universidad o instituciones para la capacitación ni implementación de los agentes sociales que llevaron a cabo este proyecto.

Financiamiento y estructura de Apoyo:

Esta experiencia no puede sostenerse, por falta de apoyo institucional, económico y de comprensión del alcance proyectivo del mismo.

Colaboración con el sector público:

La política pública desconoce la necesidad de implementar este tipo de sistemas, es más, desconoce lo que significa Sistema de Educación Intercultural, desconoce que tiene poblamientos indígenas y otras culturas diversas insertas en Educación Pública, desconoce las necesidades y las cifras de deserción y exclusión social, reales.

Lecciones aprendidas: Indicadores claves de éxito. Desde la práctica hemos relevado algunas fallas, sobre las que debimos trabajar para su corrección y mejoramiento del sistema:

- Se aprendía rápidamente, sin aprehender. Si bien se consideró el material y tecnología apropiado para el nivel de desarrollo, lengua, creencias y valores culturales, lo que nos significó procedimientos desafiantes e interesantes, creemos tener en cuenta en el momento de diseñar sistemas tutoriales:
- Actividades de observación para que el sujeto pueda comparar y hacer inferencias
- Actividades de construcción: simuladores o programas mediadores que estimulen a la persona a discriminar, seleccionar, clasificar, anticipar, crear.
- Actividades de representación: que permitan al sujeto interpretar o valorar algo antes de actuar.
- Se restringía la creatividad: La creatividad del aprendiz para hacer o inventar o combinar las herramientas informáticas están restringidas, por estar preestablecidas, sin oportunidad de realizar actividades fuera del programa.
- Se aislaba al individuo. Es importante considerar el aula donde se trabaja con estimulaciones de interacción que no aisle en virtud de la computadora al aprendiz. La devolución de voz, la confrontación de las ideas, la pertenencia a un grupo, son necesarios de considerar.
- Se perdía el sentido socializador de la educación

Corríamos todo el tiempo el peligro del aislamiento digital del individuo, que aprende sin socializar su experiencia, sin integrarse a la comunidad. En otros contextos, creo que esta experiencia puede proyectarse a Áreas Rurales, y más adelante con un poder mutiplicador interesante, implementarse como Educación No-Formal a Distancia. Lo que nos permitiría cubrir áreas de superficie geográficas interesantes, que hoy viven el aislamiento y la desconsideración de las políticas educacionales.

Desafíos:

Si se toma en cuenta los resignificados que debimos apuntalar en la práctica, este Sistema, considerando las diferencias culturales implícita en cada cultura, podría con la ejecución y puesta en marcha de idóneos en las áreas que deben articularse, ponerse en práctica en áreas de poblaciones desfavorecidas por efectos de la guerra, por el aislamiento terrestre, por la falta de centros urbanos.

Vacios y Cruces Institucionales:

El vacío más importante lo sufrimos cuando en Argentina el Sistema Educativo no considera políticas para educar poblaciones diversas. Argentina no se considera un país con población indígena, de manera que no resuelve las fallas institucionales de su Sistema de Educación Formal.

No puede implementar un Sistema Intercultural Bilingüe, por lo menos en lo que al mapudungun se refiere por ser este un lenguaje no unificado aún, por la falta de ejercicio en el habla por lo menos desde hace dos generaciones. Aún así la cultura mapuche ocupa una Región importante en Patagonia, y los significados de sus creencias más profundas persisten en las estructuras culturales de sus habitantes.

Las poblaciones mapuches que ingresan desde niños al Sistema Formal, transitan con el estigma de ser excluidos o autoexcluidos, estigma que los marca y determina aún antes de nacer. Los Sistemas de Educación No Formal o Formal, no están en todos los casos educando para una salida laboral o técnica que permita al individuo integrarse a la sociedad como capital valioso, cuyo valor agregado sea el conocimiento.

Perspectivas:

Los aspectos significativos de esta experiencia han sido marcados en el transcurrir del mismo, sin duda muchos aspectos pueden implementarse en otros programas educacionales, o en otros contextos culturales. Los desafíos a enfrentar son inmediatos, en primer lugar las proyecciones del programa no podrán considerarse, si no se resuelve el apoyo económico que el mismo necesita. Esta sería la medida ultra-urgente.

A dos años o a cinco años, podríamos aportar factores de avance y de regulación de un sistema que en principio precisa del aporte de personal especializado que nos capacite y nos auxilie. La Asistencia en todos los sentidos se hace imprescindible.

Otros Aspectos que considero conveniente mencionar:

Es importante registrar que desde la mirada antropológica estamos haciendo un aporte a la Educación No-Formal, en una era de Globalización y de Mundialización, en donde se tiende a homogeneizar y a rapidizar los Sistemas de Enseñanza, sin comprender tal vez que informar no es enseñar, que el cúmulo de información no significa de ninguna manera internalización del conocimiento ni autorregulación.

He tomado como base para desarrollar este proyecto, el trabajo en otros países como Guatemala y Chile, sobre Educación Intercultural Bilingüe, pero fundamentalmente he trabajado con los aportes del Doctor Leptorsky que desde la Universidad de Moscú me ha hecho llegar de la experiencia de la educación socializadora. Algunos de los aportes estaban ya escritos por Vigotsky y mal interpretados por los psicólogos y pedagogos norteamericanos e ingleses, algunos otros aportes de Vigotsky ni siquiera se habían traducido, deteriorados por el tiempo y por la censura que se le impuso en un régimen absoluto.

Fundamentalmente, he puesto en este proyecto toda mi experiencia de campo, soy ante todo una investigadora que trabaja y multiplica su trabajo a través de trabajadores y asistentes en áreas sociales y conoce la amplia dinámica que esto nos exige, en los aportes, en los cambios, en trabajar no sobre los avances solamente sino sobre las fallas que van apareciendo.

Por todo ello, creo que este proyecto merece ser considerado y merece el apoyo de Instituciones que de manera más amplia puedan observar el desencadenante histórico que se nos aproxima, que es el de **Educar considerando las culturas.**

BLOQUE III

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL, SUS PARTICULARIDADES

¿QUÉ ES EL PROGRAMA NACIONAL WAWA WASI?²⁷ (PERÚ)

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

El Programa Nacional Wawa Wasi (PNWW) es el único programa social del Estado que brinda atención integral a la Infancia Temprana, respondiendo a la necesidad de cuidado diurno para niñas y niños menores de cuatro años, particularmente para aquellos en situación de riesgo y en condición de pobreza o extrema pobreza.

En quechua, "Wawa Wasi" es "Casa de niñas y niños". Creado en 1993, el Programa Nacional Wawa wasi contó con el financiamiento y supervisión técnica del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) entre enero de 1999 y enero del 2005, siendo considerado por el BID como un "Programa Modelo" y recomendándolo como una actividad permanente para el Estado.

Actualmente el PNWW atiende a cerca de 46,300 mil niñas y niños en todo el país por medio de 5,400 Wawa Wasi; todo un trabajo supervisado por nuestras 33 Sedes Descentralizadas, conjugando la acción social del Estado con el voluntariado y la gestión comunal.

Las niñas y niños beneficiarios del PNWW reciben lo que denominamos "Atención Integral", es decir, reciben una cuidada y articulada estrategia de:

- Aprendizaje Infantil Temprano,
- Salud Infantil Preventivo-Promocional, y
- Atención Alimentaria y Promoción Nutricional.

El PNWW se ejecuta combinando la acción social del Estado con las acciones de la comunidad organizada. De la comunidad organizada surgen dos elementos básicos del programa: la Madre Cuidadora y el Comité de Gestión. La Madre Cuidadora es una voluntaria -que después de una evaluación médica y psicológica- es capacitada y constantemente supervisada por el PNWW para ejecutar las estrategias de salud, alimentación y educación de las niñas y niños. El Comité de Gestión está formado por cinco miembros -pertenecientes a alguna Organización Social de Base- quienes son elegidos en asamblea comunal para administrar los recursos del PNWW en su comunidad.

Por su parte, el Estado mantiene una Sede Central que administra los recursos globales, realiza investigación, diseña y actualiza estrategias de cuidado integral a la Infancia Temprana y elabora planes de capacitación para todos los ejecutores del programa. Las 33 Sedes descentralizadas aplican los diseños y planes de la Sede Central, supervisando el trabajo directo de las Madres Cuidadoras y los Comités de Gestión, recogiendo al mismo tiempo la experiencia de ellos para la constante retroalimentación de la Sede Central.

Características del programa:

Wawa Wasi son Hogares familiares o ambientes comunales a cargo de una madre de la comunidad, donde se brinda atención integral a niñas y niños entre seis meses y tres años de edad. Sus características son:

- Multisectorial: sustentado en la participación de la comunidad.
- Brinda atención integral a la población infantil entre los seis meses y los tres años de edad, focalizado en zonas de extrema pobreza.
- Financiamiento del Estado en su mayor parte (85%), la diferencia la asume la comunidad. (Sin embargo se basa en la "transferencia, sostenibilidad y la promoción de cambios substantivos").
- Privilegia la estrategia comunitaria, a través de las organizaciones sociales de base de mujeres Promueve el desarrollo de la mujer tanto desde el punto de vista organizativo como individual.
- Responde a la demanda de la comunidad.

EL PORQUÉ DEL PROGRAMA NACIONAL WAWA WASI

Cerca del 54% de los peruanos viven en pobreza o extrema pobreza, contándose entre ellos a un importante sector de nuestra Infancia Temprana que está expuesta a diversos riesgos.

En las zonas urbano-marginales y en áreas rurales, las madres deben salir de sus hogares diariamente para trabajar, viéndose obligadas a dejar a sus pequeños hijos encerrados en casa, al cuidado de hermanitos mayores, de personas no calificadas o simplemente a llevarlos consigo, exponiéndolos a los riesgos de sus precarios trabajos en el campo o la ciudad.

La Infancia Temprana debe recibir un cuidado especial, puesto que estos primeros años de vida son decisivos para el pleno desarrollo físico y psicológico del ser humano durante toda su existencia.

²⁷ Tomado de: <http://www.mimdes.gob.pe/wawawasi/servicios.htm>. 2 de diciembre de 2005
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA TEMPRANA: CONCEPTO CLAVE PARA MEJORES OPORTUNIDADES DE DESARROLLO DEL SER HUMANO

- **Aprendizaje Infantil Temprano.** Las primeras experiencias construyen conocimientos, valores y habilidades de niñas y niños. Wawa Wasi es una extensión del hogar que brinda seguridad y protección, promoviendo el rol activo de niñas y niños, con un aprendizaje planificado, gracias al afecto y dedicación de la Madre Cuidadora.
- **• Salud Infantil Preventivo-Promocional.** La intervención oportuna evita riesgos de enfermedades y accidentes, siendo acompañada de la permanente promoción de salud con padres de familia y comunidad. Realizamos controles de crecimiento y desarrollo, planes de vacunación y prevención de salud integral, todo ello con la participación de los padres de familia y bajo la responsabilidad de los establecimientos de salud locales.
- **• Atención Alimentaria y Promoción Nutricional.** Atender las necesidades nutricionales de niñas y niños, con tres comidas durante el día, asegura su crecimiento y desarrollo integral. Motivamos el aprendizaje de comer. Promovemos en la comunidad prácticas saludables de alimentación infantil. Capacitamos y supervisamos las condiciones de higiene, de almacenamiento y manipulación de alimentos.

TRES TIPOS DE WAWA WASI: UNA SOLA ATENCIÓN INTEGRAL

- **Wawa Wasi Familiar.** Instalado en la mejor pieza de la casa de una madre de la comunidad, atendiendo de 6 a 8 (máximo) niñas y niños.
- **Wawa Wasi Comunal.** Instalado en un local cedido por la comunidad o construido por el PNWW para uso exclusivo, atendiendo por lo menos a 16 niñas y niños.
- **Wawa Wasi Institucional.** Auspiciado por una institución que adopta nuestros conceptos y experiencias. Gestión compartida por el PNWW y la institución interesada, quien recibe y aplica nuestros lineamientos, metodologías y asistencia técnica, asumiendo los costos operativos.

Destinatarios:

Niñas y niños entre los seis meses y tres años de edad:

- Satisfacer sus necesidades básicas de desarrollo, nutrición y salud; también de protección y afecto (atención integral).
- Una dieta diaria balanceada que cubre el 70 % de sus requerimientos calóricos y el 100 % de los proteicos.
- Actividades que favorecen su desarrollo intelectual, físico y social.
- El cuidado de su salud, control de sus vacunas y evaluación de su crecimiento y desarrollo.
- Cuidado y afecto por una madre de familia capacitada, mientras sus padres trabajan

Mujeres:

- Acceso a información y capacitación para el ejercicio de su ciudadanía plena.
- Oportunidades para desarrollar su capacidad de liderazgo y gestión en acciones y servicios para la atención integral a niñas y niños de su comunidad
- Fortalecimiento de sus organizaciones locales mediante la transferencia de recursos para poner en práctica su capacidad de liderazgo y gestión.
- Oportunidades para aportar experiencia y conocimientos en beneficio de niñas y niños de su comunidad.
- Acceso a oportunidades de ingreso económico (madres cuidadoras) y facilidades para que puedan trabajar, estudiar o buscar trabajo (madres usuarias).

Comunidad y Familia:

- La construcción de infraestructura para funcionamiento del Wawa Wasi comunal y como centro de referencia para el trabajo con mujeres.
- El escenario y la oportunidad para participar en la atención a niñas y niños.
- Información y capacitación en temas relacionados con el desarrollo integral de la primera infancia.

El Programa Nacional Wawa Wasi

El Programa se inicia en 1993, con un modelo de atención integral al menor de tres años denominado “Hogares Educativos Comunitarios”, a cargo del Ministerio de Educación, con el aporte financiero de UNICEF, estos hogares surgen en el marco de la Convención de los Derechos del Niño y el Plan Nacional de Acción por la Infancia.

En 1994, considerando la experiencia como exitosa, se inicia el proyecto “Sistema de Casas de Niños Wawa Wasi” con fondos de la Cooperación Técnica no reembolsable del BID, complementado con aportes de la Comunidad de la Unión Europea, de UNICEF y del Programa Mundial de Alimentos – PMA.

En octubre de 1996 se creó el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (PROMUDEH) con la finalidad de promover el desarrollo de la mujer y la familia, bajo el principio de igualdad de oportunidades, promoviendo actividades que favorezcan el desarrollo humano, atendiendo de manera prioritaria a los menores en riesgo. La creación

ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

de este nuevo marco institucional originó la transferencia de las funciones de promoción y apoyo de los Hogares de Cuidado Comunitario – Wawa Wasi, del Ministerio de Educación al PROMUDEH. Posteriormente, el 2 de diciembre de 1997, se crea el Programa de Atención al menor de tres años denominado Wawa Wasi.

El 11 de julio de 2002, la Ley Orgánica 27779 del Poder ejecutivo, sustituyó al PROMUDEH por el MIMDES - Ministerio de la Mujer y del Desarrollo Social.

Entre enero de 1999 y enero del 2005, el Programa Nacional Wawa wasi contó con el financiamiento y supervisión técnica del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), mediante el contrato de préstamo N° 1144/OC-PE suscrito entre el gobierno de la República del Perú y el BID.

EL BID consideró al Programa Nacional Wawa wasi como un **"Programa Modelo"** durante el periodo en que esta institución financió y supervisó su gestión, recomendándolo como actividad permanente del Estado.

Desde febrero del 2005, el Estado Peruano ha asumido integralmente el financiamiento.

El Programa Nacional Wawa wasi **es una actividad permanente del sector MIMDES** y se encuentra bajo la dirección del Vice-ministerio de la Mujer.

MISIÓN

Promover en todo el país acciones orientadas a generar condiciones favorables para el desarrollo integral de niñas y niños menores de cuatro años, particularmente para aquellos en situación de riesgo.

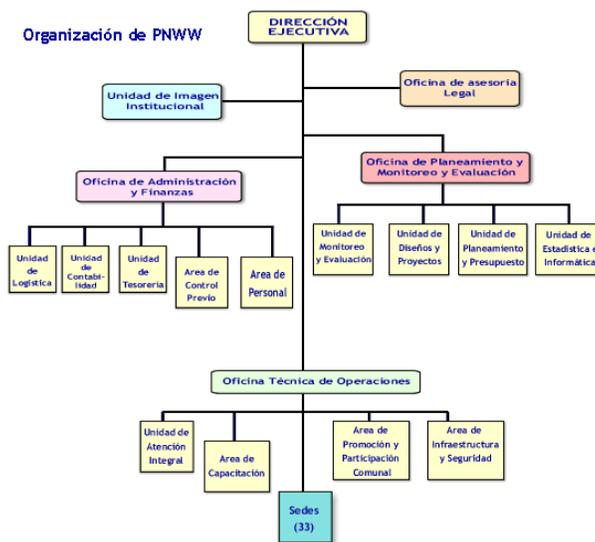
OBJETIVOS

Objetivo General:

Promover en todo el país acciones orientadas a generar condiciones favorables para el desarrollo integral de niñas y niños menores de cuatro años, particularmente aquellos en situación de riesgo.

Objetivos Específicos:

- Brindar servicios de atención integral para la Infancia Temprana en pobreza y extrema pobreza.
- Promover y desarrollar, con los padres de familia y la comunidad, una cultura de crianza adecuada.
- Promover la gestión y el voluntariado comunal en favor de la Infancia Temprana.
- Contribuir al desarrollo personal y a elevar la calidad de vida de la mujer, facilitándole la búsqueda de oportunidades de generación de empleo y educación.



Estrategias:

Gestión Comunal

- Se focaliza en territorios con población en pobreza extrema.
- Responde a la demanda organizada.
- El programa se ejecuta sobre la base de la participación comunal.
- La atención directa es a través de Wawa Wasi, preferentemente comunales.
- Se brinda servicios de alimentación, salud y estimulación. Una madre cuidadora atiende a 08 niñas y niños.
- El programa subvenciona a los Wawa Wasi

- El programa construirá -en terrenos comunales Wawa Wasis que atiendan en óptimas condiciones a niñas y niños.

Gestión Directa

- El Wawa Wasi *funciona* en el *hogar de una madre cuidadora* seleccionada, en un *local comunal o institucional*.
- Una madre cuidadora atiende a 08 niñas y niños.
- En el Wawa Wasi se brinda servicios de alimentación, salud y estimulación.
- La madre cuidadora seleccionada recibe una capacitación permanente.
- Aporte en dinero de los padres de los niños usuarios del Wawa Wasi.
- La coordinadora es responsable de la gestión y administración del módulo.

LOGROS

El Programa Nacional Wawa Wasi, que cuenta con más de 5 mil 400 unidades Wawa Wasi en todo el Perú, es un programa social del Estado que logra los siguientes resultados:

- 80% de los niños que permanecen un mínimo de 6 meses en el programa, se desarrollan adecuadamente en las áreas de personal social, lenguaje y motora.
- 70% de los niños que permanecen más de 3 meses en el PNWW, están protegido(as) contra la desnutrición crónica.
- 50 % de los niños atendidos con riesgos y déficit en el desarrollo, que permanecen 6 meses en el PNWW, son recuperados.
- 68.2% de los niños atendidos presentan un peso normal para su edad.
- 54% de los niños atendidos tienen un crecimiento normal.
- La cifra de desnutrición moderada es de 0.7%.

Fuente: OPME (Oficina de Planeamiento, Monitoreo y Evaluación)

Metas:

Agentes que intervienen:

Ejecutor: Programa de Apoyo al Desarrollo de la Infancia (Wawa Wasi)

Actores comunales: Organizaciones de Base, Iglesia, Centros de Salud, Municipios, ONG's, Empresas de la zona

Aliados estratégicos: MINSA, PRONAA

Otros Aliados: Iglesias, Municipios, Empresas Privadas

PROGRAMAS NO FORMALES DE LA REPUBLICA DE CHILE

PROGRAMA CONOZCA A SU HIJO²⁸ (CHILE)

Institución:

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-(CPEIP). Ministerio de Educación Chile.

Este programa rescata la importancia que tiene la interacción verbal entre padres e hijos como un factor de sano desarrollo psicoafectivo, considerando que es una finalidad de la educación parvularia chilena, que no puede ser realizada por la escuela sin la participación activa de los padres como fuente primaria de socialización. Con el apoyo educativo a los padres de familia de los sectores marginales, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), llevó a cabo dos proyectos educativos experimentales con educadoras y padres de familia para propiciar el desarrollo infantil en niños menores de 6 años.

En convenio con el Ministerio de Educación Pública y con el patrocinio de la Organización de Estados Americanos (OEA), se ejecutaron dos versiones del programa "Conozca a su Hijo", una urbana con educadoras de los Jardines de Santiago entre 1980 y 1981 y otra rural con monitoras de la comunidad en la VIII Región (Bio-Bio, comunas de Santa Barbara y Quilaco), entre 1982 y 1985.

El Objetivo del programa fue la construcción de un modelo curricular para apoyar el trabajo de las educadoras de preescolar, a fin de que el enriquecimiento comunicativo entre padres e hijos facilitara su desarrollo lingüístico, para prevenir futuros retrasos o deserción escolar y maximizar así las potencialidades de aprovechamiento de la escolaridad básica. La implementación del programa examina previamente las necesidades e interés de las familias participantes.

A través de una metodología participativa se trabajan los contenidos de seis unidades centradas en la educación y el desarrollo del niño. Se capacita además a las madres en nutrición, salud, saneamiento ambiental y elaboración de materiales didácticos.

La evaluación del programa se realiza mediante test, cuestionarios y por análisis parciales en el desarrollo de cada módulo. El programa busca crear las bases para que las comunidades generen y sostengan nuevas modalidades de desarrollo social. Falta información sobre costos, gestión, fuentes de financiamiento, montos, capacitación evaluación y resultados. Además precisar si aún está vigente.

Este programa es una estrategia no formal de Educación Parvularia que el Ministerio de Educación está promoviendo desde 1993, como una alternativa de ampliación de cobertura en sectores pobres rurales. En Chile, los niños rurales no suelen tener acceso a jardines infantiles u otros programas formales de educación parvularia, debido, en parte importante, a la dispersión geográfica de la población, las grandes distancias entre los centros poblados y las condiciones climáticas adversas.

El programa surge de la necesidad de atender a estos niños, apoyando a los a los padres de familia para que actúen como agentes educativos de sus hijos menores de seis años, permitiéndoles enfrentar en mejores condiciones su escolaridad y vida futura. Su estrategia se basa en capacitar a las madres para potenciar su rol en la familia, como primeras educadoras de sus hijos e hijas.

El programa prepara como agentes educativos a mujeres líderes de la comunidad, capacitándolas para ser monitoras y aplicar el programa con las otras madres de su localidad. Esto permite que el programa se ajuste con mayor facilidad a las particularidades socioculturales de estos grupos, dándole mayor pertinencia.

Durante 1999 el programa se aplicó en 274 localidades rurales, con lo que se han atendido a aproximadamente 3.500 madres y 4.000 niños.

Objetivo:

El objetivo del programa es contribuir a mejorar el desarrollo físico, psíquico y social de las niñas y niños menores de seis años y la calidad de las relaciones intrafamiliares, a través de actividades que promueven la adquisición, por parte de los padres, de conocimientos, criterios, pautas y conductas que los apoyen en su rol de educadores.

Estrategia:

La estrategia consiste en capacitar mujeres líderes de la comunidad como agentes educativos, preparándolas para aplicar el programa con las otras madres de la misma localidad, potenciando su rol de "primeras educadores de sus

²⁸ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/2> de diciembre de 2005.

hijos". Ellas son las monitoras del programa. Cada monitora es elegida por y entre las participantes y trabaja con un grupo aproximado de quince madres, es capacitada para cumplir la función de organizar, planificar y animar las reuniones en las cuales se desarrolla el programa.

El programa se compone de seis unidades educativas cuyos temas son: las características de los niños menores de seis años, la higiene personal y ambiental, la importancia del juego en el desarrollo del niño, la disciplina basada en el respeto y el clima familiar positivo, la importancia de una buena alimentación y la importancia de la familia y de la comunidad. Cada unidad se desarrolla en reuniones semanales, donde las madres conversan sobre un tema educativo, intercambian experiencias y actividades que luego desarrollarán con sus hijos y familias en el hogar. El programa puede funcionar en cualquier local de la comunidad que cuente con una sala disponible una tarde a la semana. La mayoría funcionan en escuelas rurales, centros de madres, postas rurales o sedes comunitarias.

Cobertura:

Conozca a su Hijo	1993/94	1995/96	1997/98	Total
Madres capacitadas	2.514	2.692	3.000	8.143
Niños y niñas rurales beneficiados	3.791	4.162	4.000	11.953

Fuente: Programa "Conozca a su hijo" de la Unidad de Educación Parvularia.

Metodología Y Materiales Educativos

La metodología se implementa a través de reuniones educativas que permiten tanto el aprendizaje individual como grupal. Es activa y participativa; considera a la persona como actor de su propio desarrollo. Para ello estimula la participación en una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de un ambiente que acoge la expresión de los sentimientos e ideas, promoviendo diversas acciones del tipo lúdico, tales como juegos, simulaciones, dramatizaciones, etcétera; en donde la idea no sólo es aprender haciendo, sino también "aprender jugando".

Las reuniones son conducidas por la monitora, para desarrollarlas cuenta con un manual que consiste en un material estructurado en que se señalan todos los contenidos y la secuencia de las actividades a realizar y materiales necesarios para cada reunión. A cada participante se le entrega en cada una de las reuniones un cuadernillo que contiene los contenidos principales tratados en el taller. Aunque el manual siempre les proporciona los contenidos de cada uno de los temas tratados, se espera que cada vez más, sean capaces de proponer actividades nuevas relacionadas con los temas tratados y que no se desvíen del objetivo a alcanzar.

Materiales educativos:

- 1 manual de capacitación para el educador
- 6 manuales para las madres monitora (uno por cada unidad)
- 54 cuadernillos para cada madre participantes (uno por taller)
- 3 juegos didácticos para trabajo grupal
- 6 libros "Mis Actividades" (para niños entre cuatro y seis años)
- 1 chapita del programa para cada madre
- Material de difusión (afiches, dípticos)

El Programa en Recintos Carcelarios

El Programa "Conozca a su Hijo" ha extendido su cobertura a otros sectores de la sociedad que se encuentran carenciados en relación con el proceso formativo de sus hijos menores de seis años. El año 1995 comienza una experiencia piloto en la cárcel de mujeres de Antofagasta, como una modalidad de apoyo al tratamiento penitenciario. En este marco se suscribió en 1997 un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia. Hoy el programa tiene una duración de dos años y se aplica en 15 recintos penales del país, beneficiando a un total de 313 internos que cumplen condena en Arica, Iquique, Calama, La Serena, Valparaíso, Los Andes, Rancagua, Talca, Concepción, Chillán, Temuco y Santiago. En la actual versión se realizarán dos experiencias piloto en los penales de hombres de Los Angeles y Ovalle.

Un porcentaje significativo de las mujeres reclusas cumplen condena sobre los dos años, hecho que coloca a sus hijos en una situación de alta vulnerabilidad. El programa ha generado un espacio de encuentro que permite a las madres adquirir capacidades para mejorar la relación afectiva y estimular y potenciar el desarrollo de sus hijos. En él participan un promedio de 15 madres en cada recinto penitenciario que se reúnen semanalmente en talleres dirigidos por una madre monitora, electa democráticamente entre las internas del penal.

Para apoyar la ejecución del Programa las madres monitoras participan en diversos encuentros de capacitación a los que asisten en compañía de una profesional del recinto penitenciario (en la mayoría de los casos una gendarme).

Una investigación realizada en el centro penitenciario femenino de Santiago, por un grupo de alumnas de la Universidad Central de Santiago para optar al título de psicólogo; detectó que las madres tienen fuertes tendencias a la depresión. La participación en el programa les demostró la importancia de ser madres y generó la necesidad de compartir efectivamente con sus hijos.

Financiamiento:

Solamente se precisa que el Programa recibe el apoyo de la OEA por intermediación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Pública de Chile.

Resultados:

Las pruebas estadísticas de la experiencia urbana sugieren, junto con testimonios de madres y educadoras participantes, que se mejoran las interacciones verbales entre padres e hijos por las motivaciones inducidas por el programa, incrementándose los conocimientos sobre los aspectos fundamentales del desarrollo del niño. Las educadoras reconocen que la estructuración de los módulos de capacitación facilitan su labor educativa, concientizándolas sobre la importancia de promover las competencias lingüísticas, afectivas y de estimulación en general, para promover el sano desarrollo de la niñez. Se reseña como factor de éxito que los contenidos por taller hayan sido limitados al trabajo de una o dos ideas de reflexión, que no fueran entregadas instruccionalmente y que más bien surgieran de las discusiones de pequeños grupos. A nivel rural el programa ayudó al surgimiento de microempresas de asociaciones de grupos de mujeres, haber impulsado cursos de tejidos en telar, cocina y mejoramiento de huertas, que ayudaron en los ingresos familiares y la variación y calidad nutricionales.

Evaluación:

En 1985 se reconoce como efecto multiplicador del Programa, la concreción de un plan de desarrollo comunal que facilitó a las comunidades de Santa Bárbara y Quilaco, un marco metodológico para sus futuras estrategias de desarrollo. Se plantea como factible la replicabilidad del Programa a nivel rural, debido a los contactos periódicos entre el CPEIP con las Secretarías Regionales del Ministerio de Educación.

Entre noviembre de 1995 y julio de 1997 se realizó la evaluación del impacto del programa sobre niños, niñas, madres y comunidad. Demostró que los hijos de madres participantes presentan mejores resultados que los no participantes en tres indicadores: un puntaje promedio más alto en el área del lenguaje para los niños entre 2 y 5 años, un mayor porcentaje de normalidad en el área cognitiva al ingresar a la escuela y un mayor logro académico al finalizar primero básico.

Con relación a las madres, la evaluación demostró que las madres que participaron están muy comprometidas con el programa, valoraron positivamente los materiales educativos, los talleres de trabajo y la labor de la monitora. Las madres también autovaloran positivamente la propia asistencia al programa y aprendieron formas de estimulación del desarrollo de sus hijos e hijas.

Las madres fueron evaluadas como mujeres más fuertes, que hacen más cosas por ellas mismas y se plantean más metas personales y familiares que aquellas madres que no han participado en el programa. En resumen, las madres que participaron en el programa reflejan una mayor autoestima y mayor autonomía y fuerza para conducir su vida.

La evaluación concluye que el programa "Conozca a su hijo" es una alternativa no formal de educación parvularia para zonas rurales, de bajo costo, y que tiene impacto positivo en los niños, las madres y la comunidad. Si bien es cierto que el programa fue elaborado para sectores rurales, la estrategia de aplicación y los materiales hacen posible su aplicación con cualquier grupo de adultos que necesite o se interese en aprender formas de estimular el crecimiento y desarrollo de los niños menores de seis años. En este contexto se aplica en centros penitenciarios femeninos y ha sido útil para apoyar a las personas que trabajan con niños menores de seis años en el Hogar de Cristo.

PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS DE NIVEL SOCIO-ECONÓMICO BAJO, ENTRE 0 Y 2 AÑOS²⁹

Institución:

Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) y Servicio Nacional de Salud.

El Programa de Estimulación Temprana está oficialmente integrado, desde 1979 al control de salud del niño sano del Servicio de Salud. Está dirigido a niños de nivel socio- económico bajo de 0 a 2 años y consiste en la evaluación periódica de su desarrollo psicomotor y en una intervención con aquellos niños que en la evaluación revelen estar en riesgo de presentar un retraso o tenerlo.

²⁹ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/2> de diciembre de 2005.

La evaluación es realizada por enfermeras en los consultorios del Servicio Nacional de Salud con la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor, construida y estandarizada en el país. Debe señalarse que en Chile, más del 85% de las madres de sectores pobres llevan a sus hijos a control periódicamente.

Durante el control de salud, la madre recibe indicaciones para favorecer el desarrollo del niño, tomadas de los Manuales de Estimulación, especialmente diseñados para el Programa; éstos contienen sugerencias generales para la crianza del niño e indicaciones específicas para cada mes de edad.

Si los resultados de la evaluación no están dentro del rango normal, el niño y su madre son citados para una sesión educativa más larga o son referidos a médico o a quién corresponda.

El programa piloto desarrollado entre 1974 y 1976 tuvo como objetivo investigar la posibilidad de modificar el desarrollo psíquico de los preescolares de bajo nivel socioeconómico, mediante un programa de estimulación temprana. Definida como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico, con el uso de materiales didácticos, pero ante todo fortaleciendo el establecimiento de lazos afectivos entre la madre y el niño; favoreciendo sus aspectos cognoscitivos tanto como su adaptación emocional y social.

Es una alternativa de atención infantil en América Latina, ante los graves indicadores de baja escolaridad, deserción escolar, pobreza, "prevalencia del retardo mental en los escolares del sector público" (más del 20 por ciento), insuficiencias de la educación preescolar y condiciones de riesgo emocional.

Encaminando la estimulación temprana prioritariamente al riesgo ambiental y no sólo al riesgo biológico establecido o probable, se constituirá en un programa de prevención primaria desde el primer año de vida. La capacitación se realiza tanto con madres como el personal paramédico participante compuesto por enfermeras y sus auxiliares. La experiencia piloto demostró ampliamente los beneficios del currículum de estimulación en su contribución al desarrollo psíquico de los niños, la actitud de las madres en general mostró gran interés en la aplicación de los contenidos aunque el mantenimiento de esa disposición estimuladora parece cambiar una vez el lenguaje adquiere mayor preponderancia en el niño, pasados los 2 años. También que es viable la utilización de la infraestructura del Servicio Nacional de Salud para implementación masiva del programa que fue emprendida posteriormente por el mismo y que para 1980 reportó la capacitación de 180 enfermeras. Diez años después una evaluación cuantitativa y cualitativa de la experiencia encontró que sólo el 49 por ciento de la población infantil cubierta por los servicios de la Región Metropolitana de Santiago recibía la evaluación del desarrollo psicomotor, una mínima sistematización, sólo un 14 por ciento de los lactantes beneficiados con una de las siete evaluaciones programadas, y una concepción en los servicios de salud que privilegiaba la orientación hacia el bienestar físico, madurando lentamente el concepto de bienestar psíquico y social. Como mantiene vigencia la problemática del retraso psicomotor, los autores del Programa recomiendan modificar las políticas de salud para colocar en práctica los objetivos planteados en 1976.

Antecedentes:

Desde un punto de vista asistencial, se considera como población de alto riesgo ambiental a todos los niños nacidos en los sectores socioeconómicos desventajados, que en América Latina constituye una alta proporción poblacional, lo que resulta ineludible diseñar estrategias de acción en su favor considerando que los efectos de la privación psicosocial se manifiestan con anterioridad a la edad típica de ingreso al sistema preescolar. La estrategia de la estimulación temprana, complementaria de la educación preescolar, se constituye en un programa de prevención primaria para el sano desarrollo psicosocial de la niñez, que compromete a los padres en la crianza. La aplicación masiva de un programa de estimulación temprana exige conocer previamente si el currículum y el procedimiento escogido son eficaces, es por esto por lo que se realizó primero una aplicación experimental con lactantes entre los 0 y 2 años, siendo usada la infraestructura del Servicio Nacional de Salud de Chile, que desde 25 años atrás brinda atención médica al 70 por ciento de la población, básicamente constituida por obreros y campesinos. La cantidad y calidad de los estímulos que reciben los niños de bajo nivel socioeconómico en períodos críticos de su desarrollo, redundan en claras desventajas, principalmente en términos de su adaptación al sistema escolar. En 1993, se reseña en Chile una alta tasa de deserción escolar antes del 6º grado, un 42 por ciento ya no continúa en la escuela, siendo en 1976 el promedio de escolaridad pública de tan sólo 4.7 años. Tal abandono generalmente es imputado a problemas económicos o a exigencias laborales tempranas, pero ya desde 1966 está establecido que más de la mitad de las deserciones escolares lo hacían por problemas de aprendizaje de diversa índole. Todo esto redundaba en una cifra de analfabetismo del orden de un millón de habitantes que como realidad educacional condiciona una muy segura perpetuación de la pobreza y un poderoso factor de subdesarrollo a nivel nacional.

Objetivo General:

El programa se propone incrementar significativamente el desarrollo psíquico de los niños, aumentar la eficacia de las madres como agentes de estimulación de sus hijos, demostrando que un modelo factible y eficaz para su masificación es

utilizar la infraestructura existente del Servicio Nacional de Salud, capacitando previamente al personal paramédico disponible y desarrollar un procedimiento que sirva para la extensión masiva del programa.

Estrategias:

El campo de trabajo del programa es el desarrollo infantil mediante el control temprano y preventivo de alteraciones en el sano desarrollo psicomotor de los niños y las actividades de estimulación de la madre.

El programa experimental implicó dos actividades básicas: educación de las madres por el aprendizaje de 24 manuales, uno por cada mes de edad, de 45 páginas cada uno, con indicaciones para favorecer el desarrollo psíquico del niño en las áreas motora, de coordinación, de lenguaje social, indicaciones sobre normas de crianza, fomento de las relaciones afectivas y formación de hábitos en el niño. Este currículum entregado a las madres a través de visitas domiciliarias de motivación, también realizaba demostración de los ejercicios a realizar con los niños y reforzamiento de su interés en el programa. A partir del segundo año, las demostraciones de ejercicios se acompañaban de un conjunto de materiales y juguetes didácticos para el niño. El currículum incluye una evaluación periódica del desarrollo psicomotor en consultorio pediátrico, mediante el uso de una escala de desarrollo estandarizada en Santiago en 1974, a fin de detectar precozmente retrasos funcionales y reforzar la estimulación o derivar al niño a un Centro de atención especializado si así lo requería su caso. La duración de la intervención experimental fue de 14 meses. Gestión del programa: El nivel de dirección y coordinación del programa estuvo a cargo de un psiquiatra infantil como jefe de la sección de salud mental. Tres psicólogas elaboraron el currículum y los instrumentos de medición, capacitaron al personal de salud, supervisaron y coordinaron 4 consultorios del suroriente de Santiago para la evaluación cuantitativa y cualitativa del programa y sus actividades de extensión. El nivel de ejecución del programa estuvo a cargo de 4 enfermeras con funciones de coordinación del desarrollo del programa en cada consultorio, realización de la evaluación del desarrollo psicomotor y supervisión de las auxiliares de enfermería a su cargo, quienes realizaron las visitas domiciliarias, registraron las observaciones de trabajo en terreno y citaban a las madres para la evaluación periódica de los niños. Las madres además de desempeñar un rol activo como agentes estimuladoras de sus hijos, son consideradas un grupo beneficiario puesto que han recibido una capacitación para facilitar su papel de madres y favorecer un cambio de actitud para con la crianza infantil.

Beneficiarios:

La investigación inicial fue realizada entre los 0 y 2 años, de ambos sexos, de nivel socioeconómico bajo, habitantes de zonas urbanas y rurales. La disposición experimental ubicó a 42 niños en el grupo de experimentación, dos grupos de 37 y 40 niños con tratamientos de contraste y otro grupo de 40 niños como grupo control.

Capacitación:

El sistema de capacitación implementó sesiones teóricas sobre la influencia del ambiente en el desarrollo temprano, la relevancia de la estimulación temprana, las características del desarrollo psicosocial del niño entre los 0 y 2 años, una revisión de otros programas de estimulación y descripción de la experiencia realizada en el Sistema Nacional de Salud, técnicas de estimulación y técnicas de medición del desarrollo psíquico y de la escala de evaluación del desarrollo; y como actividades prácticas, trabajo en grupos, demostración de la estimulación de niños de diversas edades entre los 0 y los 24 meses. Materiales: El programa produjo manuales de estimulación, juguetes didácticos y la publicación del libro "Estimulación Temprana" auspiciado por UNICEF.

Resultados:

Logros: El currículum de estimulación iniciado desde el nacimiento influyó positivamente sobre el desarrollo psíquico de los niños, permitiéndoles alcanzar el mismo rendimiento en las pruebas de evaluación del desarrollo psicomotor, que en un grupo de nivel socioeconómico alto ajeno al programa.

La organización del Servicio Nacional de Salud y su cercanía a los sectores marginales hacen posible complementar eficazmente los programas preventivos de salud mental, siempre y cuando esa incorporación sea oficialmente reconocida como parte de los programas materno-infantiles y se dispongan de normas programáticas y los recursos correspondientes.

Se demostró que es posible prevenir retrasos en el desarrollo psicomotor de lactantes de bajo nivel socioeconómico, afectados de alto riesgo ambiental, mediante el entrenamiento de sus propias madres.

Logros inesperados: Los cambios de actitud de las madres hacia los niños se hicieron extensivos a los demás niños del grupo familiar.

Dificultades: No existen iguales niveles de motivación en todas las madres participantes del programa. Las enfermeras y auxiliares por lo general están sobrecargadas de trabajo, por lo que sus servicios para el programa de estimulación quedaban limitados a sus actividades específicas en las normas de atención. El grado de capacitación teórica de las

auxiliares, sobre todo en la formación básica en psicología y educación, contribuyeron a una entrega de los contenidos de estimulación a veces en forma mecánica, cuando no autoritaria.

Evaluación:

La experiencia piloto implementó un sistema de evaluación tanto de los grupos experimentales como el grupo control. Sus rendimientos en el coeficiente de desarrollo fueron medidos con la Escala Estandarizada de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0 a 24 meses (Rodríguez 1974). El test de Denver fue usado como instrumento de seguimiento y las Pruebas de Piaget de Haeussler 1976; para evaluar sus progresos en los procesos cognitivos. Las evoluciones de los grupos fueron controladas por diseños estadísticos.

La evaluación de 1986 encontró que las tareas proyectadas para su masificación no fueron cumplidas. Ante la descentralización administrativa sufrida en el Servicio Nacional de Salud, por deficiencias de fondos y por su capacidad de autonomía para determinar si incluían o no actividades de fomento y protección del desarrollo psíquico del lactante, sólo tres de los seis servicios de la Región Metropolitana de Santiago evaluaban el desarrollo psicomotor, una única vez en el período de los 0 a los 2 años, sin un seguimiento ni aplicación de los restantes seis controles previstos en el estudio inicial.

Un 58 por ciento de las enfermedades continuó realizando difusión de los contenidos pedagógicos de la estimulación, a pesar de su poco tiempo disponible, por la relevancia que para ellas tenía las actividades de estimulación, no fue continuada su capacitación. A pesar de las expectativas de madres y enfermeras por la continuidad del programa, continuó siendo privilegiada una concepción de salud meramente física.

HOGARES COMUNITARIOS DE BIENESTAR³⁰ (COLOMBIA)

Institución:

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF

Antecedentes:

Es muy difícil lograr una cobertura universal de los niños entre los 3 y los 6 años a través de modalidades formales, puesto que éstas requieren elevadas inversiones en infraestructura, personal muy calificado y altos costos de funcionamiento.

El programa de Hogares Infantiles (CAIP) llegó a su agotamiento institucional en 1987. Es entonces cuando, dentro del marea del Programa de Erradicación de la Pobreza Absoluta y respondiendo a la preocupación por la baja cobertura de la atención al menor en los citados Hogares, el ICBF creó los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar, basados en la experiencia adquirida en la modalidad de atención al menor entre 2 y 7 años de edad, proporcionada por madres o personas de la comunidad. El número de Hogares Comunitarios aumentó y la cobertura de atención de los niños también creció en términos proporcionales.

Para superar las limitaciones que presentaban los CAIP (centros formales), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) inició en 1987 el programa no convencional de los Hogares Comunitarios de Bienestar – HOBIS, como parte de la política del gobierno del presidente Virgilio Barco, entre los años 1986 y 1990 que definió como uno de los programas específicos el Bienestar y Seguridad Social.

Era la primera vez que se planteaba en el país el establecimiento de un servicio masivo no formal para atender a los niños. Comenzó así un cambio radical en la concepción de la atención al menor en Colombia que se basó en los siguientes elementos estratégicos:

- Apoyarse en la organización y participación comunitaria, para mejorar la vida diaria de la población y mejorar la relación entre adultos y niños.
- Motivar la participación de los padres en el programa con miras a favorecer su propio desarrollo.
- Buscar la coordinación con organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- Introducir la capacitación, asesoría y seguimiento permanentes.

Estas estrategias buscaban tres transformaciones críticas:

- La optimización de los recursos para lograr mayores coberturas a menores costos;
- Una mayor y más profunda permanencia de los efectos al extender la educación a los padres y a la comunidad;
- La transformación del medio social circundante en favor de la infancia.

Objetivo principal:

Propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y el desarrollo armónico de los niños menores de 7 años en los sectores de extrema pobreza.

Objetivos específicos:

- Propiciar el desarrollo de niños menores de 7 años.
- Fortalecer la unidad familiar.
- Contribuir al mejoramiento de la salud de la población infantil.
- Mejorar las condiciones de las viviendas familiares que serán Hogares.
- Favorecer actividades que contribuyan al mejoramiento de los ingresos familiares en los sectores beneficiarios del programa.

Áreas de trabajo:

Busca propiciar el desarrollo psico-social, moral y físico de los niños mediante el estímulo y apoyo a su proceso de socialización y el mejoramiento de su nutrición y condiciones de vida.

Población objetivo:

Beneficia a niños y niñas menores de 7 años en condiciones de extrema pobreza ubicados en zonas urbanas y núcleos rurales marginales, en las 26 regionales del ICBF en el país. En 1987 atendió 123.705 niños en 8.247 Hogares; en 1990 a 736.997 niños en 49.098 Hogares y en 1994 cubrió un total de 794.997 niños en 55.038 Hogares.

Metodología:

³⁰ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/2> de diciembre de 2005.

HOBIS es un trabajo conjunto del Estado y la comunidad encaminado a fomentar el desarrollo del niño mediante procesos de socialización, mejoramiento del estado nutricional y de sus condiciones de vida. El ICBF y las comunidades ubican las zonas donde se requiere el inicio de Hogares Comunitarios. Previo diagnóstico, se agrupan los padres de familia interesados en Asociaciones de Padres, encargadas de administrar los recursos de los Hogares. El ICBF proporciona el presupuesto para alimentación, dotación y mejoramiento de la vivienda que servirá como Hogar. Selecciona las madres comunitarias y cada una atiende a 15 niños por Hogar en un horario promedio de ocho horas diarias con remuneración equivalente a más de medio salario mínimo.

Es así como en una primera etapa el ICBF realiza actividades preliminares de coordinación interinstitucional, prediagnóstico institucional y definición de compromisos.

Posterior a esto, el ICBF y la comunidad realizan el reconocimiento del área del programa, lo divulgan, conforman grupos de apoyo con autodiagnóstico para determinar los espacios físicos, y encuentro de soluciones y compromisos.

A su vez, se organizan padres, proveedores y madres comunitarias atendiendo grupos de 15 niños en un horario de ocho horas diarias, realizando acciones pedagógicas con ellos y capacitación permanente con familias. En coordinación con las organizaciones locales, se estudian en las zonas de alta concentración de niños en condiciones de riesgo, analizando la conveniencia de crear Hogares Comunitarios.

Los padres de los niños atendidos por el Hogar, se organizan en Asociaciones de Padres con su personería jurídica. Ellas determinan los hogares a crear, coordinan, administran los Hogares y seleccionan a las madres comunitarias.

Las madres seleccionadas, las Asociaciones y los proveedores son capacitados en desarrollo, salud y nutrición del niño, organización, programación de actividades, administración, identificación de necesidades y conocimiento del programa HOBIS. Paralelamente se conforman grupos de estudio-trabajo compuestos por madres comunitarias, miembros de la Asociaciones y personas de la comunidad, como espacio de reflexión sobre su quehacer dentro del programa. La madre comunitaria recibe un préstamo para mejoramiento de su vivienda equivalente a 550 dólares. Mensualmente la Asociación provee al Hogar de material didáctico, equipos de aseo, combustible, mercado y la beca de la madre (poco más de medio salario mínimo), aporte que hacen los padres a la Asociación. Personal de planta: una coordinadora nacional, una coordinadora zonal y 55.038 madres comunitarias. Voluntarios: los padres de familia y comunidad, participan a través de las Asociaciones o como veedores del mismo y jóvenes bachilleres como vigías de salud.

Un Hogar Comunitario de Bienestar 0 - 7 años está concebido como un programa de atención preventiva donde una Madre o Padre Comunitario atiende en su casa hasta 14 niños menores de 6 años, durante 5 días a la semana, para brindarles cariño y protección, alimentación y actividades pedagógicas que les ayuden a crecer sanos, a ser felices y a compartir con los demás.

Financiamiento:

El financiamiento es compartido entre el ICBF, ejecutor del programa, otras instituciones del Estado que colaboran con él, el sector empresarial, el sindical, los organismos no gubernamentales y la comunidad.

El ICBF financia sólo el 47% del valor total del programa, una parte de los recursos del programa proviene del 3% de la nómina que deben pagar todas las entidades públicas o privadas. Los hogares usuarios deben pagar por cada niño el 25% de un jornal mínimo. Tiene apoyo técnico de UNICEF, el SENA capacita las Asociaciones, el Programa Supervivir con sus vigías apoya el área de salud.

El programa HCB es entonces un servicio subsidiado. El subsidio neto recibido por los hogares a través del programa HCB es altamente distributivo: los hogares en los deciles bajos de la distribución del ingreso reciben un subsidio neto per cápita entre 3 y 4 veces mayor que lo que reciben los hogares en los deciles más altos. Así, la distribución del subsidio por HCB contrarresta la desigual distribución del ingreso, haciendo que el programa HCB sea una herramienta útil para disminuir la pobreza a través de un mejoramiento en la distribución del ingreso, especialmente en las ciudades ya que se observa que el subsidio neto es más distributivo en las ciudades que en la zona rural. Sin embargo, la baja cobertura del programa en los estratos bajos hace que su impacto sobre la distribución del ingreso sea mínima. Las cualidades distributivas del programa y las bajas tasas de cobertura de los hogares pobres llevan a plantear la necesidad de ampliar la cobertura del programa HCB.

Actualmente se están buscando nuevas fuentes de recursos, tal como el impuesto sobre los juegos de suerte y azar que, mediante la ley 10 de 1990, prevé la recaudación del 40% del producto de las apuestas en juegos deportivos con destino exclusivo al programa.

Capacitación:

Se da a través del Sistema de Formación Permanente que combina el estudio autoformativo individual y el análisis reflexivo grupal en los grupos de estudio-trabajo, integrados por funcionarios del ICBF y miembros de la comunidad.

El SENA y el ICBF apoyan a los agentes educativos quienes efectúan el seguimiento y promueven la autoevaluación. Se capacita a:

- Madres Comunitarias en talleres de nutrición, desarrollo del niño, pedagogía.
- Los padres de familia para que se organicen como grupo básico en beneficio de la infancia.
- Las Asociaciones para facilitar su organización y participación comunitaria como apoyo al programa.
- Los proveedores para organizarlos como grupo asociativo en aspectos de mercadeo.
- La familia y la comunidad para su organización alrededor del programa.

Evaluación:

El programa ha realizado evaluaciones de costo/beneficio, impacto en la comunidad, desarrollo del niño, relación cobertura con costo/beneficio y de organización y participación comunitaria.

Una evaluación realizada por el Banco Mundial, en 1992, puntualiza: el bajo nivel educativo de las madres comunitarias; exagerado numero de niños en algunos Hogares; poco apoyo con trabajo hacia las madres comunitarias por la misma comunidad; alto índice de maltrato intrafamiliar, según reportes de las madres comunitarias; deficientes condiciones físicas de los hogares y de los servicios públicos. Evaluaciones recientes critican duramente las actividades de las asociaciones

PROGRAMA FAMILIA MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL³¹ (VENEZUELA)

Este es un programa de cobertura nacional que se inició en enero de 1979.

A través de estrategias pertinentes dirigidas a la familia y a la comunidad se busca favorecer de manera sistemática el desarrollo de los niños desde su concepción hasta los 6 años, a fin de elevar los niveles en la calidad de atención integral de los niños de comunidades vulnerables, utilizando diferentes estrategias comunicacionales con el propósito de informar, sensibilizar y educar a los adultos significativos en la vida del niño a través de la atención directa e indirecta como material impreso, audiovisual, programas de radio y TV, tomando como referencia contenidos culturales.

A nivel operativo las actividades se realizan apoyándose en la red de atención primaria en salud, pues desde aquí se puede contactar a las madres gestantes y lactantes, y con una acción combinada de atención de salud y educación se puede incidir en mejorar las prácticas de crianzas desde las fases de gestación.

Objetivo General:

Estimular y promover actividades estratégicas y pertinentes que sensibilicen, informen y eduquen a la familia y adultos significativos sobre la importancia de favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas desde la fase de gestación y lactancia.

Objetivos Específicos:

- Promover estrategias que favorezcan la participación activa de los padres y adultos significativos en lograr elevar la calidad de atención integral de sus hijos.
- Estimular la realización de mejores prácticas de crianza desde la etapa de gestación.
- Utilizar medios de comunicación masivos a fin de reforzar mensajes educativos que permitan elevar a través de la calidad de vida de la familia u los niños.

Población objetivo:

Su población objetivo es madres embarazadas y en edad fértil, grupo familiar, adultos significativos y niños/as de 0 a 6 años, en especial la población de 0 a 3 años.

En los últimos cuatro años el programa ha sufrido cambios debido a la necesidad de traspasar el ámbito de salud hacia las comunidades donde existe población desatendida, sin descuidar su foco de atención que son las madres embarazadas y lactantes y niños/niñas de 0 a 6 años.

Áreas de trabajo:

Los contenidos trabajados con las madres incluyen cinco componentes: salud, nutrición, desarrollo psicológico, educación para la planificación familiar y orientación sobre recursos legales e información sobre manejo del presupuesto familiar y recursos comunitarios.

Metodología:

Previo diagnóstico de la realidad de la niñez venezolana, el programa inicia sus acciones con parejas, para mejorar su calidad de vida y preparar a las comunidades en sus etapas preconcepcionales. La mujer recibe en los Centros de Salud orientación en salud preventiva, nutrición, psicología educativa y utilización de recursos del hogar; y en centros especializados el curso "Preparación a la Maternidad". Para la comunidad se brinda orientación en amparo legal, servicios y recreación. En la etapa perinatal, los docentes facilitadores atienden a las madres recluidas en los centros hospitalarios a fin de promocionar la lactancia materna, recomendar las inmunizaciones, el control del desarrollo y la consulta pediátrica. Salida del Hospital, la madre es referida a los controles postnatales para su hijo hasta los 6 años, orientándola en los aspectos que favorecen el desarrollo infantil. Los lineamientos técnico-administrativos emanan de la Coordinadora Regional, los Coordinadores de Distritos realizan Consejos de Docentes con los facilitadores que implementan sus acciones con la supervisión de los Centros Operativos.

Estrategias:

- Promover reuniones, encuentros, talleres que permitan sensibilizar, informar y educar a la familia y a los adultos significativos sobre la valoración del desarrollo infantil.
- Diseñar materiales educativos pertinentes de fácil elaboración que puedan ser utilizados en el contexto de familia y comunidad.
- Apoyarse desde un trabajo conjunto con la red de atención primaria en salud.

³¹ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/.2> de diciembre de 2005.

- Diseñar, producir y ejecutar programas educativos radiales y de TV, tomando en consideración las necesidades de la familia y la comunidad según su pertinencia cultural.

Actores involucrados:

La ejecución del programa le corresponde a los organismos estatales, municipales y locales. Los actores educativos son docentes facilitadores y familias. Las instituciones implicadas son:

- Ministerio de Educación
- Ministerio de Sanidad y Asistencia Social
- ONGs de las Parroquias trabajadas
- Universidades.

Financiamiento:

- Ministerio de Educación
- Ministerio de Sanidad y Asistencia Social

Capacitación:

A los docentes facilitadores, mediante los cursos de 280 horas en los contenidos de supervivencia infantil, atención pre-perinatal y postnatal, nutrición, desarrollo psicológico, planificación familiar, manejo de los recursos de la familia y asesoramiento legal. Materiales: El programa produce programas radiales, audiovisuales, impresos, instrumentos y materiales para los cursos de capacitación a facilitadores.

Resultados:

Logros alcanzados: El Programa mantiene gran credibilidad entre las comunidades y usuarios, destacándose el rol de agente de cambio cumplido por el facilitador. Se ha ampliado el número de contactos y relaciones interinstitucionales.

Dificultades o limitaciones: No se realizan diagnósticos de las fallas del programa, no se conoce el número de usuarios atendidos, falta de capacitación sistemática del personal, carencia de control y evaluación sistemática del programa y sus resultados, pobre difusión del programa, algunas de sus áreas no se trabajan adecuadamente.

PROGRAMAS NO FORMALES DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR³²

PROGRAMA CRECIENDO CON NUESTROS HIJOS - CNH

El Programa Creciendo con Nuestros Hijos es una nueva modalidad de desarrollo integral para niñas y niños menores de 6 años, el Programa prepara sistemáticamente a sus familias, para que éstas realicen de manera permanente acciones educativas estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Creciendo con Nuestros Hijos privilegia y promueve la participación de los barrios y comunidades en estos procesos.

Objetivos:

- Lograr el máximo desarrollo posible de las potencialidades niñas y niños menores de 6 años en las áreas: intelectual, lenguaje, socio-afectivo y psicomotriz.
- Preparar a las familias para que realicen acciones educativas estimuladoras del desarrollo de sus hijos, brindándoles nuevos conocimientos en prácticas de crianza y vida familiar saludable.
- Generar procesalmente niveles de cogestión comunitaria en las localidades, impulsando acciones de movilización social para lograr el ejercicio de los derechos de las niñas y niños menores de seis años.

Metodología:

Para el CNH el niño es el eje del proceso educativo, la educadora INNFA-CNH es la orientadora de las actividades pedagógicas y las madres y padres de familia los ejecutores permanentes de las acciones educativas para lograr el desarrollo de sus hijos e hijas. Para lograr los objetivos del Programa se manejan las siguientes estrategias:

Cogestión comunitaria y movilización social: es el proceso mediante el cual los pobladores y dirigentes de barrios y comunidades gradualmente se apoderan del Programa Creciendo con Nuestros Hijos, lo asumen como propio; para ello se organizan grupos cogestores en cada localidad donde intervenimos, conformados por dirigentes y pobladores que se interesan y organizan para propiciar acciones que logren la concreción de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años. Los grupos cogestores son espacios de dirección colectiva del Programa con la Comunidad, sus miembros planifican e implementan todas las acciones que sean necesarias para garantizar un desarrollo integral de sus hijos más pequeños.

Educación familiar. de acuerdo con la edad de los niños, el Programa Creciendo con Nuestros Hijos tiene dos modalidades de atención:

- **Actividad individual.-** Se realiza con las niñas y niños de 0 a 2 años de edad y sus familias. En este caso, se orientan las actividades a la familia directamente en el hogar.
- **Actividad grupal.-** Se ejecuta con las niñas y niños de 2 a 6 años y sus familias, los cuales se los organiza por grupos de la misma edad (por año de vida).

Para constar el adecuado cumplimiento de las actividades por parte de las madres, padres o la persona encargada del cuidado y crianza, la educadora realiza visitas de seguimiento en los hogares y refuerza las orientaciones de acuerdo a las necesidades

PROGRAMA DE DESARROLLO INFANTIL – PDI

El PDI es un programa permanente del INNFA, iniciado en 1988, que tiene un papel importante en un sistema de protección social: primero, proveen a niños/as de 0 a 6 años en condiciones de pobreza la oportunidad de recibir cuidado, educación preescolar y alimentación para que crezcan alegres, sanos, bien alimentados, con destrezas y conocimientos de acuerdo a su edad; respetados por sus familias y por la sociedad; y, segundo, dan a las madres con hijos/as pequeños la oportunidad de trabajar, tanto por la disponibilidad de tiempo cuanto por la posibilidad de involucrarse en la operación comunitaria de los centros. En situación de crisis, este tipo de programas cobra importancia inmediata, en particular por su capacidad para garantizar una alimentación mínima a los niños/as.

Principios:

- Universalizar la atención con calidad.
- Garantizar el crecimiento y desarrollo integral.
- Trabajar con participación y movilización ciudadana.
- Promover alianzas estratégicas de la ciudadanía con organizaciones e instituciones.
- Establecer la rendición de cuentas en doble vía.

Objetivo General:

³² Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/.2> de diciembre de 2005.

El objetivo general del programa es contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas mediante:

- cuidado diario en salud, nutrición y desarrollo psicosocial y recreación;
- educación permanente y progresiva de los padres y madres de familia respecto de sus hábitos de crianza y de la relación con sus hijos; y
- desarrollo de conceptos de derechos y deberes en la relación padres/ hijos

Metodología:

El programa ofrece sus servicios a través de los “Centros de Desarrollo Infantil” (CDI) cogestionados con las comunidades concebidas como actores de su propio desarrollo. Su oferta incluye recursos económicos para el equipamiento, mobiliario y material didáctico, así como capacitación y asistencia técnica para el período de implantación y funcionamiento de los centros; adicionalmente, cubre los costos mensuales de funcionamiento: bonificación a las madres comunitarias, material fungible, recreación y alimentación.

Un comité de familias elige a las madres comunitarias, quienes son personas de la misma comunidad que reciben capacitación en nutrición, salud, desarrollo psicosocial y recreación. Ellas son quienes se encargan del cuidado diario de los niños (8 horas diarias 5 días a la semana). Los centros promueven, además, la cooperación interinstitucional con ONG, iglesias, organizaciones populares y organismos seccionales a los que el INNFA apoya técnica y financieramente. El PDI cuenta también con un Programa de “Comedores y Apoyo Escolar” (CAE) para atender a niños/as de familias pobres de 6 a 12 años de sectores urbanos.

Duración:

Se trata de un programa permanente del INNFA que funciona desde 1988.

Beneficiarios:

El programa responde al mismo universo de población vulnerable que el ORI niños y niñas desde los 6 meses hasta los 6 años de edad cuyas familias trabajan fuera del hogar y no tienen acceso a cuidado diario adecuado o de calidad. Según las estimaciones del SIISE, esta población potencial representa algo más de un millón de niños/as.

Cobertura:

El número de beneficiarios a inicios del año 2000 era de 38.000; es decir, el 4% de la población meta nacional. Actualmente, 47.000 niños son atendidos en este sistema.

Funcionamiento:

Mediante un modelo integral de desarrollo infantil, construido desde la gestión local y de aplicación universal, para dar atención de calidad a niñas y niños, con énfasis en nutrición, salud y educación inicial, con la participación de la Familia, la corresponsabilidad del Estado y la Sociedad Civil, mediante la organización y movilización ciudadana.

El PDI promueve la organización y movilización ciudadana a través de Comités Ciudadanos Locales, para que realicen el diagnóstico de su realidad a partir de la demanda, gestionen y cogestionen proyectos comunitarios para el desarrollo infantil, con organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y otros, impulsen la conformación de la Red de Instituciones para la Infancia y direccionen sus servicios.

319 Comités Ciudadanos Locales han identificado a 155.000 familias en el diagnóstico y, gestionan proyectos para 83.000 niñas y niños y 21.000 madres embarazadas y en período de lactancia.

Servicios:

- Promoción y prevención de la salud.
- Asistencia alimentaria y nutricional.
- Educación Preescolar.
- Cuidado diario en Centros de Desarrollo Infantil y Apoyo Escolar.
- Capacitación y asistencia técnica.
- Convenios de cooperación.

Focalización:

La focalización combina criterios geográficos con formas individuales de selección. En cuanto a los primeros, se privilegian los ámbitos territoriales con numerosa población de menores de 6 años y alta incidencia de la pobreza. Se consideran también casos específicos (por ejemplo, áreas en las cuales un gran número de madres trabajan como jornaleras en la agroindustria). La selección individual se realiza mediante una matriz de clasificación de clientes elaborada a partir de tipologías de familias usuarias y de unidades de atención. Las variables incluidas en la matriz son:

- niños/as desnutridos en la unidad de atención por grado de riesgo;
- problemas familiares: alcoholismo, drogadicción, delincuencia y prostitución;
- conformación familiar: madres que trabajan, madres jefes de hogar y de baja escolaridad, niños que viven con otras personas;

- características familiares: actividad productiva, migración, condición étnica, condición de pobreza, demandas particulares de servicios;
- entorno comunitario: existencia de organizaciones de primero y segundo grado, capacidad de respuesta de estas organizaciones, liderazgo y movilización social.

La tipología de unidades de atención considera lo siguiente:

- localización accesible a las madres;
- dotación de servicios básicos y espacio mínimo;
- facilidad para realizar actividades informativas, motivacionales y de capacitación en los alrededores; y
- existencia de otros servicios similares (por ejemplo, ORI o centros de ONG).

Resultados:

Utilizando la estimación de la STFS (Geografía de la pobreza en el Ecuador, 1996) de la incidencia de la pobreza en los cantones del país, se encuentra que la cobertura del programa en los cantones de mayor incidencia de la pobreza (quintiles 1 y 2) es igual al promedio nacional (algo más del 3%); esto es, no se observa una focalización clara hacia las zonas más pobres. No obstante, dados sus criterios de selección, se puede esperar que sus acciones se dirijan principalmente a la población pobre. En este sentido, se trata de un programa con una alta subcobertura (significativo error de exclusión), pero con baja inclusión de beneficiarios no pobres (limitado error de inclusión).

Cantones según la incidencia de la pobreza /Regiones	Cobertura (% de beneficiarios)
Quintil 1 (20% más pobre)	3,3
Quintil 2	3,7
Quintil 3	3,5
Quintil 4	2,8
Quintil 5 (20% menos pobre)	4,4
Costa	3,4
Sierra	4,1
Amazonía	2,1
País	3,6

Eficiencia del programa:

Costos administrativos: Bajos; representan el 2,5% del total.

Costo por beneficiario: US\$ 0,76 por día.

Eficiencia económica: El impacto potencial del programa sobre el desarrollo humano de los sectores (nutrición, salud, mejor aprendizaje y resultados educacionales) es importante. El programa promueve, además, el empleo en las comunidades atendidas: genera empleos directos (madres comunitarias) y, si bien no hay estudios que lo confirmen, es probable que los centros de cuidado infantil tengan un efecto positivo sobre la participación laboral femenina.

Debilidades: Debido al requerimiento de que cada familia participante contribuya con un monto mensual (S/. 10.000 en 1999), es probable que el programa excluya a los hogares en extrema pobreza.

Estado de ejecución:

Es un programa permanente del INNFA desde 1988.

Presupuesto y financiamiento:

Se financia con fondos propios del INNFA. El presupuesto para 1999 fue de S/. 86,2 mil millones, de los cuales S/. 83,8 mil millones correspondían a la operación y S/. 2,3 mil millones a la administración.

Aspectos institucionales:

El INNFA ha desarrollado una buena capacidad de gestión y tiene cobertura nacional. El PDI cuenta con instrumentos técnicos para el diseño y la gestión consolidados durante más de 10 años de funcionamiento: parámetros de calidad de los centros, manual completo para focalización, guías de implantación, administración, alimentación, etc.

Capacidad institucional para ampliar el programa. Esta planificada una ampliación de la cobertura a 200.000 niños mediante el Programa Nuestros Niños.

Capacidad de respuesta frente a emergencias. Potencialmente alta debido a la capacidad existente y estabilidad del programa. El financiamiento del INNFA proviene de las Leyes No. 04 y 92 que le otorgan recursos provenientes de las aduanas; esto es, no están sujetos a los recortes del presupuesto social del gobierno central.

OPERACIÓN RESCATE INFANTIL - ORI

Institución Ejecutora:

Ministerio de Bienestar Social (MBS)

Objetivo General:

El objetivo general del programa es contribuir al desarrollo integral de los niños/as menores de 6 años, mediante la participación y movilización social, la puesta en marcha de nuevas formas de coordinación interinstitucional y la canalización prioritaria de inversiones. Contempla tres componentes:

Alimentación y nutrición:

Se propone:

- contribuir a mejorar el estado nutricional de los niños/as que asisten a los centros; y
- detectar con oportunidad las alteraciones en el crecimiento de los niños, a fin de adoptar los correctivos necesarios.

La atención parte de la práctica cotidiana de las mujeres de los sectores marginales urbanos y rurales, para potenciarla, enriquecerla y adaptarla a las condiciones particulares de las unidades de atención. Las acciones contribuyen al normal crecimiento de los niños a través de una adecuada alimentación, el control del crecimiento y la educación alimentaria nutricional. Para que las acciones alimentarias tengan el resultado esperado se busca garantizar una atención integral al niño, lo que supone que las acciones de nutrición no estén desvinculadas de aquellas de desarrollo psico-socio-afectivo, higiene y salud.

Desarrollo psico-socio-afectivo:

Se propone:

- favorecer, mediante una estimulación adecuada, el desarrollo normal de los niños/as en cada etapa evolutiva y propiciar la adquisición de destrezas que los preparen para el aprendizaje escolar; y
- detectar, prevenir y superar, a nivel primario, la aparición de alteraciones y retrasos en el desarrollo psicológico y socio-afectivo de los niños.

Las acciones parten de una perspectiva integral que busca el desarrollo intelectual, sensorial, motriz, verbal y socio-afectivo. El desarrollo psico-socio-afectivo es un proceso gradual y continuo que permite la maduración armónica de las funciones del niño. Es el producto de la interrelación de las potencialidades propias de cada niño y de los estímulos que recibe de su entorno. Es necesario, por lo tanto, organizar actividades que tengan una influencia múltiple en el desarrollo del niño. Todos los recursos se emplean para facilitar al niño una evolución sana en lo físico, lo psicológico y lo social. La propuesta metodológica considera tres situaciones:

1. Las deficiencias sensoriales (auditivas, visuales, verbales y motoras);
2. Los retrasos en el desarrollo (graves y moderados); y
3. Las malformaciones visibles de partes del cuerpo (globales, de la cabeza, del rostro, de las extremidades, etc.).

Salud

Este componente busca:

- contribuir a mejorar el estado de salud de los niños/as menores de 6 años que asisten a los "Centros comunitarios de desarrollo infantil" mediante acciones de promoción y prevención de salud; y
- detectar con oportunidad las enfermedades más comunes de los niños/as y realizar acciones en primeros auxilios.

Estas acciones, a su vez, permiten a las madres comunitarias y a la familia realizar la intervención inmediata. El componente coordina con el Ministerio de Salud.

Las fases que desarrolla el programa para la implantación de un centro son las siguientes:

- campaña de promoción;
- negociación con la comunidad;
- legalización del compromiso que siempre se hace con organizaciones jurídicamente establecidas;
- entrega a las organizaciones de asistencia técnica y recursos para la atención a los niños, alimentación, equipamiento, capacitación (tanto a las organizaciones como a la madre comunitaria encargada del centro). La información de seguimiento se centraliza en una base de datos en Quito.

Duración:

El ORI es un programa permanente del Ministerio de Bienestar Social que se inició en 1989 con el nombre de “Red Comunitaria para el Desarrollo Infantil”. Desde 1994 se convirtió en unidad ejecutora con su actual nombre.

Beneficiarios:

Hasta 1999 el programa ha cubierto, en sectores urbano-marginales y rurales de todo el país, a menores de 6 años en condiciones de pobreza y que presentan situaciones de riesgo nutricional, de salud y desarrollo psicopedagógico. Estas situaciones incluyen:

- permanecer abandonados la mayor parte del día, encerrados en sus hogares o expuestos a los peligros de la calle;
- escasa o ninguna seguridad alimentaria en sus hogares y riesgo de desnutrición;
- limitados estímulos en su ambiente familiar y comunitario para asegurar el desarrollo armónico de sus funciones básicas de acuerdo a su edad; y
- escasas posibilidades de contar con un referente cultural propio que contribuya a su formación y consolidación de su identidad personal.

El programa tiene previsto, a partir de julio de 1999, ampliar su cobertura a niños/as en condiciones de pobreza que hayan sido abandonados (menores de 10 años) o sufran de discapacidades (menores de 17 años).

Cobertura:

La cobertura del programa durante el año 2000 llegó a 53.469 niños, lo que representa una cobertura del 4,4% de la población meta (1.220.340 niños menores de 6 años que viven en condiciones de pobreza). El programa tiene previsto ampliar su cobertura a un total de 120.000 niños/as en el marco del recientemente creado Programa Nuestros Niños

Focalización:

El número de niños/as atendidos anualmente depende del presupuesto asignado por el gobierno al programa. La asignación presupuestaria anual se distribuye proporcionalmente a cada provincia según la estimación de la incidencia de la desnutrición realizada a partir de la encuesta DANS (antiguo CONADE y MSP). En cada provincia, los recursos se asignan a las parroquias según el mapa de pobreza de la antigua STFS (1996).

Resultados:

Utilizando la estimación de la STFS (Geografía de la pobreza en el Ecuador, 1996) de la incidencia de la pobreza en los cantones del país, se encuentra que la cobertura del programa en 1999 en el 40% de cantones con mayor incidencia de la pobreza, si bien es mayor al promedio nacional, es baja (véase el cuadro siguiente). Dados los criterios de selección individual que utiliza el programa, su atención se dirige principalmente a la población pobre. En este sentido, se trata de un programa con una alta subcobertura (elevado error de exclusión), pero con baja inclusión de no pobres (limitado error de inclusión).

Cantones según la incidencia de la pobreza /Regiones	Cobertura (% de beneficiarios)
Quintil 1 (20% más pobre)	10,0
Quintil 2	5,6
Quintil 3	4,2
Quintil 4	3,3
Quintil 5 (20% menos pobre)	3,8
Costa	3,7
Sierra	5,2
Amazonía	10,0
País	4,8

Eficiencia del programa:

Costos administrativos: Bajos; en 1999 sumaron S/. 7.000 millones equivalentes al 8,2% del presupuesto total del programa (S/. 85.400 millones).

Eficiencia: El programa tiene una importancia potencial grande al proporcionar de forma dirigida nutrientes a grupos vulnerables, con efectos positivos de largo plazo sobre el desarrollo humano (salud, mejor aprendizaje y resultados educacionales). De forma directa, el programa genera empleos para madres de la comunidad.

Debilidades: Debido a las limitaciones presupuestarias, las raciones alimenticias son insuficientes para cubrir las necesidades nutricionales de los niños/as. Las porciones tenían un costo de S/. 4.000 sucres (US\$ 0,40) diarios por niño/a y cubren menos de la mitad de los requerimientos nutricionales esperados. El PDI del INNFA entrega raciones con

el doble de contenido nutricional por niño. El funcionamiento de muchos centros se ha visto afectado por la alta rotación de su personal.

Evaluación de impacto:

A pesar de ser un programa de larga trayectoria, aún no se ha realizado una evaluación de impacto.

Estado de ejecución:

Se trata de un programa permanente del Ministerio de Bienestar Social, que está sujeto a las variaciones en las asignaciones presupuestarias.

Presupuesto y financiamiento:

Los recursos del ORI provienen del presupuesto del Estado. En 1999, su presupuesto anual ascendió a S/. 85.394.805.

Aspectos institucionales:

El ORI, como unidad ejecutora, tiene autonomía técnica, administrativa y financiera respecto al MBS. Sin embargo, en la contratación de personal siempre ha pesado la asignación de cuotas políticas. La continuidad de su acción se ha visto afectada por la alta rotación del personal debido a los cambios de gobierno. La demora en la entrega de los fondos por parte del gobierno ha sido una frecuente causa de paralización de los servicios en los centros en los cuales la comunidad no está en capacidad de cubrir las necesidades. Durante 1999, sin embargo, los servicios no se vieron interrumpidos. La adecuación de locales deficientes ha dependido de la disponibilidad de recursos.

El programa ha realizado acuerdos con el INNFA (PDI) para distribuir coordinadamente los centros de atención en el país; sin embargo, la distribución geográfica acordada no siempre ha sido respetada por las partes. El programa colabora también con el PRONEPE en cuanto al aprestamiento escolar de los niños de 4 a 6 años. El trabajo con el MSP ha sido especialmente difícil: pese a los convenios de cooperación no hay una buena coordinación y falta personal de salud que atienda a los niños del programa.

Capacidad institucional para ampliar el programa. Está prevista mediante el Programa Nuestros Niños.

Capacidad de respuesta frente a emergencias. Existe cierta capacidad instalada sin uso—centros que han dejado de operar por falta de presupuesto—que podría ponerse en marcha en un tiempo relativamente corto.

Sostenibilidad. Moderada: los continuos recortes de presupuesto han causado una progresiva reducción de su cobertura. En 1999, según el Departamento Financiero del ORI, el programa tenía un déficit. Esta limitación se subsanaría eventualmente a través del Programa “Nuestros Niños”.

PROGRAMA EDUCA A TU HIJO³³ (CUBA)

Antecedentes:

La vía de atención educativa no institucional está concebida para todos los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a instituciones infantiles y se implementa en forma de un Programa Social de Atención Educativa denominado Educa a Tu Hijo.

La concepción de este programa tuvo como antecedentes investigaciones realizadas para lograr la preparación para la escuela de los niños y niñas que residían en las zonas rurales y fundamentalmente de montañas, que no disponían de instituciones preescolares cercanas. Las vías investigadas fueron:

- La utilización de los familiares, que orientados y preparados previamente, fungían como “maestros” de sus propios hijos en el hogar.
- La atención al niño por el maestro de la escuela primaria ubicada en la zona donde residía, el que realizaba actividades directamente con él una o dos veces por semana y lo combinaba con la educación familiar.

De esta forma, utilizando vías no formales se fueron garantizando, a partir de 1985, las condiciones para atender al ciento por ciento de los niños del grado preescolar (5 – 6 años).

El Programa Social de Atención Educativa “**Educa a tu Hijo**” fue objeto de una investigación ampliada entre 1983 y 1987 cuyo objetivo esencial fue comprobar su efecto desarrollador, así como también valorar la posibilidad que tenía la familia de aplicarlo en las condiciones del hogar.

Para este estudio, se seleccionó, una muestra conformada inicialmente por 94 niños: 22 recién nacidos, 32 de 6 meses de edad y 40 de 12 meses de edad pertenecientes a familias que residían en zonas urbanas y rurales y que presentaban características semejantes en cuanto al estrato socio – económico, a la composición, relaciones y dinámica familiar.

La estrategia de investigación incluyó la realización de tres etapas o momentos: constatación o diagnóstico inicial; acción pedagógica - formativa y etapa de control.

La *etapa de diagnóstico*, estuvo dirigida a conocer el nivel de desarrollo inicial que poseían los niños en algunos indicadores del desarrollo que aparecían en los folletos “**Educa a tu Hijo**”.

Para conformar la muestra se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico y el cumplimiento de los siguientes parámetros:

- Que no asistieran al Círculo Infantil;
- Nacimiento a término;
- APGAR normal al nacer;
- Peso normal;
- Que no hubieran padecido enfermedades tales como deshidratación, infecciones del Sistema Nervioso Central, convulsiones, intoxicaciones por medicamentos ni desnutrición.

De esta forma quedaron conformados los grupos experimentales y de control con 11 niños recién nacidos, 16 niños de 6 meses y 20 de 12 meses de edad, en cada grupo.

La *etapa experimental pedagógico - formativa* consistió en la aplicación por la familia del programa pedagógico “**Educa a tu Hijo**” dirigido a lograr el desarrollo integral de los niños seleccionados.

La *etapa de control* estuvo dirigida a la comprobación del nivel de desarrollo alcanzado por los niños, para lo cual fueron especialmente elaborados algunos indicadores seleccionados, otros de escalas o pruebas de diferentes autores y aplicados a los niños de los grupos experimental y de control.

El análisis de los resultados de esta primera etapa de la investigación permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- Los niños de 0 a 6, de 6 a 12, de 12 a 24 meses de edad que reciben las influencias del Programa Social de Atención Educativa “**Educa a tu hijo**” por sus padres u otros familiares llegan a alcanzar un desarrollo integral superior al de los niños que no lo reciben, independientemente de las zonas donde residan.
- Las familias que aplican el Programa elevan sustancialmente el nivel de conocimientos acerca de las particularidades del desarrollo infantil y sobre la significación que en este ejerce una acción educativa

³³ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/2> de diciembre de 2005.

sistemática, al mismo tiempo que aumenta su responsabilidad y sistematicidad en la realización de estas acciones.

El análisis de los resultados de esta investigación determinó la necesidad de continuar el seguimiento de su efectividad en los restantes períodos etarios de la infancia preescolar, así como de dirigir los esfuerzos a la búsqueda de vías para orientar a las familias su realización.

El objetivo de esta nueva etapa consistió en el diseño e instrumentación de la implementación, a nivel de algunos municipios del **Programa Social de Atención Educativa** a los niños de las primeras edades, por vías no formales. Se realizó en el período comprendido entre 1987 y 1993.

La concepción de la implementación a nivel municipal adquirió dos características especiales: en primer lugar igualmente tomó como célula básica para su realización a la familia. En segundo lugar, el fundamento esencial del Programa, fue la estructuración de un trabajo comunitario que aunaba a los diferentes factores del territorio, en la realización de acciones educativas con un carácter sistemático e intersectorial.

El Programa Social de Atención Educativa a los niños de 0 a 5 años que no asistían a las instituciones infantiles fue probado en un municipio de montaña y en zonas urbanas, semiurbanas no muy desarrolladas y rurales. Abarcó una totalidad de 3 697 familias y 3 852 niños de 0 a 5 años de edad, lo que representó aproximadamente el 60% de la población infantil de estas edades en estos municipios.

La efectividad de la aplicación del Programa Social de Atención Educativa se realizó mediante el control y evaluación de tres parámetros fundamentales:

1. El desarrollo alcanzado por los niños.
2. El nivel de preparación logrado por las familias.
3. Estimación del grado de apoyo comunitario.

El análisis de los datos sobre el desarrollo de los niños evidenció en las distintas edades una tendencia a la armonía y que en general alcanzaban niveles altamente satisfactorios, lo que también se manifestó en cada una de las áreas exploradas: Desarrollo Intelectual, Lenguaje, Socialización, Postura, Coordinación y Estado Emocional. Se apreció en los distintos períodos etarios que las anotaciones tendían a agruparse de la categoría normal medio hacia las de superiores resultados.

La influencia del programa en la familia se demostró en su grado de preparación, el cual era muy favorable a pesar de las diferencias de su nivel de escolaridad, situación económica o participación social, tanto en el dominio de los contenidos y formas de realización de las actividades como en la comprensión de su contribución al desarrollo del niño.

La valoración del apoyo comunitario evidenció logros en la unión de los distintos factores del territorio para acometer juntos la tarea.

De forma general, se pudo concluir que los resultados positivos obtenidos en el desarrollo de los niños que residen en diferentes zonas de los municipios estudiados, en el nivel de preparación alcanzado por la familia en el cumplimiento de sus deberes y funciones, así como en el grado de aceptación y apoyo logrado por parte de la comunidad permiten confirmar la efectividad del Programa Social de Atención Educativa a los niños de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones infantiles.

A partir del curso 1992 - 93 el Ministerio de Educación inició la generalización paulatina del Programa Social de Atención Educativa **“Educa a tu Hijo”**, con el objetivo de cerrar la única brecha de cobertura educativa existente, lo cual constituye una meta en el Programa Nacional de Acción en cumplimiento de la Cumbre en Favor de la Infancia. Esto ha permitido ampliar considerablemente la cobertura de la educación preescolar en el país.

Este Programa se caracteriza por:

- Ser eminentemente educativo dirigido al desarrollo integral de los niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela.
- Tomar como célula básica para su realización a la familia, porque constituye un espacio educativo con excelentes potencialidades y, además, por ser el contexto donde transcurre, en esencia, la formación y el desarrollo del ser humano en todas las etapas de su vida, fundamentalmente en las primeras edades. Estas acciones educativas en el medio familiar se realizan desde el embarazo y permiten elevar su nivel de preparación psicológico y pedagógico.
- Presentar un marcado carácter comunitario e intersectorial al contar con el apoyo y la participación activa de los diferentes factores y agentes sociales quienes junto al sector educacional y bajo su coordinación, estructuran y diseñan de manera orgánica y coherente sus acciones para la consecución de un fin común: la instrumentación

de la educación mediante vías no formales en su territorio, lo que permite la formación y desarrollo de los niños y niñas que en él residen. Por esta razón involucra a más de 6° mil promotores y más de 14 mil ejecutores que en su mayoría con carácter voluntario realizan las labores de capacitación.

- El Programa Social de Atención Educativa, aunque utiliza esencialmente la vía no institucional, cuenta con todo el apoyo estatal y responde a la política educacional del país para estas edades dirigida, asesorada y controlada por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, lo que permite la consecución de los mismos fines y objetivos de la vía institucional: lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos.
- Se fundamenta en un programa pedagógico con carácter interdisciplinario elaborado por pedagogos, psicólogos, pediatras, especialistas en crecimiento y desarrollo, en deporte, recreación y cultura, entre otros.
- Forma parte del Programa de Educación Comunitaria “Para la Vida”, el que va dirigido a toda la población cubana con el propósito de elevar el nivel de información y preparación para una mejor calidad de vida. En este sentido, el Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo” cumple estos propósitos para las edades de 0 a 6 años.

Se desarrolla en las 14 provincias del país y el Municipio Especial Isla de la Juventud y abarca las familias que viven tanto en las zonas urbanas como rurales y de montaña

Organismos Responsables.

El Programa Educa a Tu Hijo tiene un marcado enfoque comunitario e intersectorial. En la materialización del Programa participan los Ministerios de Salud Pública, Cultura, Deporte, Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), Asociaciones Estudiantiles, Sindicatos y los Medios de difusión masiva, entre otros, bajo la coordinación del Ministerio de Educación. En el Ministerio de Educación corresponde a la dirección de Educación Preescolar la dirección de las acciones educativas del programa tanto a nivel nacional, provincial, como municipal.

Los Organismos y Organizaciones Sociales que participan en el Programa Educa a Tu Hijo se agrupan en el GRUPO COORDINADOR NACIONAL presidido por el Ministerio de Educación que tiene como funciones básicas:

- La concepción de las políticas y estrategias para la instrumentación de la educación no formal, en correspondencia con las políticas sociales y educativas del país.
- La definición y orientación de la capacitación de los participantes en los diferentes niveles.
- El diseño y coordinación de las campañas de promoción y divulgación.
- El aseguramiento de la publicación de la colección de folletos “**Educa a tu hijo**” y la definición de la elaboración de otros materiales necesarios para su implementación.
- El seguimiento, monitoreo y evaluación de su efectividad.

La concreción de estas acciones en cada provincia, municipio y especialmente en el eslabón básico de gobierno, los Consejos Populares, requirió la creación de Grupos Coordinadores también en cada uno de estos niveles, con igual composición que el grupo nacional.

El gráfico que aparece a continuación representa lo expresado.

Grupo coordinador nacional. Traza política y estrategia de trabajo para las V. N. F. en el país. Diseña capacitación general. El monitoreo y la evaluación.



Grupos coordinadores a nivel provincial. Trazan estrategias de trabajo atendiendo a las características de la provincia. Trazan estrategias de capacitación superior y controlan el trabajo.



Grupos coordinadores municipales. Ajustan la estrategia de acuerdo con su territorio. Trazan la política de extensión, proyecto de capacitación. Seleccionan promotores, sistematizan, supervisan y controlan el cumplimiento de la actividad.



Grupos coordinadores a nivel de consejo popular. Se encargan de materializar el proyecto, con la participación activa y voluntaria de la comunidad, seleccionan y capacitan a los ejecutores, ajustan el proyecto a las características de la comunidad, necesidades e intereses.

LOS GRUPOS COORDINADORES A NIVEL DE CONSEJOS POPULARES

Estos Grupos provinciales y Municipales, así como a nivel de Consejo Popular juegan el papel primordial, pues en ellos se concretiza toda la estrategia trazada y se hace efectiva la aplicación del Programa en un territorio. Con la acción conjunta de los diversos factores presentes en la comunidad, se diseña un plan de acción que incluye:

- La caracterización de la comunidad donde se aplica el Programa.
- La realización de un censo de la población de los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones infantiles.
- La divulgación y promoción del Programa “**Educa a tu hijo**” en el territorio.
- La organización y aplicación de las modalidades de atención educativa de acuerdo con las particularidades del territorio, para los niños de las diferentes edades, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (discapacidades).
- La selección y capacitación del personal.
- La estimulación y reconocimiento a los que participan en el Programa.
- El seguimiento y evaluación de la aplicación del Programa.

Fuente y mecanismo de financiamiento:

La atención educativa por vía no institucional cuenta con el respaldo del Estado que asegura el personal técnico en capacidad de preparar y asesorar a la gran masa de voluntarios que en él participan. El resto de los Organismos participantes asumen los aseguramientos del personal aportan al trabajo de orientación a las familias.

Se ha contado con una colaboración sistemática del UNICEF, fundamentalmente dirigido a la edición de materiales, el aseguramiento de la capacitación tomando en consideración la amplia y diversa cantidad de personas a las que resulta necesario llegar y como apoyo a las investigaciones.

Objetivo General:

Lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos que no asisten a instituciones infantiles.

Población Objetivo:

La atención educativa no escolarizada atiende a toda la población infantil comprendida desde 0 a 5/6 años de edad, que no asiste a instituciones infantiles. Desde su generalización se ha ido incrementando la atención a los niños/as y sus familias así como la cobertura en general. La tabla que a continuación se presenta refleja el crecimiento por años de la cobertura.

LOS GRUPOS COORDINADORES A NIVEL DE CONSEJOS POPULARES

Estos Grupos provinciales y Municipales, así como a nivel de Consejo Popular juegan el papel primordial, pues en ellos se concretiza toda la estrategia trazada y se hace efectiva la aplicación del Programa en un territorio. Con la acción conjunta de los diversos factores presentes en la comunidad, se diseña un plan de acción que incluye:

- La caracterización de la comunidad donde se aplica el Programa.
- La realización de un censo de la población de los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones infantiles.
- La divulgación y promoción del Programa “**Educa a tu hijo**” en el territorio.
- La organización y aplicación de las modalidades de atención educativa de acuerdo con las particularidades del territorio, para los niños de las diferentes edades, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (discapacidades).
- La selección y capacitación del personal.
- La estimulación y reconocimiento a los que participan en el Programa.
- El seguimiento y evaluación de la aplicación del Programa.

Fuente y mecanismo de financiamiento:

La atención educativa por vía no institucional cuenta con el respaldo del Estado que asegura el personal técnico en capacidad de preparar y asesorar a la gran masa de voluntarios que en él participan. El resto de los Organismos participantes asumen los aseguramientos del personal aportan al trabajo de orientación a las familias.

Se ha contado con una colaboración sistemática del UNICEF, fundamentalmente dirigido a la edición de materiales, el aseguramiento de la capacitación tomando en consideración la amplia y diversa cantidad de personas a las que resulta necesario llegar y como apoyo a las investigaciones.

Objetivo General:

Lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos que no asisten a instituciones infantiles.

Población Objetivo:

La atención educativa no escolarizada atiende a toda la población infantil comprendida desde 0 a 5/6 años de edad, que no asiste a instituciones infantiles. Desde su generalización se ha ido incrementando la atención a los niños/as y sus familias.

familias así como la cobertura en general . La tabla que a continuación se presenta refleja el crecimiento por años de la cobertura.

VÍAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA									
Año	P. I.	Cob.	%	C. I.	%	E. P.	%	V.N.F.	%
1993	1058000	504719	47.7	138824	27.5	161533	32.0	204362	40.5
1994	1072359	773893	72.0	144311	13.5	139434	13.0	490148	63.3
1995	955829	912259	95.4	150831	16.0	143732	15.0	617696	64.0
1996	937216	897868	95.6	144533	15.4	128287	13.7	625048	67.7
1997	892506	876285	98.2	145088	16.6	117754	13.4	613443	69.6
1998	888342	872923	98.3	145364	17.0	112967	13.0	614592	70.4
1999	886194	870848	98.3	153161	17.2	112967	12.7	604720	68.2
2000	885368	873955	98.7	152657	17	109731	13	611567	70
2001	882257	880116	99.8	152200	17	109731	12	618116	71

P. I.=Población Infantil. Cob.: Cobertura. C.I.: Círculos Infantiles. E.P.: Aulas del grado preescolar en escuelas primarias urbanas y rurales. V. N. F.: Vías no formales. Programa Educa a Tu Hijo

Estrategias de trabajo:

La atención educativa por vías no formales adopta las modalidades siguientes:

Atención a las futuras madres y padres (familia): Orientación sistemática durante el embarazo por el médico, la enfermera y otros ejecutores así como en las consultas de atención prenatal para prepararlos en los distintos aspectos a tener en cuenta en el embarazo y desde el nacimiento para la promoción de un favorable desarrollo infantil.

Atención individual: Orientación a las familias de los niños y niñas de 0 a 2 años fundamentalmente en el hogar, una o dos veces por semana, por un (a) ejecutor(a), acerca de cómo realizar actividades estimuladoras del desarrollo con sus hijos, Se le orienta a la familia los contenidos específicos de los folletos “Educa a tu Hijo”, les demuestran cómo realizar las actividades en las distintas áreas del desarrollo y comprueban si han comprendido las acciones a realizar con sus hijos. Esta forma de atención en el hogar se concibe teniendo en cuenta las particularidades de estas edades que las hacen más vulnerables a los factores de riesgo y ambientales. Se aprovechan estos momentos además, para controlar junto con la familia los logros del desarrollo alcanzado por sus hijos.

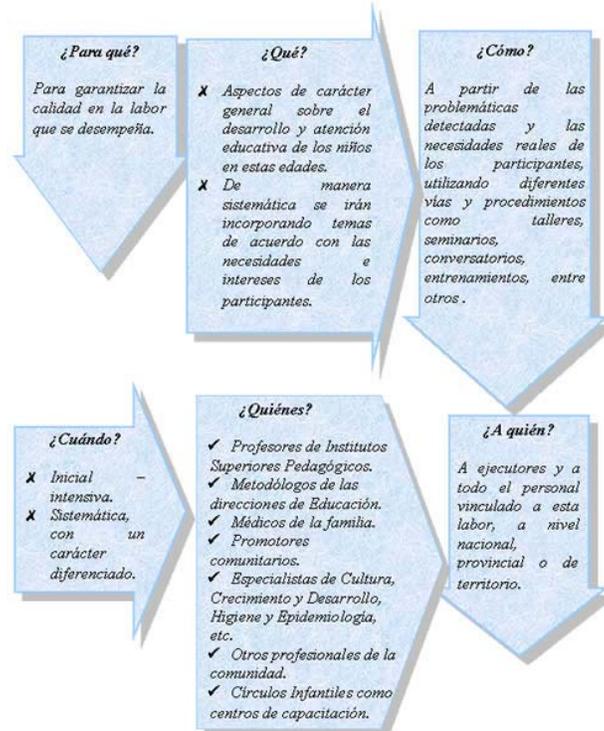
Atención Grupal: Los niños y niñas de 2 a 6 años se organizan en grupos a los que asisten acompañados por sus familias, una o dos veces por semana, a un local de la comunidad (parques, portales, de casas de cultura, centros deportivos y otros) donde son atendidos por un(a) ejecutor(a) quien realiza actividades estimuladoras para su desarrollo propicia la participación en ellas de las familias y les orienta y demuestra sobre cómo continuarlas en el hogar. Se adopta la variante de “actividad conjunta”, llamada así porque en ella participan juntos las familias, sus niños y niñas y el personal orientador ejecutor(a), con el objetivo de realizar las diferentes actividades y, fundamentalmente, lograr en ellas la participación de la familia como una vía idónea para recabar los saberes de las familias y a su vez demostrarles cómo continuar desarrollándolas en el hogar. El trabajo con las familias y sus hijos(as) de manera grupal, mediante las actividades conjuntas, puede adoptar la forma de grupos diferenciados por edades (de 2 a 3, de 3 a 4, de 4 a 5 o de 5 a 6 años) o, de grupos múltiples o multiaños conformados por niños de diferentes edades. Esta forma de atención grupal favorece la satisfacción de las necesidades de los niños(as) de estas edades de socialización y comunicación, a la vez que propicia el intercambio y las interrelaciones entre las diferentes familias, convirtiéndose además en un factor de preparación y de desarrollo socio – cultural.

Los niños y niñas de 5 a 6 años de zonas de montañas o rurales de difícil acceso, con muy limitada población infantil de estas edades, además de la atención que le brinda sistemáticamente el ejecutor/a ya sea en visita individual al hogar (si el niño/a y su familia viven aislados) o grupal (si existen varios niños), acuden con sus familias a las escuelas primarias del territorio dos veces por semana y son atendidos por un maestro y el ejecutor(a), quien igualmente realiza actividades con ellos y demuestra a las familias cómo continuarlas en el hogar.

Un componente esencial en la estrategia de atención educativa por vía no formal lo constituye el Sistema de Capacitación, que tiene un carácter diferenciado y permite dar respuesta tanto a la magnitud de personas implicadas en este programa, como a la diversidad en relación con los conocimientos y preparación que poseen. Por otra parte posibilita ofrecerles la preparación pedagógica que requieren. En la capacitación se aprovechan las experiencias y potencialidades de los Círculos Infantiles, los que se convierten en centros de capacitación para quienes participan en la implementación del programa, así como las Universidades Pedagógicas.

La capacitación se realiza en los diferentes niveles (nación, provincia, municipio, consejo popular) con una frecuencia establecida y toma como punto de partida los resultados obtenidos en etapas anteriores, para aplicar vías y métodos que eleven su calidad. En general la capacitación adquiere el diseño siguiente:

Diseño de capacitación



Materiales que se utilizan:

El soporte pedagógico del Programa Social de Atención Educativa se presenta en 9 folletos bajo el título “Educa a tu Hijo”.

Cada folleto contiene una presentación que persigue el propósito de sensibilizar a la familia sobre la importancia de realizar una educación sistemática para lograr el óptimo desarrollo de su hijo; una explicación sencilla de las características del pequeño como respuesta a la pregunta ¿Cómo es tu niño...? (en un período determinado). A continuación, dando respuesta a la pregunta ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?, aparecen recomendaciones de actividades necesarias para estimular su desarrollo socio – afectivo, intelectual, del lenguaje y motriz, así como la formación de valores, hábitos higiénicos, cualidades morales, los cuidados de su salud y la prevención de accidentes. Por último, al finalizar cada folleto aparecen indicadores, en forma de logros que los niños deben alcanzar en cada edad y que permiten a la propia familia valorar el nivel de desarrollo alcanzado por sus hijos en cada período etario.

Para su aplicación cuenta además, como soporte material, con folletos y manuales dirigidos a promotores y ejecutores relacionados con la concepción y fundamentación del programa, las condiciones en que tiene lugar el desarrollo del niño, la salud e higiene, la elaboración de materiales didácticos y lúdicos, así como las técnicas de trabajo comunitario.

Sirvan de ejemplo:

“Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar”.

Contiene los elementos esenciales de la concepción del programa y de sus formas de realización.

“Manual del promotor”.

Constituye una guía acerca de las características, funciones, responsabilidades, métodos de trabajo del promotor, así como otros aspectos de interés para planear, organizar estrategias de trabajo y evaluar resultados.

“Teoría y práctica de las vías no formales”. (Apoyo al Manual del promotor 1).

Contiene orientaciones valiosas para la organización del trabajo del grupo coordinador, promotores y ejecutores en su radio de acción.

“Condiciones para el desarrollo de los niños en edad temprana y preescolar”.(Apoyo al Manual del promotor 2).

Resume un conjunto de ideas básicas acerca del desarrollo del niño durante los primeros años de vida y el papel que debe jugar el adulto para estimularlo.

“Acerca de la salud”. (Apoyo al Manual del promotor 3).

Contiene explicaciones sencillas y asequibles sobre el cuidado de la salud del niño, la higiene de los alimentos y la importancia de la adecuada alimentación en las primeras edades.

“Técnicas de trabajo comunitario”.(Apoyo al Manual del promotor 4).
Ofrece valiosas sugerencias sobre formas y técnicas de trabajo comunitario.

“Elaboración de medios y juguetes a bajo costo”. (Apoyo al Manual del promotor 5).
Contiene orientaciones para los promotores, ejecutores, familia y otros agentes educativos de la comunidad acerca de las formas, procedimientos y materiales para elaborar juguetes y otros medios didácticos a bajo costo que puedan ser utilizados en la realización de las actividades.

“Mamá, tú y yo en el grupo múltiple”.
Expone las formas y procedimientos didácticos para realizar las actividades con grupos de niños de diferentes edades y sus familias.

“Juntos podemos”.
Cuaderno de trabajo para apoyar a las familias de zonas rurales y de montaña en la realización de actividades que contribuyan a la preparación del niño para su ingreso a la escuela.

“El médico y la enfermera en la educación familiar”.
Contiene orientaciones a este personal sobre las formas de trabajo con la familia para la realización de las actividades que estimulan el desarrollo de los niños en las distintas esferas.

Actores educativos:

Desde el punto de vista organizativo el Programa se implementa utilizando a promotores (educadores, maestros, médicos u otro personal idóneo), que asumen la responsabilidad de capacitar y de servir de enlace del grupo coordinador en la concreción del plan de acción en el territorio; y a ejecutores (educadores, maestros, auxiliares pedagógicas, médicos, enfermeras, instructores de deporte, animadores de cultura, jubilados, estudiantes, personal voluntario de la comunidad y las propias familias en interacción con otras) que son los encargados de orientar directamente a la familia y velar porque aplique las actividades educativas en el hogar.

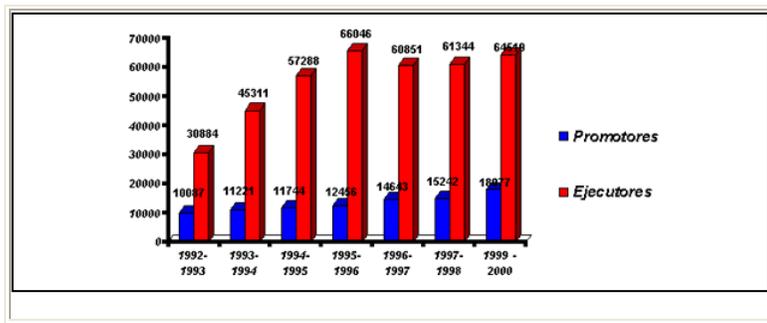
En la instrumentación del programa el promotor juega un papel fundamental porque además de capacitador y supervisor del trabajo de los ejecutores es uno de los encargados de movilizar los recursos de la comunidad, promoviendo el programa, sensibilizando a todos sus miembros con la importancia de participar activa y conscientemente en la educación de los niños.

Para ello debe poseer cualidades que le permitan ser un buen comunicador, participar activamente en los Grupos Coordinadores, poseer iniciativas, conocer técnicas que fomenten la participación de la familia y promover la autogestión comunitaria en apoyo al proceso educativo de los niños.

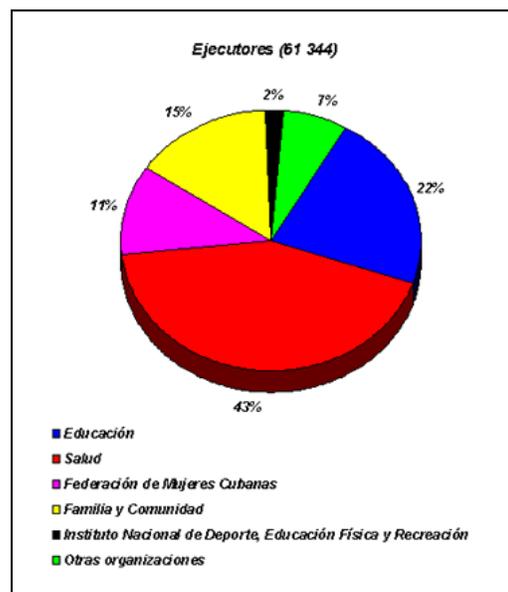
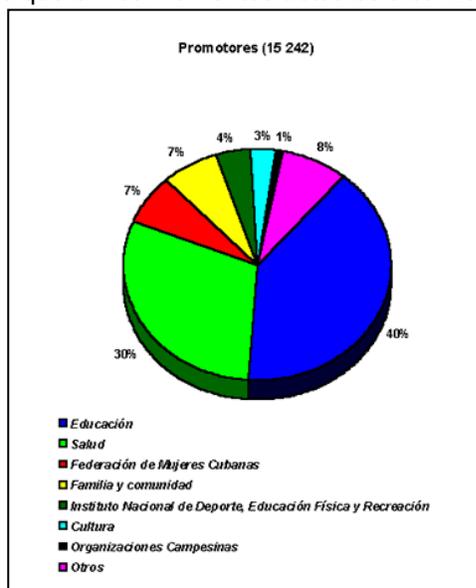
El ejecutor tiene como función fundamental desarrollar conjuntamente con las familias, las actividades con los niños y niñas, orientar a los padres y demás familiares la continuidad de las acciones educativas en el hogar, visitar los hogares y controlar la calidad de la realización de las acciones.

En la tabla que se presenta a continuación, se refleja el incremento de promotores y ejecutores a partir de la implementación del Programa hasta el año 1998.

Años	Promotores	Ejecutores
1992-1993	10 087	30 884
1993-1994	11 221	45 311
1994-1995	11 744	57 288
1995-1996	12 456	66 046
1996-1997	14 643	60 851
1997-1998	15 242	61 344
1999-2000	18 077	64 519



De igual forma, la participación intersectorial comunitaria se refleja en la procedencia y cantidad de promotores y ejecutores que en los momentos actuales alcanza las cifras siguientes:



Como puede apreciarse, los sectores más representados son Educación y Salud, por contar con el personal idóneo para el asesoramiento al personal involucrado y a la familia.

El total de grupos no formales atendidos por este personal asciende a 26 426, de ellos, pertenecen a zonas rurales 12 200.

Seguimiento y evaluación:

Con el propósito de evaluar la efectividad del Programa “Educa a tu Hijo” en su fase de extensión, se diseñó y aplicó un sistema de evaluación y monitoreo en el año 1994 que permitió identificar logros, deficiencias y, en correspondencia con ellos, adoptar estrategias de trabajo.

Los objetivos que se plantearon fueron:

- Determinar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños y niñas a partir de su incorporación al Programa, en las esferas intelectual, motriz, de lenguaje y socio - afectiva.
- Conocer el grado de preparación adquirida por las familias para realizar acciones
- Valorar el efecto social causado por el Programa “Educa a tu hijo” en la comunidad, y la experiencia alcanzada por los grupos coordinadores.

Para realizar la evaluación se elaboraron un total de cuatro instrumentos: dos de ellos dirigidos a comprobar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños, para lo cual se utilizaron, por una parte, la aplicación, por los ejecutores, de los indicadores de desarrollo que aparecen en los folletos de cada periodo etario y, por otra, por las valoraciones de la familia acerca del comportamiento y aprendizaje logrados por sus hijos a partir de su incorporación al Programa, una encuesta a la familia para evaluar su nivel de preparación y otra encuesta dirigida a personas de la comunidad involucradas y no involucradas en la ejecución del Programa, para evaluar el efecto provocado en el territorio, incluidos en ellas los representantes de los grupos coordinadores.

Caracterización de la muestra

La muestra se tomó de 1 000 comunidades (Consejos Populares) correspondientes a 161 municipios del país. Fue seleccionada de manera aleatoria y en la misma se exigió el requisito de tener como mínimo un año de incorporación al Programa. El 20,6% de ella pertenece la población que reside en la zona rural.

Se evaluaron 16 031 niños de 161 municipios de las 14 provincias del país, en una proporción de 8 049 niñas que representa el 50,21% y 7 982 niños para un 49,79%. La muestra tomada representó el 10% de la población infantil total atendida por esta vía en cada territorio.

Los niños y niñas evaluados se encuentran distribuidos entre los siguientes rangos de edades:

1 – 2 años	3 682	22.97%
2 – 3 años	3 308	20.64%
3 – 4 años	3 580	22.33%
4 – 5 años	4 246	26.49%
5 – 6 años	1 215	7.57%

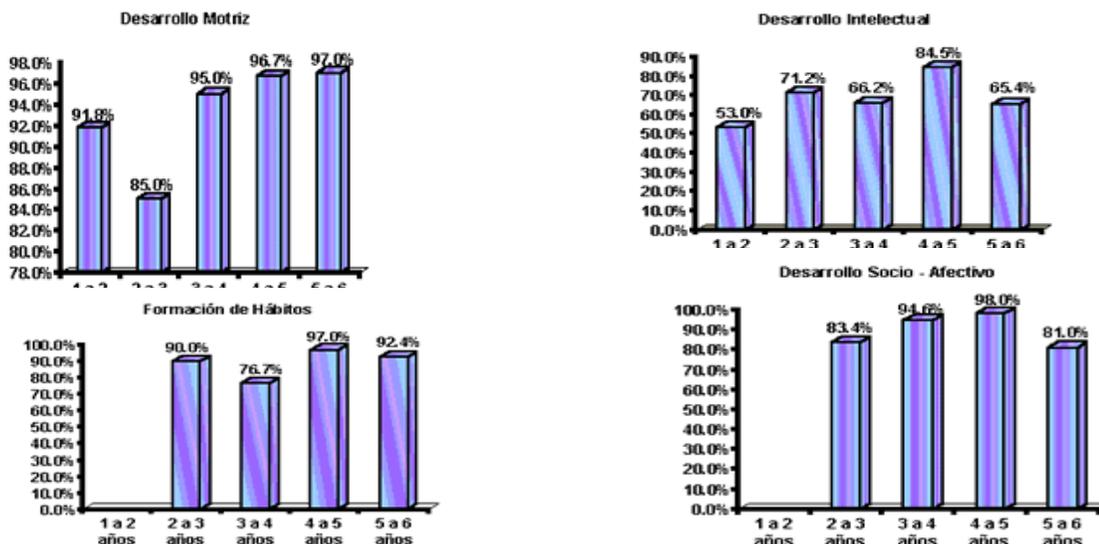
Se seleccionaron las familias de los mismos, de ellos 15 931 respondieron la encuesta aplicada. La misma arrojó que la composición del núcleo familiar era de 13 564 del sexo femenino para un 85,14% y 2 637 del masculino, lo que representa un 14,86%. Esta se distribuye por rangos de edades de la siguiente forma:

Menos de 20 años	998	6.26%
20 – 30 años	8 614	54.07%
31 – 40 años	3 851	24.17%
41 – 50 años	1 382	8.68%
51 – 60 años	1 082	6.79%
Más de 60 años	4	0.03%

Para el estudio de la comunidad se encuestaron a 3 786 personas, de ellas 2 630 del sexo femenino, lo que representa un 69,47% y 1 156 del sexo masculino para un 30,53%, distribuidas en los siguientes rangos de edades:

15 – 20 años	310	8.19%
21 – 30 años	1 344	34.50%
31 – 40 años	1 124	29.69%
41 – 50 años	595	15.72%
51 – 60 años	298	7.87%
Más de 60 años	115	3.03%

A continuación se presenta el análisis de algunos indicadores. La valoración de los resultados alcanzados por niños y niñas se realiza tomando en consideración los logros que aparecen en el Programa “Educa a tu Hijo” como indicadores del desarrollo y el nivel de socialización que se ofrecen en las valoraciones hechas por las familias.



Los resultados mostraron que el 53,2% de los niños cumplía todos los indicadores del desarrollo planteados para su edad y el 43,3% alcanzaba al menos alguno de ellos. En cuanto al desarrollo motriz, socio - afectivo y formación de hábitos higiénicos - culturales, se apreciaron resultados satisfactorios con una tendencia ascendente en correspondencia con el aumento de la edad; en lo que respecta al desarrollo intelectual, los indicadores evaluados mostraron niveles aceptables, aunque en general, fueron los que brindaron los resultados más bajos.

La muestra de niños de 5 a 6 años que residía en zonas rurales y de montaña, alcanzaron resultados positivos, fundamentalmente en el desarrollo intelectual, esfera en la que el 65,4% de los niños cumplió con éxito todos los indicadores evaluados. Como puede observarse en la gráfica anteriormente presentada los niños de 5 a 6 años que residen en zonas montañosas se apreciaron índices más bajos en lo que se refiere a la socialización.

Con respecto a los niveles de socialización alcanzados por los niños se constató que, después de su incorporación al Programa, un 64% logró más de cuatro nuevos amigos, el 72,1% establecía relaciones en sus juegos con adultos y niños y el 73,7% incorporaba a sus conversaciones nuevos temas.

Los diversos objetos del hogar comenzaron a tener significación en los juegos infantiles (63% de los niños jugaban con distintos objetos de la casa). Los objetos de la naturaleza y los confeccionados con materiales de desecho aparecían con más frecuencia. A pesar de ello todavía existía una fuerte inclinación por el uso de juguetes industriales (70% de los evaluados), desaprovechándose así otras posibilidades que resultaban importantes para el desarrollo del niño.

El conocimiento que mostraban tener las familias de la concepción del Programa y su participación en él, ofreció resultados positivos ya que de las encuestadas, un 82% realizaba en la casa las actividades orientadas en el Programa y el 65% asistió con sus niños sistemáticamente a reuniones con los ejecutores. No obstante, sólo un 50,8% de las familias participaba en las actividades junto con el niño, elemento de importancia para garantizar la continuidad de las acciones educativas en el hogar.

De igual forma, la propia familia reconoció que a partir de su incorporación al Programa, además de madres, padres y abuelos, comenzaban a participar de forma más activa en la educación de los niños otros miembros. La tabla que aparece a continuación demuestra lo planteado.

FAMILIAR	NIVEL DE PARTICIPACIÓN (%)	
	ANTES	DESPUÉS
Abuelos	9.8	14.0
Hermanos	8.5	13.0
Primos	4.3	10.2
Tíos	8.1	15.2
Otros parientes	3.2	12.0

Los datos reflejan un predominio de la participación de las madres en la asistencia a las sesiones de trabajo y en la realización de las actividades estimuladoras del desarrollo de sus hijos en la casa (90% de los encuestados). Aún resultaba reducida la presencia de los padres en esta tarea (54%).

El efecto instructivo del Programa en la familia se puso también de manifiesto en el hecho de que el 85% reconocía que su participación en el Programa provocó en ellos un cambio de actitud y relación hacia los niños. En este sentido el 69,5% refiere que ahora se preocupaba más por la alimentación y sueño del niño; el 66% lo escuchaba y los atendía más cuando preguntaba; el 63,8% jugaba más con él y el 87% no le gritaba ni le pegaba.

Los resultados en cuanto a la ampliación por parte de la familia de los espacios de juegos de los niños y en la creación de juguetes para la satisfacción de las necesidades del pequeño, eran aún insuficientes.

El 85% de las familias encuestadas refería que, a partir de su incorporación al Programa, se habían motivado más por realizar actividades que favorecían su enriquecimiento cultural. Las propias respuestas evidenciaron que las actividades que con mayor frecuencia realizaban eran: ver televisión (46,9%), oír música (45,7%) y leer (23,9%); estos datos demuestran la necesidad de fortalecer el trabajo intersectorial, así como potenciar la utilización de las instituciones culturales de la comunidad en función de la preparación de la familia.

Uno de los efectos positivos del Programa es que contribuyó a fomentar los lazos de amistad y cooperación entre las familias que en él participaban; esto se expresa en que el 68% de ellas adquirió nuevas amistades con las que intercambiaban opiniones, el 60% estableció relaciones de ayuda mutua y el 53% se visitaba con frecuencia.

Una estimación de los efectos que el Programa había ejercido en la comunidad se apreció en el conocimiento que de él poseía la población que en ella reside. Así, el 81,5% de los encuestados respondió que conocía el Programa “Educa a tu hijo”; el 78,4% que estaba dirigido a familias con niños pequeños; el 71,0% consideraba positiva su aplicación en la preparación de las familias para un mejor desarrollo de sus hijos.

Por su parte, los representantes de los grupos coordinadores encuestados refirieron que habían logrado abordar la tarea e implementar la educación no formal en la comunidad con la participación común de distintos factores, y agentes sociales, pero que aún no todos lo hacían con la dedicación y sistematicidad necesaria y que tenían que lograr mayor cohesión intersectorial en la elaboración, ejecución y control del plan de acción.

El monitoreo realizado al Programa “Educa a tu hijo” mostró su efectividad, en los dos primeros años de su aplicación en forma generalizada, tanto en el desarrollo logrado en los niños y niñas como el nivel de preparación de la familia y en el conocimiento y valoración que de él tenía la comunidad.

Al mismo tiempo mostró las brechas que aún quedaban, las que se convirtieron hasta el momento actual en foco de atención permanente, diseñándose estrategias en los grupos coordinadores de barrio, del municipio, de la provincia y de la nación, para dar solución a las problemáticas y alcanzar niveles superiores de desarrollo.

En 1999 se aplicó el segundo monitoreo. Esta evaluación tomó como punto de partida la realizada en el año 1994 e incorporó nuevos aspectos a partir del nivel de desarrollo alcanzado. Ambas evaluaciones han tenido como propósito fundamental valorar la efectividad del Programa en términos de calidad, teniendo en cuenta su amplia cobertura, la diversidad de los factores que participan, así como de los contextos en que este se aplica.

Como objetivos fueron planteados:

- Identificar los niveles de desarrollo alcanzado por los niños/as como resultado de la influencia que en ello ejerce la preparación que alcanza la familia.
- Comprobar el nivel de apoyo de la comunidad al Programa y especialmente, la efectividad de las acciones intersectoriales de los Grupos Coordinadores.
- Evaluar el nivel de preparación y la efectividad de la labor de los promotores y ejecutores.

La muestra se seleccionó de manera aleatoria a nivel nacional en las 14 provincias del país, conformada por familias, niños, promotores, ejecutores, representantes de los Grupos Coordinadores y miembros de la comunidad de zonas urbanas, rurales y de montaña de todos los municipios. Esta muestra representa el 8,1 de la población atendida. Fueron evaluados:

	Urbano	Rural	Total	% Mujeres
Niños	23 993	24 725	48 718	50,1%
Familias	22 209	24 933	47 142	50,4%
Promotores	946	607	1 553	72%
Ejecutores	693	683	1376	88,7%
Comunidad	488	307	846	73,6%
Grupo Coordinador	627	231	858	60%

Los principales resultados fueron:

Niños

El 87,8% de los niños/as de la muestra alcanza todos los indicadores del desarrollo previstos para su edad, el resto alcanza algunos de ellos. Estos resultados representan 34,6 puntos porcentuales por encima de lo logrado en la evaluación de 1994. *En ellos es significativo que:*

- Se constata la manifestación de un estado emocional positivo en el 95% de los niños evaluados, lo que constituye una condición básica en estas edades para un buen desarrollo integral.
- El 92 % de los niños (44 814) alcanza resultados satisfactorios en la esfera motriz, tanto de los grandes músculos como de los movimientos finos de la mano.
- Un desarrollo adecuado del lenguaje se manifestó en el 89% de la muestra (43 327).
- El 90 % de los niños (36 150) a partir del 1er año de vida, alcanza niveles satisfactorios de validismo y socialización.
- En el desarrollo intelectual se alcanzan los resultados más bajos, ya que el 81,2 % tiene éxito en los indicadores valorados. No obstante, estos resultados representan 20 puntos porcentuales por encima de los alcanzados en la evaluación anterior. En ello influye la complejidad de las acciones educativas que condicionan este desarrollo y para lo cual se requiere una mayor y más especializada preparación de la familia.

Familia

La participación de la familia en el Programa resulta destacada ya que el 50% asiste dos veces por semana a los encuentros con los ejecutores y el 80% lo hace al menos una vez. Ello unido a otros resultados que a continuación se presentan, manifiesta una tendencia a un mayor compromiso y concienciación de la familia con la educación de sus hijos y su reconocimiento del papel del Programa en su preparación para el cumplimiento de su función educativa:

- El 84 % reporta que su relación con el niño y la actitud hacia él ha cambiado positivamente (le dedican más tiempo, son más cariñosos, lo escuchan y lo elogian más, no le gritan ni les pegan, entre otros).
- Se reconoce por el 96,3% la importancia de propiciar el juego de los niños en el hogar y la participación en él de otros amiguitos del barrio.
- El 62% reconoce dar sistemáticamente continuidad a las acciones educativas en el hogar, el 44% apoya al ejecutor durante las actividades que se realizan y el 43% elabora juguetes para los niños.
- Se aprecia un incremento en la responsabilidad de los distintos miembros de la familia con la ejecución de las acciones educativas en el hogar: la figura materna en un 89%, los padres en un 67%, abuelas 48%, hermanos, 21%.
- Se reconoce la influencia del Programa en el propio enriquecimiento cultural de la familia: el 52% escucha más música, 53% dedica más tiempo a ver televisión, visitar museos y otras instituciones culturales, el 44% a leer, el 64% se preocupa más por adquirir libros de cuentos para sus niños, narrárselos y leérselos.

Grupo coordinador.

La atención educativa brindada a los niños y sus familias, la calidad que ésta ha logrado, la participación de activistas de la comunidad con carácter voluntario son algunos de los logros que reconoce el 80% de los miembros del Grupo Coordinador encuestados. El 71% evalúa como buena la unidad de acción que ha alcanzado el Grupo y se reconoce como débil aún el nivel de implicación y/o participación de algunos sectores.

Promotores y ejecutores.

Es significativa la satisfacción por la actividad que realizan y por la preparación que poseen para el desempeño de sus funciones, lo que es reconocido por el 95% de los promotores y el 93,1% de los ejecutores.

Se pone de manifiesto una relativa estabilidad en los promotores y ejecutores ya que el 40% y el 49,6 % respectivamente tienen menos de 2 años en sus funciones.

Comunidad.

Se evidencia un conocimiento del Programa por la comunidad en un 96% de los encuestados, así como una participación en las diferentes actividades por el 88,5%.

Tanto la primera como la segunda evaluación confirman:

- La efectividad y factibilidad del Programa para la consecución del fin de la educación en estas edades “lograr el máximo desarrollo posible para cada niño de 0 a 5 años que no asisten a instituciones infantiles”.
- Sus posibilidades de contribuir a elevar el nivel de cultura pedagógica, psicológica y en general de la familia.
- El efecto positivo que provoca en los distintos agentes de la comunidad en la concreción de que la “educación es una tarea de todos”.
- La necesidad de perfeccionar las estrategias para:
 - Lograr una mayor estabilidad de promotores y ejecutores.
 - Perfeccionar la atención al grupo etéreo de 0 a 2 años.
 - Enriquecer la bibliografía especializada y aumentar su disponibilidad para padres, ejecutores y promotores.
 - Enriquecer las vías de asesoramiento a promotores y ejecutores, en correspondencia con la amplitud y dimensión del programa.
 - Perfeccionar las acciones que permitan lograr mayor unidad y cohesión en la labor de los Grupos Coordinadores.

PROGRAMA NA CASA³⁴ (ESPAÑA)

Institución:

Cáritas Galicia

Antecedentes:

El programa Preescolar na Casa nació en el año 1977, promovida por Cáritas de Galicia con la pretensión de dar respuesta a las necesidades y carencias de educación preescolar en el medio rural que, debido a la dispersión geográfica muchos niños no podían ir a un centro de enseñanza en las condiciones en las que asistían los niños de la ciudad. Es una acción educativa que se realiza en la familia. El número de familias que han participado en el programa a lo largo de sus veintidós años de existencia se sitúa en torno a las 30.000.

A lo largo del tiempo su objetivo fue evolucionando, pero siempre desde la perspectiva de hacer llegar a los padres una serie de acciones que les permitan atender debidamente las necesidades educativas de sus hijos.

Descripción

Es un programa de formación de padres en educación infantil; o también un programa de educación infantil familiar. Esta doble definición hace que tengamos que referirnos a dos acepciones complementarias:

PNAC como servicio: es un programa educativo que se organiza para contribuir a la formación de los padres, con el objetivo de ayudar a desarrollar plenamente las capacidades de sus hijos e hijas a través de la reflexión sobre la vida diaria.

PNAC como acción de padres: se refiere a la acción educativa realizada por las familias con niños y niñas entre 0 y 4 años del medio rural gallego, en su propia casa, por medio de las experiencias, de las actividades diarias y del aprovechamiento del entorno de un modo consciente y reflexivo. Preescolar na Casa. Educación Infantil Familiar, como servicio, está presente en gran parte del medio rural de las cuatro provincias gallegas.

Es importante la necesidad de involucrar a los padres en la educación infantil, dotándolos de la formación necesaria para que el aprendizaje no sea algo reducido al centro escolar, sino que recib también en casa estímulos y refuerzos. Para esta labor, el equipo del programa explica técnicas de estimulación temprana para los niños más pequeños. Ejercicios de motricidad y otras prácticas beneficiosas para el desarrollo del niño.

Metodología

Tiene sus bases en la participación y en la competencia, por tanto en la horizontalidad: el profesional deja de ser el principal protagonista del proceso, su papel es el de un mediador, que facilita, que escucha, que crea el escenario que permita que sean los mismos padres y madres quienes extraigan las conclusiones sobre lo más adecuado para sus hijos.

En que ámbito se desarrolla esta experiencia.

El programa cuenta con profesionales en toda Galicia, aunque dada la imposibilidad de atender a toda la población gallega, se establecen una serie de prioridades y criterios:

- familias con niños no escolarizados
- atención a zonas con menos servicios y más aisladas
- mayor periodicidad en la atención a familias con niños de 0-3 años.

Aunque durante el último curso se ha comenzado a tener mayor presencia en el medio urbano, la atención directa a las familias se desarrolla fundamentalmente en el medio rural puesto que existe, cada vez, más dificultad para el encuentro entre los niños, escasas posibilidades de los padres de compartir sus experiencias e inquietudes con otros pares, dificultad de acceder a fuentes de información, así como la necesidad de desplazarse para recibir atención educativa formal.

Objetivos

- Que los padres tomen conciencia de la importancia de su papel como primeros y fundamentales educadores de sus hijos.
- Que la familia conozca las etapas evolutivas de sus hijos, las actividades adecuadas y las diferentes maneras de interacción, sobre todo, en los primeros años.
- Que los padres sean capaces de compartir y de confrontar su práctica educativa con su familia y con otros padres.

³⁴ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/.2> de diciembre de 2005.

- Que las familias descubran, valoren y aprovechen los recursos existentes en el propio entorno como elementos educativos.
- Que el desarrollo del tejido social-comunitario se engarce cada vez más.
- Que el programa contribuya al desarrollo, en la sociedad en general y en las familias en particular, de una cultura en torno a la educación infantil familiar.

Estrategias

Las reuniones: A ellas asisten, con una periodicidad quincenal, madres, niños y un orientador/a de PNAC. Son el corazón de la acción que se va a desarrollar en cada familia a lo largo de los quince días que transcurren hasta el próximo encuentro.

La visita familiar: Todos los orientadores y orientadoras realizan visitas individualizadas familia para conocer mejor la realidad.

La radio, la televisión, el teletexto e internet

La revista, con una tirada de 3.500 ejemplares y periodicidad mensual.

Una biblioteca, con un servicio de préstamo de libros para padres, niños y orientadores, que trata de responder a las necesidades de todos.

Ludoteca, que cada orientador/a lleva a las reuniones, con juguetes adecuados a la edad de los más pequeños.

Madres colaboradoras: Se trata de personas que ponen al servicio del programa, de una forma altruísta, todo su experiencia, colaborando en las reuniones de orientación.

Salas de encuentro: Son espacios lúdicos donde los más pequeños pueden expresarse, investigar, crear, jugar y relacionarse con otros niños y niñas, así como con otros adultos. Es una acción paralela a las reuniones de orientación, gestionada por las propias familias.

Ludobiblioteca itinerante. Se trata de un servicio de asesoría y préstamo de juguetes y libros que se desplaza regularmente por las salas de encuentro y por los espacios donde tienen lugar las reuniones de orientación.

Duración y fases

Desde su comienzo hasta la actualidad el programa ha ido introduciendo múltiples aspectos, aunque manteniendo sus principios de actuación.

Es posible establecer brevemente dos momentos esenciales en el desarrollo del proyecto: los inicios, muy condicionados por el carácter de sustituto y compensador del preescolar (al que era muy difícil que pudiesen acceder los niños del medio rural) y la actualidad donde la edad de los niños participantes es inferior (fundamentalmente 0-3) y predomina la educación para la vida sobre la educación propedéutica.

Cobertura

En la siguiente tabla se señalan las familias participantes en el programa, tomando como referencia la edad de los niños que acuden a las reuniones, en compañía de sus padres.

Provincias	Grupos	0	1	2	3	4	5	Total
La Coruña	193	80	229	386	124	4	0	823
Lugo	278	124	328	482	262	5	0	1201
Orense	178	80	155	218	109	8	0	570
Pontevedra	89	32	115	211	95	2	0	455
Total	738	316	827	1297	590	19	0	3049

Valoración

A lo largo de estos 26 años hemos constatado el interés y la capacidad de los padres para educar a sus hijos. Hemos constatado también que, aunque los medios de acceso a la información son cada vez mayores, en la sociedad actual, aún más que en el pasado, se precisan espacios de encuentro y reflexión que permitan a los padres desempeñar su papel, sentirse seguros y no abandonar una tarea que es suya más que de cualquier otro.

Difusión realizada de la experiencia

Obviamente los medios de comunicación con los que cuenta el programa son una de sus vías más importantes de difusión, a los que hay que añadir –desde 1997- la página web. Además, numerosas publicaciones (fundamentalmente

revistas educativas) han publicado artículos sobre el programa. Se ha participado en numerosos foros relacionados con la educación infantil, de adultos y el medio rural, e incluso se han organizado dos congresos.

PROYECTO TRABAJANDO JUNTOS³⁵ (MÉXICO)

Este es un proyecto de la Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Inicial perteneciente al Proyecto Multinacional MED - OEA 2000 y que promueve el "**Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación**"

Contexto de la experiencia

Este proyecto toma en consideración que, en la mayoría de los casos, la familia es la única influencia educativa permanente en la vida del niño, puesto que los maestros van y vienen, el niño/a puede ser cambiado de escuela, pero la familia permanece.

Las madres y los padres son portadores de la cultura, de las pautas de conducta, de los medios instrumentales para la realización de la persona; por esta razón el proyecto los capacita para que eduquen mejor a los niños y niñas.

La experiencia mexicana fue iniciada en 1997 por la Universidad de Monterrey pasando posteriormente bajo la conducción de la Universidad Autónoma de Nuevo León. "Trabajando juntos" trata de un Programa de Educación a Distancia y Presencial por Radio y Televisión, con participación de la familia.

Uno de los principales problemas que sufre la educación mexicana es la deserción y la reprobación en los tres primeros años de su educación básica.

"Trabajando juntos", es el primer proyecto experimental de desarrollo e investigaciones desarrollado en México, que tiene como uno de sus objetivos centrales diseñar y evaluar una metodología de educación a distancia para atender a niños y niñas de 1 a 5 años, en zonas urbano marginales, a través de sus padres.

Otras instituciones de Nuevo León que colaboraron en este programa fueron: la Secretaría de Educación, el Departamento de Educación Inicial; dos Centros para el Desarrollo Integral de la Familia (DIFs), de los Municipios de San Pedro y de Santa Catarina; el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Otro apoyo con el que ha contado "Trabajando juntos" ha sido el del Centro de Salud y Desarrollo (CESADE) de la Universidad de Monterrey y de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS) del DIF San Pedro y DIF Santa Catarina.

Propósito:

El propósito de este programa fue ampliar la cobertura de educación inicial para los niños menores de cinco años de comunidades marginadas, procurando la participación activa de las familias, sensibilizándolas para impulsar el desarrollo integral de los niños/as, preparándolos para que ingresen y tengan éxito en el preescolar y en la escuela primaria (lo que redundaría en el abatimiento de los índices de reprobación y deserción escolar que caracterizan a las poblaciones de escasos recursos). Al mismo tiempo, "*Trabajando juntos*" buscaba que las familias mejorasen su calidad de vida y que asumiesen actitudes favorables a la preservación del medio ambiente.

Objetivos:

- Favorecer el desarrollo integral del niño a través de la participación de su familia.
- Capacitar a las madres en aspectos básicos del desarrollo de los niños.
- Desarrollar en los niños hábitos que les permitan conducirse con seguridad en el ámbito escolar y familiar.
- Desarrollar en los padres de familia conocimientos, actitudes y valores que contribuyan a la atención, cuidado y educación de los hijos.
- Desarrollar en los niños las potencialidades necesarias para incorporarse a la educación básica.

Cobertura:

"Trabajando juntos" se desarrolló en los municipios de San Pedro Garza García y Santa Catarina, pertenecientes al estado de Nuevo León, cuya población mayoritaria vive en condiciones de marginación social, económica y cultural.

El diseño del proyecto permitía alcanzar directamente a 500 niños/as de 0 a 5 años y a sus familias. Además, a través de transmisiones radiales el alcance indirecto podía ser de hasta 161,000 familias de dichos municipios.

Estrategias y metodología:

La metodología del proyecto fue de dos tipos:

³⁵ Tomado de: <http://www.oei.es/linea3/inicial/2> de diciembre de 2005.

- A distancia: a través de las clases por radio y de consultas por teléfono.
- Presencial: a través de intercambios de experiencias con las madres y los niños, cada quince días.

Educación por radio:

Para crear y elaborar los programas radiales se realizó un estudio previo de la comunidad y de sus necesidades primordiales.

Dado que se deseaba apoyar la formación del niño, se abordaba estas tres áreas temáticas: pedagógicas de socialización, de salud.

Con el fin de asegurar la calidad de los programas radiales, se seguía el siguiente proceso:

- Integración de contenidos, por un especialista en educación.
- Revisión de contenidos, por especialista en el área temática.
- Realización del guión, por especialista en comunicación.
- Revisión de la pertinencia pedagógica del guión, por el equipo de educación. Edición del programa, por parte del equipo de producción.
- Revisión del programa editado, antes de emitirlo al aire, por especialistas en educación.
- Transmisión del programa.
- Evaluación del programa emitidos, por las madres participantes.

Las actividades a distancia se complementaban con las sesiones de interacción radio-teléfono. A través del teléfono, las madres planteaban sus preguntas, dudas y comentarios respecto al programa. Sus intervenciones se clasificaban por áreas y se entregaban a los especialistas, los que daban sus opiniones a través de programas especiales de radio.

Actividades presenciales:

El objetivo de las sesiones presenciales era fomentar la socialización de las madres y de los niños y promover el trabajo en equipo y la integración de la comunidad.

Se llevaban a cabo en cinco Centros Sedes de Actividades Presenciales, ubicados en escuelas primarias. Una de las participantes, previamente capacitada, actuaba como madre auxiliar para motivar a las madres de su grupo a comentar sus experiencias con sus hijos y para orientarlas en lo que debían realizar en las siguientes dos semanas. Para apoyar su tarea contaba con *Manuales para las madres de familia*, que se les distribuían en cada sesión, en estos manuales se reforzaba lo que iban aprendiendo a través de la radio.

En cuanto a los niños y niñas, se les reunía en otras aulas y el personal técnico-pedagógico del programa los guiaba para llevar a cabo actividades formativas diversas, pero relacionadas con los temas trabajados durante la quincena.

También se entregaban manuales de actividades para que los niños y niñas las hicieran en la casa.

Estos manuales contenían instrucciones para la madre sobre cómo debía guiar a su hijo/a para desarrollar dichas tareas.

Estrategias complementarias:

Para apoyar los objetivos de "Trabajando juntos", se estableció el Proyecto Huerto Familiar cuyo objetivo era fomentar la autogestión alimentaria, el aprecio por la naturaleza y la integración de los miembros de la familia en torno a una meta común.

Seguimiento y evaluación:

El coordinador y un equipo de alumnos de servicio social realizaban visitas de seguimiento para supervisar si las madres estaban aplicando correctamente las guías, así como para motivar a aquellas que hubiesen faltado varias veces al programa.

Para facilitar las acciones de seguimiento:

- Se evaluaba el nivel de conocimiento de las madres al inicio y al término de cada mes.
- Se archivaba en dos carpetas los trabajos realizados por los niños: en la casa y en la sede.
- Los avances se registraban en una guía de observación.
- El proyecto cuenta con una base de datos con la información más importante de cada familia, la que se alimenta semanalmente. Y se ha iniciado un modelo de evaluación integral que permitirá evaluar los distintos componentes sistemáticos del programa, tales como: procesos y productos.

BLOQUE IV

METODOLOGÍA PARA LA REALIZACIÓN DE DE LAS ACTIVIDADES NO FORMALES

UNIDAD 4

LA ANIMACIÓN. PRINCIPIOS Y MODALIDADES³⁶

INTRODUCCIÓN

Esta Unidad de Trabajo pretende introducirte en el conocimiento de la Animación Sociocultural como una forma de educación orientada a la comunidad y basada en la participación y la transformación de la realidad. Analizaremos su relación con otras formas educativas y su carácter no formal, desde el cual pretende introducirse en la educación formal, como medio de integrar a esta en el desarrollo de la comunidad, proponiendo un ejemplo de Escuela de Padres como Proyecto de intervención.

Te describiremos sus ámbitos de intervención más señalados (Acción Cultural y el Desarrollo Comunitario), pues ya desarrollamos el sector del ocio y el tiempo libre en la Unidad de Trabajo 1, pudiendo servir lo que aquí se expone para dicho ámbito.

Analizaremos la naturaleza que debe tener la Animación Sociocultural en cuanto práctica de acción, como una tecnología social al servicio de las personas, los grupos y las instituciones, centrándonos en los aspectos más relevantes para el Educador Infantil.

Vamos a citar muchas veces la palabra Animador, entendiendo este como un agente de Animación Sociocultural preparado para facilitar a otros la participación y el control de sus propias vidas. Incluimos al Educador Infantil en estos agentes.

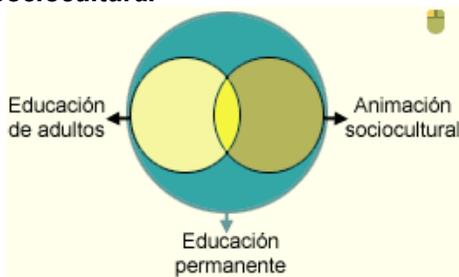
Los contenidos de esta Unidad de Trabajo deben atravesar el conjunto del Módulo, ya que en ella establecemos los fines y modos de hacer característicos de la Animación, cuestiones que ampliaremos en las Unidades de Trabajo 5 y 6.

I. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: CONCEPTOS BÁSICOS

¿Es la Animación Sociocultural una forma de educar? Sí. Encuentra su fundamento educativo en la comunidad y en la acción transformadora. Intenta que los individuos se sitúen en su entorno social, lo analicen y sean capaces de comprender sus problemas y necesidades. Una vez alcanzado este estadio, los individuos deben actuar de forma comunitaria, mediante estrategias grupales, organizando sus recursos y actividades en aras de unos objetivos definidos por ellos mismos, siendo el principal el control y transformación permanente de su realidad.

Sólo la participación activa puede obtener estos logros. El grupo o comunidad debe analizar sus resultados y su praxis, obtener conclusiones y variar los elementos necesarios para seguir desarrollando su acción.

1.1 Modelos educativos y Animación Sociocultural



Estos cuatro conceptos han tendido a confundirse, pero no son siempre equivalentes. La *Educación Popular* es un concepto ya desfasado, en la medida en que la escolarización es obligatoria hasta los 16 años en la mayoría de los países. La Animación Sociocultural nace dentro de las corrientes de democratización cultural que se extendieron entre los movimientos populares del siglo XIX.

Educación Popular. La Revolución Industrial modificó las relaciones sociales, generando la oposición entre detentadores de la propiedad de los medios de producción y trabajadores que vivían de su salario. Para los primeros, la educación era el medio de garantizar su preeminencia social. Las reformas educativas segregaron a las clases trabajadoras, cuyos recursos educativos eran las tradiciones populares y el aprendizaje laboral.

³⁶ Tomado de: <http://www.cnice.mec.es/recursos/rec-fp.htm>. 3 de noviembre de 2005.

Al calor del movimiento obrero y de la extensión de los ideales democráticos, surge el concepto de Educación Popular, entendida como acceso de las clases populares a la formación escolar, para garantizar la igualdad de oportunidades. Los líderes del movimiento obrero, como el líder del Partido Comunista Italiano en los años 20, Antonio Gramsci, manifestaron preocupación por los problemas educativos. El movimiento anarquista había trabajado este concepto, proponiendo en su modelo de vida comunitario el acceso a la escuela de todos los niños para su preparación a la vida adulta, siguiendo criterios no formales.

Se trata de crear instituciones paralelas al sistema educativo para impartir conocimientos. Surgen instituciones como las Universidades Populares, los Institutos de Cultura Popular, los Centros de Instrucción Pública o los Patronatos Culturales. Estas instituciones, con el desarrollo de los sistemas democráticos, fueron incorporadas a las políticas municipales y, posteriormente, a las del Estado

Educación de Adultos. *Tras la Segunda Guerra Mundial* se extendió la escolarización obligatoria. Surge entonces el concepto de Educación de Adultos, ligado al desarrollo de la O.N.U. y de los organismos internacionales. La idea es favorecer la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona humana, en un contexto de desarrollo de democrático y social y de coexistencia entre culturas.

Sus campos de actuación son tres: la educación compensatoria (personas no escolarizadas), la formación continua (personas culturizadas y población activa) y la promoción humana de los sectores sociales marginados. Su ocupación más importante ha sido el problema del empleo, en el sentido de ofrecer una formación polivalente y la posibilidad de reciclaje profesional.

Educación Permanente. *En los años 60*, con los cambios tecnológicos en el sistema productivo, se introduce el concepto de Educación Permanente. Al principio, se relaciona con la formación profesional continua, entendida como la necesidad de una educación que se extienda durante toda la vida laboral para permitir la adaptación a los cambios productivos. Después, el concepto se amplía hasta abarcar todas las dimensiones de la persona y todo su tiempo vital.

1.2 Animación y democracia

La Animación Sociocultural se desarrolló en los países democráticos en los años 60. Esta interacción es un elemento fundamental en los planteamientos de la Animación, en la medida en que el hecho educativo es sociocultural, pues los seres humanos aprenden en un contexto social y cultural determinado en el que actúan de forma independiente. Esta independencia marca la relación entre la Animación Sociocultural y la democracia.

Sólo la expresión plena del individuo permite una acción social y cultural propia del individuo, que le permita aspirar a controlar su propia vida y participar en las relaciones comunitarias. Cada individuo debe participar en el proceso cultural y educativo en que se desenvuelve su existencia y aspirar a una organización democrática de la sociedad.

Por tanto, un principio básico de la Animación Sociocultural es la participación, entendida como la incorporación de los individuos y los colectivos a la toma de decisiones colectivas, de forma consciente y autónoma

La participación. La participación se sustenta sobre la necesidad de encontrar cauces de expresión para una sociedad cada vez más plural en modelos culturales, valores y orientaciones ideológicas, realidad conflictiva que necesita cauces democráticos de organización.

Esta participación se centra en los aspectos cultural y educativo, como acceso real a los bienes socioculturales presentes o futuros, como participación en la génesis del proceso cultural y como participación en los organismos planificadores y gestores de las instituciones. La [autogestión](#) comunitaria debe ser el objetivo de la Animación Sociocultural, único camino posible para conseguir la democracia plena. Esta aspiración sirve de idea motriz para la transformación social.

Si no podemos alcanzar la autogestión, hay que trazar una alternativa que permita la participación real en este proceso de transformación constante.

Autogestión. Modelo de organización social que defiende la capacidad de agruparse y gestionarse de los seres humanos en comunidades autónomas y autosuficientes, interdependientes entre sí, que funcionan según modelos democráticos y de gestión compartida de los asuntos comunes. La ideología anarquista es la inspiradora de este concepto.

La Animación Sociocultural ha propuesto el modelo de la investigación-acción participativa para acercarse a ella. Se presenta como una actividad integrada que combina investigación social, educación, trabajo y acción. Se centra en la acción en grupos, quienes actúan de forma autónoma:

- Analizando necesidades percibidas o reales de su comunidad, mediante sus propios medios o acudiendo a las personas e instituciones significativos del entorno
- Proponiendo metas alcanzables en una dirección determinada

- Estableciendo los recursos y métodos más adecuados para su puesta en práctica
- Analizando resultados

1.3 Animación Sociocultural e Intervención Socioeducativa

La Animación Sociocultural forma parte de la Intervención Socioeducativa. Toda intervención educativa se desarrolla en una realidad sociocultural que es, a la vez, objetivo de la propia intervención socioeducativa. Aspira a crear personas que se inscriban en el modelo social y cultural en un momento histórico determinado. El modelo sociocultural dominante determina, a su vez, los fines educativos.

Esta interacción entre lo sociocultural y lo educativo motiva a buscar estrategias que aseguren la socialización. Es en este contexto en el que interviene la Pedagogía Social como instrumento para el desarrollo personal, mediante agentes educativos o sociales.

En todas sus escuelas, la Pedagogía Social tiene como objetivo la formación social del individuo, mediante [estrategias compensadoras](#) (escuela del racionalismo crítico), la emancipación del ser humano (escuela de la emancipación crítica) o la transformación económica y política de la sociedad (escuela del materialismo histórico).

Estrategias compensadoras

Concepto de la Sociología y de la educación que hace referencia a aquellas formas de intervenir en la sociedad que permitan compensar las desigualdades sociales o solucionar problemas concretos de personas con problemas de integración social. Entre los grupos a los que se dirige, estarían los adultos analfabetos, los drogodependientes o las personas con minusvalías. También se denominan "paliativas".

La Animación Sociocultural ha aportado a la Pedagogía Social un concepto nuevo que permite entender la acción de la sociedad como educativa en su conjunto, pudiendo hablarse de "sociedad pedagógica". La actividad educativa es dinámica, permanente y autónoma por parte de los individuos en el seno de la comunidad

1.4 ¿Qué es la Animación Sociocultural?

"Animar", en su sentido etimológico, significa "dar la vida", por tanto, animar es "actuar sobre algo", es decir, empujar a otros a hacer. El animador actúa sobre un territorio, en el seno de unas instituciones determinadas y en unas disciplinas concretas, mediante la dinamización de colectivos y grupos, generalmente desfavorecidos.

Esta visión de la Animación es la más extendida y ha sido asumida por instituciones públicas y privadas y tiene un carácter profesional. Otros autores ponen el acento en el "actuar en", esto es, que la Animación es un proceso de puesta en relación entre personas en el seno de grupos.

Es una "manera de actuar" en cualquier actividad o proyecto que suponga una mejora de la calidad de vida impulsada desde y por la comunidad. En este sentido, se entendería como un conjunto de técnicas y métodos específicos encaminados a logros socioeducativos. Hemos elegido la mejor definición de Animación Sociocultural para lo que te hemos expuesto, tomada de J.A. Caride (1991): "Por Animación Sociocultural se entiende toda aquella acción o conjunto de acciones dirigidas a la elaboración y desarrollo de un proyecto, esencialmente práctico, de concienciación, participación e integración sociocultural de los individuos, los grupos y/o las instituciones en el seno de una comunidad, para promover las transformaciones o cambios requeridos por una calidad de vida ajustada a la construcción crítica de la realidad".

La Animación Sociocultural la conforman cuatro conceptos:

1. Procesos
2. Postulados
3. Funciones
4. Ámbitos de intervención

1. Procesos. La Animación se puede desarrollar en múltiples medios (instituciones, sectores sociales, entidades privadas, colectividades, comunidades, etc.), pero lo fundamental de la Animación es que implica tres procesos conjuntos.

PROCESOS	CARACTERÍSTICAS
Proceso de desarrollo	Crea las condiciones para que todo grupo social o individuo resuelva sus problemas y necesidades, funcionando como factor de concienciación de los individuos ante su realidad y la resolución de problemas.
Proceso de puesta en relación	Entre los individuos, entre estos y los creadores culturales y entre los grupos sociales entre sí, mediante la comunicación y el diálogo.
Un proceso de creatividad	Facilitando su desarrollo mediante la iniciativa y la responsabilidad individual y colectiva.

2. Postulados. Tres postulados marcan la intervención y el proceso de la Animación, que son imprescindibles para su aplicación.

POSTULADOS	CARACTERÍSTICAS
La participación	A la que ya nos hemos referido, que supone la expresión máxima de la interacción humana con su entorno social.
La sensibilización	Como medio de concienciar y animar a la población a descubrir sus necesidades y sus problemas e incitar a la participación en la comunidad para resolverlos.
La puesta en acción	Significa que el individuo es el agente de su propia transformación y la de su entorno.

3. Funciones. La Animación Sociocultural desarrolla tres funciones esenciales para conseguir sus fines, que son la de mediación educativa en beneficio de la educación permanente, una función de mediación e innovación social y una función de crecimiento económico y desarrollo.

FUNCIONES	CARACTERÍSTICAS
Mediación educativa en beneficio de la educación permanente	Se entiende que la Animación es un medio de perfeccionamiento de los seres humanos hacia su autonomía en un proceso constante de aprendizaje.
Mediación e innovación social	Hace referencia a su función de interrelacionar a individuos y agentes sociales en la búsqueda de la mejora y transformación de la sociedad.
Crecimiento económico y desarrollo	La mejora de los seres humanos y de las sociedades tiene como objetivo mejorar su calidad de vida y la distribución de la riqueza.

4. Ámbitos de intervención. Finalmente, tres son los ámbitos de intervención que te interesa retener y que podemos denominar socioculturales.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	CARACTERÍSTICAS
La aproximación estética	Entendida como el acceso de los individuos a las obras del arte y del espíritu y a la creación cultural.
La educación extraescolar	Referida a la formación permanente y de adultos y a la atención del tiempo libre.
Finalidad social	Aquella que tiene finalidad social y que pretende desarrollar la interacción entre personas del mismo medio geográfico.

1.5 Los fines de la Animación Sociocultural

Puesto que la Animación Sociocultural postula que los seres humanos tienen la llave de su propio desarrollo, que este se realiza en un proceso de aprendizaje permanente y que el hecho colectivo es el motor de transformación, necesitamos determinar las metas que establece para conseguir el marco que hemos descrito.

Todas sus metas serán, pues, educativas, en el sentido de tratar de enseñar a los individuos y a los grupos a dotarse de una serie de recursos para alcanzarlas.

- **Educación para la liberación.** Se trata de crear una cultura alternativa que sirva a las necesidades y problemas de los seres humanos. Desde las ideas de P. Freire, se dirige a los marginados de los procesos e instituciones directivas de la sociedad para tomar conciencia de sí mismos como artífices de su destino. Se concibe como emancipación y comunicación para la participación democrática y hace coincidir libertad y autorrealización a través de la acción colectiva. Sus características más importantes son la desmitificación constante de la realidad, la consideración del diálogo como tarea fundamental, la estimulación a la reflexión y acción sobre la realidad, la lucha por la emancipación, la apuesta por el cambio y la humanización de los hombres en solidaridad, entre otras.
- **Educación para la participación y la democracia cultural.** La participación es el elemento central de la Animación Sociocultural como instrumento que contribuye al desarrollo individual (satisfacción de necesidades psicosociales) y social (satisfacción de pluralismo y democracia). La democracia cultural implica un nuevo marco de relaciones entre cultura e individuos. Cualquier acción cultural contribuye a transformar y perfeccionar la condición de los hombres, poniendo a su alcance todos los servicios culturales. El individuo debe participar en su mejora mediante el acceso a la cultura, a los bienes culturales y a la génesis del proceso cultural y participando en todas las instituciones de toma de decisiones educativas y culturales.
- **Educación para la innovación y la transformación social.** Se entiende por tales las acciones temporales que afectan a la estructura y funcionamiento de la organización social de una colectividad dada, modificando el curso de su trayectoria. Supone un cambio en las relaciones personales, promoviendo un tipo de experiencia social, cultural y económica más humana y menos discriminatoria, que comporte valores como la solidaridad, la tolerancia, el diálogo y la crítica. El resultado final sería un modo de vida comunitario regido por formas de relación acordadas entre los individuos, los grupos y las instituciones. La generación de valores nuevos acordes con el marco participativo y democrático a que se aspira centra el trabajo con personas desde una perspectiva educativa.
- **Educación para la identidad cultural.** Según la Antropología, los sistemas culturales se articulan mediante ideas, creencias y actitudes que constituyen los patrones básicos de su identidad. Cada comunidad percibe y comprende el mundo según sus propios patrones, que generan en los individuos una identificación social, en relación con la estructura y organización de esta, un sentimiento de pertenencia y de autovaloración y un concepto del mundo

propio, según coordenadas espaciotemporales definidas e históricamente precisas. Esta identidad confiere a los individuos de un grupo humano determinados rasgos de comportamiento que definen una forma homogénea de ser, sentir y pensar. No existe un único modelo cultural, aunque en este momento el liberal-capitalista es el modelo dominante en el mundo. La Animación debe respetar la diversidad cultural y potenciar su manifestación, mediante la recreación de sus aspectos singulares y la recuperación crítica de experiencias colectivas, impulsando al conocimiento de estos distintos modos de pensar y actuar para permitir relaciones de tolerancia y respeto mutuo en el marco de una sociedad multicultural y un proceso intercultural de desarrollo social. La mezcla es el motor de desarrollo de los grupos humanos y la Animación debe mediar en su contacto.

- **Educación para la creatividad colectiva.** La creatividad ha sido entendida como un proceso individual que, mediante la producción, combinación o reorganización de experiencias, conocimientos e informaciones, permitía interpretar la realidad y expresar el sentido que tenía de esta. La Animación parte de presupuestos comunitarios y busca un marco que permita el desarrollo de una creatividad colectiva. Esta debe potenciar el incremento progresivo de las relaciones humanas entre los individuos y los grupos, mediante procesos participativos que les permitan comprender la realidad y conciliar las exigencias de libertad con el desarrollo de sus necesidades en un clima de solidaridad y cooperación. Debe potenciar al ser individual en su condición de ser social, ayudándole a descubrir sus inquietudes sociales creativas y renovadoras, mediante técnicas creativas.
- **Educación para el desarrollo autónomo e integrado.** El concepto de desarrollo, antes ligado a lo económico y material, afecta a todas las esferas de la vida y se entiende como "desarrollo humano" y, por tanto, social. Los individuos deben ser agentes activos, responsable y críticos en la creación de su propia cultura y sociedad, mediante la participación comunitaria y la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos sociales. De ahí su carácter de autónomo (propio de cada comunidad) e integrado (con perspectiva global y comunitaria).

2. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, ACCIÓN CULTURAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

La Animación Sociocultural entiende la educación como un proceso enmarcado en la interacción entre los individuos, la sociedad y la cultura, con el grupo y la comunidad como elementos dinamizadores, orientada a la autonomía y a la transformación social.

La comunidad es el ámbito en que tiene lugar su intervención, orientada a su desarrollo en el sentido integral y humano que hemos señalado como objetivo, aspirando a la calidad de vida para todos en condiciones de igualdad de oportunidades.

La cultura es el ámbito donde las sociedades expresan mejor sus valores, identidad y organización, por lo que es un campo claro de intervención sociocultural. Ambos elementos, Desarrollo Comunitario y Acción Cultural, forman parte de la Animación y deben orientar la mayor parte de sus esfuerzos.

2.1 Concepto de cultura

La cultura es la representación del mundo que se hace el individuo, según los valores y creencias inducidos por la sociedad, y se vincula a una forma peculiar de organización, que genera el marco cultural y es influido por este. Es uno de los ámbitos principales de intervención de la Animación Sociocultural, pues a través de la cultura el hombre accede a su propia autonomía y opera sobre sí mismo y sobre la sociedad.

Pero primero debemos delimitar que se entiende por cultura. Hemos analizado el concepto de "identidad cultural" y hemos utilizado algunos conceptos que permiten delimitar el concepto de cultura. Los seres humanos son, a la vez, artífices y receptores de la cultura, generan valores y creencias que organizan su percepción del mundo y su forma de organización social.

Pero lo que nos interesa es establecer los conceptos de cultura que pueden influir en la Acción Cultural que utiliza como medio la Animación Sociocultural. Podemos definir la cultura de dos formas, bien utilizando el sentido que se quiere dar al concepto, bien como la manifestación de conjuntos de ideas y bienes.

Podemos definir la cultura según el sentido que le damos, pudiendo encontrar cuatro:

- **El sentido artístico.** Las manifestaciones del espíritu humano, especialmente las "obras de arte", conforman el bagaje cultural del ser humano, ante las cuales el individuo puede ser creador o espectador. En ellas se plasmarían los valores, creencias y gustos de una cultura dada, acumulados históricamente. Son elitistas: se necesitan una serie de saberes que permiten apreciar su valor.
- **El sentido humanista.** La cultura es un arte de vivir, una forma de concebir el mundo ajustada a actitudes y costumbres que permiten al ser humano desarrollarse y autorrealizarse. La educación juega un papel esencial. A través de ella el ser humano entiende el espacio que ocupa y se adapta a él, buscando el fin último de la felicidad.
- **El sentido social y cívico.** Es un arte de vivir, pero en interacción con otros. Lo social es saber ser ciudadano, aceptar y cumplir los modelos adecuados para la convivencia. La meta del aprendizaje es la socialización.

- **El sentido [antropológico](#).** La cultura es el compendio de los aspectos materiales y espirituales vigentes en una sociedad o grupo en un momento determinado. Es una visión global que intenta establecer las relaciones entre, por ejemplo, el modelo social y los recursos técnicos, entre la satisfacción de las necesidades y el medio ecológico o entre la producción artística y las creencias religiosas.

Podemos definir la cultura como conjuntos de ideas y bienes

- **El conjunto de obras artísticas.** Es la misma definición que el sentido artístico. Todas estas manifestaciones conformarían un patrimonio cultural que los individuos deben respetar y amar.
- **El conjunto de comportamientos.** Todos los seres humanos y las sociedades actúan de una forma determinada, generalmente por oposición a otros grupos humanos. Cada sociedad identifica comportamientos buenos y malos que le sirven para perpetuar su sistema social y su escala de valores, percibidos como buenos y saludables frente a otras sociedades, lo que genera prejuicios a la hora de valorarlas.
- **El conjunto de representaciones e imágenes.** Los grupos humanos perciben el mundo según patrones propios sobre sí mismos y sobre otros grupos, sobre su relación con el medio en qué viven y sobre el sistema económico más adecuado para atender sus necesidades. Esta dimensión da un sentido multicultural a las realizaciones humanas y resalta la variedad y complejidad de los modos de vida.

¿Qué crees que opina la Animación Sociocultural sobre la cultura? Si la entendemos como:

- Si identificamos la cultura con las obras artísticas, existe un número finito, cuya clasificación está en relación con las ideas de una élite social que determina qué manifestación es cultura y cual no. Queda descartada cualquier otra, negando el carácter cultural a los grupos sociales populares. Así se delimita el acceso al patrimonio y se garantiza un modelo cultural superior.
- Si la consideramos como modo de vida, se establecen modelos de comportamiento socialmente adecuados que sirven de patrón para delimitar una élite social. Quien no pertenece a ella, ha de imitarla para ser socialmente aceptado. Los medios de comunicación se encargan de destacar a aquellos personajes que representan los valores y actitudes ideales del modelo dominante.
- Por último, si la entendemos como modo de representación colectiva, deberemos delimitar previamente que conjunto de valores y creencias son comunes y cuáles dependen de la posición social de cada grupo humano

La labor será establecer las distintas [subculturas](#) de una sociedad y delimitar sus relaciones de poder, de modo que los individuos puedan conocerlos y elegir los patrones más acordes con sus necesidades, problemas y creencias.

La Animación Sociocultural aspira a superar el actual marco cultural y dotarlo de dinamismo y libertad, desde el individuo y desde la acción comunitaria

2.2 Interacción entre cultura y educación

Cultura y sociedad guardan relación entre sí con referencia al hábitat que ocupa un grupo humano. Dicha interrelación la podemos analizar por separado, estudiando la cultura material, la cultura inmaterial, la organización social y el hábitat propiamente dicho.

La cultura sería, pues, la creación humana orientada que surge de la interacción con el hábitat y la adaptación al entorno sociocultural que cubre las necesidades y aspiraciones del ser humano generadas por dicha interacción. Pero esta cultura podría definir la de cualquier grupo animal.

Lo que hace especial la cultura humana es la capacidad de aprendizaje del ser humano, la capacidad de comunicación mediante sistemas simbólicos que necesitan ser aprendidos y la necesidad de transmitir a las siguientes generaciones el cúmulo de conocimientos adquirido. La cultura debe ser aprendida para ser adquirida.

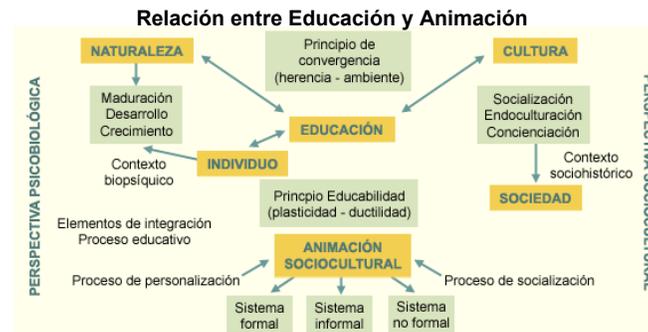
Tres enfoques han considerado esta relación entre cultura y educación.

- **Enfoque "superorgánico".** La cultura determina a los individuos, consistiendo en hechos sociales y representaciones colectivas, independientes del ser humano, que ejercen sobre él una fuerza coercitiva. El proceso educativo sería un proceso adaptativo, mediante el que las generaciones anteriores transmiten su conocimiento a las nuevas. Autores como Durkheim o Malinowski se inscriben en esta corriente.
- **Enfoque "conceptualista".** La cultura está formada por abstracciones, deducidas por el individuo a partir de las conductas de los miembros del colectivo social al que pertenece y seleccionadas según sus necesidades. La educación se presenta como un proceso que relativiza opciones y aprendizajes, permitiendo situaciones innovadoras y procesos creativos en la construcción tanto social como personal. Autores como Linton se sitúan en este enfoque.
- **Enfoque "realista".** La cultura es una abstracción que no puede ser observada en su totalidad. Las causas de un cambio cultural hay que buscarlas en la inadaptación de los individuos a dicha abstracción, que, mediante la educación, sufre un proceso de adaptación. Este proceso no está plenamente determinado por la cultura, en la medida en que no puede ser abarcada globalmente. La función de la educación sería la de capacitar a los individuos para juzgar los elementos comprensibles de la cultura y transformarla desde su propia personalidad en relación con las necesidades de la sociedad en que se inscribe. En esta teoría destaca Kneller.

El sistema educativo ha funcionado, históricamente, según los preceptos del primer enfoque, convirtiendo la educación en un modelo de transmisión de información acumulativa centrado en los tiempos y espacios del sistema escolar.

La cultura sería un privilegio, al que sólo acceden aquellos individuos que han sido seleccionados por el proceso educativo. Es el privilegio de una élite que controla y determina el modelo cultural. Cualquier otra manifestación presente en el sistema social no tiene cabida en ese concepto de cultura.

La Animación Sociocultural aspira a romper este proceso, facilitando el diseño de programas educativos, en cualquier nivel de la actividad humana (educación formal, educación informal, ocio, mundo laboral, etc.), que fomenten una acción educativa donde la cultura sea concebida como transformación, como conocimiento movilizado a la creación, como realización creativa y participativa.



2.3 Modelos de intervención cultural

La Animación aspira, mediante un modelo educativo, a favorecer una construcción cultural que sea apropiada por los individuos, sin distinción de clase o grupo social, que les permita adaptar la realidad física y social a sus necesidades. Reacciona ante una cultura cuya producción y transmisión están reservadas a una minoría privilegiada y se estructura como un proyecto tendente a que los ciudadanos intervengan directamente en una cultura que viven cada día, participen en su creación y la integren en su desarrollo general.

Pretende suprimir el vacío sociocultural entre estratos sociales, y crear las condiciones adecuadas que inciten al mayor número de personas a revalorizar plenamente su potencialidad, así como los recursos que pueden encontrar en su asociación con otros.

Esta Acción Cultural debe contar con el ocio en sentido activo y comunitario, para que los ciudadanos las apliquen en actividades que les permitan crecer y desarrollarse.

La intervención propia de la Animación Sociocultural es la democracia cultural. Pero existen otras formas de intervención que también han sido desarrolladas por la cultura popular y que deben ser citadas como posibles intervenciones del Educador.

La difusión cultural

Parte de las ideas de la Educación Popular y la Educación de Adultos. La cultura se concreta en obras e ideas que tienen carácter perdurable en la historia humana y el animador las pone a disposición de los ciudadanos.

Su objetivo básico es la cultura para todos, siendo la Animación un agente de mediación. Se presupone que los ciudadanos están interesados en la cultura y su mero acercamiento aumentará sus recursos culturales.

En cierta medida, es una acción paliativa que pretende salvar las diferencias sociales mediante el acceso en igualdad de oportunidades a los bienes culturales. Centros típicos de esta intervención son las bibliotecas populares, las universidades populares y los centros de educación de adultos.

La democracia cultural

Es una aspiración de la Animación Sociocultural, que ha intentado concretarse en el modelo institucional del Centro Cívico. En estos centros se ha intentado no sólo que los individuos tuvieran acceso como espectadores a los bienes culturales, sino que fueran agentes de su propia cultura.

Si existe diversidad cultural en la sociedad, es necesario potenciar su manifestación mediante la participación, la creatividad y la actividad personal y grupal. Los grupos generan sus propias iniciativas y las llevan a la práctica, proporcionándoles el animador los recursos metodológicos necesarios para construir su propia actividad, permitiéndoles su análisis y evaluación para mejorarla, ampliarla o sustituirla por otra. De este modo, cada individuo es artífice de su expansión cultural y, mediante ella, transforma la realidad sociocultural.

Creación, producción y difusión no serían momentos culturales separados en el espacio y en el tiempo, sino que serían un único proceso asumido y guiado por los individuos

DIFUSIÓN CULTURAL	DEMOCRACIA CULTURAL	
ANIMACIÓN	El rol institucional de la Animación es el de hacer circular todo tipo de discurso cultural de la manera más eficaz posible.	El rol institucional de la Animación es el de generar procesos de participación cultural de la manera más amplia posible.
ANIMADOR	El animador es un mediador entre el arte y el pueblo; su función es la de trasvasar bienes culturales.	El animador es un catalizador que ayuda a desatar un proceso de dinamización cultural.

2.4 Comunidad y desarrollo

El Desarrollo Comunitario necesita la participación efectiva en el análisis y gestión de los miembros de una comunidad en los asuntos que les afectan. Animación Sociocultural se expresa en inglés como Social-cultural Community Development y se desarrolla a partir del concepto de trabajo social que la sociedad inglesa puso en marcha en los años 60 para favorecer a los más desprotegidos. Entre sus actividades se encuentran la animación de barrio y la dinamización de proyectos comunitarios.

El Desarrollo Comunitario implica el progreso de la comunidad, mediante la integración y participación voluntaria en tareas colectivas, donde la cultura juega un papel de motivación, y su objetivo principal son los sectores desfavorecidos.

La Acción Cultural permite el reconocimiento de la subcultura propia y la reflexión sobre los valores que mueven su existencia y las necesidades que observan para su situación. El papel de la Administración es muy relevante. A través de ella, se puede planificar las acciones de desarrollo y la detección de necesidades, practicar la cogestión de Proyectos y recursos con las comunidades implicadas y permitir mayor participación individual en el control y solución de sus propios asuntos, apoyando soluciones o acciones que impliquen una mejora real, percibida por los sujetos de la intervención.

Los objetivos de desarrollo territorial deberían circunscribirse a los objetivos definidos en 1980 por el Consejo de Europa para las acciones territoriales de desarrollo.

- Tomar conciencia de los problemas y de las potencialidades locales
- Adoptar una actitud activa con respecto al entorno ambiental
- Saber analizar los problemas y llegar a decisiones
- Realizar un trabajo colectivo
- Capacitar a los marginados para la expresión de sus puntos de vista
- Crear actividades y ocupaciones nuevas
- Valorar las culturas locales y regionales
- Utilizar las potencialidades de los aparatos administrativos y financieros
- Negociar con los poderes públicos y las entidades sociales
- Colaborar con el sector industrial de empleo y con el sistema escolar
- Planificar la actividad territorial y evaluarla
- Saber inscribir la acción local en su cuadro nacional e internacional

Un ámbito de intervención especialmente significativo en este momento es el desarrollo rural. Con el desarrollo industrial y urbano, el éxodo masivo de la población ha dejado amplias zonas despobladas, donde quedan reductos de población, cada vez más pequeños y con menor atractivo económico y residencial.

Las actividades vacacionales de los habitantes de las ciudades han motivado a la población en general a pedir un desarrollo de estas zonas para disfrutar de los servicios con que cuenta en el ámbito urbano y conservar el paisaje natural.

Muchas veces se ha olvidado la perspectiva de los habitantes rurales en las soluciones adoptadas. En otros casos, el apoyo a los núcleos rurales ha venido de la mano de las subvenciones para mantener ciertas actividades tradicionales, como forma de fijar la población al territorio y aumentar la percepción de fondos públicos.

Una forma de desarrollo muy empleada ha sido la creación de cooperativas agrarias, que han tenido un relativo fracaso por la ausencia de mecanismos de distribución, convirtiéndose en productores de materia prima para las grandes empresas de producción agroalimentaria, que controlan los precios.

También han tenido gran éxito las actividades de turismo rural, aunque más pensado como inversión turística que como verdadero agente de desarrollo rural.

2.5 Modelos de Desarrollo Comunitario

Los ejemplos que hemos expuesto anteriormente corresponden a un modelo de "desarrollo heterónomo", de arriba abajo, en el que el control del desarrollo local depende de agentes externos y de cambio unidireccional, generalmente centrado en aspectos económicos.

No siempre coinciden los objetivos del agente externo y las necesidades de la comunidad a la que se destina la intervención. Muchas veces aquel influye en esta, seleccionando a los destinatarios del plan y realizando fuertes inversiones para atraerlos.

En muchas ocasiones, la comunidad desiste del proyecto, que se revela inútil. Es el caso de las cooperativas agrarias ya citadas. Estas situaciones de fracaso conducen a situaciones de anomia social, que repercuten en una menor participación social. Te será fácil comprender que la Animación Sociocultural defiende un modelo de "desarrollo autónomo", de abajo hacia arriba, es decir, que los objetivos y propuestas de desarrollo partan de la propia comunidad.

Un elemento fundamental de esta estrategia es la implicación en los procesos de las administraciones locales, bien sea en los barrios (ciudades) o en los pueblos (comarcas), que deben tomar conciencia de su participación activa en el proyecto, con una implicación basada en principios propios de la Animación.

- La participación (información previa, encuentros de preparación, estructuras organizativas de representación)
- La equidad (distribución de apoyos a las distintas iniciativas, criterios públicos y generales)
- El planeamiento (integración de las intervenciones particulares en un conjunto más amplio y global)
- La coordinación
- La formación de animadores
- El apoyo técnico, humano, material y financiero
- La promoción (iniciativas culturales desde la diversidad)
- La información (permanente, participativa y global)

2.6 Actitudes metodológicas de la Animación Sociocultural

La Animación Sociocultural es una forma de actuar en la realidad, cuyo objetivo es el cambio de actitudes personales y sociales para lograr la transformación de la realidad. No son las técnicas las que van a conseguir el cambio, pues estas se emplean en otros modelos de intervención (escuela, planificación regional o urbana, intervención cultural, sino los mensajes actitudinales mediante las que se aplican.

Son tres las fases básicas de todo Proyecto de Animación.

En la fase de iniciación, la motivación es el elemento central. Todas las tareas previas necesarias para el desarrollo del Proyecto (el conocimiento del medio, la identificación de agentes y su puesta en relación y la determinación de necesidades) deben estar orientadas a favorecer la integración voluntaria de los agentes socioculturales, utilizando las técnicas apropiadas de forma dinámica y negociada, atendiendo y estimulando la identificación de necesidades que estimulen a los agentes a su implicación en las acciones que se van a desarrollar.

En la fase de desarrollo, orientación, participación y autonomía son los requisitos básicos. Hay que orientar la intervención hacia las posibilidades sugeridas por los propios sujetos, basándose en una pedagogía no directiva, que favorezca el desarrollo de métodos de investigación personal y social para cada agente y les proporcione instrumentos metodológicos para el desarrollo de la acción.

La intervención debe respetar la autonomía de los participantes, que deben manifestarse y dialogar sobre sus opiniones e intereses y lograr un acuerdo que les permita desarrollar su acción.

La participación debe ser voluntaria y el animador debe conseguir el mayor grado posible de compromiso de cada individuo y entidad, respetando las peculiaridades de cada agente y no forzándoles a actuar por encima de sus expectativas y deseos.

En la fase de evaluación, se debe favorecer la necesidad de su aplicación, aportando la información recogida, los criterios con que se ha de evaluar la acción y las técnicas para llevarla a cabo. Hay que generalizar las intervenciones evaluadoras de forma que se conviertan en objetivos de aprendizaje y puedan transformar los resultados en alternativas de acción con una intención específica.

La Animación utiliza recursos diversos (técnicas de programación, [técnicas de evaluación](#), técnicas de desarrollo de actividades, técnicas de dinámica de grupos, etc.) extraídos de diversos campos (educación, psicología social, sociología, etc.), pero su peculiaridad estriba en el espíritu con que se aplican.

2.7 Recuerda

- La Animación Sociocultural defiende que se debe intervenir sobre la cultura asumiendo la diversidad conceptual que representa y buscando sus propias formas de intervención ante el hecho cultural. Pero, en cuanto a intervención de

carácter educativo, la Animación Sociocultural representa un paradigma cultural al que aspira y que tiene mucho que ver con los fines que anteriormente vimos. Este paradigma resalta los siguientes aspectos:

- Defensa de una ética ecológica que resalte la total comunidad de vida y unidad del género humano;
- Aspiración a una ética de la autorrealización, que coloque el valor supremo en el desarrollo del individuo
- Transmisión de un sentido de perspectiva vital que permita la actualización constante del mismo;
- Coordinación de las satisfacciones humanas desde distintas dimensiones y no exclusivamente desde el status social y el consumo;
- Aspiración a un modo de ser experimental y finalista, abandonando postulados ideológicamente dogmáticos.
- En Animación, lo social se define como la organización de los individuos en un marco de relaciones determinado en un momento histórico dado.
- En Animación, lo cultural se define como el conjunto de representaciones e imágenes que posee un grupo social concreto, que puede coincidir o no con el modelo social dominante. La Animación Sociocultural desarrolla su intervención en un marco social y cultural dado y debe aspirar a transformarlo. Desde lo cultural, la animación procura la democracia cultural, entendida como la participación activa de los individuos y los grupos en la creación y expresión de su propia cultura.
- La Animación aspira al desarrollo de la comunidad, mediante un modelo autónomo en el que el diagnóstico, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones sean elaborados por la comunidad, permitiendo la obtención de logros que sirvan de base a logros sucesivos

3. LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

¿Se puede deducir que la Animación Sociocultural es una Ciencia? No, pues no tiene un cuerpo teórico propio ni una modalidad de conocimiento de la realidad social y cultural. Se apoya en las Ciencias Sociales para fundamentar su acción, base de su existencia, lo que la convierte en una práctica social.

3.1 Naturaleza de la Animación Sociocultural

La Animación Sociocultural es una tecnología social. Sus técnicas y metas están orientadas a la construcción social. Sus metas están vertebradas por las opciones políticas e ideológicas en que se fundamenta la propia Ciencia Social, pues parte de determinados paradigmas científicos, excluyendo otros. Tiene un carácter instrumental, está puesta al servicio de un ideal al que se aspira: la transformación social a través de la democracia cultural.

A partir de lo expuesto y en palabras de Ander Egg, "El objetivo final de la Animación Sociocultural es "concientizar, organizar y movilizar al pueblo para transformarlo en agente activo de su propia promoción y, en la medida de lo posible, para hacerlo consciente de su rol histórico".

Sus objetivos, utópicos a corto plazo, coinciden con las finalidades que persigue la Animación Sociocultural, que son capacidades que han de desarrollar los individuos. Es decir, comprenderse a sí mismo y comprender la realidad, tarea muy difícil en un mundo globalizado en el que la persona se siente superada por los acontecimientos y la inmediatez de los fenómenos. La Animación no puede situar a cada persona en su lugar en este mundo complejo, sino que debe crear ámbitos de encuentro interpersonales, que permitan a los individuos intercambiar experiencias y realizar tareas conjuntas para ayudarles a situarse ante los demás desde sí mismo.

Es decir, comprenderse a sí mismo y comprender la realidad, tarea muy difícil en un mundo globalizado en el que la persona se siente superada por los acontecimientos y la inmediatez de los fenómenos. La Animación no puede situar a cada persona en su lugar en este mundo complejo, sino que debe crear ámbitos de encuentro interpersonales, que permitan a los individuos intercambiar experiencias y realizar tareas conjuntas para ayudarles a situarse ante los demás desde sí mismo.

El individuo debe estar presente en el mundo de forma que pueda optar entre las diversas alternativas que ofrece la realidad y afrontar las responsabilidades que implica vivir en una sociedad determinada en un momento concreto. No sólo para comprender ese marco vital, sino para ser consciente del modelo social al que aspira y pasar a la acción transformadora.

Después de tomar posición, debe actuar, no como un instrumento de acción frenético que vive por y para la agitación, sino como sujeto consciente que conoce sus intereses y comprende las causas de las dificultades que impiden su realización. Puesto que esos problemas también pertenecen a otros, el diálogo es el instrumento para buscar soluciones y cooperar con los demás.

El cultivo de uno mismo no es una finalidad de la Animación, en la medida en que la transformación de la sociedad exige la autorrealización y el diálogo de todos para llevarse a cabo. La Animación debe favorecer esta necesidad mediante el

fomento del asociacionismo, no desde una perspectiva directiva o paternalista, sino desde la autonomía, permitiendo a las personas el acceso a la cultura.

Los individuos agrupados asumen un estilo de vida que les permite participar en la creación cultural, profesional o aficionada, pero siempre presentes en la construcción de la expresión cultural de su comunidad, reconquistando la vida cotidiana como ámbito de realización personal.

La vida es un continuo hacerse que obliga al individuo a participar constantemente en su autorrealización. En la medida en que esta realización del individuo se lleva a cabo en un medio sociocultural, está obligado a convertirse en agente de transformación, buscando soluciones a los problemas y creando un tejido social participativo que construya una comunidad activa.

3.2 Los momentos de la intervención

Una vez identificadas las necesidades y programado el Proyecto, llega el momento de la acción, de la práctica de la Animación Sociocultural. Como ya hemos visto, lo importante ahora no es qué se hace, sino cómo se hace. La Animación debe movilizar y promover a los individuos mediante un proceso participativo que desarrolle las potencialidades de los individuos y las comunidades. Hay que potenciar la expresión y la autonomía de la comunidad en el campo de la construcción cultural, favoreciendo los ámbitos y espacios necesarios para que los grupos puedan desarrollar sus actividades.

Son tres los momentos fundamentales de este proceso:

1. **Fase de sensibilización.** Hay que conseguir que la cultura sea una preocupación cotidiana de los individuos, que les permita elaborar un modo de ser, pensar y actuar, superando la apatía sociocultural en que nos envuelven las industrias culturales y desarrollando una sensibilidad social hacia el hecho de hacer cultura, a partir de organizaciones sociales de base que son utilizadas como motor de este cambio de actitud, que ayuden a construir una comunidad consciente y transformadora.

Para lograrlo, hay que partir de lo que la gente hace, de las acciones que es posible realizar según el grado de conciencia de los individuos y según sus intereses espontáneos y sus aspiraciones manifiestas. Sólo así crearemos una verdadera acción de Animación.

2. **Fase de capacitación de los animadores voluntarios o benévolo.** La construcción de agentes activos comunitarios (animadores voluntarios o benévolo) exige ofrecer a los individuos los recursos instrumentales necesarios para dinamizar el conjunto social en que se asientan, de forma que consigan controlar de forma autónoma las técnicas con las que opera la Animación. Entre estas técnicas destacan las técnicas de dinámica de grupos, las de comunicación social, las orientadas al estudio del entorno, de comunicación oral y las de organización, programación y administración de Proyectos y recursos.

Pero esas técnicas requieren espacios, que los grupos deben reconocer, apropiarse y utilizar de forma enriquecedora y autónoma, por lo que el Animador debe ayudar a los grupos en esta labor. Sin olvidar que debe prepararles para captar los cambios que se producen en la realidad del mundo y que influyen en su acción sociocultural.

3. **Fase de organización de actividades con participación de los miembros de la comunidad.** El objetivo final es que todas las actividades sean gestionadas por los individuos de forma participativa. No siempre la realidad permite lograr esto, bien por las características de la comunidad, bien por los cambios que se producen en la realidad, bien por el tipo de servicio desde el que actuamos. El Animador debe operar según el momento, asumiendo más o menos funciones según la marcha del proceso, pero teniendo claro que el objetivo sería que no tuviera que intervenir, que fueran los propios individuos quienes actuaran. Esto también vale para intervenciones puntuales, en la medida en que el Animador cede sus recursos con la idea de que los participantes puedan utilizarlos después.

Una fiesta infantil reúne una serie de actividades en las que el Animador debe insuflar el espíritu del aprendizaje, de modo que los niños o las familias que intervienen puedan, en otras ocasiones, realizarlas de forma autónoma. No conviene sobrecargar el programa, sino centrarse en aquellos elementos que faciliten el objetivo anterior. El Animador no ha recorrido el proceso que hemos descrito, pero ha ofrecido la semilla para que se pueda recorrer.

Por otro lado, una Asociación de Padres no es un agente exclusivo de intervención en el ámbito educativo ni tiene por qué responder a todos los intereses a que se puede tener acceso desde la escuela. Debemos abrirla a los problemas del entorno, no dejarle caer en la mera instrumentalización del tiempo extraescolar, convirtiéndolos en agentes de su propio cambio y de los cambios de la comunidad.

3.3 Problemas operativos

Esta acción sociocultural que hemos descrito se enfrenta a una serie de problemas que vienen motivados por las propias exigencias de la Animación y que tienen una importancia fundamental en la práctica. Muchas veces, podremos trabajar estos problemas con el colectivo al que destinamos la intervención, pero en otros casos seremos auténticos directores de la actividad, por lo que los elementos que vamos a comentar a continuación tienen una vinculación directa con el trabajo del Animador y con sus funciones y tareas profesionales.

El campo del Educador Infantil en los aspectos que vamos a comentar es bastante limitado, especialmente en el ámbito escolar o en las ofertas de ocio comercial, pero no por ello debe perder la perspectiva de la Animación Sociocultural.

Las personas implicadas. En este caso, hablamos de niños y padres, por lo que los destinatarios quedan bien delimitados. Hay que contar con sus intereses, expectativas y aspiraciones, aunque en el caso de los niños la labor del Educador es más directiva.

Es fundamental conocer su dinámica, motivación o capacidad para la participación, no forzando las situaciones y favoreciendo a cada persona según el grado de implicación a que esté dispuesto, aunque siempre hay que "animar". Ofrece variedad de intervenciones que permitan ubicarse a cada uno, dejando las actividades que exijan mayor participación para el final.

Utiliza a las personas más dinámicas como animadores y busca a aquellas que se van a hacer responsables de la gestión de los recursos. Este aspecto es muy importante en actuaciones de mayor duración, como una Escuela de Padres. El animador debe saber adaptarse a las personas con las que trabaja y plantear actividades que sean atractivas para cada grupo. Niños y ancianos disfrutan con las fiestas y la música.

Lugares y espacios. En determinadas circunstancias, estos están muy circunscritos a la empresa o entidad laboral. Una escuela cuenta con sus propios espacios, así como una empresa de servicios.

Pero no hay que limitarse. Hay que buscar espacios que sean significativos para la gente, especialmente dentro del ámbito territorial en que se mueven, siempre teniendo en cuenta que las infraestructuras sean las adecuadas para el desarrollo de las actividades. Pueden ser espacios más o menos amplios según lo que queramos hacer, problema especialmente relevante cuando la actividad se dirige hacia afuera (una representación infantil, una actividad de convivencia con el entorno, etc.). Lo importante del espacio es que permita desarrollar la actividad, que cuente con los recursos necesarios y que facilite la participación y el disfrute.

El tiempo. Se relaciona directamente con el tiempo de ocio. La escuela, por ejemplo, tiene sus rutinas y sus objetivos, y los padres tienen ocupaciones que no pueden desatender. Las actividades de servicios de ocio o de instituciones públicas siempre se desarrollan momentos en que no trabajan.

Su duración puede ser variable, según lo planificado o los intereses de la entidad en que trabajamos. El Animador debe adaptarse a estos requisitos y conseguir que el tiempo empleado sea lo más enriquecedor e intenso posible, proponiendo un ritmo acorde con lo que vamos a hacer. No se trata de ocupar todo el tiempo con actividades sin fin, pues hay que facilitar momentos de relajamiento y de reflexión que permitan a los participantes ser conscientes de su actividad y realizar un ejercicio evaluativo de su propia experiencia. Hay que respetar los ritmos de la actividad y de los participantes. El tiempo también se refiere a la situación atmosférica, pues si esta es negativa para el desarrollo de una actividad, el Animador debe tener preparada una alternativa.

El tipo de actividad. Las posibles actividades son muchas y no se pueden citar todas. Vamos a intentar clasificarlas según su definición y sus características, proponiéndote ejemplos conocidos. Pueden ser puntuales o permanentes o necesitar una preparación simple o una organización de medios a largo plazo. Lo importante es que sean de Animación en el sentido que hasta ahora hemos comentado. En el siguiente cuadro resumimos lo referente a las actividades.

TIPO	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
FORMATIVAS	Actividades que favorecen la adquisición de conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje "innovativo". - Educación permanente. - Trabajo en común y debate. - Agitación y contacto personal para la promoción. 	Cursos, seminarios, ciclos de conferencias, mesas redondas, debates, reuniones de trabajo, círculos de cultura, educación de adultos.
DIFUSIÓN	Actividades que favorecen la difusión del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer el patrimonio cultural o la producción actual. - Incorporar al acervo cultural cotidiano las expresiones culturales. - El pasado como proyección al presente. - Actitud crítica. 	Exposiciones, visitas, festivales, conciertos, proyecciones, lecturas, centros de recursos (videotecas, fonotecas, bibliotecas, etc.), cine-fórum.
ARTÍSTICAS	Actividades que favorecen la expresión y creación no profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulo a la creación cultural y artística. - Favorecer la expresión propia, individual o colectiva. - Formar (talleres), exponer (festivales, exposiciones, etc.) o participar (concursos). - No importan los niveles alcanzados, sino la expresión de mundos propios. - Valoración de lo colectivo. - Ausencia de dirigismo y libertad de expresión. 	Artes plásticas, artes audiovisuales, artesanía, artes musicales, artes escénicas, manualidades.

LÚDICAS	Actividades de expresión corporal, deportivas y juegos.	- Ocio recreativo. - Manifestaciones diversas del hecho cultural. - Ligadas al entorno o de carácter transnacional (fútbol).	Esparcimiento (diversiones al aire libre, fiestas), recreación (acampadas, paseos), juegos, Educación Física, deportes.
---------	---	--	---

Los métodos y técnicas a utilizar

Se trata de las técnicas sociopedagógicas que el animador utilizará en su trabajo con los grupos. Las más significativas son las técnicas grupales y las técnicas de información-comunicación.

- El Animador debe ir cediendo el control de la vida del grupo a sus miembros, siendo su intervención más directiva cuanto menos maduro esté el grupo.
- Debe transmitir entusiasmo, ánimo y confianza, funcionando como asesor en aquellos temas que el grupo le demande, bien sea en cuestiones técnicas, bien en cuestiones de acervo cultural.
- Debe manifestarse como un miembro más del grupo, implicándose en su vida y desarrollo y ayudando a comprender el punto de vista de todos y sus sentimientos en cada momento.
- Como dinamizador de grupo, debe favorecer la comunicación y ayudar a desarrollar pautas activas que faciliten el acceso de todos al contacto con los demás, valorando el tipo de estímulo que cada persona requiere.

Los medios o instrumentos técnicos

Hacemos referencia al utillaje profesional, tan amplio como el campo de intervenciones. Debe saber utilizarlo de forma pedagógica, como instrumentos que sirve a los fines que se pretende de forma amena e inteligible.

Se debe valorar la relación costo-beneficio, eligiendo lo más útil, sobre todo teniendo en cuenta que trabaja con grupos. Las grandes inversiones no son fundamentales. Todo depende de a quién se dirige, el ambiente social, el tipo de actividad y la utilidad y aprovechamiento de los recursos. No podemos utilizar un moderno programa de ordenador con quien no sabe manejarlo, si no les hemos enseñado previamente.

El animador no debe ser un experto manipulador de los medios, sino un conocedor de su uso y de sus posibilidades. No tiene que ser un experto en la confección de títeres, pero debe saber hacerlo; de la técnica videográfica debe conocer su lenguaje y saber utilizarlo en actividades sencillas; no tiene que ser un locutor de radio profesional, pero sí saber utilizar el micrófono en una emisión de radio; etc.

3.4 RECUERDA

- La Animación no es una Ciencia.
- La Animación es una tecnología social que, basándose en el conocimiento científico, aspira a transformar la realidad.
- La intervención tiene tres fases: sensibilización, capacitación y organización de actividades.
- En la intervención, la Animación utiliza técnicas como la dinámica de grupos, la comunicación social, el estudio del entorno, la comunicación oral y la organización, programación y administración de Proyectos y actividades.
- La práctica de la Animación y sus problemas no puede perder de vista sus fines y su carácter de actitud metodológica para la práctica.
- Toda intervención de Animación es educativa, sea cual sea el medio en el que se realice.

4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO EDUCACIÓN NO FORMAL

Hemos analizado ya las características de la Animación Sociocultural, sus bases científicas y sus aspectos metodológicos, sus estrategias de intervención y su práctica. Hemos intentado explicarte que la Animación Sociocultural es una forma de intervenir en la realidad desde determinados supuestos científicos. Hemos querido dejar entrever la Animación Sociocultural como una forma de intervenir educativamente en la sociedad, teniendo por objeto la autonomía individual y la participación activa, consciente y transformadora en el entorno social. Debemos ahora definir la Animación como un modelo de Educación no formal, en oposición al modelo formal de la sociedad actual, cuya función es la selección y promoción de los alumnos más capaces.

4.1 Educación escolar y educación comunitaria

La educación en la sociedad actual se organiza de forma jerárquica, tanto en los aspectos instructivos como en los culturales. Propone un modelo que permite seleccionar a los alumnos y promocionarlos según el nivel social. Esta jerarquización se mantiene en el mundo laboral: la inversión en formación de los niveles más bajos es muy pequeña en relación con la formación de altos cargos.

Determinadas opciones ideológicas pretenden que esta formación a los niveles más bajos sea realizada por la Administración pública, con un modelo asistencial que no tiene en cuenta la calidad y la igualdad de oportunidades entre sus objetivos.

Los modelos educativos comprensivos surgidos en los países desarrollados desde los años 70 no han conseguido modificar este panorama, por múltiples factores, destacando la escasez de medios y la falta de formación y participación del profesorado y de la comunidad educativa en la gestión de los programas y recursos.

La mentalidad popular ha pasado de considerar la escuela pública como medio de promoción social a considerarla un mecanismo inútil que no tiene en cuenta las necesidades reales de la sociedad. Frente a ella, la escuela privada ha mantenido su modelo de selección social.

La pérdida de su función de promoción social ha creado un grave problema de fracaso escolar, especialmente en las zonas más desfavorecidas. Los planes y proyectos emprendidos por la Administración para analizar y corregir el fenómeno no se han llevado a efecto (recuerda el "adelgazamiento del Estado del bienestar del que hablamos) o no han tenido los resultados esperados.

Los cauces de participación abiertos con los Consejos Escolares, en el caso español, no han supuesto una mayor participación de la comunidad en el quehacer educativo, burocratizándose su funcionamiento o disminuyendo su poder de decisión. No ha existido una verdadera comunidad educativa, salvo honrosas excepciones, que posibilitara la participación de padres y alumnos en los centros educativos.

La escuela se ha convertido, pues, en una institución formal, que ha permanecido como una retahíla de contenidos a retener por los alumnos, algunas veces reducidos por la propia inercia de adaptación al medio, pero sin una verdadera pedagogía activa, participativa y crítica que permita a los niños crecer en autonomía y autorrealización. El centro y sus instalaciones han permanecido cerrados por falta de acuerdo entre los distintos niveles administrativos. El mérito y el examen han mantenido su valor de exclusión social

La participación abierta por las Asociaciones de Padres ha ido perdiendo su fuerza, su potencialidad como educación permanente y de adultos y sus virtudes participativas. La sociedad ha perdido interés por la participación en el ámbito escolar, al hilo de la pérdida de valores comunitarios en la sociedad.

Esto ha provocado que la escuela se haya convertido en una entidad que se dirige contra la comunidad, en la medida en que impide el crecimiento autónomo y participativo de esta e impide el acceso de los menos favorecidos a las posibilidades de promoción social que se le presuponían.

La cultura popular ha huido de la escuela y se ha refugiado en las instituciones públicas y en las asociaciones ciudadanas, sobre todo las juveniles, cuyos métodos y programas son más acordes a las necesidades de la comunidad. Ni siquiera estas instituciones han podido recoger el caudal de la cultura popular.

Se ha ido trasvasando a las industrias culturales, cuya oferta de cultura popular es ideológicamente conservadora y alienante, un divertimento y artículo de consumo atento a las modas y no a las necesidades reales.

Los Ayuntamientos han mantenido su labor, pero los avatares políticos han puesto más el acento en la difusión cultural que en una auténtica democracia cultural.

4.2 La educación no formal

Las perspectivas hacen necesaria una intervención de tipo socioeducativo que permita recuperar el valor de lo colectivo. Hay fenómenos a los que la concepción tradicional de la enseñanza no puede hacer frente, como los problemas de drogadicción o delincuencia juvenil, los requerimientos de formación continua de los nuevos procesos productivos o los nuevos movimientos sociales, así como los fenómenos de deserción de responsabilidades comunitarias.

Hay que devolver el protagonismo a los sectores sociales y profundizar en la participación democrática, mediante una intervención educativa suprainstitucional que involucre a los colectivos y entidades ciudadanas en la recuperación de la comunidad como agente de cohesión y transformación social.

¿Qué características debe tener esta intervención?

- Debe partir de las necesidades vividas por los individuos, cualesquiera que sean sus intereses, opiniones y características individuales, poniendo el acento en los más desfavorecidos.
- Debe tener como objetivo crear tejido social y cubrir a todos los ciudadanos sin distinción, aspirando a poner la participación y la democracia como ejes de la convivencia. Fomentando el análisis de todos los factores que intervienen en cada situación, poniendo en cuestión cualquier idea, moda o inercia social, aunque ello pueda suponer cambios entre los ciudadanos y las instituciones. Estimulando a todos los miembros de la comunidad a descubrir nuevos métodos de análisis de la realidad y nuevas soluciones para los problemas dados, no siendo necesarios los dogmas, pero sirviéndonos de todas las aportaciones pasadas que caminen en la dirección que la comunidad requiere.

- Debe asumir que las soluciones no están dadas y que no hay soluciones mágicas externas a la propia comunidad que puedan ser impuestas y funcionar, aunque sean de una gran bondad humana, sino que debe centrarse en lo que la comunidad necesita y trabajar, paso a paso, por ir obteniendo logros que puedan suponer nuevos logros, en una dirección inequívoca, que ya hemos anticipado. Permitiendo el diálogo y la negociación entre individuos, grupos, entidades e instituciones, entre ellas la escuela formal, especialmente en el ámbito infantil, donde la escuela representa casi un tercio de la vida de los niños y una parte importante de las preocupaciones de los padres.

4.3 Relaciones entre la educación no formal y la educación formal

Aunque la Reforma Educativa de 1991 introdujo en el Currículo los Temas Transversales A todos los contenidos educativos en todos los niveles, para conectar a la escuela con la realidad, los resultados son más bien pobres. Estos contenidos se han centrado en las actividades extraescolares, sin bien es cierto que en la Etapa Infantil, muchos de ellos se trabajan cotidianamente para la formación de hábitos.

Incluso los Contenidos obligatorios del Currículo pueden servir de base a actividades socioculturales. Trabajar el conocimiento del medio como forma de repensar los problemas, las matemáticas aplicadas a la vida cotidiana pueden favorecer nuestro pensamiento, el desarrollo de actividades de trabajo con la comunicación oral y escrita o cualquiera otra pueden ser utilizadas en este sentido.

Lo más importante es acercarse a la Comunidad educativa buscando la participación, respetando las peculiaridades individuales y los niveles de compromiso, intentando implicar a todos los sectores y no sólo a aquellos con los que es más fácil trabajar, presentando propuestas atractivas, pero realistas. Lo mismo sirve para el funcionamiento de la propia escuela.

Las actividades extraescolares han servido para dinamizar los centros y no son despreciables en sí mismas. Las semanas culturales, las jornadas festivas, las excursiones, los talleres, las actividades deportivas, etc., han acompañado desde hace mucho tiempo la labor educativa. En ellas existen dinámicas educativas no formales que deben ser aprovechadas para profundizar en esa línea y contaminar el Currículo educativo en su totalidad, de modo que la educación formal y no formal compartan objetivos y contenidos y aspiren a los mismos propósitos.

Para lograr la integración de los profesores en estos programas de animación hay que acercarse hasta ellos desde fuera, ofreciéndoles actividades que les permitan desarrollar su curiosidad y que posibiliten la compatibilidad entre su labor docente y la estimulación de un clima educativo participativo y dinámico. La labor de formación en aquellos aspectos relacionados con Proyectos y actividades que puedan integrarse en el aula es fundamental.

La participación de los niños es algo más compleja y depende mucho de la edad, por lo que hay que adaptar las actividades a sus características, basándose siempre en la curiosidad y la actividad en sí misma como elementos motivadores.

¿Cuál es la mejor manera de implicar a los padres?

Una buena labor docente, atractiva y estimulante para los niños, hace que estos trasladen su entusiasmo a sus padres. Hay que aprovechar este elemento para convocar a los padres a una reunión inicial que permita un primer contacto, cuanto antes, mejor.

Esta reunión de presentación no debe ser muy larga y debe transmitir a los padres la realidad de los proyectos que se van a emprender y entusiasmo por su colaboración. Deberíamos proponer ideas relacionadas con la educación de sus hijos, el tipo de actividades que les gustan, sus hábitos, etc., para obtener información y transmitirles nuestra preocupación por sus hijos. Hablar sobre los problemas filiales estimula y permite contrastar con otros padres sus experiencias, desahogarse y extraer ideas educativas para aplicar con sus hijos.

En ocasiones sucesivas, es importante conocer sus nombres y saludarles con afecto y comentarles posibilidades de participación en el centro. Si ponen excusas, debemos ofrecerle alternativas realistas y valoraciones positivas del contacto con los demás que les permitan reflexionar sobre su posible implicación en el centro. Si añadimos invitaciones y llamamientos atractivos para las reuniones grupales o individuales, tendremos bastantes posibilidades de que se impliquen.

4.4 Un ejemplo de intervención: La Escuela de Padres.

Desde los años 60, la Psicología comunitaria ha intentado trabajar desde la Escuela en la detección y prevención de problemas sociales, observando la realidad infantil. Ante algunos (alteraciones de conducta, alcoholismo, drogodependencia), los padres no contaban con instrumentos adecuados y los profesionales intentaron ofrecérselos.

La Animación Sociocultural y de la Intervención Socioeducativa introdujeron la necesidad de incorporar estas pautas como medio para propiciar modelos de convivencia entre padres e hijos que promocionaran el bienestar y la calidad de vida.

Y en esta dinámica se enmarcan las iniciativas de Escuela de Padres, que han trabajado temas como la salud, la sexualidad infantil y juvenil, las drogodependencias, el aprovechamiento del ocio en familia o la formación de hábitos.

Te proponemos a continuación el "Programa preventivo comunitario de entrenamiento de habilidades educativas", para padres y educadores que el Ayuntamiento de Getafe (ciudad industrial del sur de Madrid) llevó a cabo en el curso escolar 93-94.

En las siguientes páginas y de forma gráfica intentamos exponerte las características de este Proyecto.

1. Fase de Diagnóstico

Necesidades

- Análisis de entorno: ciudad industrial, amplia presencia juvenil, masificación escolar, hábitos diarios y de fin de semana inadecuados.
- Envío de cuestionarios a Centros Educativos y Asociaciones de Padres. Entrevistas

Prioridades

- Mejora de las relaciones comunicativas padres-hijos.
- Hábitos que permitan el aprendizaje socializador en padres y educadores.
- Transmisión de valores y actitudes sociales.

Delimitación

- Formación de habilidades educativas.
- Carácter educativo y dinamizador de la experiencia hacia otros centros.
- Participación en el propio aprendizaje.
- Reflexión sobre el comportamiento diario.

Ubicación

- Desarrollo en centros de Primaria y Secundaria seleccionados por la mayor incidencia del problema, inducido por medios indirectos (niveles de renta, tasas de desempleo, actividades delictivas, etc.)

Población

- Padres, madres, educadores y educadoras, en grupos de 5/6, seleccionados mediante:
- Convocatoria abierta para quienes lo deseen.
- Convocatoria restringida a grupos identificados como problemáticos.
- Se prima este caso.

Recursos

- Dos monitores por grupo.
- Un mediador-coordinador elegido por el propio grupo.
- Local cedido por el centro.
- Material didáctico.
- Fase de planificación

Objetivos Generales.

- Impedir la aparición y desarrollo de comportamientos que inciden negativamente en el niño o el joven.
- Detectar los grupos de mayor riesgo, tanto en los propios alumnos/profesores como en las familias.
- Una vez localizados los grupos donde ya se detectan problemas concretos, intervenir para evitar que estos vayan a más.

Objetivos Específicos.

- Proporcionar a los agentes educativos niveles de información y formación básicos que favorezcan actitudes positivas en torno a la educación de los hijos/alumnos.
- Instrumentarles en habilidades y destrezas conductuales, sociales y emocionales de cara a prevenir la aparición o en su caso la resolución de conductas problema, entrenándoles en:
 - Modelos de interacción que proporcionen respuestas mutuamente satisfactorias entre padres-hijos, profesores-alumnos y padres-profesores.
- Identificar y observar conductas problema que surgen en esas interacciones.
- Utilizar técnicas pertinentes de modificación de conducta.
- Conseguir la generalización de las nuevas habilidades adquiridas a otros contextos.
- Servir de canal de detección y derivación de algunas familias a otros programas de prevención secundaria aplicados por el Servicio Pedagógico Municipal.

Metodología

- Definición y seguimiento conjunto por monitores y participantes.

- Adaptabilidad y flexibilidad, según el ritmo de los participantes.
- Fomentar la participación y las iniciativas personales.
- Generalizar lo aprendido hacia la escuela en general.

Temporalización

- Un año.
- Fase presencial, tres meses
- Una sesión por semana, hasta un máximo de 10.
- Fase de seguimiento, nueve meses.
- Sesiones de seguimiento cada tres meses.

Recursos

- Un ponente por cada sesión presencial (10)
- Equipos audiovisuales cedidos por el centro.
- Material audiovisual de los ponentes o propio del equipo.
- Material didáctico individual para cada participante, incluyendo textos programados y actividades.

2. Fase de aplicación

Actividades:

- Sesiones formativas de hora y media o dos horas.
- Planificación de actividades y revisión de las siguientes.
- Exposición teórica, con uso del material documental y audiovisual. Debate.
- Actividades prácticas, diseño de actividades en casa y del material de registro.

3. Fase de evaluación

Inicial

- Establecer base de conocimientos.
- Conocer actitudes educativas.
- Aplicación del Cuestionario de Conocimientos Terapéuticos (C.C.T.).

Procesual

- Registro de sesiones. Observación de frecuencia de asistencia, realización de tareas y participación.
- Aplicaciones prácticas y textos programados. Evaluación de conocimientos y de la dinámica grupal.

Final

- Monitores.
- Cuantitativa, nueva aplicación del C.C.T.
- Cualitativa, análisis de registros por sesión y participante.
- Participantes. Cuestionario de opinión sobre el Proyecto.

4. Fase de seguimiento

Con el objetivo de evaluar el grado de generalización de los conocimientos y habilidades adquiridas en el programa, mediante contactos puntuales con los participantes a los 3, 6 y 9 meses, observando, también, el grado de difusión de lo aprendido por otros.

UNIDAD 5

EL PROYECTO³⁷

En esta Unidad de Trabajo vamos a introducirte en la elaboración de Proyectos Sociales, ofreciéndote pautas prácticas de cómo trabajarlo a través del ejemplo concreto de un Proyecto de Asociación de Padres en un Centro Educativo Público. Analizaremos los cuatro momentos del Proyecto (Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación), excepto los contenidos que pertenecen a otras Unidades de Trabajo.

Insistiremos en la necesidad de sistematizar todos los elementos citados y en la flexibilidad: no siempre el camino elegido es el adecuado y hay que buscar alternativas y adaptaciones para las personas con las que trabajamos. El otro elemento fundamental que debes tener en cuenta en la formulación de Proyectos es la retroalimentación, la constante revisión remodelación del Proyecto a medida que cuentas con la información recogida, de modo que se vaya adaptando a los cambios que se produzcan.

Esta Unidad de Trabajo es el alma de todo este material, pues nos ayuda a organizar todos los Bloques de Contenidos, estructurados según los momentos del Proyecto para que te resulte más útil. Debe servirte de referencia para repensar las Unidades de Trabajo que ya has visto y para estructurar las que nos quedan.

No olvides, además, que en todos los Módulos de este Ciclo se trabaja desde la perspectiva de los Proyectos y que en el Módulo de Didáctica puedes encontrar fundamentos específicos para mejorar el planteamiento que aquí te realizamos, así como para influir sobre los modelos teóricos que allí se te presentan.

1. EL PROYECTO SOCIAL

La Animación Sociocultural se fundamenta en el trabajo en comunidades para que estas sean capaces de transformar y mejorar su realidad. El Proyecto es la concreción de las acciones necesarias para obtener ese resultado.

La unidad de sus componentes responde a ese fin, de modo que la primera característica de un Proyecto es su coherencia. El Proyecto adquiere la forma de una propuesta que nos ayuda a prever, orientar y preparar el desarrollo de las acciones que vamos a emprender e implica:

- Una descripción de lo que se quiere conseguir, indicando con precisión la finalidad del mismo. Una adaptación del Proyecto a las características del entorno y a las personas que lo van a llevar a cabo
- Unos datos e informaciones técnicas para el mejor desarrollo del Proyecto, así como instrumentos de recogida de datos
- Unos recursos mínimos imprescindibles para su aplicación
- Una temporalización precisa para el desarrollo del Proyecto.

Un Proyecto es social cuando afecta al ser humano y a sus condiciones de vida y, por tanto, a la configuración de la cultura de un grupo humano. Debe atender a las necesidades humanas, entendidas en sentido amplio. Desde la perspectiva de la Animación, atiende a la construcción de necesidades culturales, que tienen que ver con la autorrealización y la creatividad de individuos, grupos y comunidades, y mira al futuro, a la creación de condiciones que lo permitan.

En cuanto organización del futuro, necesita ser sistematizado. Es necesario jerarquizar y organizar los elementos sobre los que vamos a operar y los recursos con los que vamos a desarrollar la acción. Sólo así podremos evaluar su marcha y mejorarlo a partir de dicha evaluación. No debes olvidar la eficacia de las acciones que vas a emprender y esto sólo puede lograrse si el Proyecto es coherente con lo que se quiere conseguir, si discrimina lo principal de lo secundario, si determina de forma clara qué vamos a hacer, con qué vamos a contar y cómo lo vamos a medir. Y, por supuesto, siempre debe prever posibles caminos, posibles alternativas ante la marcha de los acontecimientos, que nos permitan mejorar su desarrollo y orientarlo hacia los objetivos.

Un Proyecto social implica:

- Una reflexión seria y rigurosa sobre aquel problema social concreto que pretendemos mejorar.
- Tomar conciencia de las necesidades y problemas a partir del análisis de la realidad, eligiendo y priorizando aquello que es más factible o más urgente y previendo su viabilidad.
- El diseño debe ser completo y riguroso.

³⁷ Tomado de: <http://www.cnice.mec.es/recursos/rec-fp.htm>. 3 de noviembre de 2005.

- Su aplicación debe orientarse a mejorar y transformar.
- Debe generar innovación y cambio, por lo que debe formularse con apertura y flexibilidad, buscando la originalidad y la creatividad como instrumentos fundamentales de su acción a partir de necesidades concretas.
- Partir siempre de los destinatarios, de sus necesidades percibidas y vividas, sin suplantar su acción ni su trabajo.

Para ayudarte en tu trabajo, te proponemos las preguntas claves que debes hacerte a la hora de formular tus Proyectos.

QUÉ SE QUIERE HACER. Naturaleza del Proyecto. El título es el primer indicador de su naturaleza y debe ser motivador para los destinatarios. A continuación, debemos indicar la idea central que lo mueve, las líneas maestras que lo guían, señalando en qué marco social e institucional se inscribe y de quién depende. Asimismo, se debe señalar qué inspira el Proyecto (la ausencia, la necesidad, la mejora o la conveniencia de algo).

POR QUÉ SE QUIERE HACER. Fundamentación. Se deben señalar los antecedentes, a partir del diagnóstico, y la justificación de las ideas y preceptos que han llevado a la elección del proceso que se va a seguir, así como los criterios que han determinado la estrategia elegida. Los posibles efectos del Proyecto sobre los destinatarios deben ir a continuación. Este bloque puede acompañarse de datos que demuestren su necesidad y de previsiones de resultados posibles y líneas de actuación que se podrían desarrollar tras su finalización.

PARA QUÉ SE QUIERE HACER. Objetivos. Debemos consignar de forma clara, precisa, realista y pertinente los logros que pretendemos. Suelen dividirse en dos categorías, generales y específicos, según atiendan a lo que se pretende conseguir sobre el entorno y las personas destinatarias y a los logros característicos de la acción a emprender. Es fundamental la precisión en su escritura, pues no deben dar lugar a error cuando se lean y deben expresar lo que queremos. No pueden ser formulados como deseos.

PARA QUÉ SE QUIERE HACER. Objetivos. Debemos consignar de forma clara, precisa, realista y pertinente los logros que pretendemos. Suelen dividirse en dos categorías, generales y específicos, según atiendan a lo que se pretende conseguir sobre el entorno y las personas destinatarias y a los logros característicos de la acción a emprender. Es fundamental la precisión en su escritura, pues no deben dar lugar a error cuando se lean y deben expresar lo que queremos. No pueden ser formulados como deseos.

CUÁNTO SE QUIERE HACER. Metas. Los objetivos, por sí solos, no nos llevan a las acciones concretas. Deben ser cuantificados, es decir, señalar cuánto queremos alcanzar de cada objetivo (nivel de cohesión del grupo o nivel de participación en las actividades, por ejemplo), y calificados, señalando la calidad de lo que queremos alcanzar (requisitos de la cohesión grupal que queremos alcanzar o preparación de los participantes para afrontar las tareas). Deben reunir los mismos requisitos de claridad y precisión de los objetivos y ajustarse de forma concreta a los medios disponibles.

DÓNDE SE QUIERE HACER. Localización. Es necesario señalar el área geográfica que se va a cubrir, señalando sus límites y lugares significativos. Conviene aportar datos sobre características más significativas y bondades de los lugares en que desarrollarán las actividades.

CÓMO SE QUIERE HACER. Metodología. Hay que definir las acciones y los procedimientos que son necesarios para alcanzar objetivos y metas. Deben presentarse las tareas, normas y procedimientos que se van a emplear en la ejecución del Proyecto, el proceso que se va a seguir y sus fases de aplicación, destacando los aspectos técnicos que requieren. Debe estar traspasada por los principios de la Animación (participación, autonomía, creatividad, realismo, integración) e impedir que se viole la coherencia entre sus partes.

CUÁNDO SE QUIERE HACER. Temporalización. Implica la duración total del Proyecto y la previsión de duración de las fases y actividades del mismo, aproximándose lo más posible a la realidad para facilitar un desarrollo armónico. Son importantes los conceptos de sucesión y simultaneidad a la hora de establecer los tiempos. Por ello, suele ser muy útil utilizar diagramas o gráficos que permitan ver a primera vista el conjunto de actividades, el momento de su inicio y su duración prevista.

QUIÉNES LO VAN A HACER. Recursos humanos. Se deben prever las personas que van a intervenir, tanto en cantidad como en calidad, especificando las características de su participación y los niveles y grados de responsabilidad de las mismas, consensuados con dichas personas, especialmente si vamos a contar sólo con personas de la comunidad destinataria. Realismo y talante práctico deben presidir esta enumeración.

CON QUÉ VAMOS A CONTAR. Recursos materiales y financieros. Hay que consignar qué elementos materiales y financieros son necesarios para desarrollar el Proyecto, según las potencialidades del entorno, lo que tenemos y lo que podemos conseguir por nosotros mismos o por mediación de otros. Es imprescindible, previamente, tener un inventario de aquellos de los que podemos disponer.

Hemos analizado los elementos sobre los que se debe reflexionar a la hora de sistematizar un Proyecto. Es el momento de desarrollar las fases o momentos de que consta un Proyecto.

Para ello, vamos a utilizar un ejemplo de Proyecto extraído del libro "Elaboración de Proyectos Sociales" (PÉREZ SERRANO, G., 1994), cuyo hilo conductor nos va a servir para explicarte lo que tienes que hacer para elaborar y desarrollar tu Proyecto.

Dejaremos fuera de esta exposición teórica los aspectos relativos a las técnicas de dinámica de grupos y la evaluación, que dejamos para Unidades de Trabajo posteriores.

Rueda de Planificación



RECUERDA

- Un Proyecto es una propuesta que ayuda a prever, orientar y preparar el desarrollo de una acción.
- Un Proyecto es social en cuanto afecta al desarrollo de los seres humanos.
- Un Proyecto es de Animación Sociocultural cuando se dirige a transformar la realidad y opera desde la comunidad.
- Un Proyecto implica hacerse preguntas que deben ser resueltas con coherencia y flexibilidad, adaptándose al entorno y a las personas que lo van a implementar.

2. PRIMER MOMENTO DEL PROYECTO. EL DIAGNÓSTICOS

El diagnóstico implica el reconocimiento completo de la situación que se analiza. Se examina la *realidad* a estudiar, las *personas* que van a intervenir y las *circunstancias* que van incidir en el desarrollo del Proyecto. El objetivo del diagnóstico es conocer la realidad, ubicando los principales problemas, desentrañando sus causas de fondo y ofreciendo vías de acción. Este conocimiento de la realidad exige una serie de pasos que iremos analizando.

CREACIÓN DE UNA A.P.A : DIAGNÓSTICO

El proyecto se lleva a cabo en una ciudad del oeste de España. Es un lugar que comienza su desarrollo con la construcción de 540 viviendas de protección oficial, adjudicadas a familias con escasos recursos económicos y, en menor, número, a parejas que acaban de contraer matrimonio. Esta primera fase se completa con la construcción de otras 720 viviendas, que son adjudicadas en su mayoría a matrimonios jóvenes.

Entre 1980 y 1988, el equipamiento educativo de la zona está formado por un parvulario y dos colegios de E.G.B., públicos, que, ante el gran número de matrimonios jóvenes de la zona, se encuentran masificados hasta el extremo de tener que utilizar laboratorios, bibliotecas e incluso el comedor para aulas de niños de preescolar. La escasez de plazas escolares, la masificación de los colegios y la convivencia dentro de ellos con otros niños presenta dificultades en las relaciones sociales y preocupa mucho a los padres, que matriculan a sus hijos en colegios privados del centro de la ciudad; a esto se unen quienes optan por una educación en un colegio religioso, con lo que al problema de la masificación de los colegios hay que añadir el bajo nivel de los niños escolarizados y en muchos casos el desinterés de los padres por la marcha de sus hijos. En 1988 se construye un nuevo colegio público y una cooperativa docente consigue el permiso para edificar un colegio privado; ambos constan de Preescolar y E.G.B.

En la actualidad, la misma zona se ha convertido en zona residencial donde se han construido chalets, viviendas y urbanizaciones para funcionarios y urbanizaciones para familias con un poder adquisitivo medio-alto, que arrojan un censo de 12.000 habitantes, en una ciudad de 50.000.

El equipamiento cultural se reduce a un Centro Sociocultural del Ayuntamiento, donde se realizan algunos cursos de la Universidad Popular, pero sin ninguna continuidad. Se encuentran aprobadas en pleno municipal una Casa de Cultura, una Biblioteca Nacional y un Auditorio, aunque aún no hay indicios del comienzo de las obras. En equipamiento deportivo, destaca un polideportivo y una piscina municipal de verano. Dentro del plano educativo, también hay que destacar la existencia de un Instituto.

Situación real en la que se enmarca la acción.

En octubre de 1990 se convoca a los socios de la Asociación de Padres de Alumnos a la Asamblea General, donde se reúnen 15 personas. De entre todos los asistentes se elige a 7 personas para constituir la nueva Junta Directiva. Cuando las personas elegidas comenzaron a trabajar, se plantearon tres interrogantes fundamentales:

- [¿Cuál es la situación real de la APA?](#)
- [¿Cuáles son las causas que la generan?](#)
- [¿Cómo se puede actuar para modificarlas?](#)

¿Cuál es la situación real de la APA?

La primera cuestión se responde por sí misma a medida que se intenta organizar.

- No existe fichero de socios. Hay algunas fichas esparcidas sin orden ni fechas.
- No hay Estatutos y las cartas y los documentos están en una carpeta sin ordenar ni clasificar.
- No hay nada que oriente en el trabajo.
- Los socios no aparecen cuando se les convoca.
- La relación con los profesores es de respeto mutuo y delimitación total de parcelas donde se actúa, sin que exista colaboración recíproca.
- Los integrantes de la Junta Directiva no conocen el funcionamiento de una APA ni tienen referencias válidas para actuar.

¿Cuáles son las causas que la generan?

Para encontrar las causas que han dado lugar a la situación, se utilizaron tres cauces de información:

- Reuniones informales con los padres de los alumnos que han tenido relación con la APA.
- Establecer contacto con los profesores.
- Consultar el libro de actas de la Asociación.

¿Cómo se puede actuar para modificarlas?

Contrastando las opiniones y la información recogidas, se extraen las siguientes conclusiones:

- El trabajo de las Juntas Directivas anteriores se ha centrado en la realización de actividades extraescolares complementarias para los niños (mecanografía, inglés, etc.).
- Los miembros directivos han permanecido en sus cargos hasta siete años, lo que supone un agotamiento anímico que hace que cuando abandonan las Juntas Directivas no aparezcan por la escuela ni siquiera en las Asambleas Generales.
- El desinterés de muchos padres por los estudios de sus hijos, que les lleva a despreocuparse del comportamiento y del rendimiento escolar.
- La timidez de algunos padres para hablar con los profesores o acudir a las actividades.
- La politización de algunas Juntas Directiva, que basaban su actuación en reivindicaciones postulantes frente al diálogo y al consenso, y la utilización de las asociaciones como plataformas para impulsarse en la vida política, fueron haciendo que los socios vieran en la APA una asociación partidista y sin relación con sus problemas.
- El enfrentamiento sistemático de anteriores Juntas Directivas con los profesores al creer que era su misión "vigilar" el trabajo del claustro.

La primera labor es la de detectar necesidades, entendidas como la discrepancia entre lo que hay y lo que debería haber. Las carencias objetivas pueden ser detectadas de diversas formas. Identificar la ausencia de algo que es útil o necesario, utilizando la comparación con otros modelos. En nuestro ejemplo 2: Parece obvio que un buen funcionamiento de la APA es esencial para recuperar su actividad.

- Contrastar discrepancias con niveles estándar o con metas prefijadas en otros programas, exigiendo la referencia a modelos externos. En nuestro ejemplo 3: El número de participantes en la reunión y la constatación del estado de los documentos de la APA nos han puesto de manifiesto las necesidades existentes.
- Comparar con niveles deseables, según planteamientos ideales recogidos en otros ámbitos (ciencia pedagógica, estudios sociopolíticos, estudios administrativos): En nuestro ejemplo 4: Un simple vistazo a la bibliografía sobre Asociaciones de Padres nos habría bastado para contrastar con la realidad existente.
- Establecer previsiones de futuro, analizando los fenómenos previsibles o las reformas necesarias.
- Apreciar hechos negativos o no deseados, mediante el análisis crítico de la realidad: En nuestro ejemplo 5: Es obvio que la percepción inmediata de la situación de la APA llevó a la Junta Directiva a cuestionarse su realidad.
- Detectar la incoherencia entre lo planificado y lo realizado.

Los medios que podemos utilizar son muchos (análisis de contextos, cuestionarios, entrevistas, [inventarios](#), sujetos responsables, estándares sociales, observación, consultas a expertos) y están en función de la realidad que pretendemos observar.

Se han utilizado como medios la consulta con anteriores miembros de la APA, la revisión de la documentación de la Asociación y reuniones con los profesores. De su estudio se ha extraído un catálogo de necesidades de actuación que van a permitirnos fijar los objetivos.

2.1 Establecer prioridades

Es difícil conseguir el equilibrio entre lo utópico y el realismo: siempre aspiramos a más de lo que tenemos y pretendemos. Dicho equilibrio es la aspiración de toda intervención de Animación Sociocultural, por lo que debes deslindar lo que podemos alcanzar y, sobre todo, en qué orden queremos alcanzarlo.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Prioridades

La primera cuestión que era preciso clarificar era que la APA existía con asociados y no era sólo un mero trámite legal con una Junta Directiva inoperante. Se hizo llegar a todas las familias, a través de sus hijos, una hoja de inscripción, en la que, además, se les ofrecieron los cursos de inglés y mecanografía para niños. Una vez superada la apatía del primer momento, el resultado obtenido fue de 160 asociados de un total de 275 familias; es decir, un 58% aproximadamente.

Establecida la existencia de la Asociación y de sus asociados, se plantearon las siguientes carencias, a partir de las cuales se propusieron prioridades:

- Desconocimiento real por parte de muchos padres de lo que es una APA.
- Necesidad de definir los objetivos de la Asociación de Padres.
- Trabajo descoordinado e independiente de padres, profesores y alumnos.
- Escasa participación de los padres en temas educativos.
- Aislamiento de cada APA con su problemática, sin una coordinación zonal.

Debes tener en cuenta criterios técnicos que ayuden a priorizar necesidades. En primer lugar, debes ver qué necesidad es más relevante, trascendente o grave. En segundo lugar, saber cuál es más rentable, permite lograr los primeros éxitos y sirve de base a futuras acciones, que sean motivadoras y aglutinadoras. En tercer lugar, distinguir cuáles son más fácilmente alcanzables para lograr la mayor participación posible y conseguir la eficacia del grupo con el que se trabaja. Por último, trabajar aquella necesidad cuyo responsable o colaborador sienten como más propia y para la que manifiestan mayor predisposición y entusiasmo y, por tanto, mayor nivel de responsabilidad.

Unos señalarán que lo primero sería conseguir más socios y otros recuperar los cauces de participación. Para establecer nuestra prioridad será necesario analizar la predisposición de los miembros de la APA, sus aspiraciones concretas y su disponibilidad para la acción. Debemos conocer sus intereses, motivaciones y expectativas, individuales y grupales. Después, trataremos de obtener la misma información de padres que no sean miembros de la APA.

2.2. Fundamentar el Proyecto

Toda fundamentación debe expresar el porqué de lo que se va a hacer, sus antecedentes, las motivaciones que lo alientan y las justificaciones que le dan sentido. [En nuestro ejemplo](#). Debe señalar el marco teórico o los principios en que se asienta, los presupuestos desde los que vamos a partir.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Fundamentación

Por conocer los derechos de los padres según la legislación vigente, se tomó la Constitución española de 1978, que en su artículo 27.7 dice: "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca". Además, La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E., 1985) recoge, en su artículo 5, todos los aspectos relacionados con las Asociaciones de Padres y los Estatutos de la Asociación.

2.3 Delimitar el problema

Los problemas detectados parten de las conclusiones obtenidas del procesamiento de la información recogida. La formulación debe ser clara y explícita sobre lo que debemos resolver y concluir claramente sobre qué debemos incidir. Se debe añadir también bibliografía sobre el tema o a la observación directa de la realidad.

Para definir los problemas debemos descubrirlos y explicar en qué consisten, justificar la necesidad de su investigación y precisar qué queremos averiguar. Deben ceñirse a la realidad y no ser excesivamente ambiciosos.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Delimitación

Tres fueron los problemas fundamentales sobre los que giraron las actuaciones de esta APA:

1. Conocimiento extensivo a todos los socios de los fines y actividades de la APA.
2. La Asociación debe ser pluralista y apartidista.
3. Debe promover la participación de los padres en la educación de los hijos.

No se trata de investigar por qué los padres de la sociedad actual no participan en la educación de sus hijos, sino de averiguar por qué en esa zona se produce el fenómeno y qué motivaciones podrían tener para volver a participar. Una vez precisado el problema, conviene hacerse las preguntas que hemos visto en el Apartado 1.

2.4 Ubicar el Proyecto

Debemos utilizar datos concretos a partir de informes de las instituciones sobre las que vamos a operar. Podemos utilizar otros datos descriptivos, mapas o gráficos que ayuden a comprender el alcance geográfico de la intervención.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Ubicación

La Asociación de Padres de Alumnos del Colegio Público se encuentra en un Centro mixto de Educación General Básica, con 16 unidades escolares y ubicado en un barrio que se ha convertido en una zona de expansión de la ciudad. El Área de influencia de esta Asociación se encuentra recogida en sus propios Estatutos.

2.5. Revisar la bibliografía

Conviene revisar la bibliografía existente y a nuestro alcance sobre el problema detectado para ver cómo han resuelto el problema en otros sitios y ampliar nuestra comprensión del mismo, siempre según la realidad y sin copiar miméticamente.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Bibliografía

Cuando la actual Junta Directiva se hizo cargo de la APA, no se encontraron documentos ni bibliografía que permitiera adquirir conocimientos y contrastar experiencias. No obstante, se obtuvieron temas de asesoramiento de diversas asociaciones, así como unos "Cuadernos de Formación", donde se recogen diversas actividades que se pueden realizar.

2.6. Prever la población

Hay que definir la cantidad de población a que nos dirigimos y sus características relevantes. No siempre tendremos datos exactos, pero hay que acercarse lo más posible. [En nuestro ejemplo](#). Si vamos a reunir a grupos de jóvenes de determinadas características, conviene señalar con cuántos grupos vamos a trabajar y de qué número de personas van a constar. El realismo, como siempre, debe regir nuestras previsiones.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Población

La población a quien iba dirigido el proyecto fueron los padres de los alumnos del citado Centro, que según el censo ascienden a 275. Su edad oscila entre los 30 y los 50 años. Su nivel económico es medio, aunque existen familias de nivel medio-bajo. El nivel educativo es bajo, personas con oficios o profesionales, amas de casa y escasas titulaciones medias.

La relación profesor-padres se establece de la siguiente forma: una reunión al principio del curso, a la que acuden mayormente las madres. Se establece un día a la semana para la visita de los padres a los tutores de curso, a estas visitas sólo acuden las madres de los niños con problemas y en la mayoría de los casos sólo cuando los citan los tutores.

2.7. Prever los recursos

Hay que consignar aquellos recursos con los que contamos, los que están a nuestro alcance y podemos utilizar de forma inmediata.

La observación directa y la información nos permiten reducir todo lo que al principio parecía útil a aquello con los que contamos realmente y puede servir para nuestra acción.

Nunca se debe poner con cuantas cosas o personas querríamos contar. No debemos confundir nuestros deseos con la realidad. Si tenemos intención de tener un espacio, hay que conocer si podemos contar con él.

Creación de una A.P.A .diagnóstico.

Recursos

Recursos humanos: En la actualidad, la Junta Directiva está constituida por 5 personas que habitualmente realizan la labor de programación, relación, puesta en marcha y seguimiento del trabajo. A este grupo se une, ocasionalmente, alguna otra que colabora en las actividades.

Recursos materiales: 1. Financieros: cuota de socio y autofinanciación de algunos talleres. 2. Equipamiento: Sala destinada a la APA donde, además, se realiza el taller de mecanografía; instalaciones del colegio en horario extraescolar; diez máquinas de escribir.

Recursos técnicos: Colaboración desinteresada de expertos. Asesoramiento del equipo de Orientación Psicopedagógica. Colaboración de algunos profesores en las actividades.

2.8 RECUERDA

- El Diagnóstico pretende desentrañar la realidad sobre la que vamos a operar de forma profunda y crítica, permitiendo la detección de necesidades.
- Un buen Diagnóstico es aquel que permite jerarquizar las prioridades que se van a atender.
- Un buen Diagnóstico debe basarse en supuestos científicos y de la realidad, permitiéndonos conocer la naturaleza y límites del problema que vamos a intentar resolver y su ubicación geográfica.
- Un buen Diagnóstico permite prever la población a la que nos dirigimos y los recursos con que vamos a contar.
- Un buen Diagnóstico es aquel que permite iniciar la Planificación de todos los aspectos que van a concurrir en el Proyecto

3. SEGUNDO MOMENTO DEL PROYECTO: LA PLANIFICACIÓN

Los cambios que hemos analizado en la Unidad de Trabajo 1 respecto a la sociedad en que nos movemos hacen imposible que las acciones sociales que se emprendan dependan de la buena voluntad de los servicios sociales de las que parten. La cada vez mayor complejidad de estos servicios determina que la disponibilidad de personas y recursos esté más repartida entre distintas instancias.

La planificación nos permite reunir estos elementos dispersos en aras de un objetivo determinado, lo que permite una mayor eficacia de la acción. Ayuda a poner en contacto a las personas destinatarias y a los distintos organismos y entidades que van llevar a cabo o a colaborar en el Proyecto. Si planificamos, quienes van a participar tendrán más claro qué van a hacer y qué se pretende de ellos, lo que servirá de primer elemento de motivación.

Además, es más fácil determinar los posibles efectos del Proyecto y evitar riesgos innecesarios en su desarrollo y en las consecuencias futuras. Toda planificación tiene unas pretensiones, unos principios y unas características.

Pretensiones

- Precisar los resultados a obtener y el papel que en ellos representan los elementos personales y materiales.
- Elaborar las orientaciones y normas de actuación.
- Definir el papel que le corresponde a los diferentes sectores personales implicados.
- Prever las situaciones posibles y preparar estrategias correctivas.
- Establecer un sistema de control que informe de manera continua sobre la marcha del proceso y la obtención de resultados.

Principios

- La plena participación de todas las personas interesadas con el fin de prepararlas para que sepan elegir su propio camino hacia el autodesarrollo de la comunidad.
- Que todos los implicados manifiesten voluntad y capacidad para mejorar el ritmo de desarrollo de su comunidad y que sus actitudes no muestren apatía e inmovilismo.
- Que demuestren una plena aceptación del proceso de planificación, ya que este factor es básico para el dinamismo y el logro de los objetivos previstos.

Características

- Flexibilidad, adaptándose a las necesidades e intereses del grupo al que va dirigido;
- Apertura, para apropiarse de cualquier rectificación que se produzca;
- Descentralización, estando al servicio de una comunidad concreta y no siendo un modelo calcado para cualquier situación posible;
- Participación, tanto en su elaboración como en su ejecución;
- Autogestión, todos deben estar implicados en la gestión y el control del proyecto;
- Interdisciplinariedad, tanto en la teoría como entre los organismos o entidades desde las que se implementa.

Todo Proyecto debe ser eficaz. En su elaboración y ejecución hay que tener en cuenta sus fundamentos, con los que interrogamos al Proyecto sobre su viabilidad.

Una planificación puede afectar a un país, una región, una localidad o un grupo concreto. Puede ser a corto (3 meses a 3 años), a medio (3 a 8 años) o a largo plazo (más de 8 años). Puede referirse a todos los planes y proyectos posibles para unas metas prefijadas (general), a aquellos proyectos que guardan relación entre sí (específica) o a las actividades específicas de un proyecto determinado (concreta).

Estos elementos constituyen distintos niveles de la planificación. Como profesional, casi siempre te verás envuelto en planificaciones destinadas a una localidad o grupo concreto, de corto o medio plazo y concretas.

Pero no olvides que la planificación tiene [ventajas](#) e [inconvenientes](#) que debes tener en cuenta.

- **COHERENCIA.** Los elementos que integran la planificación deberán relacionarse del modo más orgánico posible, según las reglas de estructuración que regulen sus múltiples nexos. Toda actividad que se proponga, mantendrá un sistema de relaciones con el eje central sobre el cual se ha construido la unidad.
- **FUNCIONALIDAD.** En el sentido de que la planificación estará al servicio de los intereses y requerimientos del grupo al cual va encaminada.
- **EQUILIBRIO.** Este principio debe estar presente en todas las situaciones que lo requieran y, fundamentalmente, en la red de actuaciones estructuradas con fines previstos y al margen de las discrepancias y de la creatividad de quienes deban orientar sus acciones para lograr el objetivo.
- **FLEXIBILIDAD.** Este principio nos permite introducir reajustes sin que por ello se altere la operatividad del plan.
- **PERTINENCIA.** Frente a los objetivos que se pretende alcanzar, la organización de la tarea que se proponga será la mejor alternativa que pueda ser aplicada.
- **ECONOMÍA.** Este principio rige todo el proceso; supone un uso eficiente del tiempo y de los recursos existentes. Será económica toda operación que con el mínimo tiempo, esfuerzo y de recursos logre un fin previsto.

3.1 Los objetivos

Los establecemos a partir del diagnóstico realizado, expresados como logros que queremos alcanzar según la acción que vamos a emprender. Hay que procurar que sean coherentes, motivadores, participativos, concretos, proporcionados a los recursos y evaluables. Deben expresarse en términos de nivel de logro y ajustarse a la evaluación que vamos a realizar.

Para elaborarlos, utilizamos las siguientes preguntas: ¿qué queremos hacer?; ¿qué cambios deseamos lograr?; ¿dónde queremos llegar y en cuánto tiempo?, y ¿cuál es la situación-objetivo a la que deseamos llegar?.

En nuestro ejemplo

Creación de una A.P.A Planificación.

Objetivos

Objetivos generales: El objetivo fundamental de una APA es promover la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos; el desarrollo de sus derechos como cogestores y coeducadores.

Objetivos específicos:

- Comprobar el conocimiento que los padres tienen de la APA.
- Identificar los fines que las familias creen que debe cumplir la APA.
- Interesar a los padres en el tiempo libre de sus hijos.
- Informar y formar a los padres de los instrumentos necesarios para una participación eficaz.
- Identificar la comunidad escolar como una integración de profesores, padres y alumnos.

Después, estableceremos objetivos concretos, según unas normas determinadas.

- Proponer objetivos realistas (viables, pertinentes y aceptables).
- Establecer prioridades para el logro de los objetivos.
- Hacer elecciones compatibles y complementarias entre los objetivos.
- Articular coherentemente los diferentes aspectos.
- Asignar y usar los recursos, en cantidad y tiempo oportunos, para cada fase o actividad del programa o Proyecto.
- Determinar los instrumentos y medios adecuados a los fines.

Es importante que estén bien formulados y respondan claramente a las intenciones del Proyecto, acordados por el consenso de todas las partes implicadas.

Objetivos generales

- Definición: Propósitos más amplios que conforman el marco de referencia del Proyecto
- Características: Pueden admitir varias interpretaciones y no hacen referencia a conductas observables. Deben ser sistemáticos, responder a necesidades percibidas o reales y coherentes con la realidad a la que aspiramos.

- Verbos (ejemplos): Conocer, comprender, analizar, visualizar, movilizar, emprender, evaluar, valorar, etc.

Objetivos específicos

- Definición: Son los logros concretos que se pretende alcanzar mediante la ejecución del Proyecto.
- Características: Restringen el significado de los objetivos generales. Sólo admiten una interpretación. Implican tomar opciones frente a las posibles interpretaciones de los objetivos generales. Se formulan en función de manifestaciones observables y evaluables; equivalen a "preguntas" de evaluación abstraídas de su contenido más inmediato. Facilitan el estructurar mejor el Proyecto social. Pueden desglosarse para su análisis. Permiten comprender la coherencia de todo el Proyecto.
- Verbos (ejemplos): Diseñar, identificar, enumerar, resolver, clasificar, calcular, comprobar, repetir, ordenar, diferenciar, juzgar, validar, comparar, decidir, informar, formar, etc.

3.2 Metodología

La metodología se define por las actividades, las normas y los procedimientos que se van a emplear, el tiempo que van a durar las actividades y los recursos que vamos a emplear.

El uso de actividades, técnicas y recursos debe ser variado, ya que la complementariedad de modos de hacer permite un mejor ajuste a las necesidades de los grupos e individuos y facilita la participación.

- Atienden a los resultados
- Atienden a los procesos que se desarrollan

Creación de una A.P.A Planificación.

Metodología

La metodología no es independiente de los objetivos a alcanzar; por eso, a la hora de aplicar una metodología adecuada para conseguir dichos objetivos, se acordó que debería ser activa y participativa.

La metodología es el eje de todo Proyecto, el "¿cómo hacer?" característico que impregna el conjunto de lo que se emprende, por lo que hay que ser muy cuidadoso a la hora de elegirla y a la hora de aplicarla, conociendo bien sus posibilidades y recursos y evitando experimentos si no se está muy seguro de sus consecuencias.

En Animación, es condición indispensable que cualquier metodología implique participación, por lo que debemos adaptar la metodología a esta exigencia. Si alguna actividad no cumple con estos requisitos se deberá consignar el porqué. Si no lo hiciéramos, estaríamos faltando a uno de los principios básicos de la Planificación, cual es la coherencia

Cómo se mide

La metodología debe permitir ser medida de forma científica y su formulación debe responder a los siguientes criterios:

- Las actividades deben estar sistematizadas en relación con los objetivos y fundamentos del Proyecto, debiendo ser aplicadas de forma flexible, según las exigencias del grupo a que se dirigen y de la evolución del Proyecto.
- Las técnicas e instrumentos que vamos a emplear deben estar claramente especificados para favorecer la recogida de información. La complementariedad de técnicas es indispensable. Conviene conocer la oferta que existe en el mercado de instrumentos y materiales y cuáles son sus prestaciones.

Utilizaremos el estudio de la población que cubre el Proyecto para valorar el alcance y las posibilidades de las actividades que vamos a desarrollar. Cuando el Proyecto pretende generalizarse a una población amplia o se va a aplicar durante un período amplio de tiempo, conviene seleccionar un grupo de muestra para aplicar la metodología y analizar sus resultados y así ajustar y modificar las posibles distorsiones en la marcha del Proyecto.

Es necesario establecer los momentos y los instrumentos para la recogida de datos y el análisis del funcionamiento de la metodología. Ello nos permitirá aplicar la retroalimentación. Debemos estudiar cómo vamos a analizar los datos y en qué parámetros hemos de fijarnos. Debemos presentar al grupo la información en la forma más adecuada para su comprensión (gráficos, informes, etc.).

3.3 Actividades

Las actividades de Animación son muy variadas y debemos elegir aquellas más adecuadas al Proyecto que vamos a realizar. También hay que tener en cuenta las técnicas básicas del animador: las técnicas de dinámica de grupos, las reuniones, las técnicas de encuentro y las técnicas de información-comunicación.

Antes de aplicarlas, debes conocerlas con profundidad, pues generalmente serás tú quien tenga que elegir las y utilizarlas y de tu habilidad y de tu creatividad va a depender su éxito.

Creación de una A.P.A Planificación.

Actividades

En relación con los objetivos a conseguir, los contenidos a transmitir y la metodología a utilizar, fueron dos los tipos de actividades realizadas:

1. Cuestionario de sensibilización: Con este cuestionario se pretendieron los siguientes fines:

- Obtener datos generales de los padres (edad, profesión, etc.).
- Expectativas de los padres.
- Nivel de participación.
- Identificación de los padres con la APA.
- Selección de temas de formación.
- Aportación de otros temas y actividades para la APA.

2. Actividades basadas en la propia experiencia:

TIPOS	ESPECIFICACIÓN	PARTICIPANTES	TEMPORALIZACIÓN	TÉCNICAS	RECURSOS
Talleres	Mecanografía Carnaval	Niños/as Colegio Madres, alumnos	Curso escolar Febrero	Instrumental Cooperación Jornadas	Expertos Expertos
Conocimiento del folclore	Folclore regional	Niños/as Colegio	Enero/mayo	Instrumental Práctica	Expertos Grupos formados
Charlas-coloquio	"Juegos" "LOGSE"	Padre, madres, alumnos	Noviembre Abril	Mesa redonda Conferencia coloquio	Psicólogo, Juguetero Profesor, Director, Padres, Madres
Lúdico-formativas	Semana extra Granja-escuela	Niños, padres Alumnos, socios APA	Mayo Junio	Jornadas Convivencia	Colaboraciones Monitores

Organización.

El equipo de 5 personas que componen el núcleo de trabajo de esta Junta Directiva se organizó de la siguiente forma:

- Una Presidenta, cuya labor fue la gestión de medios y recursos y la relación con las instituciones;
- Una Secretaria, encargada del libro de actas, la correspondencia y el archivo y la convocatoria de reuniones y asambleas;
- Una Tesorera, encargada del libro de cuentas y del fichero, del cobro de cuotas de socios, y de la relación de gastos de las actividades; y dos Vocales, para apoyo del trabajo de las anteriores.

Esta organización operativa se recoge en los Estatutos, pero para poder llevar a cabo el proyecto formativo se estructuró según conocimientos y disponibilidad. La única persona con conocimientos de Animación Sociocultural era la Presidenta, que realizó la labor de coordinación y seguimiento del proyecto. Una de las Vocales era diplomada en mecanografía y se encargó de este taller, su seguimiento y evaluación. Otra de los miembros era profesora de corte y confección y dirigió el taller de carnaval.

Para el resto de las actividades se distribuyó el trabajo antes de llevarlas a cabo, teniendo en cuenta el conocimiento y participación en su programación y ejecución.

Las reuniones de trabajo fueron semanales a lo largo de todo el curso y, cuando las actividades lo exigieron, diarias. Para facilitar las visitas al colegio y no complicarlas con otros días diferentes, se hicieron coincidir con el día que los tutores tienen establecido para recibir a los padres.

Para elegir la técnica más adecuada debes tener en cuenta los siguientes factores:

- La identificación precisa de las necesidades y la formulación clara de los objetivos te permitirán establecer las actividades más adecuadas.
- Las técnicas son más o menos complejas y de distinta naturaleza. El grupo acepta fácilmente unas y es más reticente a otras. Si el grupo es nuevo o de poca edad, las técnicas más simples serán las más efectivas.
- Grupos pequeños manifiestan más cohesión e interacción y la confianza y el consenso son más fácilmente adquiribles. En grupos grandes, se exige más capacitación del animador, comunicación interpersonal y componente lúdico.
- Cualquier espacio no sirve para cualquier actividad. Un espacio pequeño no sirve para las lúdicas o de gran grupo. Varios grupos exigen varios espacios y uno para puesta en común. Un taller requiere infraestructuras. Unas técnicas requieren más tiempo que otras, sobre todo en grupos grandes. Algunas actividades sólo pueden ser desarrolladas con mucho tiempo y parcelado en períodos de tiempo (por ejemplo, las de aprendizaje de alguna técnica) y otras son de tipo puntual.
- La edad y las expectativas, la disponibilidad personal y el grado de implicación, son factores importantes para elegir una actividad. Debes facilitar experiencias enriquecedoras y evitar la sensación de pérdida de tiempo.

Sin estudio previo, es preferible no utilizar una técnica. Analiza sus consecuencias, sus posibles efectos y las exigencias de dirección y coordinación que requiere. Con poca experiencia, conviene comenzar con las más sencillas y que menos

ansiedad generen. Así controlas sus efectos. Varias aplicaciones y la experiencia te permitirán elegir la mejor. Se paciente y reflexiona sobre tus acciones.

3.4 Temporalización

Hagamos un análisis de los tiempos establecidos en el ejemplo. Lo primero que destaca es que el calendario cubre el curso escolar, sin llenarlo de forma abusiva. La APA intenta reconstruirse, tiene pocas personas trabajando y es necesario no cargar el horario. No hay meses vacíos, excepto los de arranque (septiembre y octubre), pues es comienzo de curso. Es obvio que se intenta que el Proyecto se adapte a la vida de un centro educativo y cumpla con las necesidades de la APA. Hay dos actividades de mayor duración, una todo el curso y otra de varios meses.

Una es el taller de mecanografía, cuyas exigencias de contenidos y destrezas obligan a que se extienda durante todo el curso. La otra es la actividad de folclore, que se ha programado como actividad de motivación y que se sitúa en el segundo trimestre y parte del tercero para conectar actividades anteriores con las que se desarrollan durante el curso y las que lo finalizan. Como el objetivo no es adquirir gran destreza, no se realiza durante todo el año. Quizás en cursos sucesivos sea necesario extenderla.

El resto de actividades son puntuales y se distribuyen de noviembre a junio.

En noviembre se pretende una primera asistencia de padres y se ha elegido una actividad motivadora sobre juegos y juguetes, invitándoles a reflexionar sobre el tiempo que dedican a sus hijos y como lo llenan y a informarse sobre modalidades de juguetes.

Durante diciembre no hay actividades por que es el fin de la primera evaluación y la proximidad de las vacaciones retrasa a muchos padres. En enero arranca la actividad de folclore y se ha decidido no sobrecargar ese mes. La siguiente actividad es en febrero, los carnavales, que convoca a los padres para confeccionar disfraces, intentando motivarles a implicarse en la vida educativa de sus hijos y ponerles en contacto con las actividades de la APA. Marzo es fin de trimestre, por lo que se ha dejado libre. En el último trimestre, los padres están más asentados y conocen mejor a la APA. Se les puede informar sobre un tema duro que va a afectar a la organización del Centro en cursos sucesivos, la LOGSE. Se implica al director para facilitar el contacto con otros miembros de la comunidad educativa. Su ubicación estuvo condicionada por un imprevisto, la indisposición del experto, pues estaba programada para fechas anteriores.

Las actividades más lúdicas se fijan en los últimos meses, para dejar buen sabor de boca y estimular la afiliación. La primera es una semana cultural organizada en el Centro para que padres e hijos colaboren en actividades culturales y recreativas. Exige gran complejidad, por lo que no se ha dejado para el último mes, el de las evaluaciones.

Con el curso finalizado, se organiza una visita a una Granja-escuela para hijos de los socios de la APA, para que los padres valoren las ventajas de asociarse.

Para no hacer difícil la participación, las reuniones de trabajo se han previsto de forma semanal, más frecuentes cuando existen actividades puntuales para conseguir mayor implicación. Como ves, se ha intentado responder a la realidad observada (situación de la APA) y a los objetivos previstos (dar a conocer la APA, generar nuevos socios, motivar a la participación, implicar a los padres en la vida del Centro), mediante una distribución que evite el agobio y la sensación de no poder abarcar todo, adaptándose a los ritmos del Centro e intentando aprovechar los mejores momentos para cada actividad.

Se han aplicado los criterios de coherencia, economía y oportunidad y se ha secuenciado de forma realista y adaptada a las necesidades y objetivos del Proyecto. Cumple, pues, los requisitos de una buena temporalización.

3.5 Recursos

Los recursos deben ser seleccionados siguiendo los criterios que comentamos en la fase de diagnóstico, analizando su adecuación al Proyecto. En el caso de los recursos humanos, debemos señalar la cantidad de personas que van a participar y la calidad de las mismas, aspecto que incluye conocimientos que tienen, preparación, experiencia y tiempo disponible o que aportan a las actividades. En algunos casos, se deben prever actividades formativas para las personas que van a participar si no tienen suficiente preparación en las actividades previstas.

Se debe indicar la procedencia de las personas que van a participar y, en el caso de asumir responsabilidades, tareas y requisitos de las mismas, como puedes apreciar en el apartado Organización del ejemplo.

Los recursos materiales incluyen las instalaciones, propias o ajenas (en cuyo caso hay que negociar su disponibilidad y condiciones de uso), el material fungible para el diseño de las actividades, los instrumentos, herramientas y equipos necesarios para la ejecución del Proyecto y los materiales propios de cada actividad. De todos ellos, has de conocer calidades y características, estado y disponibilidad. En muchos casos vendrán condicionados por la institución con la que trabajemos.

Primero están las infraestructuras y equipamientos, en las que debes valorar:

- Contar con locales y lugares que tengan un propósito cultural (museos, bibliotecas) y que puedan ser transformados para actividades de animación.
- Utilizar locales y espacios habituales y comunitarios (Centros cívicos, plazas).
- Localizar espacios urbanos que por sus características naturales o estéticas puedan ser aprovechado para la realización de actividades culturales.
- Contar con locales polivalentes útiles para actividades de animación.

En segundo lugar, debes tener en cuenta los medios de difusión que vas a emplear para distribuir la información y favorecer la participación de los individuos. Pueden orientarse a un público restringido (pizarras, retroproyectores, proyectores de diapositivas, opascopios), a un público amplio (carteles, impresos, exposiciones) o a un público masivo (proyector cinematográfico, vídeo, televisión, radio).

Los recursos financieros se refieren a la previsión de ingresos y gastos que va a tener la ejecución del Proyecto. Cuanto más claros sean en su concreción y exposición, mejor se podrá evaluar su eficacia. Deben regirse por el realismo y el rigor en la gestión.

Los ingresos se refieren al financiamiento o recursos económicos con los que vamos a cubrir el [costo](#) del Proyecto. Pueden ser internos (propios del grupo, asociación u organismo) o externos (subvenciones, donativos, aportaciones voluntarias, [esponsorización](#), leassing, préstamos). Hay que consignar si cubren al Proyecto en su conjunto o actividades específicas, si financian recursos materiales de tipo general o específico, inventariables (fijos y permanentes) o fungibles.

El presupuesto hace referencia a la previsión de gastos del Proyecto, que debe estar desglosado por *partidas* concretas (recursos materiales, personas, mantenimiento, alquiler de locales o equipos, etc.) y por *actividades*. Para elaborar el presupuesto debes seguir los siguientes pasos:

- Identificar los factores que suponen costos reales para la ejecución del Proyecto.
- Medir la cantidad de cada factor, estableciendo para ello unidades básicas de medida (actividades, personas, materiales, equipos, etc.).
- Asignar un valor a cada unidad básica, añadiendo al resultado un 10% de imprevistos. Sumando todo obtendremos el costo total del Proyecto.

3.6 RECUERDA

- La Planificación pretende precisar resultados, orientar la práctica, delimitar acciones, normas y responsabilidades, prever y corregir desviaciones y controlar el conjunto del Proyecto.
- La Planificación es eficaz cuando es coherente, funcional, equilibrada, flexible, pertinente y económica.
- La Planificación debe ajustarse a la realidad y tener carácter de proceso participativo, evitando convertirse en un remedio universal para todos los males de cualquier grupo humano.
- Los objetivos deben ser claros, coherentes, motivadores, participativos, concretos, proporcionados a los recursos y evaluables.
- La metodología debe combinar distintas formas de hacer, introduciendo variedad de actividades, técnicas y recursos.
- La aplicación de una metodología o una técnica exige su conocimiento profundo y la previsión de sus posibles efectos y seleccionada según los condicionantes del grupo al que se dirige.
- Las actividades deben guardar relación con los objetivos y metodología del Proyecto. Su desarrollo debe ser flexible y dinamizador, ajustándose lo más posible al tiempo previsto.
- La selección de los recursos responde a la realidad y deben ser usados con profesionalidad y rigor.

4. TERCER MOMENTO DEL PROYECTO: DESARROLLO Y EJECUCIÓN

Sus condicionantes se corresponden con los momentos propios de la ejecución.

Sensibilización. Hay que poner a los destinatarios en disposición de llevar a cabo el Proyecto. Sus etapas son:

- **Concientización:** Hay que motivar y despertar el interés por aquello que los destinatarios sienten como necesario o relativo a su dinámica vital. Debemos predisponerles a informarse y a preocuparse por sus problemas.
- **Información:** Es el momento de comunicarles los datos sobre su realidad y prepararles para llevar a cabo su propia investigación-acción. Cada individuo debe ser consciente de sí mismo y de sus circunstancias socioculturales.

Alcanzar la identidad: Cada individuo debe ser consciente de la suya propia, sin olvidar otras realidades presentes en su entorno

Detección de minorías activas. Hay que encontrar a aquellos grupos que tienen mayor significación colectiva, apreciando sus intereses e inquietudes.

Capacitar al personal voluntario. Capacitar a los grupos elegidos para animar, mediante apoyo técnico y formativo en el acervo cultural necesario para interpretar críticamente su realidad y los cauces apropiados de transformación.

Cohesionar a los grupos. Deben ser capaces de llevar adelante sus programas y ser protagonistas de su propia acción, adquirir autonomía y valor colectivo en las acciones.

Crear Proyectos propios. Ser capaces de crearlos y de hacer hacer a otros.

Estimular la creatividad. Generar alternativas originales y dinámicas. Con una organización colectiva, impulsar la acción y resolver los problemas de relación grupal, planificación y sistematización de la práctica. Podemos partir de cero, como si no hubiera experiencia anterior, o partir de experiencias ya cubiertas.

CREACIÓN DE UNA A.P.A . DESARROLLO/EJECUCIÓN

1. Desarrollo del proyecto.

Para comenzar a realizar las actividades proyectadas, la dirección comunicó la necesidad de solicitar por escrito al Director Provincial de Educación una autorización para utilizar el colegio en horario extraescolar, adjuntando el programa de actividades. Pasados varios días, se recibió una notificación escrita de la Inspección de Educación en la que se autorizó su utilización bajo la responsabilidad de la Asociación, que debería hacerse cargo de los posibles deterioros y desgastes.

2. Fase de iniciación.

El proyecto comenzó con la Asamblea General de socios, dando a conocer el estado actual de la APA, las actividades proyectadas y la subida de la cuota anual. La Junta Directiva pidió la participación de los padres para llevar a cabo el proyecto y ampliar los miembros de la Junta. Se presentaron 3 voluntarios que fueron admitidos para colaborar en algunas ocasiones y cooperar con la Directiva.

Una reunión de trabajo posterior, en la que estuvo presente todo el equipo, posibilitó finalmente la planificación y organización del proyecto.

Taller de mecanografía.

El calendario de actividades, la disponibilidad de las máquinas de escribir, el ser una actividad continuación del curso anterior que tuvo una gran demanda, y posibilidad de acercar la APA a un gran número de padres a través de los niños, permitieron comenzar el taller de mecanografía desde principio de curso. Se entregó una circular a cada niño comunicando el inicio del taller y el período de matriculación. El primer mes se comenzó con dos turnos a la semana en días alternos, alcanzando posteriormente un número estable de 60 participantes, que obligaron a formalizar turnos de reserva, que se cubrieron en función de las bajas producidas. Datos a resaltar fueron:

- Negativos: Las circulares no llegaron en muchas ocasiones a casa e incluso no se leyeron. Se arrastraron las consecuencias de cursos anteriores, en los que el aprendizaje era deficiente. Fueron los propios niños quienes acudieron a la convocatoria, no los padres.
- Positivos: El que la monitora del taller formara parte de la Junta Directiva posibilitó la comunicación de los padres con la Asociación y darles a conocer las actividades. El carácter dinámico y motivador de la monitora estimuló la participación de los niños. La autoevaluación constante por parte de la monitora y de los alumnos aumentó su satisfacción y autoestima.

Charlas-coloquio.

Como un acercamiento a los objetivos programados en el proyecto y para propiciar la participación de los padres en la educación de sus hijos, se organizaron las charlas-coloquio con técnicas diferentes para poder evaluar su desarrollo y sus resultados.

La charla-coloquio "Los juegos, los juguetes" se programó antes de las fiestas de Navidad por considerarse un tema interesante. Se invitó a expertos, citando a los padres mediante una circular, se pasó una nota en prensa y radio y se colocó un cartel en puntos de reunión frecuentes. Hay que resaltar que la participación de las madres fue creciendo a medida que se avanzaba. Se respetaron los diferentes puntos de vista en una concepción plural del juguete. Se aprendieron o recordaron muchas cosas sobre los hijos y su actitud con el juguete.

La charla-coloquio "La LOGSE" se retrasó hasta mayo, debido a indisposición del experto. El tema se seleccionó por los siguientes motivos: es una preocupación de la mayoría de los padres al iniciarse su puesta en práctica en el curso 92/93 en el nivel de Primaria. Se intentó conseguir por medio de este tema un mayor acercamiento entre padres y profesores. Se deben resaltar los siguientes datos::

- Negativos: Exposición poco participativa. La Directora derivó al final del coloquio al tema de las vacaciones y el reciclaje de los profesores, comparándolos con los albañiles e hiriendo con ello susceptibilidades
- Positivos: El tema era de actualidad y afectaba al colegio y a los padres. Se inició una colaboración de los profesores con la APA en la información-formación que se consideraba necesaria. La respuesta de los padres fue amplia e interesada

Taller de carnaval.

Se programó y ofertó en primer lugar a las madres para conseguir un grupo que, además de realizar los disfraces, se fuera acostumbrando a acudir al colegio. Posteriormente se ofreció a los alumnos de la etapa superior, con la intención de que formasen grupos de comparsas y actuaran el día que el colegio dedicó a la fiesta de carnaval. La respuesta fue escasa, debido a que ya tenían disfraces de años anteriores y había perdido interés el disfraz en la ciudad.

Conocimiento del folclore.

Mediante estas actividades se pretendió cubrir un vacío existente en el conocimiento y la concienciación regionalista. Se ofertó a los niños un taller de baile y folclore. El número de inscripciones fue tan bajo que no se pudo realizar el taller. Investigando las causas, se averiguó que las sevillanas desplazaban a los otros bailes regionales.

Visita a la Granja-escuela.

Se realizó en los primeros días de junio por considerar el tiempo veraniego más apropiado para este tipo de actividades. Se pretendieron cumplir los objetivos de estimular la convivencia entre niños del mismo colegio, pero de diferentes edades, y conocer una granja y el medio rural, además de establecer contacto con la naturaleza. Las actividades fueron variadas (sembrar tomates, dar de comer a los animales, trabajar con arcilla, etc.). Son datos resaltables:

- Positivos: Participación ilusionada de todos los alumnos en las actividades diversas. Aprendieron a organizarse, a respetar la naturaleza y a establecer contacto con ella.
- Negativos: Excesivo gasto para los padres. Tiempo de duración corto

Cuestionario.

Se pasó en abril a todos los padres del colegio, con dos finalidades principales: sensibilizarlos con la APA y la participación en el proceso educativo y recoger datos. De estos últimos cabe resaltar:

- El escaso conocimiento de la Asociación de Padres.
- La creencia de que participar en el proceso educativo se refiere únicamente a encargarse de que los niños hagan los deberes y hablar con el tutor en caso de problemas.
- Respondieron a la encuesta todos los padres de los cursos de 1º y, en orden decreciente, hasta 7º.
- Es generalizada la creencia de que la APA debe organizar sólo actividades para los niños, como lo demostró el hecho de que se propusieran temas destinados a sus hijos.

Evaluación. Daremos una primera aproximación orientativa.

En primer lugar, hay que evaluar todos los momentos del Proyecto (Diagnóstico y Proceso, que incluye la Planificación y la ejecución) y rematar con la evaluación final que atiende a la valoración de los logros obtenidos en función de los objetivos previstos.

En segundo lugar, en la evaluación del diagnóstico, hay que medir tanto la forma (metodología), como los instrumentos utilizados. Hay que presentar resumidamente los logros, los problemas fundamentales y las causas que los originan.

En nuestro ejemplo: Se analizó la metodología y utilizaron un estudio del perfil, encontrando en este el error de haberse centrado únicamente en los padres y no haber analizado el conjunto de la comunidad educativa.

En tercer lugar, la evaluación del proceso valora la Planificación, analizando todos sus elementos (preparación y conocimiento del equipo, la participación, el programa, la metodología, los recursos y los destinatarios), con medios internos y externos. En nuestro ejemplo: Nos ha permitido comprobar que se ha apreciado una de las virtudes esenciales de un Proyecto, cual es la necesidad de la Planificación. Esta habría conseguido mejorar el funcionamiento de la APA, su relación con los padres y acercarse al logro de los objetivos. Es un aprendizaje que, como ves, se ha consignado en la evaluación. La modestia del Proyecto ha favorecido una gran fiabilidad entre lo planificado y lo realizado.

Preocupación fundamental es la participación, que debe recorrer todo el resultado de la evaluación, valorando las dificultades que ha presentado su aceptación y el aprendizaje que ha supuesto para comprender sus virtudes y determinar niveles de participación, que pueden ser importantes para orientar futuras intervenciones.

En nuestro ejemplo: Se ha podido utilizar información de contraste externo (el informe de la Delegación de Educación) para comparar el funcionamiento de la APA en relación con otras APA, lo que permitirá, seguramente, orientar futuras intervenciones

Por último, hay que realizar una evaluación final que debe expresarse en términos de logro en relación con los objetivos previstos y permitir ver la relación que se establece entre actividades y objetivos. En nuestro ejemplo: Se han destacando las actividades más motivadores (Taller de Mecanografía y visita a la Granja-escuela), las posibilidades que se abren en el futuro (trabajo de formación para padres, alternativas a la actividad final, interacción padres-profesores) y las tareas para el futuro (articular y potenciar la participación).

CREACIÓN DE UNA A.P.A . Evaluación

Evaluación del diagnóstico.

En la recogida de los datos se pretendió que prevaleciera el contacto directo con la situación y con los destinatarios; no hay que olvidar que este equipo formó parte de la realidad sobre la que pretendió actuar y tuvo en ocasiones los mismos problemas y dificultades del grupo destinatario.

De la fase de diagnóstico se deduce que los problemas que se plantearon en esta APA son los siguientes:

- Falta de participación de los padres.
- Necesidad de un proyecto que propicie la participación.
- Un equipo organizado y formado para llevarlo a cabo.

Las causas que generaron estos problemas están recogidas en esta fase y fueron convenientemente discutidas y contrastadas:

- La desmotivación de los padres por la politización de la Junta Directiva en los últimos tiempos.
- El escaso número de personas que trabajan en la Directiva.
- Falta de organización, formación e información sobre el funcionamiento de una APA y no tener claros sus objetivos.
- Agotamiento de los miembros de la Junta Directiva, producido por la excesiva dedicación y la falta de planificación.

En la fase de diagnóstico se realiza un estudio del perfil de los padres y el entorno, pero es necesario tener en cuenta que la comunidad escolar está formada por profesores, padres y alumnos y que sólo funcionará con la colaboración de todos.

La elaboración del informe depende de las características, necesidades y expectativas del destinatario o de otros posibles lectores.

Es un instrumento que permite sistematizar la información disponible. Contendrá los logros obtenidos, las acciones emprendidas, el tiempo empleado y las circunstancias que lo han rodeado, narrando desde el inicio del Proyecto. El contenido debe ser expresado de forma reflexiva y crítica con la propia acción, reflejando claramente las conclusiones obtenidas y las previsiones de futuro, así como los cambios producidos en la realidad sobre la que se operaba.

Desde el análisis del Proyecto, debemos incluir referencias a la práctica y sus resultados, la realidad en la que se ha desarrollado y los objetivos perseguidos.

CREACIÓN DE UNA A.P.A . Informe final

Si el objetivo fundamental de una APA es promover la participación de los padres en el proyecto educativo, alcanzar ese objetivo es un proceso continuo. En todo proceso son tres las fases a contemplar: Motivación, Formación y Organización. Estas tres fases no se dan aisladas por sí solas, sino que cada una de ellas participa de las otras.

El trabajo que aquí se presenta recoge la acción para la motivación. En una primera fase del proceso se pretendió "crear el interés", "concienciar", "sensibilizar", hacer que se identifique la APA con el instrumento con el que los padres se integran en la comunidad escolar. En esta acción para la motivación se tuvieron presentes tres elementos: destinatarios, equipo y proyecto. Toda la acción fue dirigida hacia un sector de personas que se diferencian de las demás por sus propias características y las de su entorno.

Para llevar a cabo una actuación, es necesario conocer todos los datos relativos a los destinatarios del proyecto y la situación que les rodea. En la fase de diagnóstico se partió del marco global del barrio y las características específicas de la zona, para centrar el estudio después en el análisis de la realidad. Una primera aproximación a la realidad del grupo destinatario se tuvo mediante las entrevistas con los padres, con los profesores y mediante el libro de actas de la APA. Pero esta información fue contrastada con los resultados que se obtuvieron a lo largo de la aplicación del proyecto.

A través de todo el proceso se pudo constatar que el trabajo sirvió de estímulo y dinamización. Se afirmó la confianza en la actuación del grupo y se abrieron expectativas de participación en la educación de los hijos. Se consiguió que el grupo de trabajo se convirtiera en un equipo, con compromiso de participación, comunicación y diálogo, además de seguir adelante con los objetivos marcados.

Desde los aspectos valorativos, se deben incluir referencias a los problemas, errores y desviaciones detectados, los cambios de actitud ante la participación comunitaria producidos, las conclusiones obtenidas y las previsiones de futuro. Ten en cuenta que el Informe final no representa la terminación del Proyecto, sino un eslabón que permite enganchar una primera acción con sucesivas intervenciones para transformar la realidad. El trabajo de la Animación es un proceso continuo.

También se han destacado los medios de recogida de información más adecuados a la estrategia motivadora (entrevistas, consulta del libro de actas) y las conclusiones básicas que permitieron establecer.

UNIDAD 6

EL ANIMADOR: SUS CARACTERÍSTICAS Y SUS HERRAMIENTAS³⁸

INTRODUCCIÓN

En esta Unidad de Trabajo pretendemos que conozcas e interiorices las características, aptitudes y actitudes que debes mantener desde el punto de vista profesional. Utilizamos una serie de clasificaciones basadas en distintos principios que te permitirán reconocer los estilos más apropiados para afrontar tu trabajo.

Debes ser un conductor de grupos, desarrollando capacidades para asumir dicha dirección, teniendo en cuenta que tu trabajo tiene como pilares la intervención sobre los objetivos del grupo, sobre las normas grupales y sobre la estructura del grupo, aspectos a los que debes dedicar una parte sustancial de tu actividad. Además, te ofrecemos una serie de pautas básicas para desarrollar con efectividad, criterio científico y creatividad la aplicación de las técnicas de dinámica de grupos.

Un instrumento básico para tu labor son las reuniones y a ellas dedicamos el tercer Apartado. Tratamos que conozcas los tipos de reuniones que puedes manejar, así como los recursos y estrategias para organizar y desarrollar una buena reunión, avisándote de los peligros de tu propio comportamiento y el de los participantes, ofreciéndole soluciones prácticas a dichos problemas. Por último, te ofrecemos una serie de técnicas para estimular la creatividad de tus reuniones.

Esta Unidad es transversal a todo el Módulo, por lo que debe ser visitada con cierta frecuencia en la lectura del resto de Unidades de Competencia, en especial las referidas a la aplicación de las técnicas de dinámica de grupos.

I. EL ANIMADOR: REQUISITOS Y TIPOLOGÍAS

Hemos visto que animar es "dar el ánimo", "estimular", "hacer hacer a otros". Un Animador no es un presentador de Televisión ni un personaje que toca el piano para animar un local de copas. Animador, desde una perspectiva socioeducativa, es quien estimula a la creatividad de los grupos en el seno de un trabajo educativo global y permanente. Es un dinamizador de personas, que les propone formas de interacción y comunicación que faciliten su toma de conciencia sobre su presente y sobre cómo modificar su vida y su entorno para mejorar su calidad de vida. Actúa desde el tiempo libre, entendido como tiempo que se dedica al cultivo de uno mismo y de la comunidad como necesidad de realización del ser humano

Al inicio de la Educación Popular, en sociedades aún rurales, el maestro y el sacerdote cumplían funciones de dinamizadores locales desde sus respectivos ámbitos. La Industrialización introdujo otras instituciones que comenzaron a desarrollar esta función dinamizadora. Sindicatos y partidos políticos obreros intentaban crear medios educativos para favorecer la promoción social de las clases desfavorecidas. A la vez, desarrollaban actividades reivindicativas y de organización en torno a los barrios.

Formación del Animador

Con la consolidación de los sistemas democráticos, la reivindicación pasó a garantizar los derechos sociales de todos, olvidando la labor de dinamización social. A ello se unió una movilidad espacial muy acusada de la población en busca de trabajo, el descenso del tiempo de ocio, el incremento de la productividad de la mano de obra y la pérdida del tejido comunitario anterior.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la extensión del Estado del Bienestar impulsó a las administraciones, sobre todo locales, a recuperar el tejido comunitario mediante la difusión de actividades culturales, deportivas o lúdicas y la promoción de asociaciones.

Tuvieron que contar con personal cualificado desde nuevas instituciones comunitarias (Centros Cívicos, Casas de la Cultura). Iniciaron una labor de democratización cultural muy importante sin cauces de formación adecuados y sin determinar su cualificación profesional. Comenzaron su andadura desde formaciones como las de Maestro, Sociólogo o Psicólogo, aunque muchas veces eran las propias corporaciones locales y las asociaciones vecinales las que lo formaban.

³⁸ Tomado de: <http://www.cnice.mec.es/recursos/rec-fp.htm>. 3 de noviembre de 2005.

En Francia, país de origen del término "Animador", se desarrolla, desde los años 60, una formación específica con rango universitario. Fue Gran Bretaña el primer país que lo incluyó como formación profesional, grado formativo que se extendió por los países nórdicos, cuyos sistemas de protección social estaban muy desarrollados.

Evolución en España

En España se desarrolló más tarde, con la llegada de la democracia, que consolidó instituciones locales participativas. Al principio, la formación se la otorgaban los propios "educadores de calle", utilizando información que les venía de Francia. Fue calando la necesidad de crear una formación específica, que se plasmó por primera vez en los planes de reforma educativa del año 83, con el Módulo Experimental de "Animador Sociocultural", que configuró por primera vez el ámbito ocupacional y profesional.

Posteriormente, se movilizó el mundo universitario, desde la Ley de Reforma Universitaria (1985), a crear nuevas titulaciones. En 1992 se crea el Título de "Educador Social". Finalmente, la LOGSE reformó el marco de la Formación Profesional, en la que se contempló la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, dentro de la que se enmarcan los Títulos de Grado Superior de Animación Sociocultural, Educación Infantil, Integración Social e Interpretación del Lenguaje de **Signos**³⁹. En la formación de los dos primeros, se consideró la necesidad de introducir la formación de Animación y Dinámica de Grupos como técnica fundamental de su trabajo.

Proceso profesional en España

El proceso de esta figura profesional ha seguido, según Monera Olmos, M.L. (1992) una serie de etapas:

- En un primer momento, se extendieron en el trabajo social los **animadores benévolos**⁴⁰, que dedican una parte importante de su tiempo a labores de promoción social o educativa, sin remuneración alguna. Coincide en España, en los años 60 y, sobre todo, los 70, con los movimientos de oposición a la dictadura franquista.
- En un segundo momento, comienza su profesionalización y se reivindica una cualificación profesional adecuada a sus necesidades laborales y retributivas. Los años 80 significan la eclosión de reuniones para concretar sus funciones y su formación.
- El tercer momento coincide con los primeros años 90, en los que comienza a ser reconocida la figura del Animador, ya como profesional. Aparecen las primeras titulaciones académicas y los animadores se especializan. La Animación Sociocultural se convierte en un instrumento de intervención profesional en muchos sectores sociales, despuntado el ocio comercial como un gran yacimiento de empleo.
- En los últimos años, se ha tratado de aclarar el campo de actuación de distintos profesionales (Animadores, Educadores Sociales, Educadores de Adultos), decantándose la Animación hacia los sectores juveniles, el asociacionismo, el deporte y el ocio comercial, cada vez con mayor especialización técnica.

1.1 Aptitudes y cualidades exigidas a un Animador

El Animador ejerce su trabajo con personas donde son necesarias una serie de aptitudes personales que faciliten la comunicación y la interacción. La discusión sobre si dichas aptitudes se aprenden o son innatas es innecesaria. Cualquier persona que reúna los requisitos educativos mínimos exigidos por la ley (Bachillerato) puede aspirar a obtener el Título y poder ejercer. Pero un Animador debe conocerlas, pues no difieren mucho de las que requiere un Educador Infantil. Entre las aptitudes del Animador debe estar la de situarse en el lugar de los demás y apoyarles para que puedan actuar por sí mismos. Con los niños, debe animarles a superar sus miedos y a desarrollar su personalidad.

El Animador debe reunir aptitudes relacionada con el don de gentes, la empatía, la capacidad de interrelacionar a las personas en el seno de los grupos; aptitudes para la dirección de grupos, evitando el dirigismo y siendo flexible con las opiniones e iniciativas de los demás, y aptitudes de organización, necesarias para el cumplimiento de un trabajo que exige mucho esfuerzo físico y psíquico y esfuerzo constante de renovación de conocimientos y adaptación a los cambios sociales.

- **Aptitudes personales.** Si tenemos en cuenta las aptitudes personales, el Animador debe tener una buena condición física, para soportar el estrés y la presión, por lo que es conveniente la práctica de alguna actividad deportiva. Trabajar con niños, con padres o con ambos a la vez, requiere un gran esfuerzo, especialmente si utilizamos actividades que requieren destreza física (teatro, deportes, juegos).
- **Aptitudes intelectuales.** Respecto a las aptitudes intelectuales, el animador debe presentarse como sociable, con disponibilidad para los demás y con grandes dotes para las relaciones humanas.
- **Control Emocional.** Para intervenir en conflictos, debe procurar ser flexible y tener iniciativa y, sobre todo, un gran control emocional, para tratar de evitar actitudes agresivas o incorrectas y no implicarse personalmente en la vida de las personas y los grupos.
- **Dotes organizativas.** Debe ser capaz de abstraer lo anecdótico de lo fundamental y contar con buenas dotes organizativas, tanto para los demás como para sí mismo.

³⁹ Signo: Unidad indivisible de cualquier código de comunicación y que, en combinación con otros, trata de expresar una idea, hecho o sentimiento mediante un significante o un símbolo. En el lenguaje escrito, cada letra sería un signo; en el hablado, cada sonido.

⁴⁰ Animador benévolo: Persona que dedica su tiempo a procurar bienestar a los demás o a trabajar para mover a otros de forma desinteresada o no profesional. El trabajo voluntario en los servicios sociales podría ser un ejemplo de ello.

- Aptitudes estéticas y pedagógicas. Debe reunir aptitudes estéticas y pedagógicas y una cierta habilidad manual, para poder valorar productos culturales y reconocer su aplicación en los Proyectos que lleve a cabo, aunque no necesariamente debe ser un experto en todas las técnicas con las que esté en contacto.
- Capacidad de decisión. Debe tener capacidad de decisión y para mantener la autoridad, siendo fiel a su estilo de trabajo y a los objetivos que se plantea.

El Animador debe poseer aptitudes morales, ajustar su actuación a una serie de principios básicos propios de la Animación.

- Humanismo. Creer en el ser humano y en su perfectibilidad educativa. Actitudes democráticas. Valorar la participación y cumplir con sus principios, trasladando a los demás su saber hacer democrático.
- Apertura y tolerancia. Asumir los distintos contextos y subculturas en los que interviene con moral abierta: felicidad y bienestar no tienen un único camino.
- Empatía. Conectar con las preocupaciones de los destinatarios y ofrecer apoyo a la expresión de sus emociones y a la satisfacción de sus necesidades.
- Pensamiento de acción. Tener actitud emprendedora, dispuesto a ofrecer alternativas y a continuar el trabajo, transmitiendo entusiasmo por el buen saber hacer y el buen saber estar y buscar nuevas metas que alcanzar.
- Aptitud para comunicarse. Tener equilibrio y sentido del humor, entenderse con todos, expresar claramente lo que siente, lo que piensa y lo que quiere de los demás, desarrollar ambientes distendidos y agradables para la convivencia. Aprendizaje permanente. Tener claro que el proceso de aprendizaje dura toda la vida, capacitándose para el autoaprendizaje y el esfuerzo del conocimiento.

Algunos autores resumen todas estas aptitudes en espíritu de servicio, entendido como la capacidad de estar con los demás dispuesto a atender sus requerimientos y tratando de resolver sus necesidades. **1.2 Tipología de los Animadores**

El campo de la Animación es muy amplio y cualquier clasificación queda rebasada por la realidad. Pero, para conocer con profundidad a qué se dedica un Animador y cuáles son sus funciones, es necesario establecer una serie de categorías que nos permitan clarificar el panorama de la Animación y comprender la lógica de su intervención. Trataremos de introducir juicios de valor en lo que te vamos a presentar a continuación, pues es importante que un Animador se ciña a los principios de la Animación y a las aptitudes que hemos visto en el Apartado anterior.

Vamos a utilizar tres clasificaciones que atienden a distintos criterios. La primera parte de [variables](#) relativas a la situación profesional, las personas y colectivos destinatarios de su intervención, su cualificación técnica y su rol social. La segunda se centra en el modelo de acción que lleva a cabo respecto a los grupos. La tercera se centra en las actitudes manifestadas por el Animador durante su trabajo.

Tipología del "Groupe de Travail Animation"

Elaborada en Francia en 1971, distingue dos tipos de roles:

Rol político: Animadores dirigentes y coordinadores. Actúan sobre *grupos afines y voluntarios*, sobre colectividades de *centros o establecimientos y territoriales*.

- Los *coordinadores* surgen del interior de los grupos y son promovidos por sus cualidades o por su disponibilidad.
- Los *directores* dividen por centros: socioeducativos o socioculturales, centros educativos o formativos y centros de creación y difusión cultural.
- Los *gestores* ocupan responsabilidades territoriales a nivel local, cubriendo situaciones sociales diversas y grupos de edad variados.

Rol técnico: Se trata de animadores especializados: deportivos, culturales, de ocio y tiempo libre, de asociaciones, técnicas de tipo manual, turísticos, de hogar, de orientación educativa y psicopedagógica, de educación cívica y económico-social, sanitario, de grupos de edad, de grupos inadaptados o marginados, de discapacitados, etc. Cada uno requiere una formación general y una específica.

Clasificación de Limbos según estilos de intervención

Parte de actividades realizadas con niños y jóvenes y propone los siguientes estilos:

1. Centrado en la acción. El Animador busca la eficacia y el resultado, su fin es el rendimiento. Suele olvidar la interacción personal.
2. Centrado en la acción y en los miembros. Se centra en las relaciones grupales. Trabaja con la amistad y la simpatía. Exige una elevada implicación personal.
3. Centrado en la autoridad. El Animador exige respeto. Se centra en las estructuras, el orden, la disciplina y el respeto. Tiende al dirigismo.
4. Centrado en los miembros. El Animador actúa sobre las relaciones y deja a los miembros la iniciativa de la acción. Impide la capacitación en capacidades para la tarea y se queda en los "clubes de amigos".
5. Centrado en el equipo pedagógico. Intervienen constantemente en la acción del grupo. Actúan desde fuera y no dejan iniciativa al grupo.

6. Centrado en la cooperación. Existe plena igualdad entre el Animador y los miembros del grupo en la toma de decisiones. Su actuación es motivadora, pero puede olvidarse de aportar soluciones y recursos al grupo desde la autonomía.
7. Centrado en la autonomía. El Animador deja la iniciativa al grupo y le sirve de apoyo. Facilita la interacción grupal y permite enseñar a hacer a los demás. Hay que estar atento para no abandonar al grupo a su suerte.

Clasificación de Levet-Gautrat, según las actitudes del Animador. Una serie de encuestas sobre lo que la gente entendía por un Animador Sociocultural, permitieron a este autor elaborar una tipología que se basa en los fines y valores que persiguen los animadores.



- **El animador religioso.** El animador es un ser entregado a su acción hacia los demás, una especie de misionero durante las 24 horas del día, que se consagra en cuerpo y alma a resolver los problemas de los demás. En su vocabulario abundan expresiones del tipo vocación, compromiso, misión, consagrar la vida, etc.
- **El animador político.** Su fin es hacer tomar conciencia a la gente sobre su realidad, de la maldad de la sociedad de consumo y convertirlos en militantes activos de la colectividad. Palabras como compromiso, sociedad, combate, [alienación](#), conciencia social, emancipación, etc., son frecuentes en su vocabulario.
- **El animador maternal.** Trata de resolver los problemas de todo el mundo, atender a las pequeñas cosas, de forma abnegada y amorosa, especialmente hacia los más débiles y desfavorecidos. En su vocabulario se incluyen amor, familia, sentirse como en casa, responder siempre que se necesita, etc.
- **El animador personalista.** Trata de extender la responsabilidad como elemento central de la vida y vuelca sus esfuerzos en enseñar a ser autónomos. Su vocabulario se centra en aprendizaje, autonomía, responsabilidad, libertad, promoción, autoconcepto, etc.

Para este autor, todos estos tipos representan compatibilidades e incompatibilidades entre sí. El tipo más incompatible con todos los demás es el maternal, que es incluso incompatible con el que engloba más relaciones con otros tipos, que es el iniciador.

1.3 RECUERDA

La dinámica de grupos como herramienta en el ámbito educativo no ha tenido la repercusión esperada en los desarrollos curriculares, aunque se ha introducido en el trabajo con padres.

El animador: Su figura nace con el desarrollo de la Revolución Industrial, la movilidad geográfica laboral y la pérdida de tejido asociativo. La situación laboral de estos profesionales, en principio benévolos, ha dado lugar a diversas titulaciones de Formación Profesional y Universitaria.

Debe reunir aptitudes para dirigir e interrelacionar personas y grupos y capacidad de organización. Requiere buena condición física y cierta destreza manual. Debe desarrollar aptitudes morales basadas en la participación, el deseo de superación y la comunicación como vehículo de expresión personal e integración comunitaria. Debe poseer espíritu de servicio: capacidad de estar con lo demás, dispuesto a atender sus requerimientos y tratando de resolver sus necesidades.

Las tipologías del animador tienen su base en la situación profesional, en los modelos de acción y en las actitudes que despliega en su trabajo. La clasificación del "Groupe de Travail Animation" distingue entre su rol político (institucional) y su rol técnico (especialidad de animación). La clasificación de Limbos busca los elementos de acción que centran el quehacer del profesional, recomendando un cierto equilibrio entre las diversas acciones y evitar los errores más frecuentes en cada una de ellas. La clasificación de Levet-Gautrat distingue las actitudes de animador religioso, político, maternal, personalista, "psi" e iniciador, según las actitudes predominantes en su relación con los demás.

2. EL ANIMADOR COMO DINAMIZADOR DE GRUPOS

Recuerda que un grupo es un conjunto de personas que interaccionan entre sí, con objetivos y metas comunes, condicionados por una determinada estructura, propiciada por la relación de status de los miembros del grupo y por las normas que les permiten funcionar, y que tienen conciencia de pertenencia, aspecto que determina su cohesión.

La dinámica de grupos sería el proceso de crecimiento, desarrollo y madurez de esa interacción, así como el conjunto de técnicas y métodos de trabajo que permiten intervenir en dicha dinámica para mejorarla y resolver conflictos interpersonales.

Estas aclaraciones son importantes para acercarnos a una primera valoración del Animador como dinamizador de grupos. Es un agente que interviene en la propia dinámica y que, según su actuación, condicionará la dinámica grupal, por lo que debe tener en cuenta una serie de recomendaciones en la utilización de técnicas y métodos a la hora de relacionarse con los grupos. Hemos citado las actitudes del Animador y es en este primer punto en el que nos vamos a centrar.

2.1 Actitudes y capacidades del Animador respecto al grupo

Ya hemos indicado el conjunto de actitudes que debes desplegar en tu trabajo. Vamos a tratar de ordenarlas en función de las necesidades de los grupos. Las investigaciones demuestran que la actitud del Animador, en relación con la tipología clásica (autoritario, democrático, laissez-faire), condiciona la forma en que los grupos desarrollan su dinámica y su grado de dependencia respecto al Animador.

En este sentido, parece plausible sospechar que, cuando el Animador funciona como líder grupal, será más eficaz cuanto más se dedique a ofrecer información y formación para que sea el grupo quien genere su propia dinámica y emprenda sus tareas de forma autónoma, fomentando la participación de todos.

Por otro lado, sus actitudes comunicativas son fundamentales para determinar el tipo de relación que establece con los demás. Sus creencias y su personalidad parecen influir en el proceso comunicativo, por lo que parece razonable indicar que hay elementos que el Animador debe sacar de sí mismo y otros para los que debe entrenarse.

Cinco serían las cualidades esenciales del Animador ante el grupo

1. **Equilibrio y madurez psíquica.** Posesión de un estado de equilibrio y madurez psíquica para enfrentarse a las presiones de su trabajo: tolerancia ante el estrés, estrategias de defensa para no quedar atrapado en la dinámica grupal y manejo de sus manifestaciones de simpatía y antipatía.
2. **Confianza en las capacidades.** Confianza en las capacidades del grupo y de sus miembros para resolver problemas y evolucionar. Entender la dinámica educativa de las actitudes y favorecer un clima que desarrolle las potencialidades de cada persona.
3. **Flexibilidad mental y emotiva.** Determinar las causas y anticipar soluciones con el grupo y saber expresar emociones y sentimientos cuando la dinámica grupal lo requiere.
4. **Apertura, tolerancia y disponibilidad hacia los otros.** Aceptar ideas, puntos de vista y personas diversas. Facilitar la autonomía, la confianza grupal y las actitudes de apoyo mutuo.
5. **Competencia interpersonal.** Competencia interpersonal, entendida como capacidad de establecer relaciones auténticas y funcionales con otros mediante estrategias comunicativas adecuadas, situándose en su doble papel de emisor y receptor.

Estas cualidades debes entrenarlas constantemente y ponerlas en estado de crítica permanente. Reflexiona sobre tu eficacia como Animador y como persona.

2.2 El Animador, líder grupal

El Animador ejerce una poderosa influencia sobre el grupo y posee recursos técnicos que le permiten comprender la dinámica grupal y adelantarse a ella. Por ello, debe utilizar con prudencia su posición para conseguir una buena marcha grupal. Algunos autores señalan que son tres las preguntas que debe hacerse el Animador para diseñar su estrategia de intervención. Estas preguntas resolverán el primer momento de la determinación de estrategias.

El estilo de intervención del Animador también depende de la vida de los grupos. Cuanto menos se conocen y más al principio de su proceso grupal se intervenga, más directivo debe ser el Animador, dejando cada vez más competencias en manos del grupo. El momento ideal llega cuando su intervención no es necesaria, distribuyendo el liderazgo entre los miembros del grupo y actuando mediante el consenso.

Hay que intentar encontrar un equilibrio entre las funciones directivas y las funciones formativas del Animador, de modo que los miembros del grupo vayan adquiriendo autonomía a medida que avanza el proceso grupal, sin olvidar su responsabilidad ni la nueva posición que el grupo le asigna a medida que avanza su evolución, aunque siempre estará conferida de un gran poder. Además, debe jugar con los líderes del grupo, poniendo de acuerdo a todos ellos, especialmente a aquellos que son identificados como líderes socioafectivos y líderes de tarea, sin cuyo consenso el

grupo no podría funcionar. Al principio de la relación grupal, el Animador debe situarse en el centro del grupo para tirar de él e irle orientando hacia sus fines, dejando poco a poco esa posición al grupo.

2.3 El Animador y la dinámica grupal

Tres son los elementos sobre los que el Animador opera de forma decisiva en la dinámica grupal y ante los que debe desplegar todas sus aptitudes, cualidades y recursos técnicos.

1. **Los objetivos.** Las personas se suman a un grupo para satisfacer determinadas necesidades e intentan resolverlas desde la acción colectiva. A partir de los objetivos, cuidadosamente elaborados, se generará la dinámica grupal, sobre la que el Animador debe operar.
 - Deben ser claros, formulando bien los logros que se pretenden y los caminos que se deben seguir para conseguirlos, en especial tiempo y recursos, permitiendo la motivación del grupo.
 - Deben ser manifiestos, claramente reconocidos por todos los miembros para que su respuesta pueda ser similar o complementaria.
 - Deben ser unitarios, atender a todas las necesidades y ser compatibles entre sí, no interfiriendo en el desarrollo de las actividades.
 - Deben ser operativos, clarificando el tipo de actividades y la secuencia necesarias para alcanzarlos, de modo que el grupo pueda reflexionar sobre lo alcanzado y lo que hay que hacer para seguir apuntando hacia el logro previsto.
 - Deben ser participativos, elaborados por todos y acordados mediante consenso, favoreciendo de este modo el compromiso de los miembros, su satisfacción individual y una mayor productividad grupal.

Previamente, hay que crear un clima de confianza para que todos expresen sus ideas, sus necesidades y opiniones, recogiendo todas las posibles para implicar al grupo en su elaboración y consecución, mediante el diálogo reflexivo y el consenso.

También es importante extraer del grupo un punto de vista flexible sobre los objetivos, pues deben estar preparados para reformularlos si la situación grupal o del contexto se modificase.

2. **Las normas grupales.** Son un componente esencial de la vida de los grupos, pues permiten al grupo tener conciencia de tal y estimular el sentido de pertenencia, así como establecer los comportamientos que el grupo considera adecuados y los que no lo son.

Su función es facilitar el logro de los objetivos, la conformidad de grupo a unas determinadas actitudes y creencias, tanto grupales como individuales, según el rol, y la creación de un ambiente de cooperación y evitación de riesgos, donde todo el mundo sepa cómo comportarse y qué puede esperar de los demás. Para ello, debe tener en cuenta el momento de la evolución del grupo en que interviene.

 - **Si el grupo ya está funcionando,** hay que tratar de reconocer las normas a través del comportamiento de los miembros del grupo, buscando las pautas de interacción que se repiten con mayor frecuencia.
 - **Si el grupo es nuevo,** debe contribuir a crearlas, permitiendo la discusión del grupo y la formulación clara de las normas, siguiendo criterios de eficacia grupal (qué es lo mejor para que el grupo alcance sus objetivos). En esta labor, la actitud del Animador es fundamental, pues la tolerancia o la sanción de determinadas conductas incitan al grupo a escoger las primeras, dada la ascendencia del Animador en esta fase de la dinámica grupal.
 - **Una vez asentado en el grupo,** debe contribuir a su cumplimiento y a la imposición de sanciones adecuadas ante su inobservancia, contribuyendo también a cambiarlas cuando ya no sirven a los fines previstos o cuando las circunstancias del grupo se han modificado. Para lograr esta modificación, dada la resistencia al cambio de los seres humanos, el Animador debe contar con las personas significativas del grupo (sin su apoyo, no es posible el cambio), comenzar por aquellas que no son centrales para el grupo (ante su modificación se ofrece más resistencia) y conseguir una amplia discusión y un amplio consenso sobre los cambios a llevar a cabo (sin la aquiescencia final de todos, es imposible la modificación).

Pero el cumplimiento de las normas no es homogéneo en todos los miembros del grupo. Pueden producirse desviaciones en la dinámica grupal.

3. Desviaciones en la dinámica grupal

- **Falta de comunicación adecuada en el grupo,** que genera en algunas personas comportamientos desviados de la norma por no haber comprendido correctamente dicha norma. El Animador debe ayudar a su comprensión, explicando qué espera el grupo de las personas y que pueden esperar ellas del grupo.
- **La desviación recompensa a las personas que la practican.** Lo más probable es que las reglas establecidas no sean adecuadas y estén siendo vistas por los miembros como una imposición. Conviene analizar con detalle el problema y plantearse un cambio en la actuación del Animador y, por supuesto, el inicio de un proceso de establecimiento de nuevas normas.

- **Falta de atractivo del grupo.** Hay que averiguar por qué una persona no se siente atraída por el grupo, ayudándole a encontrar elementos del grupo que le puedan resultar atractivos y si no los encuentra, se le puede sugerir que lo abandone.
- **La norma viola una creencia arraigada en una persona.** Si se trata de una norma central, es bastante probable que dicha persona abandone el grupo o que modifique su creencia. Si se trata de una norma secundaria, puede dar lugar a una discusión que considere la modificación de la norma.

La estructura del grupo

Los seres humanos pertenecen a grupos naturales (familia, escuela, trabajo) y ya han estado en contacto con la dinámica grupal. Al ingresar en un nuevo grupo, traen expectativas sobre las funciones que quieren desempeñar, su grado de participación y su nivel de influencia sobre las decisiones del grupo. Cada persona posee unos rasgos de personalidad específicos que determinan su forma de relacionarse con los demás.

Las características personales y las expectativas de cada miembro van generando unas formas de relación interpersonal que van a configurar la organización del grupo. Esta estructura afecta al funcionamiento del grupo y al comportamiento de cada individuo, influyendo de forma determinante en el grado de eficacia que puede lograr.

Por ello, el Animador debe conocer perfectamente los condicionantes de esta organización, utilizando estrategias de análisis grupal adecuadas para comprender la estructura del grupo, a fin de articular sus estrategias de intervención.

- **Determinación posición.** Cuando se trata de un grupo nuevo, los primeros momentos suelen ser de tensión y de fuertes divergencias, buscando cada uno su posición y su rol. Hay que procurar que la posición de cada individuo quede nítidamente definida y que se tenga en cuenta para ello las capacidades y las aspiraciones de cada miembro.
- **Determinar estructura funcional.** La estructura adquirirá un carácter más funcional, que permite aprovechar mejor a las personas y que estas se sientan más satisfechas con su posición.
- **Evitar la rigidez.** Deben evitarse las estructuras rígidas y jerarquizadas, pues ya vimos su efecto negativo sobre las relaciones interpersonales, el grado de satisfacción y la eficacia grupal.
- **Funcionar democráticamente.** Hay que preparar al grupo para un funcionamiento democrático en el que el cambio de rol y de posición estará en función de la evolución que el grupo sufre y lo que cada miembro puede aportar para resolver los cambios que se presenten, sin menoscabo de las relaciones interpersonales que el contacto diario ha ido produciendo.

2.4 El Animador y las técnicas de trabajo con grupos

No todas las técnicas sirven para todo, ni cualquier técnica es útil para resolver una situación concreta. Ya hemos visto que debes contar con el momento y la madurez de la evolución grupal.

Es importante tener en cuenta el lugar en que se va a desarrollar la técnica, procurando elegir el más adecuado de los disponibles. No olvides elegir según las relaciones internas y la estructura del grupo para poner a disposición los elementos necesarios para desarrollar la actividad. Puede tener en cuenta, además estos criterios:

- El tamaño del grupo
- La necesidad de elementos móviles si usamos distintas formas de agrupamiento
- La conveniencia de que pueda mantenerse un permanente contacto visual
- La utilización de la misma sala para el mismo grupo, para que se identifique con él y se lo apropie
- La utilización de un espacio que no cause rechazo en los componentes del grupo.

En cuanto al uso de las técnicas, los criterios que debes tener en cuenta son:

- **Relativismo de toda técnica.** Cada grupo, cada momento y cada situación requerirán una técnica que se adecue a dichas circunstancias para ser efectiva.
- **Establecer claramente el momento y los objetivos que se persiguen con cada técnica,** siguiendo criterios de eficacia. Si no dejamos claro qué pretendemos conseguir, es mejor no aplicarla. Si no la conocemos bien y no sabemos que consecuencias puede tener, es mejor no utilizarla. Si creemos que el grupo no está preparado o que va a generar mucha ansiedad, debemos desistir.
- **Cada intervención tiene algo de novedoso y original.** Una técnica motivadora para un grupo puede ser ineficaz para otro. Hay que demostrar flexibilidad y capacidad de adaptación a la realidad, según el grupo y sus circunstancias.
- **Cada técnica debe ser adaptada a la situación,** no se pueden aplicar de forma pura según lo establecido en los manuales. El Animador puede introducir modificaciones sustanciales en una actividad para adaptarse, variando incluso sus objetivos. Esto no se puede hacer si no tiene suficientes recursos o experiencia sobre aplicación de técnicas de dinámica de grupos.
- **Las técnicas están al servicio de un Proyecto y este se determina por el espíritu y las ideas que lo impulsan:** las técnicas no son elementos neutros. Según el modelo de Animación y los objetivos que queremos utilizar, serán más convenientes unas técnicas u otras, aunque se trate de problemas similares.

- **Hay que procurar estar al día y ampliar nuestro repertorio de técnicas**, analizando las condiciones de su aplicación, los recursos necesarios y las consecuencias que tiene su aplicación. Incluso las más sencillas, utilizadas autónomamente por el grupo para resolver problemas simples, debe ser supervisadas por el Animador, que habrá valorado la madurez del grupo y confiará en que las usen únicamente para los fines perseguidos.

2.5 Recuerda

- El animador debe ejercer como director de grupo y reunir cualidades como equilibrio, madurez, confianza, flexibilidad, tolerancia, disponibilidad y competencia interpersonal. El animador debe actuar de forma democrática, autoritaria o pasiva según el grupo, el contexto, la situación y las características del propio animador, preparándose previamente para dicha intervención.
- Los objetivos de su intervención deben ser claros, operativos, manifiestos, participativos y unitarios, al servicio de las necesidades e intereses grupales. Las normas deben estar al servicio del grupo, ser necesarias para su funcionamiento y tener establecidas las pautas de cumplimiento y sanción. Deben ser consensuadas y evaluadas por el grupo (incluso modificadas), según criterios de eficiencia y bienestar.
- La estructura del grupo debe adecuarse a sus características, a sus necesidades y a la distribución natural del status en su seno, modificándose cuando se deterioran las relaciones grupales o cuando el grupo pierde eficacia.
- Las técnicas deben ser utilizadas en función de las características del grupo y de su maduración
- Un elemento básico a tener en cuenta en su organización es el espacio en que se van a desarrollar, acomodándolo a la técnica que se va a emplear. Las técnicas deben ser usadas con rigor y creatividad, con objetivos y pautas de desarrollo claras y precisas. No se deben emplear si no se conocen suficientemente o no se está seguro de su efecto en el grupo.

3. LA DIRECCIÓN DE REUNIONES

En todas las investigaciones ha quedado patente que la actitud de la persona que dirige una reunión es un elemento fundamental para el desarrollo de la misma.

Si el Animador es capaz de crear un clima apropiado y canalizar la participación, una reunión tendrá una alta efectividad. Pero el trabajo para una reunión empieza mucho antes. Debe ser planeada con antelación, dejando claro qué objetivos se intenta conseguir, cómo se va a desarrollar y qué recursos son necesarios para su desarrollo.

Posteriormente, hay que realizar una convocatoria acertada que motive a la participación en la reunión, aspecto que muy frecuentemente se suele olvidar, pensando que basta con informar.

3.1 Tipos de reunión

Te proponemos una clasificación sencilla de cuatro tipos para iniciarte en las reuniones, que atiende al objetivo de las mismas. Nos parece más adecuado que tengas en cuenta que es lo que se pretende conseguir que establecer una clasificación compleja, repleta de nombres y posibilidades.

Estamos pensando, obviamente, en el trabajo con grupos, pero este tipo de reuniones se pueden extender a participantes externos al mismo o ser organizadas por el propio grupo cara al exterior. En este último caso, es importante formar al grupo en los rudimentos del tipo de reunión, los problemas que se presentarán y la forma de resolverlos. Las reuniones son útiles en la medida en que sirven a los objetivos que se plantean y a las personas a las que se dirige.

Modelos de reunión Te presentamos algunos ejemplos de disposición de un espacio para distintos tipos de reuniones. Normalmente, el coordinador se identifica con el animador, aunque ello dependerá de las decisiones tomadas en el grupo.



Reuniones informativas. Son aquellas en que una o más personas han de transmitir unos determinados contenidos al grupo. Existe un conductor de la reunión y los asistentes reciben pasivamente la información. En algunos casos, puede existir un proceso de retroalimentación entre informador y participantes, mediante un diálogo breve para resolver dudas.

Conviene que el Animador utilice algún medio de recogida de información para evaluar qué se ha entendido y cómo se ha transmitido (estilo, motivación, adecuación a los fines, uso de los recursos de apoyo). También podemos utilizar personas externas, adecuadas al tema, acordando con ella los objetivos, los temas y el desarrollo de la misma. Ejemplos podrían ser la conferencia, la charla, la charla-coloquio, la clase magistral, el debate, etc.

Reuniones formativas. Son las que tienen por objeto el desarrollo de algunas habilidades o conocimientos en los participantes. Cada participante es responsable de su formación. El Animador se sitúa como un facilitador del aprendizaje, fija el método de trabajo y dinamiza la reunión para que todos aporten informaciones y conocimientos. Suelen utilizarse para la propia formación del grupo en la dinámica grupal.

Cuando el objetivo de aprendizaje es externo al grupo el Animador deberá asumir un papel central en el proceso de aprendizaje, cedérselo a un experto en la técnica o concederle al grupo aquellos aspectos que este pueda manejar. Entre estos tipos de reuniones podemos incluir las visitas, la formación en técnicas de dinámica de grupos o la formación en actividades deportivas o lúdicas.

Reuniones para generar ideas. Se trata de reuniones en las que se pretende que el grupo tome nuevas iniciativas, proponga nuevas estrategias o alternativas ante un problema o ante una decisión con varias soluciones. Pretenden estimular la creatividad y potenciar la espontaneidad y la reflexión sobre las propias ideas. Esta reflexión debe estar guiada por el propio asunto (si se trata de tomar una decisión ajustada a la realidad, si se trata de ser innovadores, etc.). El Animador debe ser un incitador de respuestas, procurando que todas tengan cabida en el debate, conduciendo al grupo hacia las más apropiadas para resolver el problema.

Suelen plantear el problema del bloqueo: pueden salir muchas ideas y el grupo quedarse en la parte graciosa del asunto (decir la idea más extravagante) o que ningún participante sea capaz de exponer ideas. En estos casos, el Animador debe dirigir la reunión, motivando a la participación y canalizando el flujo de ideas. Se suelen utilizar técnicas como el brainstorming o similares.

Reuniones de toma de decisiones. Son aquellas que tienen como objetivo la discusión de algún tema y la resolución de problemas. El Animador debe ejercer un papel central en ellas, posibilitando el análisis en profundidad de los problemas, dirigiendo el contraste de pareceres, controlando las pautas de participación en la comunicación y la consecución del consenso.

Es importante que todo el grupo tome parte en la decisión, que se escuchen todas las opiniones, que cada cual hable en su turno y se eviten los debates de amplio calado. Si se ha trabajado primero en pequeño grupo, debemos prever quien va a relatar en gran grupo la posición alcanzada y cómo será la conversación posterior. También hay que prever que fórmula vamos a utilizar para llegar al consenso, si vamos a llegar a una votación y como se va a desarrollar (voto secreto, voto a mano alzada, etc.), siempre dejando al grupo la última decisión, cuando consideremos que el grupo está preparado para ello.

Una asamblea, una reunión de una asociación, una reunión de trabajo, la elección de representantes o responsables, etc., son ejemplo de este tipo de reuniones.

3.2 Preparación y convocatoria de reuniones

Para preparar una reunión son útiles las preguntas que utilizamos para el Proyecto. Las resolveremos, utilizando un ejemplo sobre una cooperativa de padres.

- **Qué se quiere hacer.** Definición del tipo de reunión, el tema y el título. Podemos elegir la forma de charla-coloquio, a la que puedes añadir un título como "La cooperativa de padres. ¿Para qué sirve? ¿Qué beneficios tiene?".
- **Por qué se quiere hacer.** Relación con el diagnóstico y los objetivos de tu Proyecto. En el Proyecto, habrás definido un objetivo para la cooperativa de padres, habiendo buscado información y habiendo preguntado a los destinatarios sobre su necesidad, aprovechando estos momentos para sensibilizarles, para acercarlos a la necesidad y hacerles conscientes de la importancia de su asistencia.
- **Para qué se quiere hacer.** Establecimiento de logros. Por ejemplo "Ofrecer una visión de conjunto de los objetivos de una cooperativa de padres; informar sobre los elementos del trabajo de aula que cubre la cooperativa; establecer claramente las obligaciones de los padres respecto a la cooperativa". Ello te permitirá orientar el desarrollo de la charla y la exposición que se realice.
- **Cuánto se quiere hacer.** Si conocen el tema, conviene establecer metas en cuanto a la implicación de cuantos padres en la charla es necesario tener para ponerla en marcha, en cuanto a la cantidad de dinero que sería necesario aportar para que la cooperativa funcione. Si es novel, sería importante utilizar un medio de recogida de información para comprobar cuanta han retenido o cuáles son las dudas más importantes y señalar un grupo mínimo de personas que se quedan al coloquio y preguntarles después.
- **Dónde se quiere hacer.** Determinar lugar, equipamiento y posible decoración. El local donde lo hagamos debe tener en cuenta el número de personas que esperamos que asistan (un local grande con poca gente da mala sensación,

un local pequeño con mucha gente puede agobiar a los participantes), señalando si es más interesante que pertenezca al propio colegio o que esté fuera de él (en este caso quizás estemos pensando en un barrio entero). Debes tener en cuenta el equipamiento del espacio (sillas, mesas, medios audiovisuales, calefacción, etc.), procurando que sea cómodo, útil y atractivo. Quizás se puede pensar en la necesidad de decorarlo con fotografías de actividades de otros centros subvencionadas con el dinero de una cooperativa, para motivar a los presentes.

- **Cómo se quiere hacer.** Selección de la metodología, los medios y la duración. En este caso, te proponemos que sea un profesor del Centro quien informe de la cooperativa, que se abra un turno de preguntas al final de la exposición, que el Animador permanezca la lado del profesor y le realice preguntas, especialmente cuando los padres no intervengan, que la duración de la actividad sea de dos horas y que se evalúe mediante un cuestionario que los padres rellenarán allí mismo. Durante la exposición, el profesor utilizará unas transparencias que el Animador preparará. Si se tratara de una reunión de grupo, deberías elaborar el orden del día y fijar la hora en que finalizará la reunión; también deberías prever las técnicas de dinámica de grupos que vas a emplear y la secuencia de desarrollo, así como las posibles modificaciones ante situaciones comunes.
- **Cuándo se quiere hacer.** Lo mejor es elegir un día en que el Centro esté abierto, a una hora que permita a los padres acudir y con una duración no superior a 2 horas. Estas horas se dividirían en 45' de exposición, 1 hora de debate y 15' para rellenar el cuestionario. A ello deberías añadir de 15' a 30' más para atender a aquellos padres más interesados que esperan al final para resolver sus dudas. La actividad se realizaría al principio de curso, si se pretende aplicar la cooperativa ese año, o al final, si el plan es comenzar en el curso siguiente.
- **Quiénes lo van a hacer.** Está claro que el cartel lo puede elaborar alguien del A.P.A. o del equipo educativo, que contamos con un profesor del equipo educativo para la charla y con la participación de los padres del colegio o del grupo-aula que hayamos elegido.
- **Con qué vamos a contar.** Sería ideal utilizar el salón de actos o la biblioteca para realizar la actividad (las aulas son más frías). Necesitamos carteles para anunciar la actividad. También necesitamos un retroproyector para unos esquemas que el Animador ha elaborado previamente. Necesitaremos elaborar los cuestionarios de control. Hay que buscar y seleccionar fotos de cursos anteriores en que se haya utilizado la cooperativa de padres.

CAPÍTULO 3

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: CONCEPTO, OBJETIVOS, FUNCIONES, MODALIDADES. RELACIÓN CON CONCEPTOS AFINES⁴¹

Abordaremos aquí el concepto, objetivos, finalidades, funciones y modalidades de la Animación Sociocultural, mediante un análisis minucioso de definiciones dadas por diversos autores. Utilizando la metodología comparada, trataremos de encontrar aspectos comunes y discrepantes que van a quedar recogidos en cuadros, donde gráficamente se podrá comprobar qué es la Animación Sociocultural y qué objetivos persigue. Al final de cada punto del capítulo se presenta un cuadro, donde se sintetiza todo lo tratado, así como nuestra aportación personal.

Por último, se analizan las modalidades de Animación Socio-cultural y los valores que promueve esta disciplina, concluyendo el capítulo con una descripción de la relación de la Animación Sociocultural con conceptos afines y una síntesis donde se recoge todo lo recapitulado, nuestras aportaciones y los resultados obtenidos.

EL CONCEPTO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El concepto de Animación Sociocultural, como ya se ha indicado, aparece en España hacia los años '60. Es un concepto que procede de Europa y fundamentalmente de Francia donde se han desarrollado con más fuerza este tipo de acciones.

Tratar de definir la Animación Sociocultural puede significar dar sólo un paso más en la acentuada ambigüedad que rodea a la expresión. Resulta difícil delimitar el concepto de Animación Sociocultural en cuya idea se entrecruzan elementos tan heterogéneos como: descentralización, educación popular, comunicación, derechos culturales, concienciación...

Lo mismo sucede con su campo de acción debido a que se actúa en ámbitos tan diversos como centros cívicos instalados en locales permanentes o en las exposiciones de la calle, actuación de pequeños grupos de contestación o proyectos de renovación urbana y rural patrocinada por los gobiernos...

Intentar aproximarse al concepto de Animación Sociocultural es una tarea compleja, dado que tanto su definición como sus contenidos hacen referencia a los distintos componentes de la persona de tipo afectivo, conductual, cognoscitivo, así como a los distintos ámbitos en los que se desenvuelve la vida del hombre: familia, escuela, comunidad, grupo de iguales, municipio, nación, relaciones internacionales.

Es muy difícil delimitar la idea o definir el concepto de Animación Sociocultural, ya que como indica Barrado (1984), es un fenómeno social muy amplio que abarca realidades muy diversas.

Arranz (1989), por su parte, manifiesta que la variedad de definiciones corresponde a la variedad de conceptualizaciones sobre la cultura, y que, tras cada formulación de la Animación Sociocultural, existe una diferente comprensión de la cultura. Podemos atribuir la profusión terminológica a la falta de un modelo de desarrollo cultural y de un paradigma de desarrollo comunitario.

A pesar de todo, existe la necesidad de una fundamentación científica y técnica, una clarificación teórica y una delimitación ideológica de la Animación Sociocultural. Son muchos los autores que han realizado acercamientos al concepto de Animación Sociocultural, aun teniendo en cuenta que esta se distingue más por su modo de actuar, que por su contenido, en todos los campos del desarrollo de la calidad de vida. Cada uno se convierte en agente de su propio desarrollo y del desarrollo cualitativo de su comunidad (Hicter, 1978).

Quintana Cabanas (1993), defiende con argumentos, en su última obra sobre los ámbitos profesionales de la Animación, que no es lo mismo Animación que Animación Sociocultural, que ésta es solamente una de las diversas especies de la Animación. Añade posteriormente que «resulta difícil separar los dos términos, puesto que, cuando queremos expresar qué son cada una de las clases de la animación (cultural, recreativa, deportiva, social), automáticamente nos referimos a sus objetos (actividades culturales, de diversión, deporte, interés social) con lo cual quedan determinados de un modo tan claro como fácil. Definir la Animación sin determinantes nos sitúa en un grado de abstracción que desconcierta a muchas personas».

Pero nosotros nos estamos refiriendo en todo momento a la Animación Sociocultural por entender que no puede existir Animación sin determinantes y que no vamos a analizar la Animación desde el punto de vista etimológico, sino que la

⁴¹ Tomado de: Sara de Miguel Badesa (1995). Perfil del animador sociocultural. Ed. Nancea, Madrid. pp. 41-74
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

consideramos como un conjunto de actividades sociales intencionales, que tienen como objetivo lograr la participación y la promoción humana y social.

Además, entendemos que la Animación Sociocultural, es la forma más extendida y conocida de Animación, es la primera identificada y la que más se ha ejercido, además de ser una de las formas más serias de Animación, socialmente comprometida, ya que tiene por finalidad generar progresivamente el cambio social.

Por tanto, pensamos, que lo verdaderamente importante es realizar una aproximación conceptual, tan objetiva como sea posible para ver qué es lo que desde la Animación Sociocultural se puede hacer, cuándo y cómo, dónde y con quién y con cargo a qué presupuestos de intencionalidad o ideología (Martín, 1988).

Cuando se quiere dar una definición exacta de algún concepto relacionado con la educación, un procedimiento muy generalizado históricamente, ha consistido en inventar una proposición y hacerla circular, esperando que se acredite. No ha existido pedagogo que no se haya atrevido a acuñar su propia definición; si revisamos manuales y antologías, nos encontramos con un gran número de ellas.

Los criterios seguidos para ordenarlas han sido variados, prefiriendo algunos el orden cronológico, otros el orden alfabético, no pocos partidarios de las clasificaciones ideológicas, por agrupamientos de similitud filosófica. Otros han seguido el criterio del análisis semántico, quizá el más importante de todos los criterios utilizados.

El concepto de Animación Sociocultural, debido a su vinculación con el proceso educativo, ya que se considera educación no formal, no iba a ser menos, y son numerosos los autores que se atreven a definirlo.

Definiciones de Animación Sociocultural

Para perfilar los rasgos y características más sobresalientes referidas al concepto de Animación Sociocultural, hemos recogido, las definiciones que han realizado diversos autores de diferentes épocas y latitudes geográficas.

Utilizando la metodología comparada, tratamos de encontrar elementos comunes y diferenciales, en dichas exposiciones, que nos permitan elaborar y aportar una definición integradora de Animación Sociocultural. El criterio de clasificación que hemos tomado ha sido el orden alfabético y la época entre 1970 y 1993. Las definiciones que presentamos son las siguientes:

ANDER-EGG, E. (1981): Afirma que, la Animación Sociocultural es un conjunto de prácticas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos de desarrollo de la calidad de vida, con el fin de promover la participación de la gente en su propio desarrollo cultural, creando espacios para la comunicación interpersonal.

BARRADO, J. Ma. (1985): La Animación Sociocultural es un fenómeno social tan amplio que engloba un abanico de realidades muy diversas entre sí y difícilmente clasificables. Es una actuación crítica, libre y transformadora de la sociedad.

CARIDE, J. A. (1986): Entiende por Animación Sociocultural toda aquella acción o conjunto de acciones dirigidas a la elaboración y desarrollo de un proyecto, esencialmente práctico, de concienciación, participación e integración sociocultural de los individuos, los grupos y/o las instituciones en el seno de una comunidad para promover las transformaciones o cambios requeridos por una calidad de vida ajustada a la construcción crítica de la realidad.

CASTRO, A. de (1987): Afirma que, la Animación Sociocultural, un conjunto de acciones que tienden a ofrecer al individuo la posibilidad de convertirse en agente de su propio desarrollo y el desarrollo de su comunidad, generando procesos de participación, respondiendo a necesidades reales teniendo en cuenta los centros de interés de las personas, apoyándose en una pedagogía activa y dinamizadora.

CEMBRANOS, F. (1989): U Animación Sociocultural es el proceso dirigido a la organización de las personas para realizar proyectos e iniciativas desde la cultura y para el desarrollo social. Los cuatro ejes que la componen son: la cultura, la organización de las personas, los proyectos e iniciativas y el desarrollo social.

DE LA RIVA, F. (1986): Indica en su obra que, la Animación Sociocultural, es un conjunto de técnicas de trabajo social procedentes de campos tan diversos como la Sociología, la Psicología, la Pedagogía, el arte, el juego... articulados de forma sistemática y puestos al servicio de un objetivo: dinamizar los procesos de constitución y desarrollo cultural y social de los grupos o colectivos sociales estimulando y potenciando en ellos la información, la expresión, la comunicación, la organización y los hábitos y actitudes que hacen posible la participación.

DEL VALLE, A. (1972): A la Animación Sociocultural se la considera como una acción tendente a crear el dinamismo social allí donde no existe o bien para favorecer la acción cultural y comunitaria, orientando sus actividades hacia el cambio social.

GÓMEZ PÉREZ, C. (1987): Es Animación Sociocultural consiste en elaborar modelos de intervención que permitan establecer proyectos concretos de acción dinamizadora de los diferentes grupos sociales.

GRIEGER, P. (1990): La Animación Sociocultural se propone conciliar escuela y vida; para ello el centro escolar será espacio de intercambio y encuentro, donde cultura, instrucción y educación irán estrechamente unidas de modo permanente, esto implica actuación responsable, participación activa, conocimiento del grupo y democracia educativa.

GROSJEAN, E. (1980): La Animación Sociocultural es un esfuerzo tendente a ofrecer a cada individuo la posibilidad y el deseo de convenirse en agente activo de su propio desarrollo y del desarrollo cualitativo de la comunidad de que forma parte.

HICTER, M. (1980): Entiende que la Animación Sociocultural, es como un modo de transformación social, proceso de liberación y emancipación de los pueblos que les lleva a la creación de su propia cultura.

IZQUIERDO, C. (1989): La Animación Sociocultural es una metodología que tiene como finalidad última el cambio social, potencia un formal, no iba a ser menos, y son numerosos los autores que se proceso cultural, promueve la capacidad de asumir críticamente la realidad y capacita para organizarse y transformar la historia personal y comunitaria. Se trata de una tarea de carácter intencional y por tanto como una lección programada, no arbitraria ni improvisada, que comprende tiempo, objetivos, acciones y medios.

LAHOZ, P. (1987): La Animación Sociocultural, es una manera de intervenir culturalmente que se orienta desde ideologías diferentes y se dirige hacia fines de desarrollo social y cultural diferenciados ya la vez concurrentes, en la búsqueda de una mayor democratización de los bienes sociales y culturales.

MARTÍN, A. (1988): La Animación Sociocultural, es animar, dar sentido, mover, motivar, dinamizar, acompañar, comunicar, ayudar a crecer. Es contribuir de alguna manera al desarrollo, potencia; capacitar. Es lo que más se parece a un proceso a través del cual la comunidad se convierta en protagonista de su propio desarrollo.

MARZO, A. y FIGUERAS, J. Ma. (1990): Todo intento de definir la Animación Sociocultural, se sitúa entre dos polos palpables: La Animación Sociocultural como modelo consolidado de intervención en la realidad. Los defensores de esta posición la conciben como un corpus teórico globalizado para la intervención social y cultural, es decir, para la promoción de cambios sociales y culturales que modifiquen situaciones existentes en la realidad, a partir del cual emanan funciones, perfiles profesionales y metodologías específicas de intervención claramente diferenciadas. La Animación Sociocultural como tecnología adecuada para la intervención en la realidad desde esta posición se concibe como «un conjunto de metodologías y recursos para la intervención social y cultural que son utilizadas por los distintos modelos de intervención: el Trabajo Social, la Educación Permanente...».

MONERA, M.» L (1989): La Animación Sociocultural es un hecho global, una actitud, que puede aplicarse a todos los sectores de la vida social. Las definiciones podrían clasificarse en dos grupos generales: Animación Sociocultural como dar vida y Animación Sociocultural como poner en relación.

PUIG RICART, T. (1988): La Animación Sociocultural es un método de intervención territorial que desde la cultura facilita a las personas, con deseos y necesidades no satisfechos, la posibilidad de reunirse en grupos iniciar un proceso conjunto, marcarse aquellos objetivos que les apetece... y conseguirlos.

PUIG ROVIRA, J. M. (1987): La Animación Sociocultural es un instrumento privilegiado para hacer posible y potenciar una situación de democracia cultural. Con acciones de toda índole que uno o muchos animadores dirigen a individuos aislados, pequeños grupos o colectividades más amplias, inspiradas en una pedagogía participativa, dialogante y no directiva, promoviendo en los destinatarios actividades voluntarias, abiertas a todos, que no requieren conocimientos previos, desinteresadas y libres y que pueden ser artísticas, intelectuales, sociales, prácticas o físicas y quieren compensar, regular, catalizar y renovar los comportamientos, actitudes e ideas a fin de permitir una vida más justa, rica, autónoma y feliz.

QUINTANA, J. M.» (1985): La Animación Sociocultural puede entenderse como una función social, una actitud o mentalidad, una profesión e incluso un conjunto de técnicas y métodos específicos. Apunta a un trabajo orientado hacia grupos y no hacia individuos aislados, se inserta en la cultura propia de esos grupos, en el cual las actividades educativas y culturales son medios para un proceso de emancipación. Es una tecnología social que, banda en una

pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en ámbitos diferentes de la calidad de vida, mediante la participación de la gente en su propio desarrollo sociocultural.

SIMONOT, M. (1974): La Animación Sociocultural es un sector de la vida social, cuyos agentes tienen por objetivo una cierta transformación de las actitudes y de las relaciones interindividuales y colectivas, por una acción de y sobre los individuos, sus actitudes, sus relaciones interindividuales y sociales. Esta acción se ejerce a través de actividades diversas con ayuda de una pedagogía basada en métodos no directivos y activos.

SIMPSON, J. A. (1980): Para este autor, el objetivo social de la Animación Sociocultural es la creación de una sociedad plenamente democrática en la cual los ciudadanos dispongan de iguales oportunidades y sean estimulados a utilizar lo mejor posible sus capacidades personales y su medio social, mejora en la que trabajan constantemente.

UNESCO (1982): La Animación Sociocultural, es el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas.

VICHÉ, M. (1986): La Animación Sociocultural es una acción grupal de promoción social y cultural que se desarrolla en el tiempo libre. Es, ni un sentido amplio, educación ni el tiempo libre. Educación que cuenta con una concepción propia del desarrollo personal, al que concibe como desarrollo sociocultural, a la que posee una metodología propia que define su acción.

WEISGERBER, P. (1980): La Animación Sociocultural es un elemento técnico que permite ayudar a los individuos a tomar conciencia de sus problemas y sus necesidades y a entrar en comunicación a fin de resolver colectivamente esos problemas.

Reproducidas las definiciones de Animación Sociocultural, se ha procedido a analizar su contenido con la intención de agruparlas de modo que nos permitan conocer qué es la Animación Sociocultural para cada uno de los autores y representarlo gráficamente en el cuadro 6.

Por otra parte, al analizar las mismas definiciones de Animación Sociocultural hemos descubierto que cada autor, cuando se arriesga a dar una definición de ella incluye, a veces de forma inconsciente, los objetivos de la Animación Sociocultural. Se han elaborado cuadros comparativos donde quedan reflejados: qué es la Animación Sociocultural para cada uno de los autores, y los objetivos de la Animación Sociocultural.

Síntesis de las diversas definiciones, concepto y objetivos de la Animación Sociocultural

Una vez presentadas las diversas definiciones de Animación Sociocultural, podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que todas ellas, expresan un deseo de profundización teórica, a la vez que indican tanto el carácter incierto de esta noción, como la gran riqueza que se vislumbra en cuanto a la amplitud de su campo de aplicación.

Si tratamos de resumir las diferentes concepciones de Animación Sociocultural indicadas anteriormente, podemos afirmar que desde una vertiente práctica, la Animación Sociocultural se entiende como:

- Un estímulo que incita a las personas a iniciar una gama de experiencias.
- Una acción o conjunto de acciones dirigidas a la elaboración y desarrollo de un proyecto esencialmente práctico.
- Un elemento técnico que permite ayudar a los individuos a tomar conciencia de sus problemas.

CUADRO 6
QUÉ ES LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

	ANDRÉGG	BARROD	CHUDE	DE CASTRO	CEBRANOS	DE LA RIVA	DEL VALLE	C. PÉREZ	GEORGEAN	RICTER	IZQUIERDO	JARRIZ	MARTÍN	MAZZO Y FERRERAS	MONTEA	OSÉER	PUG RICHT	PUG RIVERA	QUINTANA	SIMONOT	SIMPSON	UNESCO	VICHÉ	WEISGERBER	
Práctica social	✓																			✓			✓		
Fenómeno social		✓																			✓				
Conjunto de acciones			✓	✓			✓																		
Proceso dirigido																									
Técnicas de trabajo social					✓																				
Modelos de intervención								✓		✓															
Metodología											✓														
Animar, ayudar, dar sentido													✓												
Tecnología														✓						✓					✓
Conciliación																									
Hecho global																						✓			
Instrumento																									
Acción grupal																		✓							
Método intervención												✓		✓					✓					✓	
Esfuerzo									✓					✓				✓		✓					

**CUADRO 7
OBJETIVOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**

	ANDRÉGG	BARRO	CAJTE	DE CASTO	CHAMBERS	DE LA RIVA	DE VALLE	G. FRIEZ	GRONQAN	HICTER	EQUBERO	LAROC	MARTIN	MAZZO Y FROGLIAS	MONEDA	GAJZER	FIGUREAT	FIGUONRA	QUINTANA	SHONOT	SIMPSON	UNESCO	VICÉ	WESZDORF
Participación	✓		✓	✓		✓										✓		✓	✓			✓		
Concienciación			✓													✓								
Des. social y cultural					✓	✓			✓			✓	✓						✓					
Comunicación interpersonal	✓					✓											✓	✓						
Calidad de vida	✓		✓																✓					
Transformación de la sociedad		✓	✓				✓			✓	✓			✓						✓				
Integración social			✓																					
Dinamización social							✓	✓																
Democratización social y educativa												✓				✓					✓			
Desarrollo personal					✓				✓				✓								✓		✓	✓
Estimular iniciativa y participación									✓					✓	✓		✓					✓		

- Un conjunto de prácticas sociales que estimulan la iniciativa y la participación de la comunidad.
- Tecnología social basada en una pedagogía participativa.
- Transformación social y proceso de liberación que lleva a los pueblos a la creación de su propia cultura y, en suma, a la construcción crítica de la realidad.

Los objetivos que se pretende conseguir con la Animación Sociocultural son: participación, desarrollo personal, social y cultural, transformación de la sociedad, a la vez que estimular la iniciativa y la participación social.

Hacia una definición integradora

Teniendo en cuenta las definiciones de los diversos autores que aparecen en el cuadro anterior, creemos oportuno elaborar nuestra propia definición de Animación Sociocultural:

«La Animación Sociocultural es un método de intervención, con acciones de práctica social, dirigidas y destinadas a animar, ayudar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología, y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural»

A su vez, basándonos en los autores anteriormente citados, podemos afirmar que, la Animación Sociocultural pretende:

«Transformar la sociedad mediante la participación y la iniciativa, con el fin de conseguir el desarrollo personal, social y cultural, y a la vez potenciar la comunicación interpersonal, respetando los valores democráticos, que lleven a la concienciación e integración social.»

CARACTERÍSTICAS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Los fundamentos filosóficos de la Animación Sociocultural se formulan a partir de una reflexión sobre la crisis de la cultura occidental, que puede definirse como la crisis de transición del materialismo al postmaterialismo, manifestándose en un profundo y complejo cambio de valores a favor del libre desarrollo de toda la personalidad, la defensa del ecologismo, la libertad de expresión, el pluralismo ideológico y cultural, la ruptura de las convenciones estéticas, la relativización de los dogmatismos y la reconceptualización de los modelos de desarrollo.

Este cambio de paradigmas se materializa, desde las políticas internacionales, en varios trabajos, documentos y programas aparecidos desde los años sesenta, y se generaliza a partir de la década siguiente.

Algunos estudios realizados por la OCDE (1979), confirman que los europeos más jóvenes optan más por valores inmateriales aunque también desean conservar los materiales. En este mismo año, el Consejo de Europa reconoce la existencia de todo un mosaico de culturas compuestas de aspiraciones individuales, y opta por la doctrina del pluralismo cultural.

En el Coloquio de Delfos (1980), se analizó la nueva sociedad cultural europea en torno a cuatro temas básicos con la intención de superar sus antinomias: libertad y seguridad; espiritualidad y materialismo; afectividad y racionalismo; naturaleza y producción. La carta cultural del Coloquio se inscribe en el marco de la Educación Permanente, basada en la autoformación asistida, la autonomía democrática y la solidaridad.

Dentro de este contexto de nuevas valoraciones, el modelo educativo de la Animación Sociocultural rompe los cauces institucionales nacidos del racionalismo materialista y orienta sus fines hacia la creación de una sociedad educativa, enraizando directamente con la tradición utópica de la educación, erigiéndose en motor de desarrollo, liberación y transformación social.

Vamos a señalar a continuación algunas características que nos ayuden a perfilar más claramente lo que se entiende por Animación Sociocultural. En líneas generales presentamos algunos rasgos que recogen Ander-Egg, Barrado, y otros autores (1982).

Promotora de valores. La Animación Sociocultural debe definir claramente el modelo de cultura y de proyecto al que ha de dirigir sus esfuerzos, hacia los contenidos y valores culturales a desarrollar. Desde este punto de vista, conviene subrayar la acción cultural como una tarea de incorporación de los valores culturales del pueblo a la cultura universal, a la nueva cultura, al nuevo humanismo como alternativa a la cultura tradicional.

Elemento transformador. La Animación Sociocultural se caracteriza por preparar al hombre no sólo para adaptarse a las distintas situaciones sociales, sino para transformar las situaciones e incluso la sociedad.

Cause de participación. La Animación Sociocultural alcanza su pleno sentido cuando se aplica para promover la participación comunitaria de las capas sociales y de los sectores de la población que se encierran ignorantes en lo cultural, aislados en la sociedad y con indiferencia política. Se caracteriza, en definitiva, por superar el concepto de cultura como consumo para acostumbrar hacia la cultura como participación, aprovechando el potencial que tiene cada individuo, grupo o comunidad.

La Animación Sociocultural así concebida implica a las personas y crea una metodología adecuada a todos según su sexo, edad y condición. Tiende siempre a generar dinámicas que convierten al público de espectador en participante y actor. Las actividades se llevan a cabo por decisión de todas las partes, intentando desarrollar al máximo las posibilidades de las personas y grupos.

La Animación Sociocultural tiene dos referentes constantes que determinan la adecuación de su metodología para cada caso concreto: por una parte la práctica de la misma gente; por otro lado, el nivel de conciencia que tienen los que participan en estas actividades.

La participación y la Animación Sociocultural son las dos caras de una misma moneda. Nuestra Constitución de 1978 en su art.: 9 dispone que: «Corresponde a los Poderes Públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas: remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

Como catalizador. La palabra animación denota cuáles son las funciones de la misma. Es decir, actuar como catalizador que desata y anima un proceso que corresponde fundamentalmente a iniciativas de la misma gente. La Animación Sociocultural se orienta preferentemente a un hacer e implica también una superación de la dicotomía entre teoría y práctica.

La Animación Sociocultural demanda la presencia de un animador cuya función debe orientarse a proporcionar elementos para que el grupo mismo encuentre las repuestas a sus necesidades y contribuir a que la gente recupere sus propias prácticas sociales. La Animación Sociocultural necesita de un conductor, un impulsor, un líder que sea capaz de dinamizar a los individuos y grupos.

Promoción de la vida asociativa. Una de las características fundamentales de la Animación Sociocultural es la de desarrollar la vida asociativa como soporte del crecimiento y de la participación y como instrumento permanente del cambio. Dado que los modelos asociativos tradicionales se encuentran en crisis, es urgente que establezca procesos que garanticen a las capas menos integradas la participación directa en la vida asociativa.

La Animación Sociocultural como proceso. Uno de los objetivos principales de la Animación Sociocultural consiste en que el pueblo pase a ser actor y creador de su propia cultura con el fin de desarrollar sus propios valores. Conseguir este objetivo implica un proceso de fomentar.

- La capacidad para analizar una situación como persona y colectivo dentro de una realidad más amplia interpretada críticamente y sentirse responsable de su configuración.
- La capacidad de organización para ir con otros defendiendo sus intereses, programar acciones personales y colectivas insertas en un proceso de cambio.
- La realización de acciones que transformen las condiciones de vida a la vez que se está participando en el nacimiento de relaciones sociales y humanas alternativas.

La Animación Sociocultural debe prever y desarrollar el análisis, formular finalidades, establecer prioridades, concretar objetivos, articular recursos, fijar medios y plazos, considerar los ritmos articular evaluaciones. Es importante tener en cuenta la continuidad y la estabilidad en las acciones, pues si son de impacto efímero tienen poco resultado.

A continuación presentamos un cuadro con las principales características de la Animación Sociocultural.

**CUADRO 8
CARACTERÍSTICAS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**

<i>Características de la Animación Sociocultural</i>
* PROMOTORA DE VALORES: Suscita los valores culturales del pueblo y de la cultura universal.
* ELEMENTO TRANSFORMADOR: Prepara al hombre para adaptarse a situaciones y transformar la sociedad.
* CAUCE DE PARTICIPACIÓN: Supera el concepto de cultura como consumo para avanzar hacia la cultura como participación.
* CATALIZADOR: Desarrolla iniciativas de las mismas personas, superando la dicotomía entre teoría y práctica.
* PROMOCION DE LA VIDA ASOCIATIVA: Participación directa en la vida asociativa de las capas menos integradas.
* PROCESO: El pueblo ha de ser creador de su propia cultura mediante la adquisición de capacidades como, analizar situaciones, organizar y realizar acciones transformadoras.

OBJETIVOS, FINALIDADES Y FUNCIONES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Finalidades

Se indican a continuación algunas de las finalidades que persigue la Animación Sociocultural teniendo en cuenta lo que han subrayado autores relevantes en el Lema:

- Favorecer que las personas participen en la vida del grupo y de la sociedad intentando la mejora permanente de la calidad de vida.
- Facilitar la adhesión a objetivos libremente elaborados de acuerdo con las necesidades, las aspiraciones y los problemas de cada miembro y grupo social.
- Vivir en relación con las otras personas, en la aceptación y el respeto a cada uno, sus valores, sus creencias y las de su medio.
- Dar a cada uno la ocasión de intercambiar ideas y expresarse libremente de acuerdo con su marco de referencia.
- Atenuar, para, finalmente, eliminar el hándicap sociocultural y dar a todos las mismas oportunidades en este campo.
- Disminuir, para suprimir finalmente, el vacío sociocultural entre los estratos sociales.
- Crear las condiciones adecuadas que inciten al mayor número de personas a revalorizar plenamente su potencialidad, así como los recursos que pueden encontrar en su asociación con otros.

Para Ucar (1992), la Animación Sociocultural persigue en suma:

- El desarrollo de la concientización y el sentido crítico.
- La participación.
- La integración social.
- La dinamización sociocultural.
- La innovación y la creación cultural.
- La utopía.
- La intervención sociocultural.

Para otros autores los tres principios fundamentales en que se apoya la Animación Sociocultural responden a esta nueva concepción en la que se ha gestado:

- Fe en la persona. Toda persona es capaz de crear, desarrollar y expresar su propia personalidad.
- Pluralismo cultural. La humanidad se compone de diferentes culturas desarrolladas en la diversidad de los grupos sociales. En consecuencia, todas las formas culturales tienen la misma consideración social, deben ser elegidas libremente y desarrolladas de forma participativa.
- Cooperación. Tanto los individuos como los grupos diferenciados han de cooperar al desarrollo de los demás individuos y grupos en la construcción de su propia cultura dentro del marco de la sociedad global, que es, en definitiva, la que justifica a los individuos y los grupos implicados, dándoles el verdadero sentido social.

En la práctica, estos principios se orientan hacia estas finalidades:

- Universalización: De medios, bienes y acciones sin ningún tipo de discriminación.

- Normalización: Integración de los distintos individuos en su comunidad.
- Descentralización: Toma de decisiones dentro de cada grupo organizado democráticamente.
- Participación: Autogestión en todos los niveles de la vida social.

Funciones

La Animación Sociocultural se enmarca en parámetros ideológico-políticos desde los cuales pueden pretenderse distintas funciones, pero, en general, se postulan las siguientes:

- Función de integración. Pretende corregir tanto los defectos del desarrollo (demográficos, del medio ambiente), como los fracasos del Sistema Educativo (analfabetismo, insuficiente educación básica, fracaso escolar, escasa formación profesional).
- Función de desarrollo. Su labor es la de elevar la calidad de vida de forma cuantitativa y cualitativa, desarrollando no sólo el nivel cultural sino también el afectivo, ético, cívico...
- Función creativa. Trata de generar procesos de participación que propicien nuevas formas culturales así como facilitar los medios y técnicas para adquirir esas formas culturales orientadas ala transformación social.

No obstante, estas funciones, si bien aparecen en los programas y manifiestos frecuentemente unidas por conjunciones, pueden ser contradictorias entre sí y conducir a resultados divergentes.

Desde la actuación educativa, sea cual fuere el enfoque ideológico que la oriente, la Animación Sociocultural se instala en el contexto de renovación pedagógica, dentro de la Pedagogía Social y propone un modelo de intervención abierto, flexible y dinámico, que se adecue a las distintas necesidades y características de los grupos implicados, propicie la participación activa y crítica de los individuos y estimule la creación de nuevas expectativas socioculturales.

La función de la Animación Sociocultural no está definida por determinados sectores o actividades culturales que le son propias, sino por el modo o perspectiva de promover actividades socio- culturales capaces de proporcionar medios, espacios y recursos para que la participación de las personas sea efectiva (Ander-Egg, 1989).

Según el CESAC (Coordinación de Escuelas Suizas de Animación Sociocultural), la Animación Sociocultural implica ciertas funciones sociales que pueden ser resumidas así:

- Función de adaptación e integración, preparando a los individuos a vivir los cambios múltiples de las sociedades modernas, tanto en el plano social como cultural y tecnológico.
- Función de recreación, favoreciendo alternativas en los lugares industrializados.
- Función de promoción cultural, potenciando la creatividad y difusión de la propia cultura a otras comunidades.
- Función de regulación social, mediante actividades organizadas de reinserción.
- Función de crítica social, contribuyendo y haciendo participar en el debate sobre cuestiones democráticas.

Presentamos a continuación en el siguiente cuadro, una síntesis de los objetivos, finalidades y funciones de la Animación Sociocultural:

CUADRO 9
OBJETIVOS, FINALIDADES Y FUNCIONES
DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

<p>* OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la participación. - Facilitar la adhesión a objetivos libremente elaborados. - Vivir en relación, respeto y aceptación. - Dar ocasión de intercambiar ideas y expresarse libremente. - Dar a todos las mismas oportunidades. - Disminuir el vacío sociocultural entre los estratos sociales. - Potenciar personas y recursos.
<p>* FINALIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universalización, integración social. - Normalización. - Descentralización. - Participación. - Intervención sociocultural.
<p>* FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración y adaptación, corrigiendo los defectos del desarrollo y del Sistema Educativo. - Desarrollo, elevando la calidad de vida, tanto de forma cualitativa como cuantitativa. - Creación, tratando de generar procesos de participación. - Regulación social, actuando para conseguir la reinserción.

MODALIDADES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Los campos de la Animación Sociocultural son muy variados. Es un modo de educación que abarca la sociedad global y se concreta según las estructuras institucionalizadas. el medio en que actúa y los intereses individuales.

Los programas de intervención varían según los grupos a los que van dirigidos, atendiendo tanto a los sectores públicos como privados. Se realizan tanto en medios abiertos (rurales, urbanos) como en medios cerrados (grupos ideológicos, profesionales, ocasionales...) Asimismo, las actividades se orientan de acuerdo a los intereses individuales, pudiendo ser artísticas, sociales intelectuales, técnicas, deportivas...

Dentro de la amplia gama de actividades llamadas Animación Sociocultural, es posible distinguir diferentes modalidades de actuación. Para una mejor comprensión de lo que es la animación, y con el interés práctico de esclarecer su ámbito de acción, utilizando diferentes criterios de clasificación podemos distinguir las siguientes modalidades:

- Según el sector en el que se enfatiza la acción.
- Según el contexto o ámbito de acción.
- Según el ampo de acción.
- Según la pertenencia institucional a un organismo promotor.
- Según el criterio pedagógico de centralidad de acción.
- Según el status del animador.
- Según la tarea fundamental del animador.
- Según el modo de preferencia operativa del animador.
- Según el ámbito geográfico.

Basándonos en Ander-Egg (1989), hemos elaborado un cuadro que recoge las distintas modalidades de Animación Sociocultural:

CUADRO 10
MODALIDADES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

SECTOR:	<ul style="list-style-type: none"> • Cultural (artísticas). • Educativo (ed. no formal). • Social (problemas de la comunidad).
CONTEXTO:	<ul style="list-style-type: none"> • Institucional (club, asociación, aula). • Técnico (teatro, deporte...). • Social (jóvenes, campesinos...). • Espacial (calle, barrio, pueblo...). • Político (acción, reivindicación...).
CAMPO DE ACCIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de edad (niños, jóvenes...). • Categorías profesionales (obreros, campesinos...). • Sexo. • Contenidos de actividades (artísticas, intelectuales, sociales...). • Ambitos de animación.
PERTENENCIA INSTITUCIONAL:	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones gubernamentales: nacional, regional (Gobiernos). • No gubernamentales: asociaciones, sindicatos... • Grupos espontáneos e informales (colectivos...).
CRITERIO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Animación centrada en el contenido. • Animación centrada en el grupo.
STATUS DEL ANIMADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Animador profesional. • Animador voluntario.
TAREA DEL ANIMADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Animador difusor. • Animador monitor. • Animador de grupo. • Animador coordinador.
PREFERENCIA OPERATIVA DEL ANIMADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a lo estético. • Privilegia la educación extraescolar. • Acción con finalidad social.
ÁMBITO GEOGRÁFICO	<ul style="list-style-type: none"> • Animación rural. • Animación urbana. • Animación suburbana.

VALORES QUE PROMUEVE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La Animación Sociocultural parte del principio de la aceptación y el reconocimiento del pluralismo cultural, pluralidad de valores que, es un aspecto muy positivo en nuestras sociedades.

Pluralismo

Este principio de pluralidad de valores implica la sana tolerancia de una multiplicidad de opiniones. El pluralismo no sólo es una constatación de hecho sobre la existencia de una multiplicidad de grupos, usos y convicciones diferentes. Es además, una postura de principio por medio de la cual se acepta o propugna que en la sociedad, coexistan sin excluirse ni subordinarse unos a otros, distintos grupos sociales (pluralismo social), distintas fuerzas políticas que compiten con el poder (pluralismo político), y distintas convicciones irreductibles entre si (pluralismo ideológico). Partimos de la base de que la sociedad no tiene por qué ser homogénea o estar monolíticamente organizada, ni todas las convicciones tienen por qué ser compartidas.

La consecuencia lógica de este reconocimiento se cifra en el pluralismo social de intereses, tendencias ideológicas, culturales y religiosas. La UNESCO, defiende la unidad de la especie humana y, por consiguiente, la igualdad de todos los seres humanos y pueblos. Todos los grupos humanos y todos los pueblos sea cual fuere su composición y origen étnico, contribuyen con arreglo a su propio genio, al progreso de las civilizaciones y las culturas, que con su pluralidad constituyen el patrimonio común de la humanidad.

El problema consiste en articular la unidad y la diversidad, en conciliar los derechos fundamentales y la dignidad a la vez que respetar las diferencias que forman parte de sus derechos personales.

El pluralismo político se apoya en determinados valores que le dan sentido y posibilidad. La Constitución española (1978) enumera los que son fundamento del orden político y de la paz social tales como: la dignidad de la persona, los derechos inviolables y el libre desarrollo de la personalidad.

Existen diferencias entre los individuos que son tan reales y consistentes como lo que tienen de común entre ellos. Es más, la configuración y estructura que poseen en común ciertos individuos es la misma que permite que existan diferencias entre ellos. El problema clave es la búsqueda de equilibrio estable entre la unidad y la multiplicidad.

Concientización

El trabajo comunitario para lograr cambios y mejoras en las condiciones de vida, se subordina a una comprensión profunda de la dimensión de la persona, de sus derechos y del mundo social en el que habita. Esta es la idea general de concientización que es fundamento de la Educación Popular. No se trata sólo de un conocimiento crítico de la realidad social en términos sociológicos y operativos, sino de la construcción colectiva de las ideas base que le dan sentido, tanto a la crítica del orden social vigente como a la disposición del pueblo para transformarlo.

Concientizar según Ladim (1970), es tomar conciencia de lo que el hombre es, conciencia de sí, de lo que es el mundo y de lo que son los demás hombres. Sin embargo en cada época histórica es variable el modo de encarar el mundo, el modo en que se manifiesta la comunicación entre los hombres y, en fin, el valor de la propia persona. En último término, todo el proceso de concientización trae en sí mismo una concepción del hombre, una visión del mundo, luego se inserta en una conciencia histórica... donde la concientización es el inicio del propio proceso educativo, que toma a la persona como fundamento y su realización como fin.

Nadie educa a nadie, diría Freire, y nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador, esto es, los hombres se educan entre sí transformando el mundo. La educación problematizadora juega un papel muy importante en este proceso, por su carácter auténticamente reflexivo que implica un acto permanente de descubrimiento y acercamiento a la realidad, no ya como una realidad estática sino como una realidad en constante cambio y transformación.

El proceso de concientización no depende de las teorías ni de los estudios empíricos aunque estén bien diseñados, sino del proceso para ir transformando la realidad en una acción-reflexión; esto a, la praxis en comunicación con el mundo. Porque el hombre se transforma a medida que transforma la realidad adquiriendo otros niveles de conciencia, planificando su acción y reflexionando sobre tal realidad, por lo que, tanto el promotor como la comunidad, se introducen en un proceso de sensibilización y concientización educándose conjuntamente en la dinámica del conocimiento y transformación del medio ambiente que los rodea.

Por lo tanto, el proceso de concientización exige la colaboración con la comunidad, educar para la participación responsable, estimular la expresión de sentimientos de solidaridad, animar la fraternidad, madurar el sentido de colaboración. En definitiva, llegar al compromiso de la transformación comunitaria y en solidaridad comprometidas con la naturaleza y la sociedad.

Libertad

La libertad es la condición del pluralismo y consecuencia de él. Libertad y pluralismo, aunque no se identifiquen se hacen en cierta manera inseparables. La Animación Sociocultural busca ante todo promover la libertad. Libertad que reposa en un juicio de valor positivo, en la fe en la libertad con la convicción de que la libertad de cada uno es preferible a una limitación de las posibilidades de elección.

La Animación Sociocultural intenta que el hombre se sienta libre, así opta decididamente, como indica el Consejo de Europa, por la apertura y va en contra de cualquier tipo de limitación de la personalidad, más amplia valoración de la potencialidad vital, libertad de opción en las actividades por oposición a las restricciones que imponen la tradición, la costumbre y la ignorancia, máximo aprecio de todas las formas de cultura de nuestra sociedad, multiplicación de competencias que permitan realmente participar con éxito en la gestión y desarrollo de la comunidad.

Promueve, pues, la libertad de cada persona. Parte de la base de que el hombre posee un impulso propio hacia la autorrealización. La animación le facilita el camino hacia la conquista de la libertad. En este sentido, lo que se persigue es que el sujeto vaya actualizando su capacidad de ser principio, a decir, capaz de protagonizar sus propios actos.

Democracia

La Animación Sociocultural promueve, sobre todo, la democracia, pues considera que un individuo no encuentra su verdadera talla humana hasta que no ejerce un control activo sobre la comunidad a la que pertenece y si se priva al individuo de este derecho, queda disminuido y frustrado aunque tenga abundante provisión de alimentos y placer. A esto se añade la convicción de que el deseo por el bienestar de los otros es un impulso humano muy fuerte y el hecho de descuidarlo o contrarrestarlo provoca insatisfacción y tensiones personales.

La Animación Sociocultural estimula, por otra parte, a los individuos a buscar un modelo de vida más satisfactorio que sólo se puede conseguir con la aplicación de estos principios morales, pues la participación activa del individuo en la vida comunitaria no es solamente un medio para evitar desacuerdos, sino un valor moral en sí mismo. La Animación Sociocultural no puede convertirse en realidad más que si el individuo puede constatar que su acción tiene una influencia real sobre las decisiones que afectan a la comunidad en la que vive.

La Animación Sociocultural promueve la participación, y en la medida que esto constituye un objetivo político no puede ser apolítica. Lo es sin embargo, en el sentido de que no se encuentra ligada a ningún programa político. La Animación Sociocultural trabaja por conseguir una sociedad verdaderamente democrática. Por su propia naturaleza reviste un aspecto no autoritario y participativo, libremente elegido, y su forma y orientación dependen de la elección concertada con los participantes. La participación es una característica esencial de la Animación Sociocultural por dos razones:

- Es una salvaguarda contra un ambiente sociocultural que, aunque esté de acuerdo con los puntos de vista de los expertos, permanece alejada de las grandes aspiraciones humanas.
- La Animación Sociocultural es, no sólo un objetivo moral sino también el método esencial de trabajo.

Relaciones humanas

La Animación Sociocultural promueve las relaciones humanas intentando crear un nuevo clima de opinión pública y una mejor calidad de vida. Aspira a crear en la sociedad el derecho reconocido, de cualquier hombre, a cuestionar las decisiones de las autoridades políticas, sociológicas, científicas, etc. Quiere dotar a los individuos con el sentido de su propio valor y de la conciencia de ser miembros completos de una comunidad, lo que puede llevarles en ocasiones a la denuncia de determinadas situaciones. Este hecho puede provocar a veces conflictos y confrontaciones que, si se producen, es porque no existe hábito de la comunicación entre el público y las autoridades, ni tampoco las estructuras adecuadas para ello. La Animación Sociocultural trata de hacer revivir las raíces de la vida comunitaria poco cultivadas en nuestra sociedad.

En síntesis podemos afirmar que la Animación Sociocultural promueve los valores humanos e intenta que el hombre sea cada vez más hombre. Como alternativa pedagógica pretende que el individuo sea el centro de todo desarrollo incrementando en él el autoconcepto y la calidad de sus posibilidades y responsabilidades.

En el siguiente cuadro recogemos a modo de conclusión, los valores que promueve la Animación Sociocultural.

CUADRO 11
VALORES QUE PROMUEVE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

* PLURALISMO: Sana tolerancia ante la multiplicidad de opciones sociales, políticas e ideológicas.
* CONCIENTIZACIÓN: Toma de conciencia de lo que el hombre es, de lo que es el mundo y de lo que son los demás hombres.
* LIBERTAD: Ayudando al hombre a su autorrealización, siendo protagonista de sus propios actos.
* DEMOCRACIA: Estimulando a la persona a buscar un modelo de vida más satisfactorio en contacto con los demás.
* RELACIONES HUMANAS: Creando un nuevo clima de opinión pública y una mejor calidad de vida.

RELACIÓN ENTRE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y CONCEPTOS AFINES

Presentamos a continuación algunos conceptos afines al de Animación Sociocultural haciendo especial hincapié en aquellos que guardan una relación específica con la educación de adultos, pues de este modo, nos ayudará a comprender el marco en el que, hoy en día, se desarrolla la educación de adultos y la Animación Sociocultural.

Animación Sociocultural y educación permanente

La educación permanente es un concepto muy amplio que engloba el resto de las modalidades educativas, para Gelpi (1989) viene a coincidir con el concepto de educación.

La expresión educación permanente según el Libro Blanco de Educación de Adultos, designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.

La novedad de esta propuesta consiste en subrayar el carácter unitario y coherente, así como destacar el aspecto de la oferta a toda la población a lo largo de toda la vida, por la imperiosa necesidad de actualizar nuestra formación de acuerdo a las nuevas demandas en un mundo de cambio vertiginoso.

Concebimos, por lo tanto, la educación permanente como educación a lo largo de toda la vida, y la Animación Sociocultural adscrita al ampo de la educación. Desde este punto de vista, es evidente según Quintana (1986) que constituiría una estrategia de aquella.

El Consejo de Europa subraya que para que la educación permanente cumpla su función de modo eficaz ha de complementarse con una política de desarrollo y de Animación Sociocultural.

Por su parte Ander-Egg (1987) plantea la Animación Sociocultural y la educación permanente como anverso y reverso de la misma realidad al indicar que la educación permanente está concentrada en la necesidad de una capacitación continua y en el desarrollo de nuevas actitudes culturales acordes con los cambios que se producen en la sociedad. La Animación Sociocultural procura superar y vencer las actitudes de apatía y fatalismo, en relación al esfuerzo para aprender durante toda la vida que es lo substancial de la educación permanente.

Conviene subrayar que ambos conceptos han nacido y se han desarrollado con un mismo objetivo: promover la democracia cultural o lo que es lo mismo, la creación de una sociedad democrática.

Animación Sociocultural y educación formal, no-formal e informal

Las diferencias entre educación formal, no-formal e informal se establecen según lo que se educa y según el agente educativo.

La educación formal es institucional. Se conoce también con el nombre de educación estructurada institucionalmente, organizada por el Gobierno; podríamos decir que es la educación que se imparte en las escuelas, entendiendo estas como los centros donde se obtienen unos títulos oficiales con diplomas acreditativos: Colegios, Institutos, Centros de F.P., Universidades, etc.

La educación formal suele ser insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de todas las personas y, además, tiende a ofrecer una educación muy uniforme, por lo que no responde a las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo, hay que reconocer que los sistemas educativos desempeñan funciones especiales para la vida de los Individuos y de las sociedades. En este sentido, en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE (Preámbulo) podemos leer: «En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente, con el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.»

La sociedad vive un proceso de modernización acelerado, por lo que es necesaria una adaptación constante del sistema educativo, para que sea capaz de dar respuesta a las nuevas necesidades que la sociedad demanda.

Al resultar insuficiente la educación formal, para satisfacer las necesidades de los individuos, se ha puesto en marcha una amplia gama de actividades de educación no-formal.

La educación no-formal (Coombs, 1986), es sencillamente una etiqueta genérica y práctica que cubre toda actividad organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños.

Podríamos indicar que la educación no-formal es el conjunto de actos educativos con objetivos definidos, que se realiza fuera de la escuela institucionalizada. Está organizada y estructurada. Tiene la misión de complementar a la educación formal en los ámbitos a los que ésta no puede llegar. Asimismo, la educación no-formal utiliza varios mecanismos para llegar a los ciudadanos, como por ejemplo: cursos, conferencias, programas de televisión, etc.

Amores como Trilla (1989) y Placer (1989), coinciden en asegurar que la Animación Sociocultural entraría a formar parte de la educación no-formal, aunque si consideramos la Animación Sociocultural en un sentido más amplio y teniendo en cuenta la diversidad de tipos de animación, habría situaciones en las que podríamos considerar la Animación Sociocultural vinculada a la educación informal (animación en fiestas de los pueblos, campamentos etc.), o la educación formal (preparación para el acceso a la prueba de mayores de 25 años para la Universidad).

La educación informal sería la educación que todos recibimos por ósmosis al vivir en una sociedad en la que cada momento de la vida nos enseña algo. Coombs (1975 y sus colaboradores), consideran la educación informal como un proceso que dura toda la vida en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes en relación con el medio ambiente.

La educación informal carece de organización y es asistemática, por lo tanto, las personas no tienen conciencia ni voluntariedad acerca de tales procesos de educación. Para Trilla (1986), la educación informal sería la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita, la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no está institucionalizada, no es sistemática, metódica, consciente e intencional.

El Libro Blanco de la Educación de Adultos define la educación informal como el proceso educativo no organizado, que transcurre a lo largo de la vida de la persona; proveniente de las influencias educativas de la vida diaria y del medio ambiente.

La extensión y demanda de la educación en todos los niveles, el desarrollo económico y de los medios de comunicación, unido a una cierta crisis de la institución escolar son factores que han favorecido otras modalidades de educación, entre las que podemos destacar la Animación Sociocultural. Esta intenta ofrecer una nueva respuesta a las necesidades educativas, sociales y culturales, desde el ámbito de la educación no-formal. La Animación Sociocultural tiene por objetivo que sean las propias personas las que demanden y participen activamente en su formación.

La educación no-formal para Collado y Álvarez (1986), además de vivencial -centrada en las necesidades vividas- y comunitaria, se caracteriza por ser crítica, en cuanto que pretende fomentar el análisis de todos los factores que intervienen en cada situación, creadora, por porque que estimula la creatividad de todos los miembros de la comunidad para descubrir nuevos métodos de análisis y nuevas soluciones a los problemas, realista en la medida que se aleja de soluciones utópicas, e integradora porque pretende establecer un diálogo con la educación formal/institucional para romper las fronteras artificiales existentes entre ambas, incompatibles con el objetivo de una educación global y permanente, de forma que los diversos grupos de una comunidad -niños, jóvenes, adultos- participen en la prevención de problemas y articulen sus respectivos recursos.

Animación Sociocultural y educación de adultos

En la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de la UNESCO (1976), aparece la definición de educación de adultos que para nosotros tiene un gran interés al ser asumida por el Libro Blanco de la Educación de Adultos, p. 13. «La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procedimientos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no-formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y Universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y en la participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.»

La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.

En el documento final elaborado por expertos de todo el Estado a partir de las formulaciones hechas por las «Jornadas sobre la formación de educadores y agentes socioculturals» (Barcelona, 1988), se consideró que la Animación Sociocultural era uno de los métodos específicos para la formación de los adultos.

La Animación Sociocultural en relación con la educación de adultos asume primordialmente dos funciones (Ucar, 1992):

- Sirve de complemento a los procesos de educación básica de adultos y de formación ocupacional, dado que conecta y contextualiza los aprendizajes instrumentales y ocupacionales con la realidad de la calle.
- Constituye en sí misma una metodología específica de intervención sobre los adultos. Como tal metodología se propone dotar a los individuos y a los grupos sociales de instrumentos que complementen, aumenten y/o perfeccionen sus capacidades y posibilidades de participación social.

En el Seminario Internacional La educación de adultos como organización para el desarrollo social (Cáceres, 1990), se ponían de manifiesto las tres tendencias de la educación de adultos que funcionan en la actualidad. Estas tendencias priorizan determinadas facetas, manifestándose de forma paralela, a veces confluyentes, y en cualquier caso difícilmente disociables. Estas tres tendencias serían las siguientes:

- Una educación de adultos para el ocio y el tiempo libre: tendencia de las zonas desarrolladas económicamente y que asume la necesidad de ocupar de forma constructiva los excedentes de tiempo generados por la evolución de las relaciones de producción.
- Una educación de adultos para el desarrollo social: tendencia de las zonas del sur de Europa dirigida a afrontar las necesidades de estructurar unos cauces de participación e integración en el tejido social.
- Una educación de adultos para el trabajo: tendencia especialmente asentada en las zonas hispanoamericanas y del sur de Europa, en razón de la imperiosa necesidad de garantizar la incorporación de los excedentes democráticos de las capas populares al mercado laboral y al mundo productivo, así como una existencia digna de las mismas.

Es fundamental que la Animación Sociocultural no sea considerada como un fin en sí misma, ni como un apartado más de un programa de actividades, sino como una herramienta metodológica de gran importancia que acompañe y fundamente todos los procesos de aprendizaje.

SÍNTESIS

El objetivo del capítulo, como indicábamos al principio, ha sido analizar el concepto, objetivos, finalidades, funciones y modalidades de la Animación Sociocultural, los valores que promueve esta disciplina y su relación con conceptos afines como educación permanente, Educación formal, no-formal e informal, y educación de adultos.

En el concepto de Animación Sociocultural, hemos podido comprobar, la gran dispersión a la hora de elaborar una definición de materia, aunque cabe destacar aspectos coincidentes en algunos autores como por ejemplo que la Animación Sociocultural es una práctica social, conjunto de acciones, tecnología y método de intervención.

Un dato que hemos de destacar, es que, cuando el autor se arriesga a dar una definición de Animación Sociocultural, igualmente incluye los objetivos que ha de conseguir. Por tanto, al realizar un estudio comparado de los objetivos que debe conseguir la Animación Sociocultural, obtuvimos como resultado que la Animación Sociocultural pretende la participación, transformación de la sociedad, el desarrollo social, cultural y personal. Esta es una idea compartida por la mayoría de los autores estudiados. Nosotros consideramos, que, para conseguir estos objetivos tan ambiciosos, habla que contar con personas suficientemente cualificadas y con unas características personales específicas que hagan posible su cumplimiento.

Creemos que lo expuesto ya justifica nuestro interés por encontrar a esa persona llamada animador que ha de contar con unos rasgos personales que ayuden a desarrollar su labor de forma adecuada.

Una vez analizados todos los aspectos interesantes, hemos elaborado nuestra propia definición de Animación Sociocultural y de los objetivos que ha de conseguir.

Después de estudiar las características de la Animación Sociocultural se ha descubierto que ésta es, promotora de valores, elemento transformador, cauce de participación, catalizador y promotora de la vida asociativa, además de proceso y nosotros añadimos proceso educativo puesto que debe formular objetivos, establecer prioridades, articular recursos y medios, fijar plazos y evaluar.

Cuando sintetizamos los objetivos, finalidades y funciones de la Animación Sociocultural, hemos podido comprobar que en su mayoría coinciden con los formulados por los autores anteriormente estudiados.

Las modalidades de Animación Sociocultural son múltiples y variadas guardando relación con el sector, contexto, campo de acción, pertenencia institucional, criterio pedagógico de acción, ámbito geográfico, status, tarea y preferencia operativa del animador. Este aspecto nos sirve de base para nuestra investigación, puesto que nosotros vamos a analizar los rasgos del animador desde diversos ámbitos, status, contexto, campo de acción, etc.

Con referencia a los valores que promueve la Animación Sociocultural, hemos encontrado que son el pluralismo, participación, concientización, libertad, democracia, relaciones humanas. Nosotros pensamos que existen muchos más valores que la Animación Sociocultural potencia y vamos a tratar de demostrarlo cuando analicemos aquellos, que tanto animadores como alumnos, piensan debe potenciar.

La relación de la Animación Sociocultural con conceptos afines, queda demostrada en nuestra exposición. Se podría tratar de encontrar otras similitudes con otros conceptos, pero como a nosotros lo que nos interesa es el aspecto educativo, no nos ha parecido oportuno profundizar en otro tipo de análisis.

Por tanto, como se puede comprobar, estamos perfilando ya, con este análisis del concepto de Animación Sociocultural, un elemento que constituye uno de los principales objetivos: encontrar al animador ideal desde el punto de vista personal, que pueda llevar a cabo esta difícil pero apasionante tarea de la Animación Sociocultural.

CAPÍTULO 6

PERFIL DE RASGOS Y VALORES DEL ANIMADOR⁴²

Como vamos comprobando, el animador es una persona con unas características de personalidad ligadas a su propia acción.

Valle (1972), ya propone un conjunto de rasgos personales ligados al trabajo propio del animador, entre los que destacarían:

- Su dinamismo y personalidad.
- La capacidad de entrega.
- Juicio seguro sobre las persona
- Espíritu de organización y trabajo sistemático.
- Capacidad de comunicación.
- Espíritu y talante democrático.

Ramírez (1983) sintetiza en su obra tanto las cualidades como las actitudes del buen animador, señalando entre las primeras:

- Igualdad de carácter
- Madurez psicológica y afectiva.
- Capacidad de diálogo.
- Objetividad.

Y entre las actitudes:

- Adecuación entre lo que experimenta, siente y expresa.
- Apertura a los demás.
- Comprensión de los demás.

Bañón (1983) realiza una diferenciación entre cualidades generales del animador y cualidades específicas.

Entre las cualidades generales destaca:

- Madurez y equilibrio en su personalidad.
- Conocimiento técnico suficiente para el trabajo específico.

En cuanto a las específicas:

- Imaginación e iniciativa.
- Entusiasmo.
- Saber trabajar en equipo.
- Vocación de educador.
- Estar próximo a las personas.

Gusto por su propia formación.

Alaiz (1984) opina que se puede mantener la disyuntiva entre el animador ideal y el real, pues si bien se necesitan un mínimo de condiciones, el animador ideal no existe.

Con todo, es imprescindible proponer el animador «ideal» para que sepa hacia dónde tiene que tender el animador «real». Para que se mire a su espejo, para que tenga con quien «cotejarse». El mejor animador es el «posible».

Por otra parte, el animador, en parte nace, pero sobre todo se hace. Castro (1987) apuesta por estas características:

- Creador y dinamizador.
- Integrador.
- Que arrastra, invita al pensamiento ya la reflexión.
- Un hombre de acción.
- Un experto en diagnosticar.
- Abierto al diálogo, tolerante, autocrítico.

Debesse y Mialaret (1988) comentan con respecto a la figura del animador, que los componentes psicológicos y educativos de su personalidad, sus motivaciones, su ideología, así como también su formación, pueden influir en el mismo proceso de animación.

⁴² Tomado de: Sara de Miguel Badesa (1995). Perfil del animador sociocultural. Ed. Nancea, Madrid. pp. 159-184
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

Jornadas de la U.A. de Barcelona (1988). En ellas fueron diseñadas una serie de capacidades básicas para un proceso de intervención de los animadores:

- Capacidad de conocimiento del entorno.
- Capacidad de conocimiento del educando.
- Capacidad de planearla intervención.
- Capacidad funcional para llevar a cabo la tarea encomendada.

En las mismas, se dejó constancia de que, la formación no supe déficit personales en cuanto a actitudes o concepciones con respecto al campo de intervención educativa.

Ander-Egg (1989) propone una serie de cualidades para el animador como punto de referencia:

- Capacidad de infundir vida.
- Mística y vocación de servicio.
- Habilidad para motivar.
- Sentido del humor.
- Don de gentes.
- Madurez emocional.
- Fortaleza y tenacidad para vencer dificultades.

Gervilla (1992), hace una relación de cualidades del animador relacionadas con las dimensiones de la persona:

- Dimensión corporal: relativas a la salud y resistencia física.
- Dimensión intelectual: flexibilidad y creatividad, tolerancia, autoridad, comunicación.
- Dimensión afectiva: estabilidad y madura, sensibilidad hacia los demás, confianza en sí mismo, sentido del humor.

Quintana (1993), en su obra, hace referencia a la dificultad de describir a este profesional. El elemento humano y social, según el autor, es el que complica todo, con respecto a otras profesiones, donde el elemento técnico es el más importante. Reduce las cualidades del animador a cuatro ámbitos fundamentales: el de su personalidad, sus aptitudes, sus actitudes y sus relaciones, cada uno de ellos con una serie de cualidades propias de cada área.

CÓMO DEBE SER EL ANIMADOR SOCIOCULTURAL

Encontramos modos diferentes de percibir al animador ideal, ello es debido a que nuestro mundo es plural y esa misma pluralidad enriquece.

No obstante hemos querido partir de la realidad consiguiendo datos de un grupo de 1.120 personas de toda España, quien opinan que el animador sociocultural ideal debería poseer determinados rasgos de personalidad para un mejor desarrollo de su tarea.

Todo esto abona la utilidad de nuestra indagación sobre el perfil del animador expresado en rasgos de personalidad, obteniendo datos de éste, hasta ahora inéditos. Los rasgos recogidos, son contenidos vivenciales y profundamente humanos que ha de transmitir el animador a todos los miembros del grupo para que éstos los hagan suyos y lleguen a vivir también su existencia de manera humana y comunitaria.

Los animadores y educandos los han descrito como válidos, por tanto vamos a realizar una explicación de cada uno, teniendo en cuenta la definición dada por ellos. Estos rasgos han sido tratados estadísticamente mediante la técnica del análisis factorial con el fin de poder aportar algunos aspectos de interés sobre ellos.

Se ha intentado en todo momento establecer un diálogo permanente con la realidad social, tomando datos de ella y analizando todo aquello que nos pudiese servir para dar respuesta a las necesidades.

El rigor metodológico presidió en todo momento la recogida de datos. El método descriptivo ayudó a definir el problema, tomar datos de la realidad y analizar, registrar e interpretar la información sobre el estado actual de la Animación Sociocultural.

El método comparativo nos ayudó a descubrir las semejanzas y diferencias en el análisis de la Animación Sociocultural y el animador, consiguiendo un conocimiento amplio de lo que se pretendió comparar, y una comprensión y explicación más profunda de los factores o fuerzas que han intervenido y que inciden en el momento actual en la Animación Sociocultural y el animador.

Para centrarnos en la figura del animador y en su personalidad, habla que utilizar algún instrumento que nos permitiera obtener los datos de la realidad relacionados con él, bien tomando algún modelo de cuestionario ya elaborado o diseñando uno propio. Optamos por la segunda alternativa, por la que elaboramos nuestro propio cuestionario.

El análisis de contenido, resultó ser uno de los métodos más útiles, permitió reducir datos (unos 3.000 rasgos) proporcionados directamente por las personas a quienes se pasó el cuestionario, a través de un tratamiento de categorización. De este modo llegamos a establecer categorías y subcategorías, es decir, a reducir los datos para poder operar con ellos.

La unidad de contexto fue nuestro cuestionario de rasgos. La unidad de análisis los propios rasgos con significado. Se buscó la categorización, es decir, que categorías emergen de los datos (Dimensiones). Dentro de las categorías se encontraron subcategorías (rasgos). En las respuestas a las definiciones de rasgos, tras su análisis se llegó a la conclusión de que existe un nivel importante de confluencia ante la definición de qué entiende cada persona por cada uno de los rasgos elegidos.

Debido al volumen de datos se realizó un tratamiento estadístico de los mismos⁴³.

Los datos se trataron a tres niveles:

1. **Nivel descriptivo:** Este nivel, el más sencillo, aunque no menos importante, permitió una vez depurados los datos proceder al análisis descriptivo, para conocer las características del estudio. Analizamos las propiedades más relevantes que sirvieron como punto de partida para los análisis posteriores. Con tal fin, se utilizaron las medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución, y las de variabilidad para conocer cómo se agrupan los datos.
2. **Nivel inferencial:** La estadística inferencial, delimitó qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no⁴⁴.
3. **Nivel multivariable:** Dado el complejo número de variables utilizadas, se aplicó el análisis factorial, lo que nos permitió sintetizar para comprender mejor los objetivos del estudio.

En este caso se trataba de resumir la información que contenía la matriz de datos de todas las variables. Por ello se aplicó el análisis factorial con la técnica de extracción denominada de componentes principales. Esta técnica permitió aglutinar desde la matriz de correlaciones los componentes o factores que explican la varianza total. Describió aspectos observables y no realizó suposiciones sobre estructuras influyentes pero no observables.

Así, las variables que aportaron mayor peso en estos Lictores determinaron las características que definen mejor el modelo que buscábamos, el del animador ideal⁴⁵.

Una vez obtenido el perfil del animador en forma de rasgos de personalidad, se consideró conveniente volver a la realidad, es decir, contrastar los datos con personas relacionadas con la Animación Sociocultural. El resultado obtenido por medio de los grupos de discusión con expertos muestra la validez de los datos.

En la rotación se empleó el método Vasimax, que además de ser el que se aplica con más frecuencia, maximiza la de los factores minimizando el número de variables que saturan un factor, facilitando la interpretación final de los resultados.

CÓMO ES EL ANIMADOR SOCIOCULTURAL

En un principio buscamos el perfil del animador definido en la parte teórica desde la óptica del deber ser. Al volver a la práctica y preguntar a los animadores y alumnos, estamos pensando en el ser. Más adelante, tratamos de comparar el deber ser con el ser real, y este ser real tratamos de contrastarlo con la propia realidad.

Para ello se decidió «contrastar», mediante una entrevista semiestructurada, el perfil de rasgos que se obtuvo mediante el análisis estadístico, con la opinión de un grupo de expertos en Animación Sociocultural, estudiantes y licenciados en diferentes áreas.

Se presentó a un grupo de unas cincuenta personas, por escrito, el perfil de rasgos del animador obtenido. Se pidió que expresaran su opinión sobre dicho perfil, o bien, añadieran aquellos rasgos que para ellos fueran de más importancia a lo que se dedicó un espacio de tiempo de reflexión y trabajo personal que posteriormente se contrastó con un grupo pequeño de cinco o seis personas, para finalmente aportar las reflexiones y conclusiones al gran grupo. Se plantearon por escrito las siguientes cuestiones:

- En este cuestionario de dimensiones de rasgos, te subrayamos en negrita los rasgos más destacados por otras personas.

⁴³ Los cálculos estadísticos se realizaron con la ayuda de un paquete de programas del Statistical Package for Social Scences (SPSS)

⁴⁴ Se fijó un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizaron. Los estadísticos empleados a este nivel fueron: - Análisis de varianza de Kruskal-Wallis, para variables medidas por rangos, dado que es prueba más eficiente, especialmente para k muestras independientes, y es la alternativa buena al análisis de varianza para datos no paramétricos. - Prueba U de Man-Witney, para aquellas variables que además de estar medidas por rangos, no presentaban k muestras independientes. En los casos que analizamos dos grupos independientes, la prueba U supone la alternativa a la prueba t para datos no paramétricos

⁴⁵ Los pasos que se siguieron en el análisis factorial: Calcular la matriz de correlaciones entre todas las variables. Extracción de los factores necesarios para representar los datos. Rotación de los factores para facilitar su interpretación

- Señala de cada dimensión, los rasgos que más importancia tengan para ti, es decir, el animador debería ser una persona...
- Indica en qué medida coincides o discrepas con lo que opinan otras personas sobre los rasgos del animador. Razona tu respuesta.

Una vez transcurrido el tiempo estimado, se procedió a contrastar sus puntos de vista, en voz alta, comentando y compartiendo sus opiniones con el resto del grupo. Los resultados fueron los siguientes:

En el análisis de la **dimensión cognitiva**, los entrevistados opinan que están de acuerdo con todos los rasgos elegidos y destacados en esta dimensión, aunque para ellos el espíritu reflexivo es el rasgo que más importancia puede tener, debido a que se complementa con la capacidad de iniciativa, seguida del sentido común, capacidad de improvisación y actitud de búsqueda.

En la **dimensión afectiva**, igualmente se muestran de acuerdo con los rasgos señalados. Destacan sobre todos el equilibrio emocional, puesto que lo ven muy necesario para la difícil tarea de animar, seguido del resto de los rasgos.

Por otra parte, subrayan el sentido del humor, argumentando que, dada la complejidad del papel del animador, existen ocasiones en que se ha de continuar trabajando y haciendo frente a gran variedad de situaciones, por tanto, el animador ha de animarse a sí mismo, y para ello, necesita grandes dosis de sentido del humor.

En la **dimensión social y de relación**, se muestran de acuerdo con todos los rasgos señalados, aunque prefieren la empatía, habilidad para motivar, flexibilidad y capacidad de organización como aspectos fundamentales para el animador.

Analizando la **dimensión moral**, están de acuerdo en que todos los rasgos destacados son los más importantes, no obstante, desucan de forma especial la honestidad, solidaridad y discreción.

En la **dimensión física**, todos están de acuerdo con los rasgos elegidos, aunque al abordar determinados rasgos como, sin defectos físicos y elegante, surge de nuevo el comentario de que en la realidad, las personas desearían un animador con esas características, aunque al expresarlo parece que deseamos más una sociedad perfecta, distinta de la que existe en la realidad. Ahora bien, lo cierto es que a nadie le gustada que el animador ideal tuviese defectos físicos. Esto nos lleva a la reflexión sobre «lo que es y me gustaría que fuera».

En cuanto a los **valores** que debería potenciar la Animación Sociocultural, todos los participantes, los consideran importantes, aunque el grupo, además, destacada la tolerancia y la solidaridad.

El grupo de discusión entre animadora con años de experiencia en el campo, resultó muy enriquecedor puesto que, unimos la posibilidad de mostrar a los animadores, un perfil de animador obtenido de datos de la realidad. Se aceptó como válido y razonable en la situación actual de España. Podemos manifestar que el perfil se ha evaluado con sinceridad y autenticidad.

Los resultados del estudio empírico y el contraste con la realidad, ponen de relieve que existe un perfil del animador ideal según opinan tanto los propios animadores como los participantes en los grupos de animación.

El perfil encontrado, hace referencia a rasgos de carácter general de personalidad no contextualizado, debido a que no se han encontrado diferencias significativas entre los distintos tipos de animadores en función de las variables sociológicas.

El perfil de rasgos obtenido ha confirmado que la percepción de animador «ideal», podría explicarse fundamentalmente por cinco dimensiones básicas, cada una de ellas con unos rasgos bien definidos.

- Dimensión cognitiva personal.
- Dimensión afectiva.
- Dimensión social y de relación.
- Dimensión moral.
- Dimensión física.
- Valores que debe potenciar la Animación Sociocultural.

DEFINICIONES DE LOS RASGOS

Las personas a quienes se pasó el cuestionario, aportaron cada una diez rasgos y su correspondiente definición. Se ha respetado la definición literal de lo que cada una de ellas entiende por un determinado rasgo.

Dimensión cognitiva personal

Se refiere a la capacidad global para actuar con un propósito, pensar racionalmente y enfrentarse de forma eficaz con el medio.

Capacidad de iniciativa: Tener la suficiente capacidad de decisión para elegir, proponer o decidir algo. Así como también la desenvolvura adecuada para resolver problemas de gestión o administración o la decisión para dirigirse a alguien, tanto a nivel personal como institucional, con el fin de defender los intereses que lo requieran. Abierto a la innovación para intentar evitar el estancamiento en los modos educativos. Capacidad de empezar a ponerse en acción, de decidir, sugerir y actuar. Capacidad para ser motor, generar movimiento, e incluso liderar (en un primer momento), con ideas y proyectos no existentes en el entorno de trabajo o no suficientemente aprovechados.

Inteligencia despierta: Facultad de conocer todas las novedades que aparezcan sobre el tema. Estar atento a todo lo que está sucediendo y saber aprovechar las ocasiones (los momentos). Ser creativo. Estar en constante búsqueda.

Habilidad: Capacidad y disposición para ejecutar una cosa con destreza.

Realismo: Buscar la efectividad para poder actuar. Concretar en cada una de las situaciones y acercarse lo máximo posible a la problemática para poder obtener soluciones. Aceptar la realidad y partir de ella a la hora de llevar a cabo un proyecto.

Actitud de búsqueda: Tener una postura abierta al devenir. Con un comportamiento suficientemente creativo como para ser capaz de buscar nuevas fórmulas y posibilidades de solución a los problemas tanto a nivel personal como social. Con un pensamiento y sentido de búsqueda adecuado como para investigar lo suficiente, de forma que seamos capaces de ir creciendo como personas y evolucionando en la vida de forma satisfactoria y conveniente. Estar siempre dispuesto a aprender y buscar ese aprendizaje para superarse día a día.

Perseverancia: Constancia en lo que uno se propone y apiadad pera no cesar en el amino por conseguir una meta, a pesar de las dificultades.

Tenacidad: Pertinaz en un propósito, obstinado hasta conseguir lo deseado.

Espíritu reflexivo: Saber pensar antes de actuar. Capacidad de pensar y considerar detenidamente.

Orden y método: Instrumentos que facilitan la actuación y la hacen eficaz y exitosa. A la hora de trabajar es fundamental tener un método y partir de unos objetivos para conseguir, siguiendo un orden que nos muestre si estos objetivos se están consiguiendo.

Imaginación: Capacidad para desarrollar la fantasía y crear cosas nuevas. Imprescindible en toda labor educativa porque crea mecanismos y estructuras de pensamiento no lógicos, que pueden ser de gran ayuda a la hora de resolver problemas o buscar soluciones

Evaluación: Capacidad para valorar siempre y evaluar, todo lo que se ha hecho. Ver si se cumplen los objetivos antes marcados. Persona que después de cada proyecto o actividad realizar una valoración de cómo ha resultado.

Planificación: Persona que considera importante tener claro dónde quiere ir y qué pasos hay que seguir para ello. Ha de saber el camino que se tiene intención de recorrer, aunque posteriormente haya que modificarlo.

Con formación en Animación Sociocultural: El animador ha de tener una sólida base formativa y una identidad propia que determine su actuación. Asimismo, claridad de ideas conocimientos técnicos y formación personal de tipo antropológico, psico-social e instrumental. Importante para tener un mínimo de conocimientos sobre el tema que ocupa a los animadores. Con conocimientos técnicos y teóricos acerca de la realidad en la que se trabaja.

Madurez psicológica: Sensata y buen juicio con prudencia en la toma de decisiones para comprender y resolver en la medida de lo posible los problemas que se puedan presentar.

Constancia: Capacidad para exigirse trabajar continuamente tener claras las ideas y creer en lo que se realiza.

Lucidez: Persona con razonamiento claro, sin ambigüedades

Sentido común: Trabajar con realismo sabiendo lo que se puede esperar y pedir a los otros. Capacidad de actuar correctamente. Cualidad importante para ser alguien en la vida.

Capacidad analítica: Ser capaz de percibir y conocer las cosas desde distintos ángulos, de forma profunda, no dejándose arrastrar por las situaciones sin tener conciencia de qué es lo que se hace y para qué se hace. Ser crítico y saber, analizar las cosas, es decir, ver la realidad (analizando comentando cada aspecto) y marcarse unos objetivos a llevar a cabo y a partir de esa realidad.

Creatividad: Capacidad para el desarrollo de la imaginación para saber presentar los distintos temas de forma amena y original, consiguiendo de este modo motivar al grupo.

Capacidad para detectar lagunas: Ser capaz de identificar las deficiencias tanto en los métodos de trabajo como en la relación personal.

Capacidad de improvisación: Capacidad para hacer algo sin preparación previa, por medio de la intuición.

Conocimientos psico—sociológicos: Estar formado en psicología, lo que hace conocer mejor al grupo y sus comportamientos, tanto a nivel individual como colectivo.

Conocimientos técnicos: Formación en técnicas de comunicación, de dinámica de grupo, imprescindibles para poder desarrollar una labor educativa.

Decisión: Firmeza de carácter, actitud resolutiva ante los problemas y situaciones difíciles.

Especialización en temas sociales: Conocimientos de organización social, estructuras, organismos y demás estamentos donde se desenvuelve el individuo.

Apertura a la innovación: Capacidad de aceptar, estudiar y aplicar nuevas tendencias educativas, siempre que se piense que constituyen un progreso. Ampliar conocimientos y conocer todas las novedades sobre el tema de Animación Sociocultural, para avanzar en ese trabajo. Capacidad para reestructurar los esquemas propios, ante un cambio innovador de clan utilidad y validez.

Orden: Método en las acciones de forma sistemática y coherente.

Dimensión afectiva

Afecto o sensibilidad ante las personas y disposición a prestar servicio.

Madurez emocional: Buen juicio o prudencia ante situaciones límite que requieren decisiones importantes. Dominio y estabilidad en las emociones.

Equilibrio emocional: Visión objetiva de los problemas. Saber dejar fuera las situaciones de conflicto personal. Responsabilidad ante el grupo. Coherencia y equilibrio entre el comportamiento, el sentimiento y el pensamiento. Conjunto de rasgos existentes en la persona que influyen en el estado de ánimo y en el comportamiento con los demás.

Capacidad de adaptación: Saber adaptarse al medio en el que se encuentra inmerso. Ajustarse a las necesidades reales y contextuales que se están viviendo, aunque no siempre se esté de acuerdo. Acoplarse a las necesidades de los demás avanzando a su ritmo.

Capacidad de comprensión: Ser capaz de ponerse en lugar del otro y llegar a entenderlo. Saber escuchar y hacer sentir al otro que a escuchado y comprendido. Interesarse y tratar de entender los problemas de los demás de una forma real. Respetar las opiniones de los demás. Entender y comprender todos los problemas que surjan. Actitud para encontrar las justificaciones de los actos o sentimientos.

Confianza en sí mismo: Seguridad ante una tarea. Es importante tener seguridad en uno mismo, para poder trabajar con los demás. La desconfianza se proyecta, y debemos ante todo proyectar seguridad y autoconfianza No perderse en inquietudes. Tener la certeza que se es tan válido como cualquier otra persona.

Serenidad: Afrontar las situaciones, con la cabeza fría y no perder los estribos. No alterarse. Saber imponer y explicar las cosas con tranquilidad pero controlando lo que se está diciendo y cómo. Ser paciente ante los otros, ante sus explicaciones, actuaciones.

Bondad: Inclínación natural a hacer el bien a los que le rodean, sin tener en cuenta el beneficio personal.

Autocontrol: Ser capaz de actuar con serenidad ante cualquier circunstancia que se pueda plantear.

Paciencia: Capacidad para saber escuchar, enseñar y repetir las veces que haga falta los contenidos. Tener y demostrar calma ante situaciones fijen de lugar. Saber esperar, y resignación ante actitudes contrarias a nuestras opiniones o deseos.

Seguridad: Firmeza y confianza al realizar acciones a nivel individual o de grupo.

Altruismo: Persona con esmero y complacencia en el bien ajeno aun a costa del propio.

Tolerancia a la frustración: Capacidad de superar el desánimo ante los problemas, las respuestas no esperadas, los objetivos previstos que no se alcanzan...

Control de las emociones: Habilidad para superar momentos emotivos y de contrariedades, sin que los demás lo perciban.

Familiar: Ser amigable, mostrar y transmitir afecto, cercano.

Abierto a las personas: Saber relacionarse con los demás. Ser comunicativo y receptor de los problemas o situaciones en que se encuentren los otros. Facilidad para relacionarse y contactar. Con capacidad de escucha, comprensión, disponibilidad y respuesta.

Simpático: Ser agradable a los demás. De trato amable.

Sentido del humor: En muchas ocasiones puede ser de gran ayuda al romper un ritmo y hacer la actividad más atractiva. Habilidad para desdramatizar en el momento oportuno. Importante para que la relación con los demás no sea monótona y aburrida sino amena y divertida. Resulta básico en las relaciones humanas en general.

Autoestima: Confianza en si mismo. Aceptación de los defectos y limitaciones propias. Amor a uno mismo.

Que sepa imponerse: Persona con carácter firme y objetivo que ante situaciones infunde respeto.

Dimensión social y de relación

Se refiere a las relaciones interpersonales que ponen en comunicación y ayudan a cada uno de los miembros del grupo.

Capacidad de comunicación: Habilidad para comunicarse con las personas y llegar a ellas de forma natural y espontánea.

Capacidad de diálogo: Saber escuchar al otro con actitud positiva de forma que se establezca una comunicación entre el emisor y el receptor. Ser capaz de intercambiar ideas, críticas, sugerencias.

Confianza en la persona: Reafirmar capacidades en los demás. Creer en la persona y ofrecerle seguridad. Tener presente que cada persona es un mundo, que la realidad de cada persona es muy distinta a la de otra incluso ala mía. Estar seguro de que las personas cambian, que los procesos de cada una son distintos y saber dar siempre una oportunidad más.

Confianza en el grupo: Saber que el grupo responde a las expectativas formadas sobre él mismo. Tener un trato familiar. Es necesario que todos los miembros del grupo se sientan bien en él y confíen unos en otros, se ayuden.

Habilidad para motivar: Saber estimular al grupo para que adopte una postura activa ante la vida y el trabajo. Conocer métodos que estimulen el interés de los demás. Crear un ambiente de interés, compromiso y relación grupal. Provocar situaciones con posibilidad de actuación.

Capacidad de organización: Ser capaz de organizar actividades que lleven a la participación activa. Planificación clara y concreta de objetivos, medios, acciones y evaluación.

Espíritu democrático: Conseguir que todos los miembros del grupo se sientan iguales dentro de él es fundamental para su buen funcionamiento y para demostrar de esta manera que todas las personas son iguales.

Flexibilidad: Apertura al cambio con actitud de acercamiento y consenso. Capacidad de adaptación, opuesta a la rigidez.

Capacidad de compromiso personal: Implicarse en algo para cumplir como persona y con personas.

Sociabilidad: Disposición para el trato con las personas. Facilidad para la relación.

Disponibilidad: Estar dispuesto a todo. Saber que tu tiempo no es tuyo sino de los demás. Estar abierto a cualquier necesidad en cualquier momento y además con alegría sin agobios.

Empatía: Capacidad de ponerse en el lugar del otro, identificándose con él, aceptando y comprendiendo sus puntos de vista, haciéndolos sentir que los comprendes y pueden confiar en ti.

Sensibilidad: Saber sentir el clima de clase y el estado de ánimo de cada uno de los alumnos. Estar receptivo a los demás para no dañar. Percibir con todos los sentidos, tacto, discreción.

Independencia: Persona con falta de dependencia, libre, autónoma, que sostiene sus derechos y opiniones sin hacer caso de halagos ni amenazas.

Con vocación de servicio: Disposición para ayudar, escuchar... etc.

Entrega: Dedicarse enteramente a las acciones de Animación Sociocultural.

Capacidad de gestión: Habilidad para gestionar tanto programas de actividades, como recursos y posibles soluciones a problemas que se presenten.

Capacidad de administración: Ser un buen administrador de bienes materiales, recursos y afectos con los miembros del grupo o a nivel individual.

Capacidad de acogida: Buena disposición para entender los problemas y tratar de buscarles solución.

Capacidad de compromiso social: Ser consecuente con uno mismo y con la idea de pertenecer a una sociedad.

Potenciar la convivencia: Capaz de establecer un clima de comunicación real, dialogante y de intercambio y tolerancia intergrupales. Actitud que ayuda a la participación, integración, responsabilidad.

Ausencia de autoritarismo: Saber trabajar en grupo contando con las opiniones de otros por igual, sin imponer.

Dimensión moral

Conjunto de facultades del espíritu que conciernen al respeto mutuo.

Responsabilidad: Obligación de satisfacer cualquier necesidad de otros.

Amabilidad: Buen trato con los demás. Forma de mostrar el respeto y la educación hacia cualquier persona.

Solidaridad: Actitud de compromiso en la relación entre las personas que participan con un sentimiento de unidad, apoyo y repercusiones ante la acción. Sentimiento de hermandad entre las personas en general. Capacidad de compartir, colaborar en la resolución de los problemas ajenos.

Respeto a las personas: Consideración y respeto hacia los otros, sin distinción de raza, religión y condición social. Valoración del otro como un yo total con los mismos derechos que uno mismo. Valorar a la persona como tal, con sus defectos y cualidades.

Generosidad: Magnanimidad, grandeza de alma.

Discreción: Saber callar confidencias, datos personales, ser cauto en los comentarios sobre las personas. Sensatez que consiste en la prudencia y reserva tanto para formar un juicio como para comunicarlo.

Objetividad: Ser desapasionado, justo y ecuánime, tratando de ver las cosas de forma razonada procurando no dejarse llevar por el propio criterio. Imparcialidad ante cualquier acto para evitar el modo de pensar y sentir, y conseguir no influenciar abusivamente.

Imparcialidad: Falta de prevención en favor o en contra de personas o cosas.

Humildad, deseo de no figurar: Considerarse uno más del grupo, que tiene un rol determinado. Saber estar en cada momento como uno más, incluso a la hora de adoptar argos de responsabilidad.

Honradez: Manera de actuar de acuerdo consigo mismo y con las normas.

Ecuanimidad: Igualdad y constancia de ánimo. Imparcialidad serena del juicio.

Juicio crítico: Poseer criterio para aprobar o desaprobar algo a alguien. Realizar evaluaciones objetivas y ajustadas a la realidad.

Espiritualidad: Tener unas convicciones. Lo material no es lo más importante. Vigor y virtud que alienta el cuerpo para obrar. Energía, fuerza.

Honestidad: Persona incapaz de engañar, defraudar. Honradez, como valor fundamental. Recato, pudor.

Formación moral: Persona con cualidades que atañen a las facultades del espíritu.

Integridad: Coherencia personal, crítica, sensata, honesta, tolerante consigo mismo y con los demás. Autenticidad, desinterés.

Sinceridad: Obrar con honradez. Decir siempre la verdad. Expresar lo que se siente o piensa sin fingimiento.

Dimensión física

Hace referencia a la constitución o naturaleza corpórea.

Resistencia física: Resistencia en general. Aguante. Capacidad para estar muchas horas de un lado para otro, o en una actividad agotadora (juegos deportivos) evitando quejas por cansancio.

Entusiasmo: Interés por las cosas y actitud de entrega. Sentirse motivado por lo que se hace, hacerlo con convencimiento, entrega y alegría.

Sentido del humor: Ser capaz de ver el lado bueno de las cosas con un sentido optimista y animoso. Hacer del trabajo una sonrisa, o hacerlo con una sonrisa para compartir. Ser divertido y ameno.

Dinamismo: Capacidad para potenciar, activar o iniciar una acción. Movimiento y agilidad, tanto del cuerpo como de la mente. Energía activa, movimiento.

Vitalidad: Capacidad para impulsar o desarrollar las obras que inicien. Animo, fuerza y alegría, contagiosos y dinámicos. Tener actividad, vida. Vivacidad, actividad y fuerza para llevar a cabo las acciones.

Fortaleza: Fuerza, vigor. Vencer el temor y huir de la temeridad.

Facilidad de palabra: Fluidez en la expresión oral. Expresarse con soltura. Tener siempre una respuesta, saber expresarse y cómo llegar a comunicar con determinado grupo.

Energía: Fuerza para actuar y transmitir. Consiste en la actitud dinámica de actuación.

Capacidad de trabajo: Responsabilidad y esfuerzo a la hora de diseñar y organizar actividades. Claridad en los planteamientos, entrega y operatividad. Capacidad para llevar a cabo una actividad con dedicación. Trabajar sin desánimo y con disponibilidad y voluntad.

Juventud: Persona jovial y dinámica que ve la vida con optimismo.

Sin defectos físicos: Sano y sin minusvalías que afecten a su ámbito de trabajo.

Elegancia: Nobleza y sencillez, airoso, bien proporcionado y de buen gusto.

VALORES QUE DEBE POTENCIAR LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

- **Participación:** Tener o formar parte en una cosa.
- **Libertad:** Poder actuar sin coacción ni prohibiciones. Derecho para poder hacer lo que uno quiere, respetando a los demás, sin perjudicar. Responsabilidad de obrar y elegir. En Animación Sociocultural se ha de enseñar a utilizarla y exigirla como un derecho personal.
- **Relaciones humanas:** Dar valor a la relación personal tanto a nivel individual como de grupos.
- **Igualdad:** Nadie es más ni menos que los demás. Hacer ver que todos somos iguales.

- **Comunicación:** Para una mejor relación y unión entre los miembros de grupos de cualquier tipo. Poder para transmitir fácilmente. Acto a través del que se transmiten mensajes o sentimientos.
- **Solidaridad:** Aceptar, compartir, apoyar al otro. Con todos y con todo lo que nos rodea y lo que pasa en la sociedad. Se une a los proyectos o iniciativas de otras asociaciones, movimientos. Se adhiere a reivindicaciones según considere que sean válidas.
- **Autonomía personal:** Estado y condición de las personas que gozan de entera independencia debido a que se ha conseguido su formación con las actividades de Animación Sociocultural.
- **Democracia cultural:** Fomentar un estilo de vida a través de una cultura participativa, donde se favorezca el desarrollo cultural y comunicativo de cada persona. Estar abierto a cualquier tipo de participación.
- **Integración:** Acción de formar un todo unido, a través de la educación trabajando por igual todas las áreas del conocimiento.
- **Concientización:** Adquirir o formar una conciencia social una vez observada, analizada, reflexionada e interiorizada la realidad.
- **Pluralismo:** Asociación de un grupo de gente totalmente diversa, con distintas modas o formas de pensar, pero trabajando por un proyecto que todo el mundo considera que es válido.
- **Desarrollo crítico:** Despertar y formar la capacidad de analizar y azadonar la realidad. Actitud de opinión fundamentada ante sucesos. Capacitación para conocer, intervenir y generar cambios.
- **Identidad personal y comunitaria:** Sentirse reconocido con unos rasgos de tipo social y cultural comunes.
- **Cooperación:** Colaborar, contribuir o influir en la realización de una acción compartida para conseguir un mismo resultado común. Participar conjuntamente como grupo en la construcción de la sociedad. Trabajar conjuntamente con otras personas para conseguir un mismo fin.
- **Actividad creadora:** Hacer a una persona o a un grupo lo que antes no eran, inculcando una nueva dignidad.
- **Dinamismo social:** Implicarse en temas sociales. Tener siempre como perspectiva la sociedad y el compromiso hacia ella.
- **Valoración del grupo:** Hacer que los grupos se estimen y estimen todo lo que puede contribuir a su formación como personas y como miembros de la comunidad.
- **Mentalidad nueva ante cambios:** Capacidad de aceptar, estudiar y aplicar nuevas tendencias organizativas y educativas, siempre que contribuyan a un evidente progreso. Necesidad de adaptar las nuevas formas y situaciones. Las asociaciones deben estar abiertas, no cerradas en sus estructuras, o ideas, saber innovar o variar adaptándose a la realidad del momento.
- **Objetividad:** Actitud abierta hacia el objeto en sí y no a los condicionantes sociales.
- **Asociacionismo:** Creación de lazos de comunicación, e intereses para la participación y la reivindicación social.
- **Tolerancia:** Respeto y aceptación del otro. Atender con agrado las opiniones de los demás. Consideración y reconocimiento.
- **Justicia:** Derecho de toda persona, por el que cada uno tiene lo que se merece.
- **Humanización:** Acción mediante la que se intentan desarrollar valores humanos.
- **Confianza:** De todos los miembros en la asociación como medio de ayuda para resolver o encauzar algunos problemas.
- **Respeto hacia sí mismo:** Condición para respetar a los demás. Ser consecuente con las ideas y obrar según ellas.
- **Felicidad:** Poder transmitir satisfacción, bienestar interior.
- **Consideración social:** La sociedad reconoce y aprueba los avances y logros obtenidos con sus programas.
- **Sabiduría:** Adquirir conocimientos es una de las formas de la sabiduría.
- **Autoestima:** Preparar para la estimación de uno mismo y el desarrollo del autoconcepto.
- **Compañerismo:** Asociación donde todos los miembros que la forman se aconsejen, ayuden, sean «amigos» (se palpe en el ambiente que la gente se sabe tratar, respetar y llevarse bien).
- **Honestidad:** Como honradez, claridad. Inculcar compostura, decencia y moderación.

PERFIL DE RASGOS Y VALORES DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL

El perfil de rasgos del animador sociocultural que aportamos es fruto de un exhaustivo análisis de rasgos (más de tres mil), y una laboriosa selección de los más importantes, según el método indicado para su distinción y el criterio de las personas implicadas en la Animación Sociocultural.

Este perfil genético del animador sociocultural, pretende dar a conocer un modelo de animador o docente con unas características personales expresadas en forma de rasgos, donde la percepción tiene un valor predominante.

Si el autoconcepto es tan importante como para determinar la conducta, la formación del profesorado debería tenerlo en cuenta y aplicarlo a la hora de la acción. Es necesario entender el mundo perceptivo del docente, ya que, como se ha indicado en otro capítulo de este libro, la percepción es un determinante del comportamiento.

SÍNTESIS

Se ha destacado en este capítulo la importancia que para algunos autores tienen los rasgos del animador. Hemos descrito el proceso sistemático seguido para la obtención de los rasgos que nos hacen posible elaborar el perfil del animador sociocultural desde la realidad y para la realidad. Se definen todos los rasgos y valores elegidos, llegando por último a la elaboración del perfil del animador.

El perfil de los rasgos y valores, nos ha permitido conocer cuál es el peso estimativo de las diferentes dimensiones en la jerarquía de valores de las personas a quienes se pasó el cuestionario. Es un reflejo del autoconcepto deseado.

El perfil de rasgos expresa, concretamente, las diferencias personales y grupales en el concepto de sí. El análisis factorial nos ha permitido, aprovechar gran parte de la riqueza informativa que encierra el cuestionario.

La comparación de los perfiles factoriales puso de relieve las semejanzas entre muchos de los rasgos. Por ello, contrastando de nuevo con la realidad, hemos podido definir un perfil factorial común de rasgos.

La fuerza del trabajo reside en devolver los datos a la realidad, para contrastar lo que existe en ella. En teoría, se supone que el perfil es acertado, en opinión de los expertos entrevistados, pero habría que hacer un seguimiento en la práctica.

Para ello incluimos, en el capítulo 7 un ejercicio práctico basado en el perfil del animador que puede contribuir a un conocimiento más profundo del animador sociocultural.

Vivimos un momento en el que Europa ad inmersa en proceso de cambio político, social, de valores y económico de gran envergadura y al que España no puede ser ajena. Las razones que han incidido en la transformación de la sociedad son de diversa índole: el desarrollo socioeconómico; mayor protagonismo del sistema productivo y la progresiva desaparición de las viejas formas de autoritarismo e intolerancia.

La Animación Sociocultural se presenta como una herramienta que puede acompañar a los procesos de aprendizaje, como una nueva modalidad de educación, tanto formal como no formal, en la que se desarrollen además de los contenidos de instrucción básicos, la formación integral de la persona (autonomía, autoestima, capacidad crítica), así como, concienciar a los usuarios que son parte fundamental de la sociedad, por lo que es imprescindible su participación para conseguir la transformación social.

El papel del animador es sumamente importante para eliminar aquellas actitudes y juicios de valor de los miembros de la comunidad, que se apoyan en prejuicios muy extendidos y que dan lugar a modelos de comportamiento antidemocráticos.

La tendencia generalizada, en relación con el perfil del animador, es la preferencia de características que se relacionan con cualidades humanas, el acercamiento a las personas, el diálogo, la comprensión. A pesar de la autosuficiencia de la vida moderna, aún estamos necesitados de la relación con los demás.

Las cualidades humanas son inmensamente apreciadas por las personas, y el animador ha de ayudar en los aspectos afectivos y de relación. Para el animador, desde el punto de vista general, es más importante tener cualidades como persona, que una formación teórica en Animación Sociocultural. Nosotros añadiríamos que ambas se han de complementar.

El animador actual ha de saber estar con el grupo, como uno más, creando relaciones de amistad, confianza y diálogo. A su vez ha de saber distribuir las tareas y responsabilidades que hacen crecer a los componentes del grupo. Tiene sentido social y concibe su papel como «animador» o «facilitador» creando un ambiente distendido y favorable para el trabajo. Se esfuerza por conocer a las personas y trabaja como uno más del grupo. Ejerce un tipo de liderazgo distributivo, donde las decisiones no se toman si no es por consenso.

A nuestro entender, las aportaciones de este libro pueden extrapolarse hacia los siguientes ámbitos:

- Unas están relacionadas con la metodología utilizada, puesto que proporcionan datos empíricos sobre la aplicación de diversos métodos a un aspecto muy específico como es el perfil del animador emanado de datos tomados de la realidad.
- Al iniciar pequeños tanteos, permite obtener explicaciones más rigurosas y válidas sobre el contexto de la Animación Sociocultural. Nuestra experiencia con animadores y alumnos de diversos puntos de la geografía española avalan estas afirmaciones. El perfil del animador despierta en los profesionales y alumnos nuevas expectativas, supone un contacto más cercano con la realidad y favorece una nueva forma de trabajo autónomo y de carácter interdisciplinar.

Asimismo, la obra puede tener una proyección hacia el ámbito de la Animación Sociocultural y el papel del animador, dado que pretende motivar a los profesionales de la Animación Sociocultural a profundizar en el tema del animador y de la animación.

En general, también puede concienciar a los que diseñan el mundo de la cultura y de la Animación Sociocultural. Hacerlos responsables de una mejor administración de los recursos tanto materiales como humanos, que, de alguna forma favorecen la instauración de una escala de valores imprescindible para promover y desarrollar el respeto por el ser humano, la democracia cultural, la participación social y el propio desarrollo humano.

LAS ESCUELAS DE PADRES Y LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: DOS VECTORES QUE CONFLUYEN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL⁴⁶

Pilar Pineda Herrero. Profesora titular, Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. La educación infantil y el rol de los padres

La globalización que vivimos implica grandes transformaciones que afectan a toda la sociedad. Destacan los cambios económicos, laborales, tecnológicos, demográficos, culturales y educativos, que determinan claramente la vida de las familias, sus ritmos, sus relaciones y sus roles. La infancia se ve directamente afectada por estas transformaciones, lo que comporta la aparición de nuevas necesidades de servicios educativos y de apoyo a las familias para afrontar las exigencias de este mundo globalizado.

Nuestra sociedad reconoce la importancia de la atención y la educación de los niños durante la primera infancia, como base que determinará los desarrollos futuros de la persona; numerosos estudios demuestran que la etapa de 0 a 3 años es la más decisiva para el desarrollo afectivo, social e intelectual de la persona. Es fundamental que la primera infancia reciba servicios de calidad, ya que de ello depende el desarrollo de los futuros ciudadanos y de nuestra sociedad. Los niños, los padres y la comunidad necesitan disponer de servicios de atención a la infancia que sean de calidad, que además cuiden, atiendan y eduquen a los niños, y que también apoyen a los padres para ejercer conscientemente su función de educadores (Ángel, 2004:9).

Moss (1995) ex-presidente de la Red Europea de Atención a la Infancia, plantea que los servicios de atención a la infancia de calidad han de ser diversos, multifuncionales e integrados, deben ofrecer atención, educación, ocio y apoyo a los niños y a los padres, y deben permitir a estos una diversidad real de elección. Los estudios realizados por la Red Europea de Atención a la Infancia desde 1982 muestran que en la mayoría de países se ha descuidado el tema de la calidad en pro de la cantidad de la oferta y que existe una clara necesidad de mayor participación de las familias en los centros educativos. En este sentido, la Unión Europea emite una serie de recomendaciones sobre la diversidad y la calidad de los servicios, y la participación de las familias en la planificación, la gestión y la evaluación de éstos.

En nuestro contexto, el Grup de Recerca en Educació Infantil (GREI) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en un estudio sobre la calidad de los servicios de atención a la infancia en el área metropolitana de Barcelona, presenta una serie de propuestas de mejora agrupadas en los siguientes apartados:

- Impulso de las políticas integrales para la infancia
- Aumento de la oferta de servicios
- Mejorar la detección, el diagnóstico y el tratamiento de los niños con problemas
- Mejorar la atención a los niños en riesgo de exclusión social
- Mejorar la formación y las condiciones de trabajo de los profesionales
- Mejorar la formación, el asesoramiento y el apoyo a las familias
- Potenciar la participación de profesionales, familias y niños en los servicios
- Mejorar los recursos humanos y materiales.

En este artículo nos centramos en el rol de los padres como educadores y en sus necesidades de apoyo, especialmente durante los primeros años de vida de sus hijos. La importancia de su rol está ampliamente reconocida, y la necesidad de apoyarlos y de crear canales de participación queda claramente demostrada en los estudios mencionados. En este sentido, las propuestas del GREI sobre el apoyo y la participación de las familias sugieren:

- Impulsar programas para la formación de las familias
- Diversificar los espacios para la formación y el apoyo a las familias.
- Buscar nuevas fórmulas para la participación de las familias.

A continuación presentamos como se plasman estas propuestas en un centro de educación infantil con un particular modelo de gestión participativa, y en un proyecto de formación para las familias desarrollado en su seno, el Papíforum.

2. Jardín de infancia el coral

El Jardín de Infancia El Coral es un centro de educación infantil para niños de 1 a 3 años, con un modelo de gestión y organización muy particular. El centro está gestionado íntegramente por la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA), junto a la Dirección del centro que es responsable del trabajo educativo, y está subvencionado por las administraciones educativas autonómica y local (Generalitat de Catalunya y Ajuntament de Castellar del Vallès).

Para entender este modelo de gestión, es ilustrativo remitirse brevemente a los antecedentes históricos del centro. Inicialmente el jardín de infancia era de titularidad municipal; se creó en 1978 como centro público de educación infantil, y dependía del CEIP Emili Carles-Tolrà. Tras unos años de gestión pública, el ayuntamiento por motivos políticos y

⁴⁶ Tomado de: Revista iberoamericana de educación. No 36/10. 10 de octubre de 2005.

económicos decide cerrar el centro. Los padres, organizados en la AMPA, se oponen a esta medida y proponen gestionar ellos el centro. Desde ese momento, se inicia un proceso arduo de negociaciones y gestiones que concluyen con la constitución de un centro de titularidad privada, que recibe el apoyo de la administración pública. Así, el Ajuntament concede el uso de los locales y ofrece servicios de mantenimiento, y realiza un seguimiento del funcionamiento del centro a través de sus memorias anuales. La Generalitat de Catalunya otorga una subvención al centro, en función del nº de niños matriculados, y establece una serie de requisitos que garantizan la calidad del centro; los más destacados son la ratio de las aulas, la titulación de los profesionales, y la seguridad, tamaño e higiene de las instalaciones.

Las ayudas económicas recibidas son parciales, ya que los padres pagan unas cuotas mensuales similares a las de otros jardines de infancia privados del municipio. No obstante, gracias a dichas ayudas públicas, el centro puede ofrecer un servicio educativo de mucha más calidad que el resto de centros.

2.1 Organización y estructura del centro

El Coral, como se recoge en su ideario, es una escuela plural, laica, coeducativa, catalana y democrática. Con el objetivo de situar la orientación educativa del centro, consideramos ilustrativo presentar los principales objetivos que recoge el proyecto educativo de centro:

- Promover un aprendizaje vivencial y global
- Potenciar el proceso de socialización respetando los diferentes ritmos educativos de cada niño.
- Facilitar la no dependencia del niño respecto al adulto.
- Potenciar la adquisición e interiorización de hábitos, normas y actitudes favoreciendo el proceso de socialización.

El centro tiene un tamaño relativamente pequeño, por lo que su organización y estructura es sencilla. Lo forman 58 niños y niñas, de entre 1 y 3 años, que están agrupados por edades en 4 grupos-clase. Los profesionales que integran el centro son cinco maestras de educación infantil, dos auxiliares, una cocinera y una persona de limpieza.

Los órganos de gobierno del centro son:

- Equipo directivo: Es un órgano unipersonal, que realiza las funciones de dirección, jefe de estudios y secretario.
- Equipo docente: Integrado por las profesoras y las auxiliares que realizan el trabajo educativo en el aula
- AMPA, con un rol decisivo en la gestión del centro, que desarrollaremos más adelante.

Podemos ver que en el centro existen dos modalidades de gestión claramente diferenciadas y con responsabilidades asignadas a órganos diferentes:

- Función pedagógica, que es competencia del equipo de profesores
- Funciones administrativa, económica y de gestión de personas, como competencia de la AMPA.

Un elemento central para el buen desarrollo de estas funciones es el rol de la dirección, que actúa de nexo coordinador entre los dos bloques de gestión. La directora informa del día a día de la escuela y coordina las funciones de la AMPA posibilitando así que sean efectivas. Sin la coordinación y el apoyo de la dirección este modelo de gestión sería inviable.

2.2 La Junta Directiva

La Asociación de Padres y Madres de Alumnos del Jardín de Infancia El Coral es la responsable de todas las funciones del centro, exceptuando las funciones pedagógicas. Como recoge en sus estatutos, los fines de la asociación son:

- Velar por el desarrollo de la actividad docente del centro.
- Promover servicios y actividades adecuadas para el centro.
- Dotar al centro de los medios necesarios para su desarrollo.
- Canalizar las iniciativas y sugerencias de los padres en colaboración con la dirección

El órgano operativo de la asociación es la Junta Directiva, y está integrada por el presidente, el vice-presidente, el secretario, el tesorero y los vocales. La elección de los miembros de la Junta directiva se hace por votación en la asamblea general. La junta es el máximo órgano de gobierno del centro; de entre sus numerosas facultades destacamos las siguientes:

- Representar, dirigir y administrar la Asociación.
- Proponer las cuotas que los miembros de la asociación deberán satisfacer.
- Elaborar, gestionar y presentar los presupuestos y balances económicos del centro.
- Contratar a los empleados de la asociación.
- Establecer grupos de trabajo para alcanzar con eficacia los fines de la asociación.

Estas facultades muestran que la Junta Directiva es la responsable de administrar y gestionar el centro, de contratar a los empleados, y de ejercer la funciones económicas, incluida la fijación de las cuotas del centro.

La Junta directiva se reúne mensualmente, y suele invitar a la dirección del centro a sus reuniones, ya que ésta juega un rol central en la operativización de las funciones de la junta. La directora informa del funcionamiento del centro y de las cuestiones a discutir y gestionar, facilitando así enormemente el trabajo de la junta. Por lo tanto, se trata de un trabajo de cooperación entre la dirección del centro y la junta de madres y padres, cooperación que facilita la gestión y beneficia a todos: profesionales, familias y niños.

Este modelo cooperativo de gestión educativa, poco habitual e innovador, comporta numerosas ventajas:

- Posibilita y estimula un nivel muy alto de participación de las familias en el centro.
- Puede generar un nivel de implicación elevado en la gestión del centro y un sentimiento de corresponsabilidad por su buen funcionamiento.
- Contribuye a la creación de un buen clima de trabajo en el centro, tanto entre padres como entre éstos y los profesionales.
- Posibilita un espacio de discusión y análisis permanente sobre el funcionamiento del centro entre los principales agentes implicados.
- Permite el desarrollo del potencial y el intercambio de experiencias entre los miembros del equipo, todos de procedencia muy diversa, con el enriquecimiento que ello supone tanto para las personas como para el funcionamiento del centro.
- Facilita las propuestas de mejoras y la aparición de proyectos de innovación, tanto a nivel pedagógico como de gestión.

El modelo también presenta limitaciones que pueden dificultar su desarrollo:

- La permanencia de los niños en el centro es de dos años, por lo que la participación de sus padres en la junta no supera ese periodo. Dos años es realmente poco para poder consolidar y dar continuidad a determinados proyectos, lo que puede generar una cierta sensación de temporalidad en función de la continuidad de las personas que los lideran.
- La participación de los miembros de la junta es voluntaria, por lo que el nivel de implicación puede variar enormemente en función de las situaciones personales, lo que puede restar estabilidad y continuidad al equipo.
- Los miembros de la junta no son expertos en gestión de centros educativos. Aunque se suele recurrir al asesoramiento externo, el desconocimiento de determinadas cuestiones técnicas puede comportar una falta de operatividad en la toma de decisiones.

A pesar de estas limitaciones, nuestra valoración de este modelo de gestión es altamente positiva. El modelo permite una gran participación de las familias, y la aparición de proyectos innovadores. A continuación presentamos uno de ellos.

1. PROYECTO PAPIFORUM

El proyecto Papiforum nace de la iniciativa de un grupo de madres y padres del centro y miembros de la Junta Directiva de El Coral. Como ya se ha indicado, la junta se reúne con bastante frecuencia para tratar temas relacionados con la gestión y funcionamiento del centro. Dicha frecuencia en los encuentros y la confluencia de intereses genera la creación de un buen clima de trabajo, y la posibilidad para los padres de conocer a personas que se hallan en su misma situación como padres de niños pequeños.

En muchas reuniones, los padres, la mayoría primerizos y muy preocupados por la educación de sus hijos, comentaban dudas o hacían preguntas sobre temas educativos. Eso generaba un inicio de debate muy interesante, pero que se debía abortar dada la limitación del tiempo y las numerosas cuestiones de gestión que era necesario abordar en la reunión.

Tras observar repetidamente esta situación, un miembro de la junta propuso crear un espacio de debate sobre temas educativos de interés para los padres. La propuesta inicial fue bien acogida, se creó una comisión de trabajo para desarrollarla y se generó el proyecto Papiforum. A continuación se presentan las fases, desarrollos y resultados del proyecto.

1.1 Fundamentación del proyecto

Papiforum es un proyecto de educación de adultos a través de la participación y para la participación como padres; participación en los espacios que son decisivos para la educación de sus hijos pequeños, con el ánimo de generar transformación. Esta focalización en la participación y en la transformación justifica que el proyecto se fundamente en tres pilares teóricos: la Pedagogía del Oprimido, la Pedagogía Crítica y el Modelo Dialógico de Educación de Personas Adultas.

La Pedagogía del Oprimido de Paolo Freire nos aporta las bases ideológicas de la educación de adultos. Esta teoría plantea la participación frente a la cultura del silencio y la transformación frente a la reproducción (Freire, 1997). Los padres participan en los temas que más los afectan y preocupan en su nuevo rol, generando así reflexiones, desarrollo y transformación tanto en sus intervenciones educativas como en el contexto que les rodea.

La Pedagogía Crítica nos permite situar el rol del educador como agente social activo. Esto significa “saber vivir contingentemente y provisionalmente sin tener la certeza de conocer la verdad, y a la vez con el coraje de comprometerse con (...) la opresión del ser humano” (McLaren, 1997). Las madres y padres, en su ardua tarea de educadores, afrontan el reto de ser agentes sociales activos, acompañando a sus hijos en las etapas de su desarrollo y sembrando la semilla de la transformación social, en un mundo complejo e incierto.

El Modelo Dialógico de Educación de Personas Adultas se basa en una concepción dinámica del desarrollo del adulto (Flecha y Ruiz, 2000). Así, considera a los participantes gestores de su propia formación y los hace cómplices de los proyectos culturales y educativos en los que participan. El modelo nos aporta los principios del aprendizaje dialógico, entre los que destacamos (CREA, 1999):

- Diálogo igualitario: Las diferentes aportaciones al diálogo son consideradas en función de la validez de sus argumentos, no de las posiciones de poder o roles de quienes las realizan.
- Inteligencia cultural: La posibilidad de todos de desarrollar competencias a través del diálogo y la cooperación con los demás.
- Solidaridad: La interacción entre la diversidad de personas fomentan lazos de apoyo mutuo y solidaridad dentro y fuera de los grupos.
- Igualdad de las diferencias: La igualdad como base de la intervención educativa, aceptando que la igualdad incluye el derecho de todas las personas a ser y vivir diferente.
- Transformación: Los principios anteriores transforman el contexto donde se desarrollan y a las personas que los ponen en práctica, generando mayor implicación social y desarrollo de las comunidades.

Las aportaciones de estas teorías permiten construir el Papiforum como un espacio de participación para madres y padres que, desde el diálogo igualitario, permite intercambiar experiencias e inquietudes sobre la educación de los hijos; este diálogo se orienta hacia el enriquecimiento y el desarrollo de las personas como individuos y como padres, mediante la adopción del rol de agente social activo, para sentar así las bases que posibilitan la transformación.

1.2 Objetivos del proyecto

El objetivo general del proyecto es crear entre los padres un espacio de encuentro donde intercambiar y compartir experiencias e inquietudes sobre la educación de los hijos, que genere mejoras en las funciones educativas de la familia.

Los objetivos específicos son:

- Intercambiar información sobre la educación de los hijos –libros, artículos, revistas, webs,...-
- Enriquecernos a través de las experiencias positivas y negativas de otros padres.
- Generar redes de apoyo mutuo entre los padres.
- Aumentar la autoconfianza de los padres en sus competencias como educadores.
- Estimular la participación de los padres en aquellos espacios que influyen decisivamente en la educación de sus hijos.
- Generar ‘empowerment’ en el grupo, de modo que desarrollen en los padres las competencias necesarias para dar continuidad al proyecto y/o impulsar otros proyectos de desarrollo.

1.3 Fases del proyecto

A. Elaboración del proyecto.

Tras la propuesta inicial de la Junta, se creó una comisión integrada por tres madres/padres y una estudiante de 3er curso de Pedagogía en prácticas. La comisión elaboró una propuesta de proyecto, que se discutió en la Junta y, tras la introducción de algunas modificaciones, fue aprobada por unanimidad. La Junta acordó denominar al proyecto ‘Papiforum’, considerando que el término recoge el espíritu de debate e intercambio que caracteriza a este espacio, y que le da un cierto aire informal que encaja en esta filosofía.

El Papiforum se concibe como un espacio de debate e intercambio entre madres y padres, donde todos participan en un mismo nivel de igualdad, y no hay expertos o ponentes sobre temas. No se plantea como un programa de charlas con expertos, ya que esto ya se ofrece en el municipio, sino como un programa de temas de interés común para debatir y discutir. Por ello es muy importante la participación de todos los padres en el proyecto desde el inicio, y especialmente en la propuesta de temas para el debate.

B. Elaboración y validación del cuestionario.

El siguiente paso para dar contenido al proyecto es detectar las necesidades e intereses de los padres sobre la educación de sus hijos. Para ello la comisión elaboró un cuestionario dirigido a todas las familias de la escuela. En él se presentaron una serie de temas de debate para que los padres seleccionasen los que respondían más a sus intereses; los temas se presentaron agrupados en los siguientes bloques:

- Adquisición de hábitos
- Educación emocional
- Rol de padre /madre

- Desarrollo infantil y necesidades educativas
- Atención a la diversidad

Los temas se presentaron con títulos atractivos que permitiesen ver rápidamente la utilidad del debate, y que facilitasen la identificación del padre o madre con el tema. Se introdujeron también preguntas abiertas para que las familias sugiriesen otros temas tanto para debatir como para compartir experiencias propias. Por último se introdujo una pregunta para recabar información sobre los días y horas en que las familias tenían más disponibilidad.

El cuestionario se revisó en la Junta, y fue validado siguiendo la técnica de expertos. (ver anexo 1) Una vez validado, se entregó a todas las familias de la escuela y se fijó un plazo para su devolución. Con el cuestionario se adjuntó una carta informativa sobre el proyecto.

C. Programación de las sesiones.

Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados(1), se procedió a vaciar la información e interpretar los resultados. Para ello se recogieron las frecuencias de las respuestas sobre los temas de debate propuestos y los horarios más convenientes para las sesiones; también se recogieron las respuestas a las preguntas abiertas.

Los resultados en porcentaje de respuesta obtenida sobre los temas para el debate son los siguientes:

- Como potenciar el respeto a los otros en nuestros hijos: 68%.
- Como decir NO: 59%
- El juego de los padres con los hijos: 59%
- Las relaciones de los niños (amigos, padres, hermanos, ...): 50%
- Como poner límites: 50%
- Qué espera el niño de sus padres: 50%
- Qué quiere decir el niño cuando dice NO: 45'5%
- El niño y la violencia: como fomentar el civismo: 45'5%

A estos resultados se añadieron las propuestas de temas recogidas en las preguntas abiertas, que en su mayoría eran concreciones sobre los temas anteriores.

En cuanto a la pregunta sobre los horarios de las sesiones, los resultados muestran una coincidencia masiva en la franja horaria de la noche (a partir de las 21h), pero una gran dispersión en las preferencias de los padres sobre los días. Por ello, y siguiendo sugerencias recogidas en las preguntas abiertas, se optó por programar las sesiones del Papiforum en el horario de noche, pero diferentes días de la semana para facilitar la asistencia de la mayoría.

Una vez recogidos todos los datos, se presentaron a la Junta Directiva donde se procedió a seleccionar los temas prioritarios para las sesiones del Papiforum. A partir de aquí, la comisión programó las sesiones seleccionadas para el año 2004, estableciendo las fechas y las estrategias para la difusión del proyecto. Se acordó programar un total de cuatro sesiones, y distribuirlas a lo largo del año con una periodicidad de 2 meses aproximadamente. También se redefinieron los títulos de las sesiones, para hacerlas más atractivas y, a veces, para integrar dos temas similares priorizados por los padres. Las sesiones programadas son:

SESIÓN	FECHA
Aprender juntos y vivir juntos: convivir con el que es diferente	13 Julio
¿Qué puedo hacer para que mi hijo se relacione mejor con los demás) –amigos, hermanos, adultos	16 Septiembre
¿Cómo decir no a mi hijo? ¿Dónde poner límites?	5 Noviembre
¡Papá, mamá, ven a jugar conmigo!	15 Diciembre

Se acordó realizar la difusión del proyecto a través de tres vías:

- Carta dirigida a las familias
- Cartel informativo situado en el punto de información de la escuela (puerta de entrada).
- Comentar el proyecto y recordar las fechas a las madres y padres más cercanos o conocidos por los miembros de la junta, para motivar su asistencia.
- Dar a las familias una nota recordatoria unos días antes de cada sesión.

Las tareas de difusión las realizó fundamentalmente la dirección del centro, con un pequeño apoyo de la comisión y la junta en la tarea de motivar la asistencia de los padres.

D. Diseño de las sesiones de debate

El diseño de las sesiones es competencia directa de la comisión Papiforum. Para diseñar cada sesión, la comisión se reúne y sus miembros aportan materiales e ideas sobre los temas centrales del debate; a partir de aquí se fijan los objetivos de la sesión y se establece una estructura mínima para el debate.

ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

Para realizar el diseño se siguen los planteamientos de la didáctica para la formación de adultos, con el establecimiento para cada sesión de unos objetivos, unos contenidos, una metodología y un sistema de evaluación. En el anexo 2 se presenta un ejemplo del diseño de una sesión, con los objetivos identificados, los contenidos implícitos y el proceso y técnicas aplicadas para potenciar el debate.

En el diseño de las sesiones se tienen muy en cuenta los principios del proceso de aprendizaje de los adultos que aportan las tres teorías que fundamentan en proyecto. Así, podemos hablar de factores facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que determinarán la metodología y las técnicas utilizadas en las sesiones. El siguiente cuadro resume estos factores (Filella y Soler, 2002:166)

Factores facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje	
PARTIR DE	<ul style="list-style-type: none"> ● Necesidades de formación ● Capacidades y competencias ● Motivaciones e intereses ● Conocimiento del contexto
UTILIZAR	<ul style="list-style-type: none"> ● Metodologías interactivas ● Habilidades comunicativas ● Red informacional

El diseño parte de la identificación las necesidades e intereses de los padres recogidas en el cuestionario y de la consideración de sus capacidades y competencias, que son la base para el diálogo. Se centra en la selección de metodologías interactivas que faciliten la participación de los padres, prestando mucha atención a las habilidades comunicativas y aplicando estrategias de diálogo igualitario y de escucha activa.

Se utilizan materiales que aportan los miembros del grupo, como información de internet, artículos, libros, casos, etc. para dar contenido y dinamizar el debate si es necesario. Sin embargo, inicialmente se opta por dejar el debate abierto y libre, y solo en el caso de estancamiento se interviene aportando materiales o sugiriendo técnicas de dinamización.

E. Desarrollo de las sesiones de debate

Hasta el momento se han realizado las cuatro sesiones de debate programadas. Podemos afirmar que el desarrollo de las sesiones ha sido el esperado, tanto en cuanto a la dinámica de trabajo, como en cuanto al logro de los objetivos específicos de las sesiones.

Sin embargo, consideramos oportuno destacar algunos aspectos clave del desarrollo de las sesiones:

- Asistentes: La media de participantes por sesión ha sido de 8 personas. Este número, aunque adecuado para realizar este tipo de debates, es claramente insuficiente para un proyecto como este, dirigido a las más de 50 familias que integran el centro. Las causas de esta situación son variadas, pero destacan las limitaciones de tiempo y las numerosas responsabilidades propias de una familia con niños pequeños. Así lo expresaban las familias que excusaban su asistencia.
- -Contenidos: El tema de cada sesión estaba claramente identificado y definido, con la finalidad de en cada sesión abordar una demanda específica de los padres. Sin embargo, durante la sesión rápidamente se perdía el objetivo del debate y la discusión derivaba hacia temas generales sobre la educación de los hijos. Esta apertura del debate le daba dinamismo y riqueza a las aportaciones, pero cuando era excesiva generaba dispersión y falta de operatividad. Por ello, a menudo era necesario reconducir el debate y ceñirlo a los objetivos de la sesión.
- -Moderador: Inicialmente y siguiendo los planteamientos del diálogo igualitario, se optó por no introducir un moderador, para evitar el riesgo de asimilarlo a la figura del experto y para garantizar un debate abierto y libre. Sin embargo rápidamente el grupo percibió la necesidad de esa figura para ordenar las intervenciones, y procedió a su introducción.

F. Evaluación

Los resultados obtenidos hasta el momento con el proyecto son positivos: los participantes valoran positivamente la experiencia, la comisión y la junta están satisfechos con la gestión realizada, y se puede considerar que se ha alcanzado el objetivo del proyecto, a saber, crear entre los padres un espacio de encuentro donde intercambiar y compartir experiencias e inquietudes sobre la educación de los hijos, que genere mejoras en las funciones educativas de la familia.

Sin embargo esta valoración es aproximativa, ya que no parte de datos objetivos ni de un proceso de evaluación sistemático. Es simplemente la percepción subjetiva de las personas implicadas en el proyecto, a partir de sus impresiones y de la interpretación de comentarios de terceros.

Sería necesario realizar una evaluación sistemática de los logros del proyecto, pero para ello es necesario esperar a su finalización. No obstante, de estas valoraciones subjetivas ya se pueden deducir algunos puntos débiles que convendría revisar:

- Asistencia: Sería conveniente introducir mecanismos y estímulos que motiven la asistencia de las familias a las sesiones. Un aumento en la participación puede mejorar la riqueza de los debates, y dar más sentido a un proyecto de estas características.
- Implicación de la Junta Directiva: Hasta el momento la junta ha actuado más como 'asesora externa' que como promotora y responsable del proyecto, dejándolo excesivamente en manos de la comisión. Sería conveniente una mayor implicación de los miembros de la junta, bien ayudando en la organización de las sesiones, bien asistiendo como participantes.
- Moderador: La figura del moderador ha recaído siempre en la misma persona. Esto ha sucedido de forma no intencionada y por la conveniencia de utilizar las competencias de conducción de grupos de dicha persona. Sin embargo, esta situación comporta el peligro de que los participantes asemejen la figura del moderador a la del experto, desvirtuando así las potencialidades del diálogo igualitario. Por ello, sería conveniente que el moderador cambiase de una sesión a otra, lo que implicaría también un mejor repartimiento de tareas entre los miembros del grupo. Esta medida ya ha sido consensuada y se adoptará ya en las próximas sesiones de debate.

Estas valoraciones son aproximativas y subjetivas, pero permiten ver mejoras que se pueden introducir durante el proceso. La evaluación real se podrá realizar cuando finalice el proyecto.

2. Retos y futuro del proyecto Papiforum

El Papiforum se halla en pleno desarrollo; se ha realizado una primera serie de sesiones programadas, y está a punto de iniciarse la segunda serie que finalizará con el curso escolar. Es necesario reconsiderar algunos aspectos del proyecto, entre los que destaca la corresponsabilidad de los miembros de la Junta Directiva y la participación de los padres, como requisito para la continuidad del proyecto.

La necesidad de aumentar la participación de los padres plantea un reto complejo, dadas las limitaciones de disponibilidad que tiene este colectivo. Pero este es el reto más urgente, ya que de él depende en estos momentos la continuidad del proyecto; en este sentido, los impulsores del proyecto deben echar mano de su creatividad para impulsar estrategias que motiven a los padres a participar.

Otro reto decisivo, que afecta no solo al Papiforum sino a todos los proyectos del centro, es la necesidad de generar empowerment entre los miembros de la Junta Directiva. Se trata de un reto que proviene del propio modelo de gestión del centro. Un modelo de gestión participativa como el que nos ocupa requiere una cierta permanencia de los equipos para asegurar la consolidación de los proyectos. En El Coral, el tiempo medio de permanencia de las familias es de dos años por hijo, que se amplía a tres o cuatro en los pocos casos de familias con hijos seguidos; dos años es un tiempo muy breve para consolidar los proyectos, por lo que existe un alto riesgo de que los proyectos desaparezcan cuando desaparecen las personas que los impulsan. La estrategia para afrontar este problema es el empowerment, es decir, desarrollar las competencias del grupo para que puedan impulsar los proyectos 'heredados' y asegurar así su continuidad.

Los retos que el proyecto ha de afrontar son complejos y requieren de la implicación y la voluntad de los miembros de la junta. Sin embargo, la experiencia está resultando muy positiva y enriquecedora para todos, especialmente para las familias. Por ello animamos a los protagonistas del proyecto a seguir con la tarea iniciada y a afrontar los retos con energía positiva.

Desearíamos que este artículo motivase a otros grupos a iniciar experiencias similares, experiencias que basadas en el diálogo igualitario y en la participación, se orienten hacia el desarrollo de las personas, los grupos y las familias, con la mirada puesta en el ambicioso objetivo de la transformación.

Notas

(1) El porcentaje de respuesta obtenida fue del 43%. El vaciado de los datos lo ha realizado la estudiante en prácticas.

Bibliografía

- Ángel, C. *Visió panoràmica de l'atenció educativa a la petita infància dins un marc europeu*. Última lectio. Barcelona. UAB. 2004.
- Beck, U. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós. 1998
- Casas, F. *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós. 1998
- Castells, M. *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial. (1997)
- Castells, M., Freire, P., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D., Y Willis, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. 1994
- CREA, *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid. (1995/1998)
- CREA. *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Parc Científic de Barcelona, 22 y 23 Noviembre 1999.
- Filella, G. – Soler, R.(2002) Principios de educación permanente y de educación de personas adultas en las organizaciones, en PINEDA, P. (coord.) *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel. 2002
- Flecha, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós. 1997

Flecha, R. y Tortajada, I. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imberñón, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. 1999

Freire, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. 1997.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. 1987.

Mclaren, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós. 1997

Medina, O. *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure. 1997.

Moss "Els serveis d'atenció a la infància a Europa" en VV.AA. *Temes d'infància. Educar de 0 a 6 anys*. Barcelona: Rosa Sensat. 1995.

Pineda, P. (coord.) *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel. 2002.

Vv.Aa. *Temes d'infància. Educar de 0 a 6 anys*. Barcelona: Rosa Sensat. 1995

Zabalza, M. *La calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea. 1996

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO VALIDADO

Cuestionario Papiforum:

1. En este cuestionario veremos algunos temas que pueden ser interesantes para tratar en el Papiforum. Marca con una X, aquellos que te puedan ser de mayor interés:

1.1. Adquisición de hábitos	¿Cómo decir NO a mi hijo?	
	¿Cómo afrontar la hora de ir a dormir?	
	¿Y la hora de comer?	
	¿Mi hijo se comporta bien?	
	¿Cuáles son los límites de la autonomía de los niños?	
	Otros...	
1.2. Educación emocional	¿Son felices nuestros hijos?	
	¿Cómo se relacionan los niños con los otros niños? ¿Y con los adultos? ¿Y con los hermanos? ¿Actúan con timidez, agresividad,...?	
	Los niños y la violencia. ¿Cómo fomentar el civismo en nuestros hijos?	
	¿Dónde se tienen que poner los límites?	
	Otros...	
1.3. Rol del padre y rol de la madre	¿Cómo tienen que jugar los padres con los hijos?	
	¿Qué esperan los hijos de los padres?	
	Rol padre vs. rol madre: ¿En qué influyen estos roles en la educación de los niños?	
	¿Hasta dónde es importante la educación por parte de las otras personas (abuelos, canguros, etc.)?	
	Otros...	
Desarrollo infantil y necesidades educativas	¿Cómo quitar el pañal?	
	¿Aún con el chupete?	
	¿Qué quiere decir mi hijo cuando dice NO?	
	¿Cuál es el papel de la escuela en el desarrollo del niño?	
	Otros	
	¿Cómo fomentar el respeto a los otros en nuestros hijos?	
	¿Cómo enriquecemos en las diferencias?	
1.4. Atención a la diversidad	¿Cómo fomentar el respeto a los otros en nuestros hijos?	
	¿Cómo enriquecemos en las diferencias?	
	Nuevos modelos de familia (padres separados...)	
	Otros...	

2. ¿Hay otros temas que te preocupen, a parte de éstos, sobre la educación de tu hijo y sobre tu relación con él? Indica cuáles son:

—

3. ¿Crees que hay temas y experiencias propias que puedas o quieras compartir? Indícalos (p. ej. ¿Cómo juego con él?/ ¿Qué hago un día de lluvia?...):

—

4. Indica los horarios que te irían mejor:

Días /Horas	18.15-19.15	19.15-20.15	20.15-21.15	21.15-23.00
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				

5. Responde a estas preguntas:

¿Crees que el Papiforum tendría que contar con el equipo pedagógico de la escuela en las charlas?	SI
	NO
¿Crees que se tendría que contar con profesionales como por ejemplo pediatras, psicólogos, pedagogos, etc., en las charlas?	SI
	NO
¿Conoces a alguien que por su experiencia tanto profesional como particular pueda aportar o enriquecer con su experiencia alguna de las charlas propuestas en el Papiforum?	SI

6. Si deseas aportar algún comentario o observación sobre cualquier cuestión especificalo o hazlo saber:

Gracias por tu colaboración.

Comisión Papiforum

(Nota: Este cuestionario ha sido elaborado por Ester Guisado, estudiante en prácticas en el centro, bajo la supervisión de la Comisión Papiforum)

ANEXO 2: EJEMPLO DE DISEÑO DE UNA SESIÓN PAPIFORUM,

SESIÓN 26-9-04

¿Qué puedo hacer para que mi hijo se relacione mejor con los otros? (amigos, hermanos, adultos...)

o **Presentación del PAPIFORUM:** (5 minutos)

1. Origen y proceso.
2. Participación en comisión.

o **Objetivo de la sesión:** (1 m.)

Intercambiar experiencias e inquietudes sobre las relaciones de nuestros hijos, especialmente con nosotros y con nuestros hermanos

o **Valores a trabajar en las relaciones (Contenidos implícitos de la sesión)**

- Afecto
- Protección
- Respeto
- Cooperación / colaboración
- Responsabilidad
- Comunicación positiva

o **Proceso de debate (optativo)**

1. ¿Qué nos interesa de las relaciones de nuestros hijos?
 - Hacer una ronda y apuntar en la pared (10 m.)
 - Votar o hacer cruces (5 m.)
 - Debatir los temas priorizados (30 m.)
(Hablar de los celos, era un tema propuesto en el cuestionario)
2. Casos (para motivar el debate): (30 m.)
 - Texto 'Colaborar' p .6-V7
 - Textos 'Relaciones familiares' y 'Relaciones entre niños' p18-L8 y L9
Leer el texto y debatir cómo actuar ante los conflictos con los hijos -obedecer, colaborar, etc.-
3. Poesía: Leer individualmente y comentar (10 m.)
4. Conclusiones, a partir de las notas tomadas. (10 m.)

o **Evaluación:**

- Valoración con los asistentes del grado de consecución de los objetivos y de las aportaciones de la sesión.
- Valoración con la comisión de los puntos fuertes y débiles, e introducción de las medidas correctoras para las próximas sesiones.

Duración de la sesión: 1 hora 30m.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL, POSIBILIDADES Y ALCANCES⁴⁷

Elba Aurora Castro Rosales y Karin Balzaretto

Todos viajamos juntos, pasajeros en una pequeña nave espacial dependiendo de las venerables y vulnerables reservas de aire, suelo y agua; todo confiado para nuestra seguridad y paz; preservado de la aniquilación sólo por el cuidado, el trabajo y por el amor que demos a nuestra frágil embarcación.

Adia Stevenson

La interacción que algunas culturas han desarrollado con el entorno, a lo largo de distintas etapas de la historia, ha venido impactando a la naturaleza. La visión de dominio y superioridad sobre el medio ambiente ha hecho que el hombre subestime el valor de los recursos naturales, creyendo que éstos tienen una capacidad infinita, que pueden ser utilizados indiscriminadamente y que siempre estarán ahí para sostener la vida sobre el planeta. Esto ha llevado al hombre a situarse bajo una concepción antropocéntrica, en la que el ambiente es considerado como algo fuera de él y del que se puede hacer uso sin importar el futuro. Hoy, bajo la visión de un paradigma distinto (integrador, sistémico), se está entendiendo que la postura de sentirnos dueños de la naturaleza es relativa.

En una primera reflexión, hay que considerar que los problemas ambientales se dan en diferentes niveles, desde la escala global de las grandes ciudades y poblaciones, hasta los entornos más inmediatos: el hogar, la escuela, las fábricas... Es necesario que desde todos los ámbitos se aborden opciones para generar diferentes soluciones, que lleven a una reflexión sobre el valor que se le da a las actitudes y los hábitos tales como el consumo, el uso del agua, del suelo, los sistemas económicos de producción, etcétera. Todo esto con la mira puesta en el futuro hacia la búsqueda y construcción de sociedades sustentables. La idea de vastedad de los recursos, ya es cuestionada por la realidad que se vive en el mundo. "Se necesitan nuevos conocimientos, valores y aptitudes a todos los niveles y para todos los elementos de la sociedad, para este fin nos educaremos a nosotros mismos, a nuestras comunidades y a nuestras naciones" 1.

El presente artículo es un trabajo de revisión de conceptos, además de una reflexión acerca de sus alcances y limitaciones, en el que se recogen una serie de puntos de vista de autores que han sobresalido en esta área, presentados al lector de forma accesible. La mayor parte de la información recabada es de autores extranjeros, no porque no existan experiencias locales, sino porque en otros lugares la preocupación por sistematizar las experiencias no formales se da como parte de una disciplina cotidiana.

Se enfatiza que la educación ambiental es un enfoque educativo en el que, mediante diversos procesos, se aclaran conceptos y se reconocen valores para fomentar las destrezas y actitudes que conducen a una relación equilibrada con el entorno para la toma de decisiones y ejecución de acciones. Es un instrumento privilegiado que instituye una nueva ética que puede ser abordada por la pedagogía desde tres ámbitos:

1. La educación formal, utilizada en el ambiente escolar.
2. La educación informal, espontánea, no estructurada, que se promueve en la cotidianidad.
3. La educación no formal, que propicia los procesos educativos al margen de la escuela, favoreciéndolos en lo cognitivo y valoral.

Definición de educación ambiental no formal

La educación ambiental no formal se entiende como "la transmisión de conocimientos, aptitudes y valores ambientales fuera del sistema educativo institucional, que conlleve la adopción de actitudes positivas hacia el medio natural y social, que se traduzcan en acciones de cuidado y respeto por la diversidad biológica y cultural y que fomenten la solidaridad intra e intergeneracional. Se reconoce que la educación ambiental no es neutra, sino que es ideológica, ya que está basada en valores para la transformación social" 2.

Aunque parezca que la educación ambiental no formal no es planificada o estructurada, en el común de la gente es todo lo contrario. Como expresa Sureda: "la educación ambiental no formal, acoge aquellos fenómenos educativos que aunque se realicen al margen del sistema estructurado de enseñanza, es decir, al margen de la escuela, están organizados expresamente para lograr determinadas disposiciones cognitivas y valorativas, se trata pues de procesos intencionales, estructurados y sistemáticos" 3.

⁴⁷ Tomado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Auror.html>. 13 de noviembre de 2005
ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

En todo modelo de educación está implícito un modelo de comunicación que la define como dialógica o transmisora. Un modelo de comunicación inmerso en la educación ambiental no formal incluye el concepto de "interpretación ambiental" (que es una herramienta de la educación ambiental).

Peart, citado por Pardo⁴, describe la interpretación ambiental como "un proceso de comunicación diseñado para revelar al público significados e interacciones de nuestro patrimonio natural y cultural, a través de su participación en experiencias de primera mano con un objeto o un artefacto, paisaje o sitio...", y como establece Ham: "en lugar de comunicar simplemente información literal".

La interpretación ambiental es un proceso formativo que posibilita la adquisición de conocimientos y valores, se desarrolla en ámbitos no ordenados específicamente para educar, en el que la información se reduce a la temática ambiental del lugar visitado y la práctica es expositiva/informativa, y los contenidos son estructurados en breves periodos de tiempo.

El destinatario de la educación ambiental no formal es la población en general: mujeres, niños, niñas, jóvenes, etcétera. La finalidad es convertir personas no sensibilizadas en personas informadas, sensibilizadas y dispuestas a participar activamente en la resolución de los problemas ambientales. Sin embargo, no se puede esperar que de la sola adquisición se derive necesariamente un cambio de conducta. Parece suficientemente demostrado que las relaciones entre conocimientos, actitudes y comportamientos no son de causa/efecto, aunque sí se influyen mutuamente. Se debe, por lo tanto, planificar actividades específicas para trabajar las actitudes y los comportamientos.

Objetivos de la educación ambiental no formal

- Contribuir a una clara toma de conciencia sobre la existencia e importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica.
- Fomentar la participación e implicación en la toma de decisiones, la capacidad de liderazgo personal y el paso a la acción. Se entiende a la capacitación no sólo como la adquisición de técnicas, sino como un compromiso de participación.
- Pasar de pensamientos y sentimientos a la acción.
- Promover la cooperación y el diálogo entre individuos e instituciones.
- Promover diferentes maneras de ver las cosas.
- Facilitar el intercambio de puntos de vista.
- Crear un estado de opinión.
- Preparar para los cambios.
- Estimular y apoyar la creación y el fortalecimiento de redes.
- Incorporar contenidos emergentes y progresistas con más rapidez que la educación ambiental formal.
- Posibilitar para la realización de transformaciones fundamentales.

La educación ambiental, como experiencia educativa grupal, marca un estado de transición en el que se resignifica y transforma la visión del mundo, el compromiso y la actitud de los individuos y de las colectividades. Esta transformación se puede realizar no sólo con información, sino a través de la significación experiencial de ciertos conocimientos, habilidades o aptitudes, valores y actitudes ambientales. Sin embargo, las personas ya han adquirido conocimientos, habilidades o aptitudes, valores y actitudes ambientales que no se corresponden con la construcción de una sociedad sustentable sino todo lo contrario, por lo cual se deben considerar los siguientes retos al trabajar con grupos:

- Los conocimientos y aptitudes son necesarios pero no suficientes; existe gran cantidad de información ambiental, pero no toda es de calidad y además hay una enorme desigualdad en la distribución de ésta.
- Se debe tender a considerarlos como una oportunidad e integrarlos al proceso educativo, ya que para la toma de conciencia se necesita la construcción de nuevas maneras de ver y analizar los problemas.
- Los valores son la clave del cambio, pero son difíciles de transformar. La sociedad moldea constantemente el sistema de valores. De tal manera que los valores predominantes son el individualismo, el consumismo y el utilitarismo.
- Se debe tender a la promoción de los valores mediante la educación ambiental con tendencia a la formación de un espíritu crítico, responsable, tolerante, coherente, participativo y solidario, con respeto por todas las formas de vida.
- Las actitudes y acciones son la meta de la educación ambiental; ayudan a los individuos y grupos sociales a adquirir interés por el entorno y participar activamente en su mejora. No se debe perder de vista que tan importante es el fin como el proceso para alcanzarlo, tomando en cuenta que existe una inercia de la sociedad que produce resistencia al cambio.
- Se debe tender a emplear centros de interés próximos y localizados que despierten en los destinatarios una motivación. Es necesario planear acciones concretas que éstos puedan realizar, además de preparar programas que fomenten la participación.

Se debe tomar en cuenta que los valores juegan un importante papel, ya que a través de éstos los conocimientos y las aptitudes pueden transformarse en actitudes y acciones.

Recomendaciones para lograr valores y una conducta ambiental (propios de la educación ambiental no formal)

- Elegir un destinatario concreto para cada tema y ajustar los mensajes y estrategias a éste.
- Tener en cuenta todos los aspectos del destinatario: su edad, su motivación, su inteligencia, sus emociones y sus experiencias, su localidad y sus posibilidades de participación y responsabilidad en los problemas o valores ambientales analizados.
- Mantener la coherencia en todos los aspectos del programa a realizar: objetivos, sujetos, medios, alcances... con la metodología y los medios para alcanzar los fines.
- Todo el proceso debe desembocar en la acción positiva sobre el entorno de mejora, de sensibilización y concientización, de resolución de problemas, de prevención.
- Crear un clima de aprendizaje donde el que analiza los problemas sea el propio sujeto de aprendizaje, quien se haga consciente de su "realidad y trace sus propios fines".
- Desarrollar un sentido crítico, de tal forma que los sujetos puedan analizar cualquier expresión de la sociedad, como los medios masivos, las estrategias publicitarias que inducen al incremento del deterioro ambiental, las campañas encauzadas al consumo irracional, etcétera.
- Entender la participación social como un fin último de la educación ambiental. Definir la participación como un proceso metodológico en sí, que tiene momentos educativos claros tales como la identificación de problemas, la búsqueda de soluciones alternativas, el análisis de cambio de viabilidad, las actuaciones sobre el entorno y la evaluación.
- Es interesante buscar alianzas con asociaciones o colectivos que podrían actuar como amplificadores de los contenidos ambientales, incorporándolos a sus programas.

Ejemplos de participación en actividades de educación ambiental no formal

La participación es una actuación, el resultado de la educación ambiental, que acerca a los involucrados a los fines que se han puesto como meta. La participación es el proceso metodológico que queda definido por el fin que se pretende lograr; concientiza para que los destinatarios realicen acciones positivas sobre el entorno, entendiéndolo como un espacio que proporciona momentos educativos claros.

Los valores y una conducta ambiental positiva, de los destinatarios de la educación ambiental no formal, juegan un importante papel en el momento en que las actitudes son transformadas en acciones tales como:

- La realización de campañas de sensibilización para generar cambios en los hábitos de consumo, de uso adecuado de los recursos, de prevención de desastres, de fomento a la salud, de uso de tecnología alternativa...
- La organización de programas de voluntarios para la restauración en espacios naturales.
- La ocupación del ocio y tiempo libre para realizar actividades tales como campamentos de verano en la naturaleza, turismo rural...
- Organizar campañas de presión política que incluyan actuaciones como el envío de cartas a empresas o autoridades, manifestaciones públicas...
- Realizar campañas sobre problemas ambientales coyunturales o estacionales; en éstos se recogen experiencias para la sensibilización sobre problemas tales como desastres ambientales, incendios...
- La utilización de la información en los medios de comunicación, vehículos para llegar a mucha gente y que pueden usarse para la transmisión de valores ambientales o el fomento de actitudes a favor del medio ambiente.
- Practicar la interpretación ambiental en espacios naturales con senderos guiados o autoguiados.
- Elaborar programas de cursos y talleres dirigidos a público diferenciado de diversos ámbitos de la sociedad, tomando como receptores a amas de casa, niños, niñas, jóvenes, empresarios... El diseño de los cursos y talleres debe estar fundamentado en la vida diaria, con temáticas como el consumo, prevención, salud, huertos familiares, valores, autoestima, sobrevivencia, etcétera.

Para la realización de las diversas actividades de educación ambiental no formal, es necesario determinar los contenidos y las formas de abordarlos, pasando así por etapas y conceptos para su ejecución.

Etapas en el proceso de las actividades de educación ambiental no formal

Cuando se realiza cualquier actividad de educación ambiental, hay que integrar las etapas del proceso educativo para que los destinatarios construyan o reconstruyan la visión de la interacción con el medio ambiente. Estas etapas se dan antes, durante y después del proceso educativo.

Sensibilización. Esta etapa se utiliza antes de empezar cualquier actividad. Se centra la atención en el participante basándose en el concepto complejo de medio ambiente, analizándolo como un espacio que debe conservarse, protegerse, incrementando actitudes para un desarrollo sustentable, donde se hace consciente la participación en un ambiente compuesto por lo económico, lo político, lo cultural y lo ecosistémico... factores que se influyen mutuamente. Se valora la responsabilidad individual y colectiva en la realidad local frente al problema de deterioro.

Se manejan *conceptos* como medio ambiente, cultura de consumo urbano, interdependencia... que sean congruentes con la temática que se desea abordar.

Se analizan y exploran *aptitudes* y habilidades para imaginar e idear acciones ante los problemas ambientales.

Reflexión. Es conveniente analizar y centrarse en la situación local dentro de la visión planetaria global. Durante esta fase del proceso se reflexiona acerca del "sistema de valores como una manera de vernos a nosotros mismos y el papel que se ocupa frente a la naturaleza y con los demás. El desarrollo de los valores es principalmente un proceso social y se van forjando progresivamente en las personas. Las influencias sociales van moldeando el sistema de valores hasta que éste se consolida y aún así se modifica según nuevas modas, creencias, doctrinas, etcétera" 5.

Se distinguen los *valores* como la autoestima, la voluntad, la colaboración, la participación, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad... se exponen, se dialoga en torno a ellos para suscitar o formar la responsabilidad, la cultura del diálogo y la construcción de esperanzas.

Concientización. Se trabaja desde una perspectiva histórica de los roles humanos, para situarse en un contexto específico determinado por el problema abordado y por las acciones con las que se desea participar. Al final del proceso se pretende favorecer el cambio actitudinal. Kelman afirma que "el punto desencadenante del cambio se produce cuando aparecen discrepancias a distintos niveles. Entre lo que el individuo piensa y la información nueva que le llega de la realidad en la cual está inmerso, entre sus actitudes y las actitudes de otras personas relevantes de su grupo familiar o social; o entre sus acciones y su escala de valores" 6. De esta manera se pretende rescatar las *actitudes* de confianza y seguridad en sí mismo, de autogestión, de comunicación, de compartir lo aprendido, de iniciativa... Se toma conciencia para instrumentar *acciones* que conlleven al establecimiento de cambios de conducta y hábitos a favor del medio ambiente.

Una herramienta para lograr el proceso de las etapas de sensibilización, reflexión y concientización, es hacer uso de dinámicas y juegos para despertar la capacidad de percibir el medio ambiente; esta capacidad es una aptitud que tienen todos, sólo se necesita adecuarla a una sensibilización y ensayo para despertar la conciencia a través de diferentes estímulos, tales como juegos, dinámicas, canciones, poemas, cuentos... Hacer que las personas se ubiquen en determinadas situaciones usando diversas dinámicas es importante porque se explota la imaginación para la participación, y se desarrolla no sólo una capacidad del intelecto, sino de los sentimientos, logrando que durante estas situaciones el sujeto o el grupo se identifique con determinados seres, objetos o situaciones que aparentemente le son ajenos, pero que finalmente logra considerarlos como algo importante.

Durante las actividades de educación ambiental no formal se fomenta una actitud de cooperación, esto hace que las personas comprendan que actuar juntos es el pilar para dar respuesta y solución a los problemas ambientales. Una herramienta útil para lograr la colaboración de todos es el juego, no de competencia, sino de cooperación, en donde se logran objetivos individuales en función de que los demás también logren los suyos. La diversión es parte importante de la educación ambiental no formal; la utilización de técnicas participativas brinda la posibilidad de encontrar y construir experiencias significativas.

El uso de la imaginación, la creatividad, el conocimiento y la voluntad, son la materia prima para realizar acciones a favor del medio ambiente; bajo estas circunstancias se logra interesar e involucrar a los destinatarios.

Finalmente, después de todas las características mencionadas de la educación ambiental no formal, es necesario concluir con lo que la educación ambiental no formal no es⁷:

- • No se trata de un mero intercambio de informaciones y conocimientos fragmentarios sobre ciertos problemas; no es solamente tratar de proteger las especies amenazadas de extinción o la contaminación de las zonas recreativas.
- • No se trata tampoco de comunicar recetas para establecer la lista de las "nocencias" que existen en una región, estas fórmulas han fracasado en la práctica.
- • No es fomentar en el público cierta sensiblería que desemboca en la pasividad, porque en definitiva eluden los problemas que se confunden equivocadamente con las consecuencias de la contaminación únicamente, sin tomar en cuenta que es necesario investigar las causas.

Se concluye, entonces, que la educación ambiental no formal es una actividad complementaria para obtener una educación integral. Los docentes tienen la oportunidad de incorporar dentro del proceso educativo actividades de

educación ambiental fuera del aula, para adquirir así experiencias significativas que llevarán al mejor entendimiento de los contenidos curriculares. Una visita de algunas horas a un parque, un bosque, un basurero... pueden ser equivalentes a varias sesiones de trabajo en el aula, fuera de ella el alumno podrá incorporar rápidamente conocimientos, resignificar valores y actitudes.

La educación ambiental no formal, dinámica y ágil, como se ve, es capaz de incorporar contenidos emergentes y progresistas con mayor rapidez que la educación ambiental formal, impregna todas las esferas de la vida cotidiana, ofrece posibilidades para realizar transformaciones sustanciales y cada vez adquiere mayor fuerza. Sin embargo, es necesario que las experiencias de educación ambiental no formal se sistematicen o se realicen suficientes proyectos de investigación que permitan la teorización y vuelta a la práctica, dándoles difusión para que se integren al aprendizaje de otros educadores que comparten el campo no formal.

Notas

1. Declaración de la tierra de los pueblos. Foro Río 92, *Manual de educación ambiental no formal*, unesco/etxea. S/p.
2. *Idem*.
3. Jaume Sureda Negre, "Programas socioeducativos de educación ambiental no formal", en *Revista de divulgación y difusión*, p. 277.
4. Alberto Pardo, *Educación, participación y ambiente*, Ministerio del Ambiente de Venezuela. Fundambiente, Venezuela, p. 6.
5. Javier Perales Palacios, José Gutiérrez Pérez, Pedro Álvarez Suárez, *I Jornada sobre actitudes y educación ambiental*, "La educación ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales", de Javier Benayas, Universidad de Granada, p. 134.
6. *Op. cit.*, p. 136.
7. *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*, unesco, 1977, Mayenne, Francia, Cap. 1, "Naturaleza y principios generales de la educación ambiental: fines y objetivos", Allen A. Schmeider. United States Division of Educational Systems Development, Washington D.C., pp. 21-22.

Bibliografía

- Curiel Ballesteros, Arturo, "Educación Ambiental: evolución de un concepto", en *Boletín "E". Educación Ambiental de Latinoamérica. Órgano Informativo de Educación Ambiental*, núm. 9-10, verano 97, Universidad de Guadalajara y wwf, Las Agujas, Zapopan, Jalisco, 1997.
- Novo Villaverde, María, *Educación Ambiental*, Anaya, Madrid, 1988.
- Pardo, Alberto, *Educación Participación y Ambiente*, Ministerio del Ambiente de Venezuela, Caracas, 1998.
- Perales Palacios, Javier, José Gutiérrez Pérez, Pedro Álvarez Suárez, *I Jornada sobre actitudes y educación ambiental*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, 1996.
- Pulido, Maritza, Lilia Batista y Alejandro Álvarez, *Juegos ecológicos en el aula*, Fundambiente, Venezuela.
- Sureda Negre, Jaume, "Programas socioeducativos de educación ambiental no formal", en *Revista de divulgación y difusión*. unesco, *La educación ambiental. Las grandes tendencias y orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*, primera edición 1977, reimpresión 1979, Mayenne, Francia. Cap. 1 "Naturaleza y Principios Generales de la Educación Ambiental: Fines y Objetivos", Allen A. Schmeider. United States Division of Educational Systems Development, Washington D.C.
- unesco/etxea, *Manual de Educación Ambiental*, Carpeta informativa, Capítulo de la educación ambiental no formal, 1999.