

COLOQUIO

Animación Sociocultural

Carola Carbajal Arregui e
Mariangela Belfiore Wanderley (Orgs.)

COLOQUIO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Carlos Núñez Hurtado
Jean-Claude Gillet
Luiz Eduardo W. Wanderley
Newton Cunha
Mariangela Belfiore Wanderley / Carola Carbajal Arregui
Víctor J. Ventosa Pérez

Datos Internacionales de Catalogación en la Publicación (CIP) (Cámara Brasileña del Libro, SP, Brasil)

Carola Carbajal Arregui, Mariangela Belfiore Wanderley (Orgs.)

Coloquio de Animación Sociocultural / Orgs. Carola Carbajal Arregui, Mariangela Belfiore Wanderley. - San Pablo: IEE/PUC-SP, 2006.

126 p. ; 23cm

1. Animación sociocultural 2. Ciudadanía - educación 3. Cultura - educación popular 4. Recreación - tiempo libre I. Arregui, Carola Carbajal II. Wanderley, Mariangela Belfiore III. Instituto de Estudios Especiales - Pontificia Universidad Católica de San Pablo.

ISBN: 85.86894-22-2 - español

CDD 303

Créditos de producción y edición

Proyecto gráfico y editoración eletrónica de tapa y miolo
Mauricio Barone - Nascimento

Revisión final de originales

José Alves

Carola Carbajal Arregui

Revisión de originales en portugués

Paulo Roberto de Moraes Sarmiento - ME

Traducción

Arauto Soluções Educativas Ltda.

LB Tradução e Interpretação S. C.

Tiraje

1.000 ejemplares

Impresión

Artcolor Ltda.

Este libro fue realizado con el apoyo da Capes, entidad del Gobierno Brasileño dirigida para la formación de recursos humanos

Índice

P resentación	05
C iudadanía y Democracia: Desafíos de la Animación Sociocultural en la Movilización, Participación e Intervención. <i>Mariangela Belfiore Wanderley</i> <i>Carola Carbajal Arregui</i>	09
L a Perspectiva Socioeducativa de la Animación Social. <i>Jean-Claude Gillet</i>	23
A mpliación del Impacto Cultural de la Acción Social. <i>Luiz Eduardo W. Wanderley</i>	43
C reación Cultural en la Construcción de la Ciudadanía. <i>Newton Cunha</i>	73
E ducación Popular: Una Mirada de Conjunto. <i>Carlos Núñez Hurtado</i>	89
U n Modelo de Intervención en el Tiempo Libre desde la Animación Sociocultural. <i>Víctor J. Ventosa Pérez</i>	107

Presentación

La animación sociocultural y los desafíos puestos para la construcción de la democracia y ciudadanía es el tema presentado y discutido en este libro.

Su contenido es producto del 2° Coloquio Internacional de “Animación Sociocultural: Ciudadanía y Democracia, Desafíos de la Animación Sociocultural en la Movilización, Participación e Intervención”, realizado en setiembre de 2005, conforme consta en el primer artículo que compone esta obra.

El Profesor Jean-Claude Gillet, de la Universidad Michel de Montaigne de Bordeaux, principal mentor de la movilización internacional en torno del tema de la Animación Sociocultural, trabaja, en su artículo, la dimensión educativa de la animación social, buscando dar luz a conceptos y particularidades, en diferentes países del mundo, considerando la coyuntura internacional de este inicio de siglo. Busca, así, analizar el debilitamiento de las grandes instituciones de socialización formadas por iglesias, sindicatos, partidos políticos, a lo que se e agrega el aumento de las desigualdades e injusticias sociales y las dificultades de creación de alternativas en términos de sociedad.

La dimensión sociocultural de la animación social es analizada por el Profesor Luiz Eduardo Wanderley, de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo. Discutiendo el concepto de cultura, busca introducir en su reflexión los contextos de la modernización y occidentalización de la cultura, de la globalización hegemónica y la globalización subordinada y asimétrica, conduciendo su análisis a las realidades latinoamericana y brasileña. Para este autor, la cultura debe ser un eje básico de todos los procesos de animación social, desarrollados sea por Estado o por la Sociedad Civil.

Newton Cunha, del SESC de San Pablo, desarrolla su reflexión también en el campo sociocultural da animación, aproximando y relacionando los conceptos de cultura y de ciudadanía. Dialogando con diferentes autores, realiza una instigante discusión sobre la relación de la cultura con la sociedad del trabajo, colocando como desafío la construcción de na nueva ciudadanía social que, de cara a la realidad actual, solo podrá ser reconstruida sobre una economía desvinculada do trabajo e del empleo, tal como son entendidos hasta al momento.

Carlos Núñez Hurtado, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, de Guadalajara, nos trae una reflexión sobre la educación popular, considerada por varios autores como fuente inspiradora de las varias experiencias de animación social en curso. A partir

del análisis teórico-practico, discute su representación en la actualidad; aborda los antecedentes históricos, sus principales fundamentos teóricos, sus componentes éticos, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos, así como sus premisas y compromisos sociopolíticos.

Víctor Ventosa Pérez, Profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca y técnico del área de Juventud en la Municipalidad de la misma ciudad, presenta Animabarrios, un programa de animación del tiempo libre, dirigido a niños de 8 a 12 años, jóvenes de 13 a 16 y mayores de 17 años. Parte de los conceptos de recreación y ocio para dar nueva luz a la noción de animación, utilizada en la implantación de un programa específico de tiempo libre para y con una determinada población.

Todos los autores de este libro colocan a los lectores desafíos y perspectivas que con seguridad incitarán a la continuidad de las reflexiones sobre la temática de la animación sociocultural.

San Pablo, verano de 2006

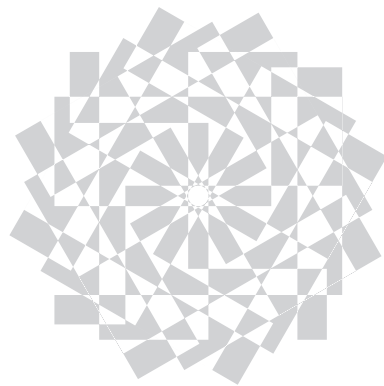
Las organizadoras

La riqueza expresada por la diversidad de prácticas, realidades e idiomas marcó el evento y reveló la voluntad de los casi 300 participantes de Brasil, Argentina, Canadá, Chile, España, Francia, Italia, Suiza, Uruguay e México, en debatir, compartir e presentar sus relatos de experiencias.

El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Especiales, de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (IEE - PUC-SP), por el SESC-SP - Administración Regional del Estado de San Pablo, por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación, Cultura y Acción Comunitaria (Cenpec), por la Fundación Abrinq (Asociación Brasileña de los Fabricantes de Juguetes) y por el Instituto Brasileño de Estudios y Apoyo Comunitario - Queiroz Filho (Ibeac).

Fueron asociados en la organización del evento, el Programa de Estudios de Post-Grado en Servicio Social de la PUC-SP y su Núcleo de Estudios e Investigación en Movimientos Sociales (Nemos), la Facultad de Servicio Social de la PUC-SP, el Instituto Pólis y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Ceaal).

El evento contó con el apoyo y patrocinio de la Fundación Capes, del SESC-SP, y de la PUC-SP.

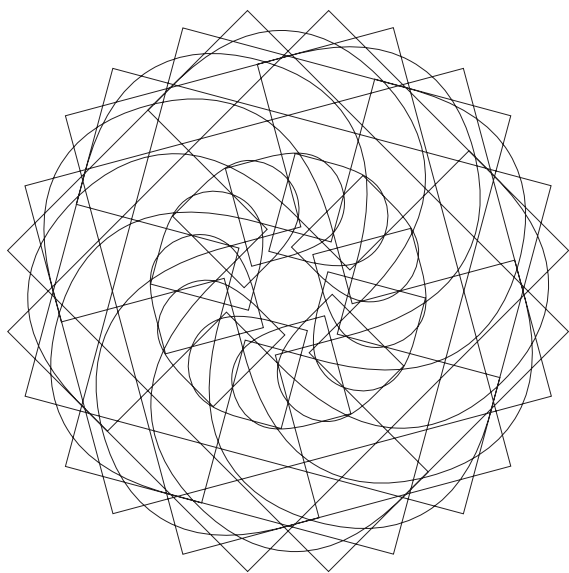


Notas

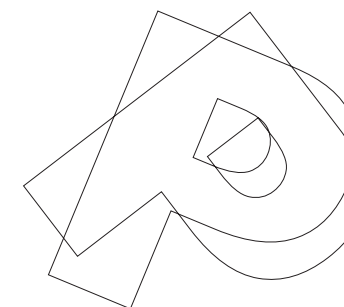
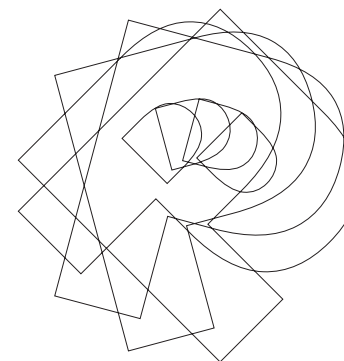
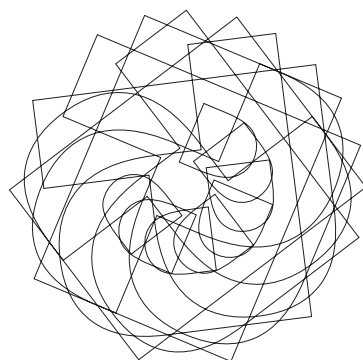
¹ Países representados: Argelia, Argentina, Canadá, Colombia, Cuba, España, Ecuador, Francia, Finlandia, Guatemala, Guadalupe, Italia, Líbano, México, Martinica, Holanda, Portugal, Suiza, Tunisia y Uruguay, siendo 12 especialistas de Brasil. El sitio www.colloquecs-isiat.fr.st presenta propuesta, temas, participantes, resúmenes de los grupos y conferencias del 1º Coloquio. Resultó de ese evento la publicación de la obra *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays* organizada por Jean-Claude Gillet en dos volúmenes, Paris, L'Harmattan, 2004.

² Sitio del Prof. Gillet, www.gillet.fr.st, incluidas crónicas de viaje preparatoria para el 1º Coloquio.

³ Países representados: Argentina, Canadá, Chile, España, Francia, Italia, Suiza, Uruguay, México y Brasil.



LA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA DE LA ANIMACIÓN SOCIAL



Jean-Claude Gillet

Pedagogo, profesor e investigador
en Ciencias de la Educación.
Profesor emérito en Ciencias de la Educación
de la Universidad Michel de Montaigne
(Bordeaux 3 - Francia).
Director del Instituto Superior
de Animadores Territoriales y
de la Colección Animación y Territorios,
de la editora L'Harmattan,
de Paris.

Permítanme primeramente agradecer a la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, al Instituto de Estudios Especiales y su *animadora*, la profesora Mariangela Belfiore Wanderley, por haber organizado este 2º Coloquio sobre la animación aquí en Brasil, y al mismo tiempo por las siguientes razones.

Conozco por un lado, ya que participé personalmente de la organización del 1er Coloquio sobre la animación en Bordeaux, en el mes de noviembre de 2003, los temores de la preparación de tal evento, la suce-

sión de noches agitadas, el sueño nada reparador, todo tipo de presiones, ya sea de cualquier origen, para conseguir algo además de lo necesario, de interminables maniobras del comité organizador para lograr el máximo del equilibrio financiero y condiciones materiales, técnicas, emocionales e intelectuales, que proporcione el buen éxito de este tipo de manifestación. Además de ello, en lo que me dice respecto, tuve la oportunidad de beneficiarme de una licencia para investigación por el período de 6 meses y que me permitió encontrar innúmeros futuros participantes del coloquio en Bordeaux, en América del Norte, América Central, Caribe, Europa y América del Sur, como también en San Pablo, donde nos encontramos por primera vez en la PUC-SP. Usted, Mariangela, no tuvo la misma oportunidad, pero sepa que, el último día del coloquio, cuando todo esté terminado, usted se encontrará, como ocurrió conmigo hace dos años, en una especie de nirvana, próxima de la euforia tras el amor, como si tuviese repentinamente libertada de todas limitaciones pasadas.

Además, para lograr tamaña satisfacción (pero seguramente no limitado a ello), tras Bordeaux, varios coloquios sobre la animación fueron organizados en Montreal, Beirut; otros están previstos: en Barcelona en este año y Salamanca el próximo. Intentamos, tras Bordeaux, incentivar la realización de un coloquio y su patrocinio en un país de África de lengua francesa, y nuestros compañeros suizos de Lucerna propusieron un coloquio para Europa del Norte. En resumen, las flores de la animación desabrocharon.

Por fin, como no quedar sensibilizado con este encuentro aquí en Brasil, ya que en Francia el año 2005 fue dedicado a este país, tanto que el Presidente Lula participó del desfile militar de 14 de Julio en Champs-Élysées. Pero, aún existe otra razón, al mismo tiempo más personal y ciudadana, para que nos alegremos con esta visita a Brasil. Este militante del Foro Social Mundial, se encuentra en esta tierra de conocimiento y colaboración política participando de este amplio movimiento que declara: *Un otro mundo es posible*.

Terminada esta introducción, daré inicio al tema que les pretendo presentar: *La perspectiva socioeducativa en la animación social*. En un artículo de cuño científico publicado por los organizadores de este coloquio en marzo de 2005, se lee que, en secuencia al coloquio de Bordeaux surgieron varias cuestiones, y especialmente una entre ellas así postulada: ¿en qué condiciones podremos considerar la perspectiva de la educación para la autonomía de los individuos y de los grupos sociales, por intermedio de prácticas de ocio, momentos libres, recreación, juegos, deporte y turismo fuera del estudio escolar obligatorio?

Esta cuestión puede extenderse en dirección a otros dominios abordados de aquí por delante por la animación: la salud, la formación, el medio ambiente, etc.

No tengo la pretensión de transcurrir con mis palabras la realidad de la animación en la totalidad de los países aquí representados, o aún en otros. Por un lado, porque el tiempo destinado no lo permite. Por otro, porque mis conocimientos de las realidades internacionales de la animación, si no son nulas, no son tan universales a punto de proponer definiciones y análisis generales. Consulten, preferentemente, la obra publicada en 2004 intitulada *La animación profesional y voluntaria en 20 países*, publicada bajo mi orientación y que propone una presentación de la animación desde 27 colaboraciones originales (1).

Su lectura permite comprender las diferencias que enriquecen el campo de la animación, tanto bajo el plan de la práctica como de las teorías inherentes: como no citar aquí, por un lado, la influencia de Paulo Freire, además de la teología de la liberación, y la del personalismo del filósofo francés E. Mounier, por otro lado. O aún la del movimiento vinculado a los pueblos andinos y a los amerindios de América Latina, la del movimiento comunitario en Quebec, por ejemplo, la del sociólogo francés J. Dumazedier, presente también hoy en Argentina, en Uruguay y en Brasil, acerca de las cuestiones de ocio.

Sin embargo, estas diferencias que revelan una gran confusión semántica, un campo conflictivo a respecto de su sentido teniendo como paño de fondo las contradicciones de las sociedades que las emplean, no excluyen una gama de análisis a respecto de las grandes interrogaciones que se entrecruzan, caracterizando una constatación idéntica sobre el significado y los efectos de la animación:

¿Se trata de una práctica de transformación o de integración?

¿Se trata de una técnica aséptica e instrumentalizada en una mercantilización generalizada de los servicios o de una metodología también liberalizante, aún si retomando la frase de Simón Bolívar, los animadores a veces tienen la impresión que no hacen nada más que “labrar el mar” ?

¿Se trata de un mero conjunto de medios o los fines estratégicos están claramente definidos?

¿La tendencia de profesionalización hará con que la animación pierda su espíritu?

Al mismo tiempo parece, tras el surgimiento de la animación, primeramente durante los períodos de resistencia a la dictadura, de cambios o de transiciones políticas, económicas y culturales (en España, Portugal, Hungría, Cuba, Chile, Líbano, etc.), que representase una forma de destruir viejos grillos y una manera de afirmar una esperanza que respondiese a las aspiraciones de transformación social, y que nos remetía a la obra de Paulo Freire, *La Pedagogía de la Esperanza*. Pero también, y sobre todo ella surge como consolidante del modelo democrático, en su versión participativa, movilizante y ciudadana, con su dimensión horizontal y sus redes de intercambio descentralizadas, todo esto en una tensión variada y

compleja (pero también potencialmente enriquecedora) con las instituciones y estructuras heredadas de la democracia representativa. El mensaje subyacente de la animación puede resumirse en la expresión *democratizar la democracia*, basada sobre las interacciones, el diálogo, la permuta y la cooperación conflictiva. Es esta forma de entendimiento que buscamos entre incontables sociólogos franceses. Pienso particularmente en M. Autès, para quien la animación y el trabajo social funcionan “como un espacio de comunicación, sin embargo a ser comprendido como espacio intermedio, es decir, como todo que sirve de unión entre los actores sociales: el espacio de la ética es antes de todo el espacio de aquello que se habla; seguramente comunicación, pero también negociación, ejecución contractual o ‘acción comunicacional’, según la expresión de J. Habermas” (2).

Por lo tanto, la animación está integralmente vinculada a la noción de participación, que significa intervenir, actuar, involucrarse en una base de motivación agregada por el hecho de participar de un proyecto, una acción o aún a una simple actividad. Sin un proceso participativo no existe animación. Es lo que explica J.V. Merino Fernández al mencionar que la participación no se resume a una idea, sino también a una acción que implica una *actitud positiva* y una esperanza que deniega *el fatalismo frente la vida*. Ella aproxima esta *dialógica* (expresión que podemos observar en el sociólogo Edgar Morin) con las ideas de Paulo Freire en su libro *A la sombra de esta manguera* (3).

En un primer momento, busqué restringirme al tema propuesto en el título de esta conferencia, evitando cierta falta de clareza o algunas nociones que no tengan el mismo significado en los dos lados del Atlántico. En un momento siguiente, no me es posible contornear la barrera de las definiciones con el simple propósito de mostrarles la prudencia necesaria en las interpretaciones de la animación socioeducativa y social. Enseguida, será necesario pasar por la etapa sin vuelta del desafío esencial: ¿qué resta hoy de la utopía educativa que fue la creadora de la animación en el inicio de los años sesenta?

A propósito de la animación social

Si la animación social es definida en América Latina (pero también en ciertos países europeos y notadamente en Quebec), según M. Belfiore Wanderley, como un trabajo “centrado bajo la emancipación, indispensable a la constitución de personas que lúcida y deliberadamente asumen la organización social y el control democrático de la gestión del Estado, en el sentido de engrandecer el ámbito de actuación pública y de la democratización de las relaciones sociales” (4), no es idéntica a la noción de animación social en Francia. Por un lado por razones históricas vinculadas a la revolución francesa y a su concepción de un modelo republicano, que favorece el diálogo directo del Estado con cualquier ciudadano y suprime los abordajes comunitarios. Éstas podrían entenderse como tenedoras de una estructura de organización y defensa de intereses particulares en detrimento de intereses generales, cada cual reivindicando únicamente para su grupo, su religión, su modo de vivir, su status profesional. La guerra entre tribus (en escala de un simple barrio o planetaria) es un rechazo simbólico de pertenecer a una entidad que, sin negarlas, sobrepasa los singularismos y se llama sociedad o humanidad. Cuidado también en no supervalorizar de forma mesiánica solamente los marginalizados, desarraigados o grupos étnicos, tanto, como expresa tan bien Edgar Morin, la “libertad puede instituirse”, la “igualdad imponerse”, la “fraternidad no puede advenir sino de los ciudadanos”, y no de una imposición moral o política.

Y por otro lado, la animación social toma otro sentido por razones concernientes a la actual crisis económica y social de la sociedad francesa. El Ministerio de la Cohesión Social y su Dirección de Acción Social tienden cada vez más a inducir los animadores que dependen de las estructuras financiadas o consentidas por este Ministerio a aproximarse del clásico trabajo social de resarcimiento, olvidando de esta forma el lado más radical de la cultura de la animación en pro de la promoción colectiva e individual en la lucha contra las desigualdades sociales y culturales.

Incontables estructuras integran los animadores para permitir la formación, la inserción, la prevención, la reeducación de públicos formados por las dificultades económicas: pobres y desfavorecidos, jóvenes desempleados, sin techos, analfabetos, discapacitados, jubilados pero dependientes, etc.

Sin embargo, se trata de un cambio de metodología y abordaje, y no sólo de cultura. Seguramente pediremos cada vez más a estos animadores que privilegien conducta individual de orden psicológica que no es de ninguna manera el pedestal donde se apoya la animación en general. Regresaremos más tarde a este desvío de orientación.

El campo socioeducativo de la animación fue definido en 1969 por la Secretaría de la Juventud y Deportes como siendo el desarrollo de actividades que tienden “a una educación global y permanente” (citado por P. Besnard, cf.11). Este abordaje es resultante del hecho que aquella época la animación sociocultural se presentaba más neutra, pues el animador socioeducativo sería más solidario con los grupos que animaba en la ciudad, en una perspectiva de promoción social. Esto todo parece un tanto obsoleto hoy en día.

En Francia, es la noción general del animador profesional que se impone cada vez más, no importando cual sea el campo, el sector, el público, la actividad, la práctica o técnica utilizada. La prueba es que la convención colectiva que determina los derechos y deberes de los asalariados y empleadores en el campo de la animación se intitula *Convención Colectiva de la Animación* (1994) e integra las innumerables corrientes de empleados territoriales, formando desde entonces una *especialización en animación*. Seguramente, existen también animadores especializados o técnicos que se destinan a un público en particular o a una técnica específica paralelamente a los animadores más generalistas, pero todas estas divisiones representan, antes de todo, una herencia histórica de los años sesenta hasta los años ochenta, vinculadas a las disputas entre Ministerios: al Ministerio de Juventud y Deportes la animación socioeducativa, al de Educación

Nacional la animación sociocultural; al de Acciones Sociales la animación social; al de Cultura la acción cultural. Por otra parte, las situaciones concretas son más complejas, pues varias actividades se refieren a múltiples objetivos, entrecruzados, traspasados. Ellos dicen respecto frecuentemente a un trabajo que es al mismo tiempo social, educativo y cultural, y hasta económico y político.

Es de esta animación que hablaré orientando mi reflexión en el sector educativo y socioeducativo.

Definir también es concluir

Para limitar el significado de la animación, la definición propuesta por P. Waichman para *recreación* es adecuada, me parece, en lo que dice respecto a lo esencial: “Mientras sistema (estructura), ella será un subsistema de Educación, como ocurre para la escolaridad” (5). En este sentido, la animación, como *recreación*, es complementar a la escuela, sobretodo mientras actividad voluntaria o elección en la cual “el participante genera aprendizaje de vida y no solamente aquellas que dicen respecto a su propia actividad” (id.). La animación genera en este sentido un proceso de liberación del individuo a lo largo de su vida y sobre sus aspectos.

Esta era esperanza de J. Dumazedier, para el cual la animación para el tiempo libre es un momento privilegiado “de acceso a la cultura y a la educación, entre los momentos sociales de dificultades y los momentos sociales empeñados, una actividad entre producción y obligaciones sociales” (6). Es el espacio donde podemos elaborar nuevos valores, un cuestionamiento de las reglas habituales preconizadas por el trabajo, por la escuela o por la familia, por la iglesia o por el partido. También es un terreno de conflictos de valores (entre el individualismo y compromiso colectivo, el trabajo por obligación o por el placer), caracterizado por 4 propiedades: liberación, desinterés, hedonismo e individualización,

como también por 3 funciones, sendo elas, reposo, divertimento y desarrollo. “El ocio es un conjunto de ocupaciones para las cuales podemos dedicarnos de buen grado, ya sea para reposar, ya sea para divertirse, ya sea para desarrollar nuestra información o formación desinteresadamente, es participación social voluntaria o libre capacidad creativa tras estos desobligados de las obligaciones profesionales, familiares y sociales” (7). He aquí una misión que J. Dumazedier propuso a los animadores, y me recuerdo que, algunos años antes de su fallecimiento, el me interpeló sugiriendo firmemente que trabajase en este sentido. Es mi manera de hacerle homenaje hoy, recordando una vez más sus palabras expuestas en un número reciente de la revista de CEMEA: “El ocio no debe tomarse solamente como un medio limitado de educación, como complemento o compensación del trabajo. Como decía mi querido profesor Georges Friedmann, el trae en sí una nueva relación entre los tiempos sociales, los tiempos libres, los tiempos empeñados, los tiempos de expresión social de sí mismo. El trae en sí una nueva sociedad” (8).

También es lo que proponía Paulo Freire: “Sólo un ser que es capaz de emerger de su contexto, de “distanciarse” para permanecer consigo, capaz de contemplarlo para objetivar, transformar, y al transformarlo, saber transformarse por su propia creación (...) solamente el es capaz, por todas estas razones, de comprometerse” (9). Es lo que significa la educación para la libertad y el hecho de poder proclamarse educador. El educador se instruye favoreciendo las condiciones de un compromiso posible por parte de otros hombres y mujeres que comparten de la vida de su comunidad, reuniendo, por lo tanto, la *autodidaxia* por la interacción, idealizada por J. Dumazedier en la participación en actividades sociales y culturales.

Podemos comparar esta definición a aquella dada a la *educación popular* por el argentino E. Ander-Egg: “Desde los años sesenta, surge en América Latina un concepto y una práctica de educación popular que, además de su significado pedagógico, constituye un hecho político con

profundo significado. La educación popular se hizo una tarea realizada en el seno de las organizaciones populares y desarrolla, ante un proceso de acción y reflexión, al mismo tiempo participativo y crítico, la capacidad de análisis y de creatividad teniendo como objetivo la transformación de la sociedad. Ella es *popular* porque tiene como referencia fundamental los intereses de sectores populares, y es *educación* por adaptar los medios por la apropiación de un saber instrumental que el pueblo incorpora en sus prácticas como instrumento de comprensión y acción frente a las situaciones y eventos sociales” (10).

En el universo tan contrastante da animación, la educación no pasa de un componente de este sistema, una subfunción entre otras subfunciones. P. Besnard, miembro de universidad y militante del Pueblo y Cultura como J. Dumazedier, distingue en la animación la “función de adaptación e integración”, la “función recreativa”, la “función crítica”, las “funciones culturales” y aún una “función ortopédica” (11). Podemos agregar una función de descubierta, una función de aprendizaje, una función de regulación social, etc.

Los desafíos presentes

¿Será que la animación responde a los desafíos de la debilidad de las grandes instituciones de socialización formadas por las iglesias, los sindicatos, los partidos políticos, a los cuales se agrega el crecimiento de las desigualdades e injusticias sociales y las dificultades de creación de alternativas en términos de sociedad? Sería irreal responder positivamente. Existen intentos positivos (luchas sociales, foros sociales, Agenda 21 de la Cultura, etc.), pero sin solución significativa de inmediato. El proyecto de ampliación de Europa, fuertemente marcado por el liberalismo, nada favorable al desarrollo de una ciudadanía y de una democracia económica y social intensas, desapareció provisionalmente en las arenas del desierto.

A lo mejor el sueño de la reaproximación de los países de América Latina, fuera de la zona de influencia de Estados Unidos, trace un camino diferente y traiga cambios favoreciendo, según un redactor de un reciente número de la revista *Economía y Humanismo*, las condiciones de una adecuación y coherencia, en la educación popular y en la animación social, “entre los objetivos y las técnicas, dentro de un proceso de interacción permanente entre práctica y teoría, siempre fundado sobre lo compromiso directo de los actores” (12).

Parece hecho consumado que, en lo que dice respecto a los demás trabajadores sociales (en particular los educadores especializados que actúan preferentemente en instituciones que acogen individuos que se encuentran en situación de no adaptación social o con alguna discapacidad física o mental, y los asistentes sociales que acompañan principalmente familias e individuos en vías de inserción), los animadores no se someten a una vertiente educativa dominada por la psicología y por una clínica psico-patológica o a una psicología social basada en modelo médico-social de reparación. Por cierto, existen presiones, cada vez mayores, sobre los animadores franceses (y también en otras partes de Europa) incitándolos a individualizar sus acciones a punto de eliminar la dimensión grupal o colectiva que está en la base de sus conocimientos profesionales. Es una manera insidiosa de desresponsabilizar políticos, dirigentes, administraciones que generan la sociedad, responsabilizando, por su vez, únicamente a los individuos, colocándolos en competencia, por ejemplo, en el acceso a los pocos empleos disponibles en una realidad de desempleo en masa. Pero globalmente (felizmente) la formación de los animadores permanece, aún, largamente dominada por la sociología, la psicología social, la etnología, la geografía social o ciencias políticas. Esta situación los valoriza.

Paralelamente, hacer con que los períodos de ocio se hagan nuevamente tiempos de creatividad, de descubierta, de solidaridad y ciudadanía, de momentos de educación libertadora (largamente existentes en el ámbito de la Frente Popular y tras la segunda guerra mundial en Francia)

y no solamente en tiempo de consumo alienante es un gran desafío. “Podemos preguntarnos”, escribió J.-Fr. Magnin, “de forma un tanto cuanto provocante si los tiempos liberados no se transformaron nuevamente en tiempos presionados e instrumentalizados para y por la industrias de bienes de consumo” (8). El autor sigue señalando que los excluidos del gozo de vacaciones no decrecen de entre las clases populares y que esa realidad estaría incrementando en las clases medias. Esta observación es ampliamente compartida por los autores que escribieron, en América Latina, sobre la *recreación* u la *ocio* constatando las fuertes tendencias a la mercantilización de las recreaciones.

En contrapartida, Ph. Meirieu, profesor en ciencias de la educación, en la misma edición de la revista CEMEA, propone “afirmar la primacía del ‘proyecto’ sobre el del narcisismo, de la construcción de lo simbólico sobre la omnipotencia de lo imaginario, de la acción sobre la depresión” (13). Convencido de la educabilidad de todos, él propone particularmente apoderarse de todas oportunidades, tiempos y espacios donde sea posible promover el aprendizaje de la deliberación y de la decisión colectiva porque “el aprendizaje de las normas que dictamos es libertad” (id.), asociar desarrollo individual y vida democrática fuera del comunitarismo excluyente y del autoritarismo basado en la fuerza. Es el trabajo regulado entre emisores y receptores que participan de la vida de los grupos, de las colectividades y de las comunidades, que permite el difícil aprendizaje de la ley, como también de su elaboración. Como explica A. Boal, “el oprimido es aquel cuya palabra fue confiscada” (14) y la función del animador es seguramente con modestia, de facilitar las condiciones de involucramiento en la vida de la ciudad, ya sea a través de una actividad cualquiera (deportiva, cultural, ambiental, cívica). Esta elaboración conjunta permite, paso a paso, a cada uno construirse como sujeto, pensar y actuar de manera más autónoma. Es actuando que aprendemos. A. Malraux aclaraba, por ejemplo, que no podemos enseñar a nadie a hacer el amor, pero que el amor se aprende haciendo. La ciencia va de encuentro a la literatura cuan-

do V. Jankelevitch escribe que, “nos hacemos citaristas tocando la cítara, como también forjando nos transformamos en herreros. Es en la aventura de tirarse al agua que el aprendiz rompe las amarras y milagrosamente, irracionalmente empieza a nadar” (15).

Es una utopía no originaria de un delirio, pero que se inscribe en una rigurosa construcción intelectual en tensión con la realidad ambiental, en una praxis, “este hacer”, escribió C. Castoriadis, “del cual el otro o los otros son tenidos como agentes esenciales de desarrollo de la propia economía” (16), que designé en mi tesis, hace casi quince años, como una utopía realista. He aquí el papel de la pedagogía: “transformar los derechos formales en derechos reales”, explica nuevamente Ph. Meirieu, “permitir el pasaje de actividades espontáneas ampliamente determinadas por los afectos y por las influencias sociales a las actividades reflejadas, donde podemos desempeñar progresivamente la insistencia crítica de una razón en construcción” (17), en una democracia que busca informar y educar los hombres permitiendo una regulación de los conflictos por otras vías que no las de la violencia, la presión mediática o el desarraigamiento social y político. Un real dominio del lenguaje (o aún de lenguajes) es una condición indispensable para esta capacidad de argumentar y contra argumentar en el debate democrático. La escuela y la familia, por su función en este proceso educativo, pero también y sobretudo el animador, la vida asociativa y en grupo, privilegia la perspectiva socioeducativa.

En resumen, la educación es útil a la democracia cuando busca la transformación de la sociedad por la valorización de la razón crítica, pero, al mismo tiempo y dialécticamente, sin democracia no existe un universo educativo posible. Sin embargo, no debemos olvidar que inversamente, en determinadas condiciones sociohistóricas, una democracia política no protege, necesariamente, de la simple reproducción de relaciones sociales existentes. Buscar una orientación cooperativa en una cierta sociedad concreta donde reina la competencia, una autonomía de los individuos y de los grupos, su desabrochar y la lucha contra las desigualdades, en una

sociedad global que crea dependencia, desigualdad sin interrupción, y aún acentuada, y alienación en un ambiente cada vez más marcado por el universo de los bienes materiales, presupone una enorme firmeza de convicción. ¿En momentos de depresión no podríamos pensar que es pedir demás a los animadores? “Ellos no son predicadores de la moral”, escribió el sociólogo M. Autès, “ellos no tienen la incumbencia de ser avalistas, guardianes de ciertos valores republicanos (...) (ellos son) aquellos que permiten que existan (...) espacios públicos donde se pueda discutir, debatir y decidir (...). Lo que debe ser asumido en el silencio de sus convicciones y su ética, pero igualmente haciendo llegar ese entendimiento a un espacio público de formación de la opinión y de la decisión” (18).

No se trata de tapar el sol con el tamiz. Los cambios sin resistencia no existen y perspectivas de cambios no fundamentadas sobre valores compartidos llevan a un activismo inocuo. Sin este *éthos* de la animación, el abordaje teórico corre el riesgo de reducirse a una construcción a lo mejor coherente, sin embargo muy lejos de una *praxis*, definida como una tensión entre la teoría y la práctica, con un sentido obligatorio, es decir, reposando sobre una base de valores fuertemente enraizados. La tarea es inmensa, hecha difícil por todos aquellos (individuos e instituciones) que, en el liberalismo presente, consideran que el mercado es la mejor garantía de la igualdad meritocrática y que, según el pensamiento del escritor Paul Valéry, “la política es el arte de impedir las personas de participar de asuntos que son de su interés”. Pero el proyecto democrático se apoyó en la aspiración incesante de los individuos en mejor controlar sus vidas – como afirmaron varias manifestaciones recientes en escala mundial – en la fe en la educación como motor del desarrollo de las sociedades y “como condición de una vida en común, si no armoniosa, por lo menos sin conflictos solucionados por la espada” (19), como sugiere el psico-sociólogo E. Enriquez.

J. Habermas extiende este punto de vista afirmando que “lo importante es que los ciudadanos tengan el poder de ocupar sus propios es-

pacios y sea admitido por las instituciones sin que sus palabras se diluyan en espacios consultivos donde los gobernados no logran tener el control” (20). Permitir que los desempleados y los sin techo se organicen si así lo desean, incentivar el surgimiento de consejos de residentes o de barrios, de consejos municipales de la infancia y de jóvenes, cuidar para que no sean engolfados por las demandas mediáticas o ciudadanas, son algunas de las atribuciones implementadas en Francia por los animadores, pero con una intensidad y una relevancia que se aparenta aún distante de estar a la altura de los desafíos actuales.

Conclusión

Podemos sintetizar el abordaje presentado aquí en tres puntos. La animación en las actividades socioeducativas, en aquello que le concierne, tiene en vista producir un sistema de interacción entre los siguientes polos:

Un polo axiológico, significando un conjunto de valores de referencia extendido por una intencionalidad y apoyado sobre una reflexión filosófica y ética a respecto de la posición del ser humano en la sociedad y de una política del sujeto, reflexión donde el animador no puede negociar, bajo la pena de aniquilar el sentido de su acción. En particular, los métodos pedagógicos utilizados no están aislados del proyecto de sociedad política que presuponen, de la naturaleza de la legitimidad del poder que inducen, de las formas de vínculo social que confirma el acuerdo de estar juntos entre los sujetos, y ni de “una especie de ética modesta capaz de articular grandes valores (la eficacia humanista, la justicia social) y una inteligencia organizadora, una imaginación pragmática, una pedagogía de la formación y de la educación de los hombres y de las mujeres, permitiendo salir de la pura moral para ingresar en una ética de los derechos humanos” (21);

Un polo heurístico, epistemológico, científico y teórico, significando un saber y una apropiación, por parte del animador, de los conocimientos ligados notadamente a las ciencias sociales y humanas;

Un polo praxiológico, significando una tensión permanente entre teoría y práctica (y práctica y teoría) para perfeccionar de manera reguladora los modelos de intervención en la realidad con el objetivo de transformarla. Sin embargo, no debemos olvidar que, la *praxis* “es cuando la existencia del resultado no preexiste al acto que lo hizo existir. Y la educación pertenece a la praxis, porque la existencia del resultado no preexiste el acto que lo hizo existir” (22), declara Ph. Meirieu, en una de sus conferencias coloquiales de La Villette en París, en 1999.

La apuesta educativa no admite otra respuesta que no sea ésta, para cada uno saber situarse en el mundo, hacerse más fuerte y lúcido al mismo tiempo: “El desafío ideológico primordial en este final del siglo XX”, agrega Ph. Meirieu, “sobre el cual tropezaron todos los demás sistemas ideológicos y todas las invenciones institucionales, es de hecho saber si debemos tratar (...) todas las formas de fracaso por exclusión o si podemos buscar otras modalidades de tratamiento, más en conformidad con los proyectos de una sociedad solidaria (...). Necesitamos actualmente de otras utopías, utopías de la movilidad, de la diferencia, de la integración (...), donde los hombres puedan a cada día reconstruir su destino, donde les sea dado, a todo momento, oportunidades de aprender, de enriquecerse y de desarrollarse, donde puedan subvertir las categorías que los puedan aprisionar. En resumen, defendemos una auténtica utopía educativa, una utopía basada en un único valor que pueda también reconocerse como universal: el de la relación sin violencia” (17).

Socializar es función política esencial para cualquier sociedad. A la representación de una *socialización con orientación normativa* que prepara el individuo para: desempeñar el papel a él designado, disminuir la distancia

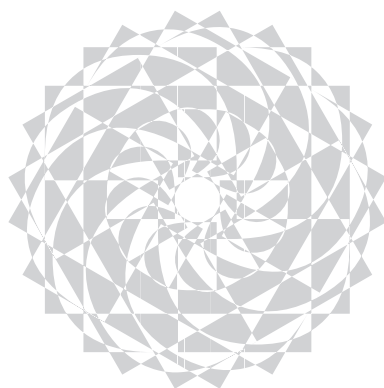
entre los comportamientos de los individuos y las expectativas de la sociedad; compartir valores, respetar las normas, integrarse en la sociedad en un modelo de conformidad, y hasta de conformismo – forma de socialización que, en siendo exclusiva, produjo pruebas de su fracaso –, se opone una *socialización con orientación dinámica*, menos totalitaria y más democrática. Un tipo de socialización que considere la obtención permanente de saberes sobre la sociedad como resultado de interacciones, oposiciones, conflictos y contradicciones producidas por la socialización, en una dialéctica de la producción y de la reproducción sociohistórica de toda sociedad y de individuos que actualmente pertenecen, en el plan cultural, a mundos y redes múltiples, (aún si algunos entre ellos, en el seno de las diferentes camadas sociales, por interés o por obligación moderan sus lazos sociales). He aquí una rica perspectiva socio-educativa para la animación.

La animación participa de esta lucha permanente y arriesgada entre las fuerzas de la vida y las fuerzas de la muerte, dominantes y dominados, lo espontáneo y lo metódico, el carisma y la racionalización, la innovación y la tradición, la contestación y la afirmación, la maiéutica y la manipulación. Tarea imposible, ya pensaba S. Freud, la de la educación, sin embargo inevitable para evitar el caos y la barbarie. He también, en otro texto, la orientación de E. Enriquez: “querer establecer una línea divisoria sin aristas (...) será una ejecución tan inútil como aquella que consistiría en identificar de una vez por todas la instancia de la vida social donde se encuentra su causa determinante. Seguramente la animación supone el ejercicio de una libertad, luego la expresión de una interioridad, sin embargo, ¿cómo podríamos establecer de una vez por todas lo que la polariza o la determina, lo que la estimula o facilita su chorro? (...). No es sino a partir del momento donde reconocemos las tensiones conflictivas de donde ella se origina y donde logramos asumirlas que le ofrecemos las mejores chances” (23). La animación, entre otras actividades humanas, tiene todas sus potencialidades educativas intactas si los actores que participan de ella enfrentan las contradicciones y los conflictos así mencionados aceptando reconocerlos y asumirlos. Por lo tanto, la educación se torna

fuente de auto-dominio, de dominio de su deseo, de su inteligencia y ella auxilia todos a entender su lugar en la sociedad, de afirmarse en cuanto personas solidarias y al mismo tiempo diferentes, aceptando ser “desencantado”, como decía M. Weber, es decir, alegrándose por haber perdido sus ilusiones pudiendo de ahora en adelante hacer luto sobre sus ilusiones maximalistas, librarse de la tentación del inmovilismo desesperador o de una economía personal habitada por un hedonismo enclaustrador.

Como terminar sin citar Condorcet, matemático, filósofo, principal redactor de una ley sobre la Enseñanza Pública, diputado en la Convención durante la Revolución Francesa y autor de un *Esbozo de un Panel Histórico de los Avances del Espíritu Humano*, considerado (seguramente de manera más mítica que real, ¡poco importa!) como el fundador de la educación popular: “Los verdaderos amigos de la libertad son aquellos que la buscan, no aquellos que ostentan haberla encontrado”.

Sabemos que se envenenó en la prisión para evitar la guillotina durante el Terror, podemos así mensurar la tragicomedia de la historia de la humanidad y la labor titánica que se descortina a todos los educadores. Pero, como propone E. Enriquez, “a lo mejor (...) forjase en este momento en el seno de esta sociedad donde Narciso, portando el semblante de la muerte, creó movimientos que favorecerán el nacimiento de narcisos alegres, que no olviden la deuda, ni para con las generaciones anteriores y la sociedad que los vio nacer, ni para con las generaciones futuras” (19).



Bibliografía

- (1) GILLET, J.-Cl., (bajo la dir. de), *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*, Col. Animation et territoires, Ed. l'Harmattan, Paris, 2004.
- (2) AUTÈS, M., *El saber y el acto del trabajo social*, in *revue COMM, L'évaluation du travail social et des actions collectives*, p. 29-53, Marcinnelle, I.E.A.S. (Institut Européen Interuniversitaire de l'Action Sociale), n° 32, diciembre de 1987.
- (3) MERINO FERNÁNDEZ, J.V., *Estimulación de la participación de sectores sociales*, p. 105-124, in *Programas de animación sociocultural*, SARRATE CAPDEVILA, M. L., (coord.), Col. Unidad Didáctica, Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2002.
- (4) BELFIORE WANDERLEY, M., *L'animation sociale et ses analogies au Brésil: la construction d'une pédagogie émancipatrice*, in GILLET, J.-Cl., (bajo la dir. de), *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays (op. cit.)*.
- (5) WAICHMAN, P., *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*, Col. Tiempo libre, Ed. Kinesis, Armenia, 2000.
- (6) AUGUSTIN, J.-P., et GILLET, J.-Cl., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Col. Débats Jeunesses, Ed. l'Harmattan, Paris, 2000.
- (7) DUMAZEDIER, J., *La révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Col. Sociétés, Ed. Méridiens-Kleincksiek, Paris, 1988.
- (8) MAGNIN, J.-Fr., *Enjeux de société*, p. 22-31, *Vers l'Education Nouvelle/CEMEA*, n° 519, julio de 2005.
- (9) FREIRE, P., *Educación y cambio*, Buenos Aires, Ed. Busqueda, 1987 (nos sorprende que solamente tres obras de Paulo Freire fueron traducidas y están disponibles en las librerías).
- (10) ANDER-EGG, E., *Diccionario del trabajo social*, Ed. Lumen, Mendoza, 1996.
- (11) BESNARD, P., *L'animation socioculturelle*, Col. Que sais-je?, Ed. PUF, Paris, 1985.
- (12) FAURÉ, J., (responsable por el servicio en América Latina-Caribe en el Comité Católico Contra el Hambre y por el Desarrollo), *Desafíos para la Educación: cambiar, educar, cambiar el mundo, Economie et Humanisme*, p. 65-66, n° 371, diciembre de 2004.
- (13) MEIRIEU, Ph., (Director del Instituto Universitario de Formación de los Profesores de Lyon), Transcripción de una conferencia del 17 de noviembre de 2004, p. 65-69, *Vers l'Education Nouvelle/CEMEA*, n° 519, julio 2005.
- (14) BOAL, A., *Somos todos ao mesmo tempo ator e espectador de nós mesmos*, *Lien social*, p. 13, n° 707, 29 de abril de 2004.
- (15) JANKELEVITCH, V., *Henri Bergson*, Col. Quadrige, PUF, Paris, 2000.
- (16) CASTORIADIS, C., *L'institution imaginaire de la société*, Ed. du Seuil, Paris, 1975.
- (17) MEIRIEU, Ph., et DELEVAY, M., *Emile reviens vite... ils sont devenus fous*, Ed. ESF, Paris, 1992.
- (18) AUTÈS, M., intervención durante el coloquio *Agir sur le lien social en Europe*, FABRE, Ch., (bajo la dir. de), Actes, Editions APASSE, Grenoble, 1991.
- (19) ENRIQUEZ, E., *Frágil influencia y encanto discreto de la educación democrática*, in *Nouvelle Revue de psychanalyse*, p. 221-244, n° 24, octubre de 1981, Ed. Gallimard, Paris, 1981.
- (20) HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Ed. Fayard, Paris, 1987.
- (21) GILLET, J.-Cl., *Animación y animadores. El sentido de la acción*, Col. Technologie de l'action sociale, Ed. l'Harmattan, Paris, 1995.
- (22) MEIRIEU, Ph., *Un nouvel art d'apprendre*, texto de conferencia (disponible en la Internet), Entretiens de la Villette, Paris, 1999.
- (23) ENRIQUEZ, E., Prefacio, *La formation permanente*, DELPLANCKE, J.-F., (bajo la dir. de), Col. Les encyclopédies du savoir moderne, Ed. Retz, Paris, 1975.

