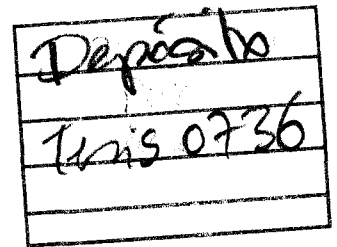


AUTORIZADA PARA
PRESTAMO INTERBIBLIOTECARIO

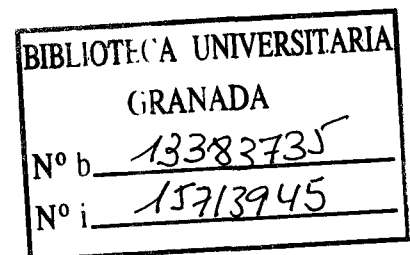


UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

HISTORIAS DE VIDA, TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y
CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS
ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES



Presentada por:

M^a Teresa Pozo Llorente

Dirigida por:

Dr. José Gutiérrez Pérez

Granada, Octubre de 2001



UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



D. JOSÉ GUTIÉRREZ PÉREZ, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada,

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía), **Dña. María Teresa Pozo Llorente**, bajo el título *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos profesionales de los animadores y animadoras socioculturales*,

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos

En Granada, a 23 de octubre de 2001.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'José Gutiérrez Pérez'.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

24 OCT. 2001

COMISION DE DOCTORADO

Fdo. Prof. Dr. José Gutiérrez Pérez

ÍNDICE

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	3
1. TEMA OBJETO DE ESTUDIO	3
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	10
4. INTERÉS DEL TEMA, MOTIVACIONES PERSONALES Y EXPECTATIVAS FUTURAS	11
5. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	14
6. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	16

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I:

ORIGEN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA	21
I.1. ORIGEN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	21
I.2. CONCEPTO DE CULTURA EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	30
I.2.1. Evolución en el concepto de cultura	30
I.2.2. La nuevas culturas en la era de la mundialización	39
I.3. DESARROLLO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA	40
I.3.1. La Educación Popular en los orígenes de la Animación Sociocultural	41

I.3.2. Madurez y consolidación institucional de la Animación Sociocultural	43
I.3.3. La Animación Sociocultural en Francia, Reino Unido, Alemania y Suiza	55
I.3.4. Participación española en el proceso de institucionalización europeo	57
I.4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL	59
I.4.1. Antecedentes de la Animación Sociocultural en España	59
I.4.2. Panorama sociocultural del franquismo y nacimiento de la Animación Sociocultural en España	63
I.4.3. Los primeros pasos de la Animación en la época de la transición	64
I.4.4. Consolidación y expansión de la Animación en la Democracia española	66
I.4.5. El desarrollo de la Animación Sociocultural en España a través de los municipios.	67

CAPÍTULO II:

CARACTERIZACIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	73
II.1 CARATERIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURA.	73
II.1.1. Aproximaciones al discursos teórico de la Animación Sociocultural	73
II.1.2. Caracterización de la Animación Sociocultural	76
II.2. FINALIDADES, MODALIDADES DE INTERVENCIÓN Y RECURSOS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.	84
II.2.1. Finalidades de la Animación Sociocultural.	84
II.2.2. Modalidades de intervención	86

II.2.3. Recursos para la Animación: instituciones y equipamientos . .	89
II.2.3.1. Instituciones y organismos socioculturales	90
II.2.3.2. Equipamientos socioculturales	93
II.3. MODELOS Y ENFOQUES TEÓRICOS CONTEMPORÁNEOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	96
II.3.1. Desde el paradigma tecnológico–positivista: la Animación como ingeniería cultural	97
II.3.2. Desde el paradigma interpretativo: la Animación como formación cultural y proceso de enculturación	99
II.3.3. Desde el paradigma sociocrítico: la Animación como práctica social crítica y emancipatoria	100

CAPÍTULO III:

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN “LA ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN”	105
III.1. MUNDIALIZACIÓN Y GRANDES TRANSFORMACIONES.	105
III.1.1. La “Era de la Mundialización”	105
III.1.2. Mundialización y transformaciones económicas, tecnológicas y sociales	109
III.2. CONSECUENCIAS DE LA MUNDIALIZACIÓN.	117
III.3. RESPUESTAS A LA MUNDIALIZACIÓN	119
III.4. DESARROLLO Y CULTURA EN LA ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN: El Informe Pérez de Cuéllar y el Informe Mundial de la Cultura	122
III.5. IMPLICACIONES PARA LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL .	125
III.5.1. La Animación Sociocultural en las políticas sociales y culturales europeas.	126
III.5.2. La Animación en la política social estatal, autonómica y municipal actual.	129

CAPÍTULO IV:

PROFESIONALIZACIÓN, CONTEXTO SOCIOLABORAL Y PERFILES PROFESIONALES DEL ANIMADOR Y ANIMADORA SOCIOCULTURAL.....	135
IV.1. APORTACIONES DISCIPLINARES A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL ..	135
IV.I.1. Aportaciones desde la Psicología Social y Cultural	136
IV.I.2. Aportaciones desde la Sociología de las Profesiones.	139
IV.2. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, MUNDIALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOLABORAL.....	148
IV.2.1. Nuevos contenidos y medios de trabajo: el lugar de la Animación Sociocultural en los sistemas de clasificación de las ocupaciones	148
IV.2.2. Nuevas formas sociales de trabajo	158
IV.2.3. Nuevas organizaciones de trabajo: empresas e iniciativas alternativas al mecenazgo de la Administración Pública	159
IV.3. PROFESIONALIDAD Y PERFILES PROFESIONALES EN EL CONTEXTO DE LA MUNDIALIZACIÓN.....	164
IV.3.1. Nueva profesionalidad y nuevos perfiles profesionales.	164
IV.3.2. Los requerimientos profesionales en el contexto laboral actual: de las capacidades a las competencias de acción profesional como referente	166
IV.4. REFERENTES LABORALES Y REQUERIMIENTOS PROFESIONALES DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES ...	174
IV.4.1. Las demandas profesionales de los animadores y animadoras hasta la década de los noventa	178

IV.5. PERFILES PROFESIONALES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DESDE LAS COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS.....	187
IV.5.1. Las competencias de acción profesional como referente laboral en la animación sociocultural.	187
IV.5.2. Situaciones profesionales y competencias de acción específicas de los animadores y animadoras	190
IV.5.3. Enfoques y modelos para la definición de perfiles, situaciones profesionales y para el diagnóstico e identificación de competencias	194

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO V:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	205
INTRODUCCIÓN	205
V.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	206
V.1.1. El problema objeto de estudio	206
V.1.2. Cuestiones a resolver en la investigación	210
V.1.3. Objetivos de la investigación	214
V.2. ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.....	216
V.2.1. Investigación descriptiva multimétodo	216
V.2.2. Los enfoques cualitativos de investigación en Animación Sociocultural	220
V.2.3. Metodología para el estudio de las trayectorias formativas y los ciclos de desarrollo profesional de los animadores y animadoras socioculturales.	224
V.2.3.1. Consideraciones metodológicas sobre las Historias de Vida	224

V.2.3.2. Reconstrucción de trayectorias, perfiles y ciclos de desarrollo profesional mediante los discursos biográfico-narrativos de las historias de vida	236
V.3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	241
V.3.1. El cuestionario CASA. (Cuestionario para <u>A</u> gentes <u>S</u> ocioculturales en <u>A</u> ctivo)	242
V.3.2. El cuestionario CEFA. (Cuestionario a <u>E</u> scuelas de <u>F</u> ormación en <u>A</u> nimación)	254
V.3.3. Protocolo de entrevista de las Historias de Vida	263
V.3.4. Otros instrumentos complementarios de recogida de datos	271
V.4. CRITERIOS DE CALIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	276
V.4.1. Criterios de calidad del cuestionario CASA	276
V.4.1.1. Validez	276
V.4.1.2. Fiabilidad por consistencia interna	277
V.4.2. Criterios de calidad del cuestionario CEFA	278
V.4.2.1. Validez	278
V.4.2.2. Fiabilidad por consistencia interna	279
V.4.3. Criterios de calidad en la construcción de las narraciones biográficas de las Historias de Vida	279
V.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS MUESTRAS	284
V.5.1. Descripción de la muestra del Cuestionario CASA	284
V.5.2. Criterios de selección de la muestra de Agentes Socioculturales	289
V.5.3. Descripción de la muestra del cuestionario CEFA	291
V.5.4. Criterios de selección de la muestra de Escuelas de Formación	294
V.5.5. Descripción de la muestra de profesionales para la reconstrucción de las historias de vida	295

V.6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS	297
V.6.1. Procedimientos de análisis de datos cuantitativos	297
V.6.2. Procedimientos de análisis de datos cualitativos	298
V.6.2.1. Etapas en el proceso de análisis de datos cualitativos y redacción de los informes de las Historias de Vida profesional de los animadores y animadoras entrevistados ...	298
V.6.2.2. Proceso general de construcción de la parrilla final de categorías	300

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI:

LA FORMACIÓN DE ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES: DIAGNÓSTICO DE LA OFERTA FORMATIVA DESDE EL MARCO LEGISLATIVO Y LA PRÁCTICA DE LAS ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	311
INTRODUCCIÓN	311
VI.1. LA FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA	314
VI.1.1. Precedentes históricos y normativos.....	314
VI.1.2. Del activismo militante a la formación organizada	316
VI.2. LAS ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA DESDE UNA PERSPECTIVA LEGISLATIVA	320
VI.2.1. Mapa formativo actual en las diferentes Comunidades Autónomas	320
VI.2.1.1. Estructura de la formación: perfiles y niveles formativos.....	322

VI.2.3. Supuestos, objetivos y contenidos comunes sobre formación en Animación	325
VI.3. LA FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.	326
VI.4. CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO A ESCUELAS DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	331
VI.4.1. Organización interna y recursos personales	331
VI.4.2. Presupuestos y financiación.	333
VI.4.3. Objetivos, prioridades formativas y criterios de planificación .	334
VI.4.4. Destinatarios de las actividades formativas.	343
VI.4.5. Modalidades formativas	345
VI.4.6. Temáticas y enfoques	348
VI.4.7. Metodología	351
VI.4.8. Formación práctica	352
VI.4.9. Evaluación, seguimiento e impacto de las actividades formativas	353
VI.4.10. Estrategias de publicidad	357
VI.4.11. Grado de conexión entre Escuelas	357
VI.4.12. Percepción de las ofertas y demandas formativas	359

CAPÍTULO VII:

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES DE ANDALUCÍA.

VII.1. CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA FORMATIVA	363
VII.1.1. Necesidades de formación: análisis de datos y discusión de resultados.	363

VII.1.1.1. Resultados de los análisis descriptivos e inferenciales	363
VII.1.1.2. Resultados de los Análisis multivariantes	368
VII.1.2. Contenidos de la formación: análisis y discusión de resultados.....	373
VII.1.2.1. Resultados descriptivos e inferenciales de los contenidos de formación	373
VII.1.2.2. Resultados de los análisis multivariantes	375
VII.1.3. Sectores de interés para el estudio de las distintas temáticas: análisis y discusión de resultados.....	382
VII.1.4. Perspectivas de interés en el enfoque de los contenidos de formación	387
VII.1.5. Condiciones para la formación de los animadores y animadoras socioculturales: análisis y discusión de resultados.....	390
VII.2. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES.....	392
VII.2.1. Situación laboral de los animadores y animadoras encuestados.....	393
VII.2.2. Funciones y tareas de los animadores y animadoras socioculturales encuestados.....	402
VII.3. CONDICIONES DE DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	407
VII.4. PERFIL PROFESIONAL DEL ANIMADOR Y ANIMADORA SOCIOCULTURAL DOMINANTE A PARTIR DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO.....	411

CAPÍTULO VIII:

HISTORIAS DE VIDA Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES: ESTUDIOS DE CASO	417
--	------------

VIII.1. HISTORIA DE VIDA 1: EMILIO FERNÁNDEZ	418
VIII.1.1. Resumen Biográfico y síntesis de la trayectoria profesional.	418
VIII.1.2. Registro Biográfico General	421
VIII.1.3. Historial Laboral detallado	422
VIII.1.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional	425
VIII.2. HISTORIA DE VIDA 2: AMALIA GONZÁLEZ	465
VIII.2.1. Resumen Biográfico y síntesis de la trayectoria profesional.	465
VIII.2.2. Registro Biográfico General	468
VIII.2.3. Historial Laboral detallado	469
VIII.2.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional	470
VIII.3. HISTORIA DE VIDA 3: ISABEL GUERRA	495
VIII.3.1. Resumen Biográfico y síntesis de la trayectoria profesional.	495
VIII.3.2. Registro Biográfico General	498
VIII.3.3. Historial Laboral detallado	499
VIII.3.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional	502
VIII.4. HISTORIA DE VIDA 4: ANTONIA RAMÍREZ	523
VIII.4.1. Resumen Biográfico y síntesis de la trayectoria profesional.	523
VIII.4.2. Registro Biográfico General	527
VIII.4.3. Historial Laboral detallado	528
VIII.4.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional	529

CAPÍTULO IX:

EXPERIENCIA DE VIDA PROFESIONAL SIGNIFICATIVAS Y CICLOS DE DESARROLLO LABORAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES	569
INTRODUCCIÓN	569
IX.1.EXPERIENCIAS DE VIDA PROFESIONAL SIGNIFICATIVAS DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES.	572
IX.1.1. Condicionantes históricos, sociopolíticos, laborales, familiares, personales y de género.	572
IX.1.1.2. Influencias derivadas de su condición de género	574
IX.1.1.3. Condicionantes socioeconómicos, familiares y personales .	581
IX.1.1.4. Condicionantes laborales y conflictos institucionales	582
IX.1.2. Implicación en proyectos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre.	586
IX.1.2.1. Vinculación con grupos políticos, religiosos y sindicales. . .	586
IX.1.2.2. Participación social, voluntariado, asociacionismo organizado y profesional.	588
IX.1.2.3. Experiencias derivadas del empleo del ocio y el tiempo libre.	590
IX.1.3. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo Social	593
IX.1.3.1. Atracción vocacional remota	593
IX.1.3.2. Experiencia temprana de trabajo no remunerado y acercamiento inicial al campo socioeducativo.	595
IX.1.3.3. Influencias de los estudios universitarios de origen y de las asignaturas en su interés por los temas sociales	597
IX.1.4. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario	602

IX.1.4.1. Influencias de agencias formativas e institucionales	602
IX.1.5. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo	602
IX.1.5.1. Estrategias de búsqueda de empleo	602
IX.1.5.2. Procedimientos de selección en el puesto de trabajo y acceso al empleo	603
IX.1.5.3. Condiciones de contratación en el trabajo como animador y animadora sociocultural	604
IX.1.6. Condición laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo propio de Animación Sociocultural	604
IX.1.6.1. Funciones y competencias de acción ajenas al mundo de la Animación Sociocultural	604
IX.1.6.2. Dificultades para el ejercicio de su profesión y deficiencias formativas	605
IX.1.6.3. Identidad profesional y modelos implícitos de Animación Sociocultural	605
IX.2 CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES	606
IX.2.1. Ciclos de iniciación al mundo laboral, de tanteo, exploración, incertidumbre e indefinición profesional	608
IX.2.2. Ciclos de consolidación laboral, asentamiento en el puesto de trabajo y reafirmación de la identidad profesional como animador y animadora sociocultural	609
CAPÍTULO X:	
CONCLUSIONES GENERALES	617
BIBLIOGRAFÍA	635



INTRODUCCIÓN







INTRODUCCIÓN

1. Tema objeto de estudio

La década de los años noventa ha supuesto para los profesionales de la animación sociocultural (ASC) un periodo decisivo en su consolidación como sector laboral emergente, dinámico, polifuncional y necesario en las sociedades modernas. Es ahora cuando la práctica profesional de la ASC sale del anonimato y deja de ser una profesión desconocida; sin embargo, si hubiera que optar por un rasgo común para caracterizar el panorama de la ASC este sería el de la heterogeneidad, no sólo por la diversidad de enfoques sino también por su ambigüedad terminológica y su indefinición profesional.

Las grandes transformaciones económicas, sociales y culturales que estamos viviendo no sólo modifican las estructuras y relaciones familiares, la organización del trabajo, las relaciones con las autoridades, el modo de constituir comunidades e incluso la forma de relacionarnos unos con otros (Bruner, 2000) sino que también le confieren a nuestra sociedad unas señas de identidad propias: incremento del tiempo de ocio, inmigración masiva, conflictos derivados de la convivencia intercultural,

desencuentros intergeneracionales, fenómenos de globalización en los modos de consumo y hábitos de vida moderna, ruptura con la tradición y los hábitos culturales autóctonos, desconcierto cotidiano provocado por los avances científicos y tecnológicos, el envejecimiento acelerado de la población, el deterioro medioambiental, la marginación, el creciente consumo de drogas, la plena incorporación de la mujer al mundo social y laboral, la necesidad de una formación permanente a lo largo de toda la vida, el dominio de nuevas técnicas de autoformación y la necesidad de educar para la participación y para la toma de decisiones autónoma en las estructuras de las sociedades democráticas.

Estas crecientes transformaciones en todos los órdenes de la vida moderna ha contribuido de forma considerable a la necesidad de acometer soluciones rápidas y estructuradas para amortiguar el cambio y atajar estos problemas.

Este contexto de cambio tiene profundas implicaciones para la ASC que, ante las nuevas situaciones y necesidades a las que no puede dar la espalda, ve ampliado su campo de actuación y se siente forzada a plantearse nuevas estrategias de intervención, a diseñar nuevos proyectos, medios, instrumentos y recursos más globales y polivalentes con nuevos contenidos, funciones y tareas e interviniendo desde perspectivas no sólo administrativo-municipales, sino también desde la perspectiva asociativa y privada; con lo cual la animación amplía su proyección social. Entre los desafíos que afronta la ASC está el dinamizar y facilitar la convivencia en este mundo global manteniendo y refrescando las identidades locales e insertándose como un elemento más en las nuevas políticas sociales y culturales (Petrus, 2000).

Las consecuencias que sobre el mundo del trabajo tienen las grandes transformaciones en las que actualmente estamos inmersos son muy importantes; surge un nuevo contexto laboral fundamentado en un nuevo concepto, contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo, se producen cambios que afectan a la división del trabajo, a la jerarquización, a las relaciones laborales y a las

cualificaciones surgiendo así, un nuevo concepto de profesionalidad que demanda nuevos referentes y requerimientos al trabajador/a actual; exigencias que en un principio estaban basadas exclusivamente en capacidades, más tarde en cualificaciones y actualmente se está imponiendo como referente laboral un nuevo concepto que engloba a los dos anteriores, nos referimos a las competencias de acción profesional. El mundo del trabajo demanda profesionales con nuevas habilidades, nuevas capacidades y portadores de perfiles profesionales más polivalentes.

Esta situación afecta directamente a la ASC, en concreto a su institucionalización profesional; los animadores/as ven como se va ampliando progresivamente su campo de actuación desde la versatilidad y el dinamismo que le impone el nuevo modelo de profesionalidad. Los profesionales de la animación han visto cambiar en los últimos años sus requerimientos profesionales y se demanda de ellos competencias para tomar decisiones autónomas, trabajar en equipos dinámicos y móviles, asumir responsabilidades, organizarse, responder a las contingencias que se produzcan, relacionarse con el entorno sociolaboral, identificar problemas, proponer soluciones y adquirir nuevos conocimientos de forma rápida y efectiva; en definitiva profesionales capaces de adaptarse a las continuas transformaciones y cambios en las formas de organización del trabajo, profesionales creativos y flexibles en el desempeño de sus actividades y funciones.

Se ha avanzado mucho desde que en la década de los sesenta surgieran en nuestro país los primeros animadores/as socioculturales, militantes y voluntaristas, hasta llegar al profesional actual de la animación, capaz de dar respuesta no sólo a los requerimientos funcionales más básicos (conocimientos, capacidades de planificación, gestión y ejecución) sino también a los extrafuncionales (actitudes y comportamientos relacionados con el contexto sociolaboral en el que desempeña su actividad). Flexibilidad, polivalencia, creatividad, inspiración, rapidez de adaptación, innovación, iniciativa individual, formación y trabajo en equipo son algunas de las características de este profesional actual de la animación que cada vez puja con mayor fuerza en las sociedades de nuestro tiempo.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por hacer de la ASC una práctica profesionalizada y adaptada a la nueva idea de profesionalidad, el panorama de estos trabajadores no es muy alentador a pesar de ser un sector en auge; la indefinición normativa, el vacío legal, la desubicación administrativa, la inestabilidad laboral, la dispersión de funciones y tareas, el poco reconocimiento profesional, la burocratización, ausencia y dificultad para el reciclaje y la falta de coordinación son algunos de los indicadores de la heterogeneidad que presentan los animadores/as actualmente en ejercicio, tanto en su formación previa, en su status como en sus funciones.

Si bien es cierto que el perfil de esta profesión, aún indefinido, se irá perfilando y definiendo a través de su ejercicio reglado, consideramos necesario, y éste es uno de los objetivos de este trabajo, ayudar desde la evidencia empírica y la reflexión teórica a la profesionalización de la ASC aclarando y profundizando en cómo ésta se ha ido adaptando a los nuevos conceptos y a la nueva profesionalidad emergente y cómo se incorpora en el moderno discurso multidisciplinar sobre las profesiones, su cualificación, su selección, conceptualización, formación e investigación.

Actualmente, la definición del perfil del profesional de la animación requiere de una reconceptualización más dinámica, versátil y flexible inspirada, no tanto en la formación para el desarrollo de capacidades o cualificaciones, cuanto en una orientación más realista hacia el desarrollo de competencias de acción profesional en el sentido que asignan al término Wolf (1994), Bunk (1994), Mertens (1996), Le Bortierf (1996), Levy-Leboyer (1997) o Echeverría (2000): cada competencia que desarrolle el animador en la práctica será el producto de una combinación compleja de recursos, habilidades, conocimientos, actitudes, saberes y experiencias que lo predisponen para intervenir eficazmente en contextos locales y abordar con fundamento la incertidumbre de las situaciones inéditas de los nuevos problemas.

En definitiva, las competencias en acción se definen como una integración dinámica de habilidades técnicas, metodológicas, sociales y participativas (Arbizu, 1998). Ésta es la aportación más singular que hacemos con este trabajo al campo de la animación sociocultural: caracterizar la profesión desde la base, a partir de las diversas competencias de acción que ordinariamente le demanda la realidad concreta a cada profesional de la animación en los proyectos de intervención específicos en los que se halla implicado.

Sin lugar a dudas, el papel desempeñado por las iniciativas de formación en animación en la profesionalización y reconocimiento social y académico de estos profesionales ha sido muy importante. Estas iniciativas también han participado y han tenido que adaptarse a la situación de cambio mundial y de pujanza de la animación sociocultural. Actualmente, la formación de animadores/as en nuestro país está pasando por una crisis de crecimiento; la creciente normalización así como el cada vez mayor reconocimiento profesional y académico de éstos está consolidando iniciativas y ofertas formativas procedentes de los ámbitos público/privado, reglado/no reglado y formal/no formal. La Diplomatura Universitaria en Educación Social, el Módulo profesional de Nivel III para la cualificación de Técnicos de Actividades Socioeducativas y Culturales (TASOC), los cursos ocupacionales del INEM, los cursos de postgrado en ASC (nivel de experto y master) y las ofertas de las Escuelas de Tiempo Libre y ASC vienen a constituir el mapa formativo en ASC en nuestro país hoy en día.

Sin embargo, conseguir que estas ofertas respondan a las necesidades que en la práctica profesional real tiene este colectivo y que potencien su proceso de consolidación institucional y profesional es un reto al que sólo se puede hacer frente tras el estudio y conocimiento exhaustivo de las distintas situaciones profesionales posibles en ASC y sus competencias de acción específicas. Aceptar las competencias de acción profesional como referente laboral en ASC implica asumir el enfoque de competencias en la formación de estos profesionales y el que éstas orienten el diseño de los programas de formación de animadores/as. Pensamos que

sólo es posible formar a los animadores/as como profesionales competentes con ofertas formativas completas, flexibles, motivadoras e integradoras.

Otro de los objetivos de este trabajo es caracterizar la oferta formativa que desde el ámbito no formal y reglado se promueve desde las distintas Escuelas de Formación en Animación Sociocultural y describir cómo se están adaptando a este diverso panorama formativo y a la nueva situación profesional.

El planteamiento general que defendemos sobre la formación y el desarrollo profesional de los animadores/as socioculturales, parte de la hipótesis inicial de que éstos son profesionales que se hacen en la práctica, como consecuencia de su exceso de dedicación activista, del dinamismo y la cambiante exigencia de competencias que les demandan las moldeables situaciones sociales del presente, al déficit de legitimación normativa, política, institucional, formativa, administrativa y laboral, y a la ausencia generalizada de instituciones académicamente reconocidas que promuevan el desarrollo profesional u organicen la formación inicial de los animadores/as desde la base; y por eso precisamente resulta bastante difícil encontrar aún en las actuales agencias formativas respuestas rápidas, acertadas y adecuadas a las cambiantes necesidades formativas tanto de los animadores/as en ejercicio como en formación.

Por otro lado, las trayectorias y recorridos profesionales de los animadores/as no son homogéneos, ni lineales ni responden a una historia sencilla de reconstruir. La historia personal de cualquier animador, probablemente tiene muchas cosas en común con cualquier animador en abstracto de los que se describen en la literatura contemporánea; independientemente del ámbito de intervención específica en el que actúe, del número de horas que trabaje, del sueldo que gane, de los años que haya tenido que esperar para estabilizar su contrato o de los recursos de que disponga para desarrollar su trabajo. Si bien, el recorrido personal que cada cual ha hecho para encajarse en ese lugar posee suficientes diferencias como para tener interés descriptivo por sí mismo.

2. Objetivos de la investigación

El *objetivo general* de esta investigación consiste en **describir la situación profesional actual de la animación sociocultural** a partir del análisis de las **condiciones de desarrollo** de su práctica; de las **funciones, competencias y requerimientos** que impone el ejercicio de una profesión dinámica, cambiante y emergente; de las **necesidades formativas** que su práctica diaria demanda y por último, a partir del análisis y caracterización de la **respuestas formativas** que desde las distintas iniciativas regladas y no formales se está dando a estas demandas y en definitiva al desarrollo profesional de este colectivo.

Este objetivo se operativiza a través de los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Caracterizar el proceso de institucionalización y legitimación social de la animación sociocultural en Europa y España como una respuesta global ante los grandes cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos, políticos, ambientales, culturales y educativos de la sociedad del bienestar.
- b) Definir los nuevos retos profesionales que ha de afrontar la animación sociocultural en la era de la mundialización.
- c) Diferenciar los principales enfoques conceptuales, teóricos y metodológicos de la animación sociocultural contemporánea en orden a sus distintas situaciones profesionales.
- d) Identificar los grandes obstáculos y las principales limitaciones que para la profesionalización de los animadores/as suponen los nuevos modelos de conceptualización del mundo del trabajo en el campo socioeducativo así como las diferentes competencias de acción que les reclama la práctica de su profesión.

- e) Caracterizar, a partir de las disposiciones normativas y la práctica formativa real, la oferta de las Escuelas de formación en Animación Sociocultural del territorio Español.
- f) Analizar el desarrollo profesional de una muestra de animadores/as socioculturales de reconocida experiencia desde una aproximación biográfico-narrativa que nos permita reconstruir mediante historias de vida profesional los rasgos más relevantes de su trayectoria laboral, las experiencias de vida más significativas, los condicionantes generales de su formación, y definir los ciclos de desarrollo profesional que han ido conformando su identidad como animadores/as.

3. Metodología de investigación

La metodología empleada está planteada desde un enfoque eminentemente descriptivo. De acuerdo con la complejidad del campo de estudio en el que nos movemos, intentaremos estructurar un marco técnico-metodológico lo suficientemente operativo e integrador como para dar respuesta a las múltiples cuestiones que se suscitan respecto a la profesionalización de los animadores/as, su formación inicial y permanente, la adecuación entre oferta formativa y demanda, así como los procesos de institucionalización, legitimación, formalización y reconocimiento político de esta profesión.

De esta forma, teniendo en cuenta que estamos ante un área problemática compleja, hemos considerado oportuno integrar las aportaciones metodológicas de los dos enfoques contemporáneos de la investigación educativa tanto cuantitativos como cualitativos, haciendo uso de una variada gama de instrumentos de recogida de información que van desde el empleo de cuestionarios para la caracterización de las necesidades formativas y el diagnóstico de la oferta formativa desde un enfoque eminentemente cuantitativo, a la reconstrucción biográfico-narrativa de historias de vida a partir de un ciclo de entrevistas en profundidad, acogiéndonos a los aportes de los enfoques cualitativos de la investigación en Ciencias Sociales y haciendo uso de las herramientas que aporta la investigación interpretativa a la hora de caracterizar las

experiencias y vivencias significativas para el desarrollo profesional y la construcción de su identidad. De esta forma integramos la potencialidad de uno y otro enfoque para abordar un problema de forma plural, acogiéndonos a la pertinencia de la complementariedad metodológica, como tendencia ampliamente admitida en la actualidad en los ámbitos académicos.

En nuestra investigación esta complementariedad, se estructura en tres niveles de aproximación descriptiva al problema objeto de estudio cada uno de ellos constituyen un frente de investigación y una estrategia metodológica específica.

Nivel I.- DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA OFERTA FORMATIVA REALIZADA POR LAS AGENCIAS DE FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL, TOMANDO COMO REFERENCIA UNA MUESTRA NACIONAL DE ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE RECONOCIDA EXCELENCIA

Nivel II.- ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS, DE LAS DEMANDAS DE CUALIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE UNA MUESTRA ANDALUZA DE ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES EN ACTIVO

Nivel III.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES ANDALUCES EN ORDEN A DESCRIBIR SU TRAYECTORIA LABORAL Y LOS CONDICIONANTE GENERALES DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL.

4. Interés del tema, motivaciones personales y expectativas futuras

Los temas de investigación no surgen de la nada, quizás un buen indicador del éxito de un problema de investigación sea la relación afectiva previa, en este caso, de la investigadora con ese problema objeto de estudio. A lo largo de mi trayectoria profesional existen argumentos y motivaciones personales más que sobradas para justificar mi interés explícito por el campo de la animación sociocultural desde hace más de una década.

Quizás podríamos encontrar experiencias remotas vinculadas a mis primeras prácticas de magisterio en un centro educativo que atendía una población escolar desmotivada que organizaba campamentos de verano con niños y niñas procedentes

de zonas muy marginales de Granada; alguna que otra lectura dentro y fuera de la carrera de Pedagogía sobre temas de Educación Social, Ocio y Tiempo Libre; ocho años de trabajo con escolares y jóvenes de todo tipo, en un medio abierto y no formal tanto en periodos vacacionales con programas específicos de carácter lúdico-recreativo como en programas de complementación al trabajo escolar en periodos lectivos; así como una etapa importante de trabajo en la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (actualmente integrada en el Instituto Andaluz de la Juventud), participando en una primera época como formadora de animadores/as en cursos de iniciación y perfeccionamiento sobre temas de evaluación, diseño de proyectos, análisis de necesidades, intervención con minorías,...; y en una segunda época, actuando como coordinadora de los programas de formación y de la organización de los recursos formativos de dicha institución en la provincia de Granada.

En los últimos años con mi colaboración, como profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, en el Master sobre Educación Social y Animación Sociocultural promovido por la Universidad de Sevilla, he tenido la oportunidad de iniciar un nuevo ciclo formativo en mi vida profesional así como la posibilidad de tomar contacto directo con un importante número de profesionales de la animación de todo el país, compartiendo sus preocupaciones y atendiendo algunas de las múltiples demandas formativas que desde la urgencia del presente les impone el trabajo con realidades cambiantes, multiétnicas, y marginales.

Por otro lado, la animación sociocultural es una práctica profesional con una cierta tradición y asentamiento en nuestra realidad social, cultural, educativa e institucional; la ASC se ha ido convirtiendo en un ámbito disciplinar cada vez más compacto y consistente, gracias al esfuerzo de un importante núcleo de profesionales que han ido un poco más allá del simple activismo socioeducativo y han intentado sistematizar sus intervenciones y reflexionar sobre sus prácticas generando modelos explicativos y un cuerpo de literatura que da fundamentación teórica y marcos de

referencia reflexiva a este campo de intervención. También los aportes crecientes que ha empezado a hacer la investigación más o menos sistemática incentivada especialmente desde la Universidad han permitido un mayor avance conceptual y metodológico; si bien los aportes de investigación disponibles son aún insuficientes para poder identificar agendas claras de investigación y líneas consolidadas de indagación futura hacia las que orientar la investigación y la docencia desde la Universidad.

No queremos decir que no existan hallazgos de investigación disponibles al respecto, si bien el enfoque conceptual y metodológico con el que se abordan algunos de éstos estudios no recoge ni refleja la viveza y el dinamismo característicos de este sector. Los múltiples campos de actuación en los que se ve implicado el animador/a sociocultural de la sociedad actual le imponen una lógica de actuación propia y una metodología específica que se singulariza en diferentes modos de hacer, en diferentes modalidades para abordar los problemas, en diferentes competencias y funciones a asumir, en diferentes estructuras organizativas y, en definitiva en diferentes enfoques y concepciones de la propia ASC. Esto dificulta y complica de forma añadida, la posibilidad de abordar una investigación integradora sobre el perfil de estos profesionales. Por eso, curiosamente, en una realidad donde está de moda la animación, *“el perfil del animador sociocultural, como educador no formal, se encuentra aún poco definido”* (López Noguero, 2000: 41); y el problema no es que no se hayan abordado estudios en este sentido, sino que el enfoque de los mismos ha ido más orientado al mundo de lo deseable que a la descripción de esa realidad diversa y plural desde lo posible.

El rumbo que llevan las sociedades actuales, nos permite pronosticar una larga vida a la ocupación profesional de la animación sociocultural, las vías que se abren a la formalización e institucionalización de estas demandas de la realidad están aún por construir desde modelos versátiles y creativos en los que las instituciones académicas de rango universitario han de hacerse permeables a este tipo de requerimientos y a la vez tener la suficiente capacidad para no convertir estos campos vivos de la realidad

social en estructuras herméticas de marcado carácter academicista centradas en el cumplimiento de programas descontextualizados del devenir histórico, social y educativo del momento en que vivimos. Son muchos los retos que se nos abren con este trabajo cara la futura profesionalización de la ambigua figura del animador/a y amplias las cuestiones que suscita el tema para una futura línea de investigación continuada sobre el mismo.

5. Estructura de la investigación

El trabajo que presentamos se estructura en tres partes bien diferenciadas:

PARTE I: MARCO TEÓRICO.- Consta de cuatro capítulos a lo largo de los cuales hacemos una revisión del proceso de desarrollo e institucionalización de la animación en Europa y España; una caracterización de las finalidades, recursos, enfoques conceptuales y “situaciones profesionales” más relevantes; una revisión de los nuevos retos que plantea la era de la mundialización a la animación sociocultural, a sus referentes profesionales y a la caracterización del perfil profesional del animador/a actual.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.- Esta parte consta de un sólo capítulo en el que se describe el enfoque metodológico en el que nos hemos apoyado para abordar el problema objeto de estudio, se da cuenta de los objetivos generales de la investigación, de las principales cuestiones a resolver, de los instrumentos de recogida de datos, de los criterios de calidad de los mismos, de las características de las diferentes muestras seleccionadas, así como de los procedimientos de análisis de datos y de los arsenales informáticos que han ayudado a realizar la investigación.

PARTE III: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.- Esta parte consta de cuatro capítulos; en el primero de estos capítulos, el seis, se presentan los análisis y discusiones de los resultados del cuestionario CEFA¹, referido a la oferta

¹ En este caso las siglas CEFA se corresponden con Cuestionario a Escuelas de Formación de Animadores puesto que estas Escuelas reciben nombres distintas de una Comunidad Autónoma a otra.

formativa de las Escuelas de Formación en Animación Sociocultural precedido de la descripción y caracterización legislativa de esta formación. En el siguiente capítulo se discuten y analizan los resultados del cuestionario CASA² sobre las necesidades formativas de una muestra andaluza de animadores socioculturales en activo y la descripción de su práctica profesional.

En el capítulo octavo, se presentan las historias de vida de una muestra de animadores/as situados en la mitad de su ciclo de desarrollo profesional (hacia los 40 años) y con una experiencia mínima en el campo de 10 años de profesión. Una parrilla de categorías sirve de organizador de las narraciones de vida obtenidas en las diferentes entrevistas guiadas por un protocolo centrado en los siguientes aspectos: los condicionantes contextuales de su desarrollo profesional; la influencia de los estudios universitarios y de sus experiencias tempranas en el campo social; la implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre, las influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario, la transición al mundo laboral y el acceso a los primeros empleos como animador/a, la etapa de consolidación laboral y reafirmación de su identidad profesional.

En el capítulo noveno, se aborda una síntesis transversal de las diferentes historias de vida en orden a identificar las principales experiencias de vida profesional organizadas por ciclos de desarrollo en relación a la construcción y reconstrucción progresiva de su identidad profesional como animadores centrados en una determinada parcela del campo de la intervención sociocultural y orientados por un determinado modelo de concebir la animación y sus finalidades.

Este estudio se cierra con la elaboración de unas conclusiones generales en las que reflejamos los hallazgos de nuestra investigación con los que pretendemos

² Para evitar confusiones entre los destinatarios de este cuestionario optamos por denominar de manera genérica a este colectivo profesional como "Agentes Socioculturales". Así pues, las siglas CASA se corresponden con Cuestionario para Agentes Socioculturales en Activo.

justificar la importancia de esta línea de investigación así como posibles líneas futuras.

6. Temporalización de la investigación

La temporalización de la investigación en cada uno de los niveles que la configura ha sido la siguiente:

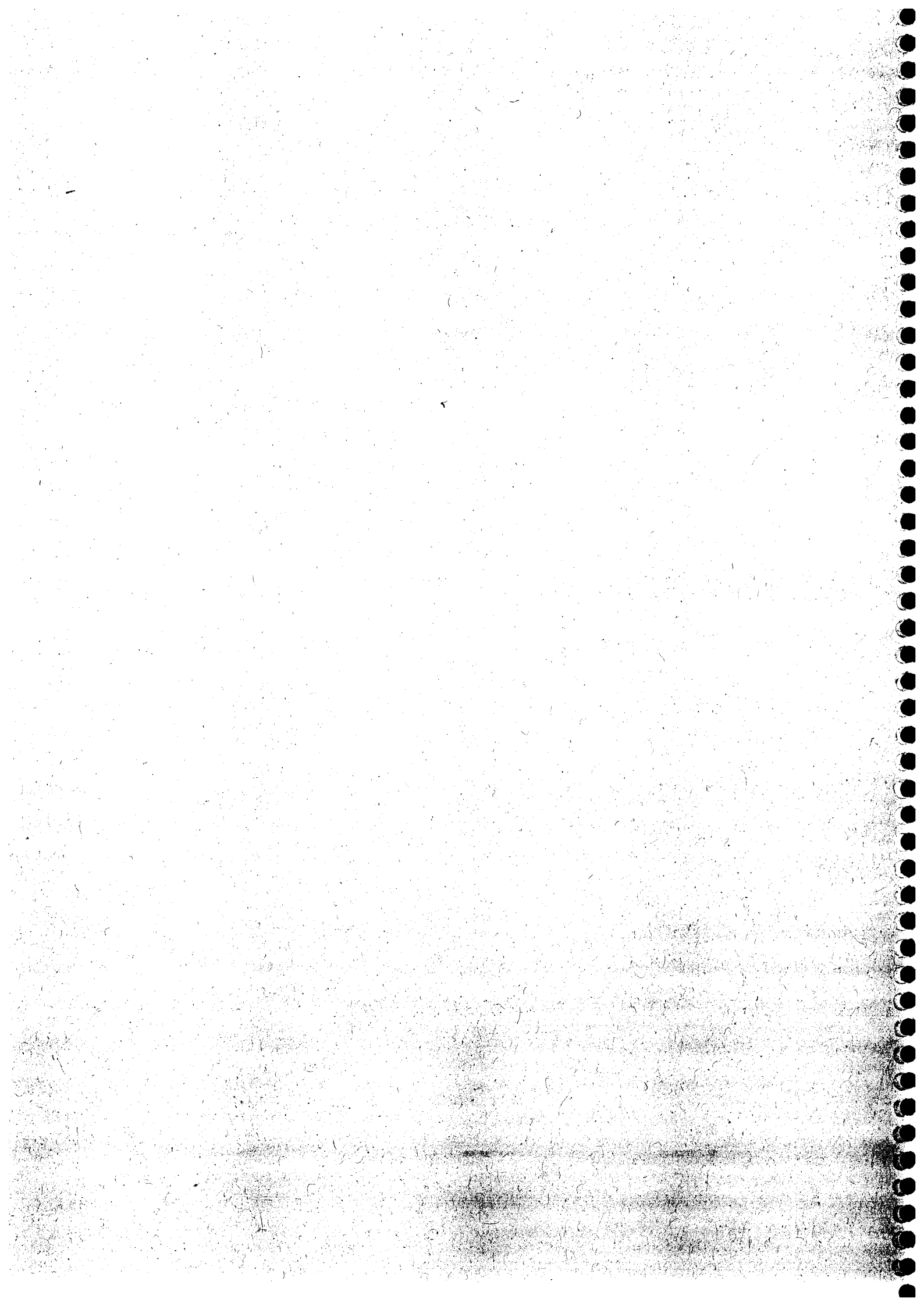
NIVEL I.- ANÁLISIS DE LA OFERTA FORMATIVA			
1998	1999	2000	2001
Revisión de la literatura.			
Diseño general de la investigación			
	Construcción de instrumentos		
		Recogida de datos	
		Primeros análisis	
		Análisis definitivos y	
		discusión de resultados	
		Elaboración del marco teórico	
			INFORME

NIVEL II.- ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ANIMADORES/AS y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.			
1998	1999	2000	2001
Revisión de la literatura.			
Diseño general de la investigación			
	Construcción de instrumentos		
		Recogida de datos	
		Primeros análisis	
		Análisis definitivos y	
		discusión de resultados	
		Elaboración del marco teórico	
			INFORME

NIVEL III.- ESTUDIO DE ITINERARIOS FORMATIVOS, TRAYECTORIAS LABORALES Y CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.			
1998	1999	2000	2001
Revisión de la literatura.			
Diseño general de la investigación			
	Construcción del protocolo		
		Realización de las	
		entrevistas	
		Revisión de la literatura	
		Transcripciones	
		Confección de las	
		Historias de Vida	
		Elaboración del marco teórico	
			INFORME

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO



CAPÍTULO I

ORIGEN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA

I.1. ORIGEN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

I.2. CONCEPTO DE CULTURA EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

I.3. DESARROLLO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN
EUROPA

I.4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA: ORIGEN Y
EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL



CAPÍTULO I ORIGEN, DESARROLLO Y EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA

I.1. ORIGEN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Ciertamente resulta difícil delimitar con precisión el momento exacto del nacimiento de la animación como fenómeno sociocultural. A lo largo de la historia siempre han existido iniciativas de animación; ésta, como la educación, formaba parte activa de las sociedades primitivas, de sus relaciones, de sus modos de transmisión de valores, de sus costumbres y hábitos a modo de estrategia para organizar, desarrollar y favorecer el intercambio y la comunicación a través de unos individuos mediadores que se convierten en facilitadores especiales de las manifestaciones sociales de esta comunicación y de esa comunidad (Ventosa, 1993). La animación ha existido siempre de forma difusa (Monera, 1986) y es el cambio social el que nos obliga a situarnos ante nuevas formas de animación inéditas de un tiempo a otro.

No en vano hay autores que incluso se remontan a Platón postulándolo como el primer gran animador sociocultural de la Grecia clásica (Trilla, 1988). Y ya puestos

a buscar antecedentes de esta naturaleza, serían manifestaciones de la ASC las propias agitaciones sociales y políticas que se producen en los pueblos griegos y romanos; los espectáculos que ofrecían los trovadores medievales que cantaban en las cruzadas; las representaciones de la *Comédia del Art* que desde finales del siglo XVI, recorrían los pueblos de Europa haciendo reír a campesinos y vasallos; e incluso a la típica estampa castellana de aquel ciego que acompañado de un lazarillo pícaro aireaba por las calles de la villa los asuntos de la vida cotidiana de los vecinos; o las singulares iniciativas de educación popular auspiciadas por la Institución Libre de Enseñanza en sus misiones pedagógicas de cine, teatro y cultura diseminadas por los pueblos de España a finales del siglo XIX y principios del XX y hasta las orquestas, payasos, bufones y pregoneros que cíclicamente transforman la monotonía diaria de nuestras vidas en los momentos estelares de fiesta, folklore y conmemoración religiosa o pagana que envuelve nuestra cultura mediterránea.

Desde un punto de vista más académico, el término “animador” se empieza a utilizar por primera vez en los circuitos políticos en un Decreto de Educación Popular del Ministerio francés de Educación Nacional con fecha de 1945, y más tarde en Austria, en el transcurso de una reunión de la UNESCO, en 1955 surge la palabra “animación”; en ambos casos empleada como sinónimo de movilización cultural y atención de espacios de ocio y situaciones lúdico recreativas.

A partir de la década de los sesenta se extiende el concepto por el mundo cultural francés con la denominación de “animation socioculturelle”, un poco más tarde en los países anglosajones se empieza a hablar de “socio-cultural community development” refiriéndose al mismo concepto y en España llega definitivamente de la mano de la democracia a finales de los años 70 como una figura mediadora entre el pueblo y el gobierno, entre el barrio y los ayuntamientos y entre los vecinos y las estructuras de la administración.

Sin embargo, el punto de partida y el verdadero origen de la animación sociocultural como movimiento organizado y teóricamente fundamentado, tenemos

que situarlo en el inicio de la crisis de la sociedad europea a finales de la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia de un proceso de cambio global hacia una sociedad postindustrial que, a su vez, se ve afectada de importantes desequilibrios y sometida a la presión de grandes transformaciones económicas, sociales, tecnológicas, culturales, políticas y educativas.

Es al inicio de este contexto de cambio y de crisis global cuando surge de manera difusa la ASC como fenómeno social y movimiento popular ante una generalizada desconfianza frente a los poderes fácticos y las estructuras de poder, constituyéndose desde sus inicios en síntoma claro de crisis social y asumiendo la consiguiente misión de dar respuesta a los problemas que dicha situación plantea (Ventosa, 1992).

Úcar (1992) fundamenta su aparición y desarrollo como respuesta a los primeros desequilibrios y al estado general de descontento, desencanto y apatía participativa que se produce en los contextos socioeconómico, político, cultural y educativo a partir de la década de los cincuenta en Europa. En estas circunstancias y bajo estos condicionantes, se producen una serie de acontecimientos determinantes, no sólo para el nacimiento de la ASC, sino también para su evolución y maduración conceptual e institucional posterior. Veamos cómo influyen estos factores condicionantes en el surgimiento de la ASC.

a) Condicionantes socioeconómicos:

Hacia la década de los cincuenta, acompañando al proceso de modernización de las sociedades europeas se produce un rápido desarrollo científico, tecnológico y urbano que provoca una profunda reestructuración económica y conlleva a una reordenación global en el conjunto de la sociedad que da lugar a la aparición de problemas inéditos hasta el momento en las sociedades de la época.

Con los rápidos avances tecnológicos e informáticos se producen cambios en los modos de interacción de las personas con su entorno, con los demás y hasta

consigo mismo, apareciendo una nueva sociedad denominada *sociedad tecnológica* que Froufe y Sánchez Castaño (1990) caracterizan por:

- El incremento del consumo y la materialización progresiva de las relaciones entre las personas.
- El desarrollo de un excesivo sentido de la eficacia y la productividad como criterio de realización personal.
- La insistencia en los procesos de control y eficiencia.
- La producción masiva de bienes de consumo.
- El impacto tecnológico en el ámbito de las comunicaciones.
- La búsqueda de una rentabilidad inmediata tanto financiera como pragmática.

Las consecuencias de estos cambios en el contexto socioeconómico y tecnológico son muchas; entre otras:

- Aumento de la movilidad geográfica hacia el centro urbano, comercial o industrial.
- Concentración y masificación urbana con el consiguiente anonimato y homogeneización.
- Situación de desarraigo, inadaptación y pérdida de identidad cultural.
- Individualismo.
- Desempleo y necesidad de reconversión profesional.
- Aumento del tiempo de ocio y del tiempo desocupado.
- Pérdida y ruptura con las estructuras y valores sociales tradicionales.
- Protagonismo e importancia del éxito económico.
- Pérdida del compromiso social.
- Desarrollo del corporativismo entendido como expresión de intereses parciales y sectoriales, en contraste, con intereses generales y comunes.
- Nuevas formas de vivir, de relacionarse con el entorno, de estructurar los espacios, de divertirse...

- Desarrollo y excesivo protagonismo de los “mass media”, provocando pasividad, dependencia y sobreinformación.
- Acceso desigual a los bienes socioculturales.
- Aparición de nuevas formas de marginación social, económica y psicológica.

Este nuevo tipo de sociedad provocó nuevas necesidades y la aparición de nuevos problemas a los que las estructuras sociales debían responder y para lo que no estaban aún suficientemente preparadas; necesidades tales como el despliegue de unas estrategias de dinamización social más fuertes y capaces de llegar a todas las redes sociales, crear una nueva cultura del ocio basada no sólo en las actividades de recreo y diversión sino también como oportunidad para el desarrollo de la personalidad e intervenir desde una perspectiva educativa en ámbitos y sectores que quedan fuera del sistema educativo, entre otras; y nuevos problemas tales como: la delincuencia, la marginación, la drogadicción, el paro, la inadaptación social, la incomunicación por falta del dominio de los nuevos lenguajes visuales e icónicos, el deterioro ambiental, la soledad, la falta de solidaridad, el individualismo, la poca participación social y la exclusión social, entre otros.

Ante esta situación, la ASC aparece como una metodología especialmente apropiada para responder a todos estos desequilibrios sociales (Úcar, 1992), con instrumentos y recursos institucionales inéditos que poco a poco se van normalizando.

b) Condicionantes políticos:

La práctica política en la década de los cincuenta y, hasta finales de los setenta, estaba basada genéricamente en el modelo que se ha venido denominando *Estado del bienestar*, caracterizado por un fuerte intervencionismo estatal, por la democracia de masas y por el Estado social o el Estado benefactor.

Por Estado del bienestar ha de entenderse la *“nueva y legitimada forma de gobierno capaz de regular el crecimiento económico y planificar la redistribución*

de los recursos sociales de manera más justa” (Petrus, 1997:328). Esta práctica política suscitó fuertes críticas y también grandes elogios. Offed, (1994) uno de los más duros críticos de este modelo señala las fuertes contradicciones del mismo al considerar que el Estado como proveedor de cultura social actúa como una institución política y administrativa cuyo principal objetivo es mantener sus estructuras, dominar con finalidades estrictamente políticas y partidistas en el manejo de las estructuras de la socialización de los ciudadanos. Opinión muy alejada de la anteriormente citada de Petrus o de la que ofrece Muñoz de Bustillo (1989: 25) al afirmar que “... por Estado de bienestar se entiende el conjunto de actuaciones públicas tendentes a garantizar a todo ciudadano de una nación... el acceso a un mínimo de servicios que garanticen su supervivencia entendida en términos sociales”

Sea como fuere, lo cierto es que el Estado del bienestar va asumiendo paulatinamente espacios de economía privada a la vez que adquiere protagonismo en la vida educativa, social, cultural, sanitaria e incluso jurídica, (Petrus, 1996).

Entre los presupuestos más relevantes en que se asienta el Estado del bienestar podemos destacar, entre otros:

- a) un considerable crecimiento económico fruto del desarrollo industrial;
- b) un aumento de la intervención del Estado en materia económica, social y cultural;
- c) un importante crecimiento del gasto público derivado de los servicios y prestaciones sociales que asume; y
- d) una nueva versión del estado como “consumidor” y gestor de servicios .

El Estado del bienestar pretende obtener así un nuevo orden social basándose en tres grandes objetivos: seguridad social, libertad e igualdad de todos los ciudadanos. Esta práctica política siempre ha sido un referente muy importante para entender el nacimiento y el itinerario conceptual y profesional seguido por la ASC en las sociedades europeas.

A finales de la década de los setenta los presupuestos sociales y políticos del Estado del bienestar se tambalean y se ve sometido a duras críticas. Aumentan las necesidades de comunicación social y disminuyen los recursos disponibles para satisfacerlas; aumenta el tiempo libre ante la falta de pleno empleo; el paro se hace crónico y aumenta; el crecimiento económico continuado genera nuevas posibilidades de ocio; la estatalización y expansión del estado con el consecuente aumento de la jerarquización, reglamentación y burocratización; la privatización política y social y la inmediata e inevitable delegación de la participación social en la clase política dirigente y el cambio en la estructura social y en las formas tradicionales de lucha y crítica social con la consecuente neutralización de una de las principales fuerzas de dinamización social, son algunas de las consecuencias negativas de esta forma de organización sociopolítica que influyeron en su crítica y tuvieron grandes repercusiones para la ASC:

c) Condicionantes culturales:

A estos cambios en el contexto económico, social y político hay que añadir los producidos en el concepto, contenido y formas de la cultura que a raíz de la Segunda Guerra Mundial comienza a ser considerada como elemento de desarrollo de los pueblos; concepción que se refleja en las distintas políticas culturales puestas en marcha por instituciones como el Consejo de Europa desde su creación en 1949 y más concretamente por el Consejo de Cooperación Cultural creado en 1962.

A partir de ese momento se ha reflexionado y debatido mucho en torno a ella, lo que ha generado distintas conceptualizaciones y han consolidado diversas líneas de intervención que han sido impulsadas y desarrolladas por los gobiernos de distintos estados.

A la *cultura elitista* le sucede la *democratización cultural* o *extensión cultural* en nuestro país, que se concreta en la cultura de masas y que a través de los medios de comunicación encuentra su mejor aliada en la *difusión cultural*. Frente a esta

democratización surge la *democracia cultural* que pretende como afirma Simpson (1979) que sean los propios individuos desde su visión particular del mundo y de la vida los que creen la cultura. Bajo esta perspectiva la cultura ya no se entiende como objeto de consumo sino como un ámbito de desarrollo personal y colectivo. (Úcar, 2000). La importancia de la evolución en el concepto de cultura es tal para entender el concepto de ASC que en este trabajo le dedicaremos un epígrafe aparte al tema.

d) Condicionantes educativos:

El contexto educativo no podía permanecer al margen de esta situación de cambio. Son muchos los factores de tipo educativo que afectan al origen y desarrollo de la ASC. Estas remodelaciones estructurales, descritas anteriormente, que se producen en el conjunto de la sociedad también afectan a la educación provocando serios desajustes entre los que ésta ofrecía a través de su intervención formal y lo que se demandaba desde una sociedad cada vez más compleja, dinámica y cambiante. Ante esta situación se crean nuevas exigencias educativas a las que hay que responder desde otras instancias o iniciativas tomando la ASC un papel protagonista, “... *afirmandose, en sus principios, como una ruptura con la escuela tradicional, ruptura en la pedagogía, los objetivos, las actividades, los contenidos, la relación, etc.*” (Besnard, 1988:19), pero también en las metodologías y en los contextos de intervención.

Uno de los grandes cambios que se producen en el contexto educativo y que se comienza a gestar en la década de los cincuenta y ante tales demandas, es, sin lugar a dudas, la ampliación del concepto de educación. Por un lado se ha dado una ampliación vertical, en el tiempo, y por otro, horizontal o espacial: de considerar a la infancia y a la educación como las etapas casi exclusivas de la acción educativa, se ha pasado a entender que la persona es educable durante toda su existencia; conceptos como los de educación permanente, educación de adultos o, incluso, educación de la Tercera Edad se convierten en constantes en la Pedagogía. Con la ampliación horizontal o espacial la educación se abre al entorno considerándose que “... *no únicamente son agentes educativos la escuela y la familia, sino que se educa*

a partir de otras muchas instituciones, medios y ámbitos no siempre reconocidos como específicamente educativos” (Puig y Trilla, 1996:66).

Se trata de los conceptos de Educación No Formal, Informal y otros similares que superan los límites de lo que tradicionalmente había sido considerado como educación. A partir de este concepto ampliado de educación los autores anteriores justifican la dimensión educativa y, por tanto, el alcance pedagógico de la animación sociocultural.

No se puede obviar que la ASC surge, sobre todo, de los movimientos de la Educación Popular y como señala Besnard (1991:30) se origina en la historia de ésta quien se nutre *“de una concepción de la educación como formación cultural relativa a la formación general del individuo y que aspira a hacerle adquirir conocimientos en todos los campos, permitiéndole comprender su medio, adaptarse a él e inclusive transformarlo”*.

Este origen educativo del concepto de ASC hace que en muchos casos se haya confundido o complementado con los de Educación de Adultos, Educación Permanente, Educación Extraescolar o Pedagogía del Ocio.

Los desajustes y cambios producidos en esos cuatro contextos anteriormente descritos propician la aparición en el seno de los movimientos sociales del fenómeno de la ASC con un sentido *“revitalizador, de reconstrucción social, de dinamización y de restitución de las energías perdidas a los individuos y a las comunidades”* (Úcar, 1992:15). Y, como señala Besnard (1991: 39-40) con unos objetivos y funciones sociales y culturales bien delimitadas:

- Una función de adaptación y de integración para *“asegurar la adaptación de los individuos y su preparación para los cambios múltiples vinculados con la sociedad industrial, en el orden económico y en el cultural”*.
- Una función de recreación ligada al ocio y a su concepción y organización.

- Una función educativa y correctora; en la medida en que permite “reparar” ciertas carencias de tipo formativo o cultural, a enmascarar ciertos desequilibrios, a prevenir posibles conflictos o limitar las desviaciones. *“La animación sociocultural aparece ejerciendo una acción correctora que tiende a curar los males de una sociedad atacada por perturbaciones permanentes, y asegurar así la regulación de la vida social”.*
- Una función crítica que garantice el ejercicio de la democracia.
- Una función cultural. La ASC aparece como una estructura cultural intermediaria entre la creación cultural, la difusión cultural y el público desempeñando inevitablemente y desde este sentido, funciones ambiguas.

Insistimos, pues, en que la ASC nace como necesidad; surge en Europa, a partir de la década de los 60, no como una moda más sino como una respuesta a la desvalida situación de los ciudadanos postindustriales en los nuevos contextos en los que se desenvuelven. En este sentido, *“la animación sociocultural va a servir para prever el cambio y preparar a la comunidad para ello y, para salir de la crisis buscando y desarrollando soluciones”* (De Miguel, 1995:25). El término de ASC se comienza a manejar, en esa misma década, referido a *“una categoría heterogénea e informe de actividades y fenómenos con los que se va conformando progresivamente una nueva forma de concebir la cultura, la educación y la sociedad”* (Ventosa, 1993:9).

I.2. EL CONCEPTO DE CULTURA EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

I.2.1. Evolución en el concepto de cultura

Sin lugar a dudas uno de los conceptos más próximos a la ASC y fundamentales para entender su origen y evolución es el de cultura. Desbordaría ampliamente el propósito de este capítulo profundizar en este concepto y todo el discurso que ha generado. Siendo conscientes de que estamos ante un concepto nada unívoco, amplio, transversal, coyuntural y multifacético intentaremos, sin resultar simplistas, definirlo en su relación con la animación sociocultural y describir

el uso que se hace de la cultura en la práctica profesional y en el discurso teórico de la animación.

La reflexión acerca del concepto de cultura y sus implicaciones en la acción sociocultural y política es relativamente reciente; de hecho, hasta 1970 no se celebra la primera Conferencia mundial sobre Políticas Culturales, iniciándose con ello la reflexión mundial sobre la cultura en unas sociedades que ya se presentían globalizadas, (Úcar, 2000).

En la gran diversidad de enfoques ideológicos y definiciones desde las que se aborda la conceptualización de la ASC, la idea de cultura que se maneja poco tiene que ver con la acepción y uso popular del término. Como señalan Froufe y Sanchez (1990) el concepto de cultura sobre el que se asienta la ASC es propio de la Antropología Cultural y muy cercano a la definición que de la misma dio, en 1971, el antropólogo británico Tyler *"aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, ciencias, arte, moral, derecho, costumbres y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad"* (en Trilla, 1997:41). Bajo esta concepción antropológica, se entiende por cultura todo aquello que se transmite y adquiere a través del lenguaje, de los conocimientos, valores, tradiciones, costumbres, procedimientos, técnicas, creencias, normas.... Así pues, y siguiendo a Trilla, (1997:41) es la información que se *"transfiere socialmente y no genéticamente; la que se hereda y se genera en la vida social y no la que se transmite y desarrolla en el plano de la pura biología"*.

En 1976 Piel (en Quintana, 1986:41) define el concepto de cultura en relación con la ASC, a través de los cuatro sentidos que puede representar:

1. El *sentido artístico*. Se califica de cultura algunas manifestaciones artísticas humanas.
2. El *sentido humanista*. La cultura es un arte de vivir; una forma de concebir el mundo.

3. El *sentido social y cívico*. La cultura es un arte de vivir, pero no sólo en un plano personal sino también social y cívico.
4. El *sentido antropológico*. La cultura designa todos los modos de vida, de pensamiento y de acción, las técnicas y los objetos materiales, las artes y los conocimientos de una sociedad o grupo determinado.

Coetánea a esta aportación de Piel es la de Ingberg (1975) para quien la cultura tiene tres significados: la cultura como patrimonio, como soporte ideológico de la discriminación y racismo y, como el conjunto de las representaciones y las imágenes de un sistema social.

Así pues la ASC parte de una concepción amplia de la cultura. Sin embargo, la relación que ambas mantienen está condicionada por la dinámica de las situaciones coyunturales, políticas, sociales e históricas, haciendo aún más compleja la realidad de la cultura y las interrelaciones dinámicas que se dan en su seno.

La clasificación de la cultura en oficial o dominante, de masas y popular simplifica bastante este complejo entramado cultural al tiempo que nos facilita su comprensión. Juliano (1986:7) caracteriza esquemáticamente estos tres tipos de cultura:

CULTURA OFICIAL O DOMINANTE: Tiene capacidad para realizar elaboraciones de gran alcance, es normativa, recibe y estructura aportaciones individuales, establece patrones estéticos, legales, religiosos y económicos, tiene poder de decisión y goza de prestigio

CULTURA DE MASAS: Está basada en la producción y el consumo estandarizado, responde a pautas fijadas internacionalmente, se apoya en relaciones impersonales, se dirige a los sectores de población culturalmente desfavorecidos y, al carecer de los niveles mínimos de organización interior; es una pseudocultura.

CULTURA POPULAR: Basada en relaciones cara a cara, responde a especificaciones locales, es una cultura desvalorizada, carece de poder de decisión para establecer normas fuera de su ámbito y tiene cierto nivel de organización propia.

Todas las definiciones de ASC elaboradas desde la práctica o el discurso teórico, independientemente de su origen, época o ideología, nos indican que la animación se ha definido tradicionalmente por oposición a la llamada *cultura oficial* y sus manifestaciones. Su carácter combativo y sus propuestas alternativas a la *cultura de masas* sitúan a ésta fuera de los intereses de la animación. El consumismo, la manipulación social, el dirigismo, el conformismo, la alienación y el imperialismo cultural, entre otros, son comportamientos sociales rotundamente criticados y excluidos de los discursos de la animación. Así pues, como afirma Trilla: (1997:16): *“Si la animación sociocultural se ha movilizó en contra de las culturas oficial y de masas, su propuesta afirmativa debía encontrar otro referente cultural, y tal ha sido, por lo general, la cultura popular”*.

Aun teniendo presente y claro que ésta es la idea de cultura que subyace en la ASC, lo que ésta hace con ella es coyuntural y, como anteriormente explicamos, depende de las concepciones y líneas sociopolíticas de cada momento histórico y de cada contexto. El devenir y la evolución de la cultura desde que empezó a ser tenida en cuenta en los gobiernos es el mejor ejemplo. De hecho, la relación que a lo largo de la historia se ha establecido entre cultura y animación ha sido muy diferente, dependiendo de la concepción cultural del momento: patrimonialista, democratizadora y democrática.

** Concepción Patrimonialista de la Cultura:*

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta la década de los sesenta, existe en los Gobiernos europeos un concepto de cultura restringido a las artes y a la conservación del patrimonio. El Convenio Cultural Europeo firmado en París en el año 1954 y en el seno del Consejo de Europa es la mejor muestra oficial de esta concepción. Su objetivo era el desarrollo de una política de acción común destinada a conservar y fomentar la cultura europea.

* Concepción Democratizadora de la Cultura:

En los años sesenta los grandes cambios económicos, sociales, políticos y educativos acaecidos ponen de manifiesto la necesidad de ampliar el concepto de cultura y sobre todo, la necesidad de acercarla a las capas sociales históricamente desatendidas.

La declaración de la UNESCO sobre los Derechos Culturales de la humanidad y la creación en 1962 del Consejo para la Cooperación Cultural, desde el Consejo de Europa, con el propósito de renovar la educación y la cultura de los países miembro, inducen en esta década a la puesta en marcha de políticas culturales que rompan con la inoperancia del anterior planteamiento y que aboguen por hacer atractivos y extensibles a toda la población los bienes culturales, haciendo de la *cultura de masas* su máxima expresión y desbancando a la *cultura de elite*.

De esta manera, a la concepción patrimonialista le sucede la perspectiva llamada *democratización cultural* que durante mucho tiempo pautó las realizaciones de los gobiernos en materia de cultura.

Esta perspectiva que se extendió en la década de los setenta a través de los medios de comunicación social inaugura la época del consumo cultural. El medio para materializar este tipo de política cultural será la *difusión cultural* que intentará por todos los medios posibles (reducción de precios, popularización del arte, creación de infraestructuras abiertas, proliferación de exposiciones y conferencias, movilización de espectáculos,...) abrir las instituciones y los soportes culturales al público en general. El desarrollo de las bibliotecas públicas, de los círculos de educación postescolar, las universidades populares, entre otras son iniciativas que se generan en el seno de la democratización de la cultura.

Como señala Ventosa (1993:28) el agente social encargado de realizar esta tarea era en Europa el "*animador cultural*".

La democratización cultural según Monera (1986) descansa sobre dos postulados implícitos: a) sólo la alta cultura merece ser difundida y b) para que haya desarrollo cultural es suficiente con que haya un encuentro entre la obra y el público. Postulados que reflejan una visión oligárquica de la cultura: unos pocos generan los productos culturales a los que la gran mayoría sólo pueden acceder como simples espectadores o consumidores. Como señala Úcar (1992:13): “... *la nueva cultura se constituye en objeto de consumo, en este sentido, la nueva perspectiva se conforma como una extensión de la anterior*”.

Este nuevo planteamiento no cambia el contenido de la cultura, que sigue estando ceñida al mundo del arte y de lo artístico, lo que en realidad se modifica es la perspectiva social. Esta modificación supondrá cambios importantes en el concepto y en las prácticas asociadas, entre otras:

- 1) La desacralización de la cultura. La cultura se vuelve ahora accesible, pero no toda la cultura. De esta manera se diferencia entre la cultura, referida al arte y a los artistas y propia de las elites y la cultura del ciudadano de a pié, una cultura más simplificada propia del pueblo llano.
- 2) La ampliación de las agencias. La apertura social que implica esta nueva conceptualización supone la ampliación tanto de los gestores como de los consumidores de la cultura, pero no de sus creadores.
- 3) La mercantilización de la cultura. A partir de ahora será objeto de compra-venta (Úcar, 2000).

Consecuencias de este planteamiento son entre otras la creación de grandes industrias culturales que contribuyen a homogeneizar y uniformar los gustos de los consumidores; el desarrollo de los mass-media que generan estados de pasividad, incomunicación y dependencia y, la anteriormente citada generalización de la *cultura de elite* al hacerla extensiva a todos los estratos sociales.

En esta concepción cultural, los individuos no participan de la cultura, ni la viven, sólo la consumen; lo que se democratiza, por lo tanto, es el consumo cultural,

pero la definición y la creación de la cultura sigue siendo elitista. Esto fuerza el surgimiento de una nueva concepción cultural superadora de estas consecuencias negativas; concepción en la que, como afirma Entrena (2000), surge el verdadero sentido de la animación sociocultural: la *democracia cultural*.

* Concepción democrática de la cultura:

Ante el rechazo hacia el panorama anteriormente descrito surge una nueva configuración cultural europea influenciada por las aportaciones de las Ciencias Sociales y Antropológicas. En el Simposio celebrado en Rotterdam en 1979 sobre Equipamientos Culturales se definió esta nueva concepción cultural como un tipo de línea de acción según la cual la cultura debe ser considerada como algo en lo que es preciso participar y como una condición de bienestar.

Esta nueva configuración crece con el respaldo del Consejo de Europa que ya en 1976 habla de un *destronamiento de la cultura de elite* oponiéndole el pluralismo y la democracia cultural. En 1979, y en relación a esta cuestión, el Consejo de Europa declara:

"Las políticas de desarrollo cultural no pueden limitarse ya a contemplar una pauta única de prestigio neoclásico; han de admitir la existencia de todo un mosaico de culturas compuestas por una multiplicidad de aspiraciones individuales. Traducida a la acción, la doctrina del pluralismo cultural significa una tolerancia cada vez más amplia y una estima mutua entre culturas coexistentes, así como una benevolencia hacia todas por parte del Estado". (Consejo de Europa,1979:54).

Para este organismo la cultura no es sólo un bien de consumo sobre todo se revela como un ámbito de desarrollo personal y de participación social; la cuestión fundamental ya no es acercar a la gente a un determinado tipo de cultura, sino el poner los medios para que sea la misma gente quien configure su propia cultura.

Este nuevo planteamiento se puede caracterizar de revolucionario, supone cuestionar abiertamente el propio concepto de cultura y no solamente sus contenidos, (concepción patrimonialista), o los procedimientos para difundirlos,

(democratización de la cultura). A partir de este momento la cultura no sólo forma parte de la vida sino que es la propia vida (Lledó, 2000).

En palabras de Trilla (1997:17): *“Se trata de poner en tela de juicio la noción patrimonial de la cultura y en consecuencia la política de más amplia repartición de sus beneficiarios, para reemplazarla por un concepto que confía la definición de la cultura a la misma población”*.

Con la democracia cultural se le ofrece a las personas la posibilidad de trascender los límites de un determinado tipo de cultura impuesta o dada, mediante la creación de la suya propia. En este sentido Hicter (1980:290) declara: *“...ni la cultura para todos, ni la cultura para cada cual, sino la cultura para cada cual y con cada cual en una óptica del desarrollo para todos”*.

En 1980 el Coloquio de Delfos describe la configuración cultural de la nueva sociedad europea en torno a cuatro temas: 1. Libertad y seguridad; 2. Materialismo y espiritualidad; 3. Racionalidad y afectividad y 4. Naturaleza y producción. Temas que como afirma Quintana, (1986) están en la base de la redacción de una *Carta Cultural Europea* en la que se pretende hacer de la economía no una finalidad del desarrollo sino un medio de expansión de la cultura; propone cambiar las relaciones entre sociedad y naturaleza; adopta la idea de una formación permanente; subordina la ciencia a las finalidades culturales; introduce la preocupación hacia los países en vías de desarrollo y quiere hacer de la cultura una *“alegría de la existencia y una fiesta social que estimule los intercambios humanos”* (Quintana, 1986:23).

Esta perspectiva se basa en una concepción antropológica de la cultura que se presenta en la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales que se celebra en México en 1982 donde se define la cultura como el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan una sociedad o un grupo social; además engloba las artes, las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las

creencias. Explica Úcar (2000) que a partir de este momento el concepto de cultura permanece definitivamente ligado a la historia y a las diferentes formas y estilos de vida de los pueblos, a la manera como se relacionan con otros grupos humanos y con su medioambiente, la nueva cultura es *cultura vital*; las propias formas y estilos de vida son ahora cultura.

El instrumento clave para llevar a cabo esta misión de la democracia cultural será la **animación sociocultural**, y su forma de expresarse la **Cultura Popular**; un tipo de cultura democrática, colectiva, comunitaria y concreta que integra lo que de positivo tienen tanto la democratización como la democracia cultural y les aporta, tres nociones nuevas: pluralismo, creatividad y participación (Ventosa, 1993).

Así pues, la ASC no es un medio para difundir la cultura, sino *“una forma de catalizar la potencialidad de las comunicaciones para generarla”* (Trilla, 1996:17).

A este respecto Hicter (1980:290) afirma: *“Si el animador se plantea el problema de su identidad, de su finalidad, es decir, dar la palabra, favorecer los intercambios entre las personas y entre los grupos, y si la respuesta es procurar establecer una democracia cultural, la animación no es sólo una metodología, ni menos aún una tecnología, sino que es un modo de transformación social... Un animador comprometido en un proceso de democracia cultural no es un técnico de las relaciones, sino ante todo el militante de un cambio social”*.

Esta relación entre animación y democracia cultural se comenzó a cuestionar y reivindicar muy pronto; siendo una de las conclusiones del Simposio de San Remo en 1972: *“La animación sociocultural implica una política de cultura, basada en una voluntad de democracia cultural. Supone la aceptación de esta perspectiva a todos los niveles y la voluntad de aproximar, cada vez más, los lugares donde se toman las decisiones a las personas y grupos a cuya cualidad y significación de vida conciernen”* (en Quintana, 1986:24)

Compartimos con Trilla (1996) que aunque la ASC suponga una revalorización de la cultura popular frente a la cultura de elite, aunque se polarice hacia la democracia cultural y no tanto hacia la democratización de la cultura y, aunque se presente como una alternativa de participación real y creativa a la mera difusión y conservación de la gran cultura patrimonial, no se opone a la potenciación de la cultura popular. No podemos renunciar al inmenso valor que representa para la humanidad el patrimonio artístico heredado de nuestra historia. La democracia cultural no está reñida con la democratización de la cultura, en todo caso constituyen dos perspectivas complementarias que deben integrarse en las políticas culturales. La expresión de “Desarrollo Cultural”, es la concepción con la que se pretende englobar ambas formas complementarias de trabajo con la cultura: democratización y democracia cultural.

I.2.2. Las nuevas culturas en la “Era de la Mundialización”

La cultura, en las últimas décadas, ha ampliado su contenido hasta tal punto que hoy en día todos o casi todo puede ser considerado como tal; nos encontramos inmersos en una especie de panculturalismo (Úcar 2000).

Actualmente de nuevo nos encontramos ante un cambio sustantivo no tanto en el contenido de la cultura como en sus formas de producción; la aparición y la rápida extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilita el desarrollo de un nuevo tipo de cultura a la que Beck (1998:131) denomina “*Terceras Culturas*” y la que Castells (1997:405) llama la cultura de la “*virtualidad real*” o la “*Cibercultura*” como dice Úcar (2000:269).

Los referentes tradicionales de la cultura son el tiempo y el espacio; la cibercultura sustituye el lugar físico por el ciberespacio y las referencias temporales por la atemporalidad propia de las redes telemáticas. Así pues, a partir de ahora las culturas y las identidades culturales se configuran real y virtualmente.

La mundialización supone, entre otras muchas cosas, la creación de vínculos y espacios transnacionales, la revalorización de las culturas locales y la aparición de las denominadas terceras culturas; culturas que no son ni locales ni nacionales. (Berck, 1998). Estas culturas constituyen espacios o “paisajes sociales extraordinariamente diversos” (Úcar, 2000:270), desde culturas específicas generadas dentro de la red alrededor de una simbología digital y sin conexión a un territorio concreto, hasta pequeños mundos transnacionales de especialistas que se mueven por todo el planeta desde la estaticidad física.

I.3. DESARROLLO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EUROPA

Desde que en la década de los sesenta, nace la ASC en Europa, estrechamente vinculada a los principios políticos y económicos del Estado del bienestar y, unida al ámbito privado y al asociacionismo, hasta la actualidad, han sido muchos los debates mantenidos, los encuentros celebrados a nivel europeo (Rotterdam, 1970; San Remo, 1972; Bruselas, 1974; Reading, 1976; Madrid, 1983; Bremen, 1983; Berlín, 1984; entre otros), y muy variados los proyectos e iniciativas comunitarias, estatales y municipales que le han ido dando forma conceptual, profesional y normativa. De entre estos proyectos destacamos uno: el Proyecto de Animación Sociocultural que durante los años 1970-1976, se desarrolló en el seno del Consejo para la Cooperación Cultural, del Consejo de Europa y, que coordinó J.A. Simpson. Este Proyecto supuso para la ASC su desarrollo y madurez oficial a nivel europeo.

No obstante, antes de explicar el itinerario seguido por la animación desde este Proyecto, queremos dedicarle unas cuantas líneas al que se considera de manera consensuada, como el antecedente más directo de la ASC en nuestro continente: el movimiento de la Educación Popular (Labourie, 1972, 1977, 1988; Simonot, 1974; Delorme, 1985; Maillo, 1967, 1979; Ander-Egg, 1983; Hicter, 1978; Simpson, 1974, 1979, 1980; Ingberg, 1974, 1975; Ventosa, 1993; De Miguel, 1995; Trilla, 1997; Úcar, 1992).

I.3.1. La Educación Popular en los orígenes de la Animación Sociocultural:

El movimiento de la Educación Popular (en adelante E.P.) se desarrolló a finales del siglo XIX. Quintana, (1984) señala como finalidades de la E.P. suplir las carencias educativas de la época, proseguir la acción escolar y superar la formación intelectualista proporcionada por la escuela.

La E.P. constituye una de las primeras experiencias de democratizar la cultural escolar haciéndola extensiva a todas las capas sociales, especialmente a aquellas culturalmente desfavorecidas. Según Úcar (1992:43): *“La Educación Popular quería conseguir que los individuos integraran la cultura a partir de la propia comprensión de los fenómenos sociales y culturales”*. A principios del siglo XX esta pretensión de democratización de la cultura escolar formal se deriva hacia lo no formal y extraescolar, vinculándose al tiempo de ocio. Las Universidades Populares, los Centros de Instrucción Pública, los Institutos de Cultura Popular y otras iniciativas de características similares se desarrollaron al amparo de este movimiento.

La E.P. toma fuerza en Europa tras la Segunda Guerra Mundial (1939- 45) apoyada por las ideologías políticas de la época y por la iglesia y, desde un principio, se asienta en una concepción elitista de la cultura, sólo que democratizada.

A mediados del siglo XX este movimiento se distancia de la escuela y experimenta una apertura a toda la población, pero con especial atención a los más desfavorecidos. Es en esta época cuando se produce, por parte de la E.P. el paso de una educación de conocimientos a una educación comprensiva de la realidad sociocultural. Los Cine – Clubs son un ejemplo de este giro.

Aunque la animación sociocultural nace en el seno de la E.P. tiende, desde el principio, a superarla proponiendo otro tipo de trabajo cultural, otra metodología.

(Quintana, 1984; Simonot, 1988; López de Ceballos, 1991; Besnard, 1990; Trilla, 1997; Ventosa Pérez, 1992, 1994; entre otros).

Al desaparecer la E.P. en favor de la animación sociocultural libera un sector que por su propia importancia se autonomizó: la Educación Permanente. Simonot (1988) establece, en el cuadro que reproducimos, las semejanzas y diferencias entre la Educación Popular y la ASC, lo que ha facilitado la comprensión de ambos movimientos.

	EDUCACIÓN POPULAR	ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
OBJETIVOS	<p>La cultura tiene que ver con la desigualdad ante el saber escolar y los conocimientos.</p> <p>El objetivo es el público popular (desfavorecido cultural y escolarmente).</p> <p>La democratización del saber en una pretensión de cambio progresista.</p>	<p>La cultura tiene que ver con una manera de ser, con las cosas y las personas.</p> <p>El objetivo es todo el mundo.</p> <p>Se pretende la realización de cada uno y la responsabilización social.</p>
AGENTES	<p>Educadores populares.</p> <p>Militantes y voluntarios (sin formación académica ni profesional específica).</p>	<p>Animadores Socioculturales.</p> <p>(profesionales o voluntarios con formación académica y profesional reconocida y específica).</p>
INSTITUCIONALIZACIÓN	<p>Asociaciones (sin recursos ni equipamientos).</p> <p>Sin financiación asegurada, sin estatuto profesional y sin centros de formación.</p>	<p>Asociaciones bien equipadas,</p> <p>Financiación pública, reivindicación de un estatuto profesional y centros de formación públicos y privados.</p>

En última instancia la gran diferencia entre la Educación Popular y la ASC es el concepto de cultura en el que se asientan cada una; la primera en la noción de democratización cultural y la segunda se apoya en la democracia cultural. Sin embargo, ambos proyectos *“coinciden en tener un mismo punto de arranque; la lucha contra la existencia de un foso social y cultural que separa a una minoría privilegiada de una mayoría reglada”*. (Ventosa, 1993:45). Como indican Puente y Ferrández (1986), la ASC es un instrumento tanto de la cultura como de la Educación Popular. El voluntariado, el militanteismo y el asociacionismo, entre otros, son elementos que la animación sociocultural ha heredado de la E.P.

I.3.2. Madurez y consolidación institucional de la Animación Sociocultural

Desde que en la década de los sesenta la ASC toma el relevo de la Educación Popular, el organismo que la acuna es el Consejo de Europa y el *Proyecto de Animación Sociocultural* (1972-76) del Consejo para la Cooperación Cultural el que le va abriendo hueco en el panorama oficial europeo.

Este Proyecto y más en concreto, su evolución y crecimiento, es tomado por muchos autores como punto de partida y guía al explicar la evolución de la ASC en Europa. Los documentos que generó, los encuentros y debates que provocó están en la base de la madurez oficial de la ASC.

En la descripción que presentamos hemos tomado como referente las etapas que señala Ventosa (1993) en el proceso de madurez institucional de la ASC, desde su aparición en la década de los sesenta hasta principios de los ochenta cuando la animación en Europa, a pesar de haber consolidado su presencia en las políticas e instituciones municipales se ve afectada negativamente por la crisis del estado del bienestar, la crisis energética y la consecuente recesión económica.

Estas etapas giran en torno al ya citado Proyecto de Animación y a los distintos Simposia celebrados sobre el tema. Pensamos que el planteamiento de este autor nos aporta una visión bastante completa de las fuentes de la ASC a la vez que nos justifica la interrelación existente entre ésta y la concepción cultural, política y económica de cada época o contexto histórico. No obstante, su planteamiento se ha completado y contrastado con las aportaciones hechas por otros autores que iremos mencionando y referenciando.

♦ PRIMERA ETAPA DE 1960–1970:

La ASC y la democratización cultural.

Como anteriormente señalamos la ASC nace en el contexto de la democratización y popularización de la cultura. El animador/a en esta primera etapa era el “mediador” o intermediario entre el público y los objetos culturales. La

Animación se llega a confundir con la difusión cultural. En esta época *“aún no se había dado con el pleno sentido de la animación”* (Ventosa, 1993:52).

Sin embargo, en Francia se estaban barajando reflexiones muy importantes y avanzadas sobre este tema; muestra de ello es el Primer Congreso Nacional de Animación Sociocultural, celebrado en París en 1966, en el que se definió la animación como *“toda acción en y sobre un grupo, una colectividad o un medio que tiende a desarrollar la comunicación y a estructurar la vida social, recurriendo a métodos semidirectivos; es un método de integración y de participación. ... la función de la animación se define como una función de adaptación a las formas nuevas de la vida social, con los dos aspectos complementarios de: remedio para las inadaptaciones y de elementos del desarrollo individual y colectivo”* (Imhof, 1971; en Besnard, 1991:19).

Con las aportaciones de las Ciencias Sociales y Antropológicas al mundo de la cultura se produce el deslizamiento del etnocentrismo al relativismo cultural, provocando un nuevo enfoque basado en el reconocimiento del pluralismo cultural y en la valoración de las culturas autóctonas. De aquí surge la necesidad de estimular a los individuos para utilizar y desarrollar su propia cultura, y a este proceso se le llamó Animación Sociocultural.

♦ SEGUNDA ETAPA 1970–1972:

La ASC y la democracia cultural; el origen institucional de la ASC.

El inicio de esta etapa lo marca un Simposio celebrado en Rotterdam en 1970 y que organiza el Consejo para la Cooperación Cultural (en adelante CCC) y el Gobierno holandés sobre *“Los equipamientos socioculturales”*. Los temas centrales del encuentro fueron: la evolución de la actividad del tiempo libre; la incidencia de las políticas culturales de los gobiernos en los equipamientos y las innovaciones en los mismos. Una de las conclusiones a las que se llega es que la cultura no es sólo un bien de consumo, sino también un espacio para que los ciudadanos puedan

configurar su propia cultura. Según Petrus, (1997:326) “ ... *el consumo de cultura cede el paso a la participación cultural*”.

De este evento nace el Proyecto de Animación Sociocultural en el seno del CCC, organismo preocupado por apoyar a la ASC como medio de concretizar el derecho a la cultura, dentro de los Derechos de la Humanidad, y la posibilidad de orientar las políticas culturales para estimular la democracia cultural por medio de programas de animación (Froufe y Sánchez Castaño, 1990). Así pues, como se recoge en el documento-actas del Simposio, este Proyecto surge con el fin de examinar la posibilidad de orientar las políticas culturales de cara a alentar la democracia cultural gracias a los programas de animación. La eficacia y la reproducción de técnicas de animación debían ser evaluadas también.

Esta es una etapa de gestación en la que la confusión y los tanteos sobre el concepto de ASC se traducen en los interrogantes en torno a los cuales giran los debates. La ASC como instrumento de adaptación o de transformación social; animación o difusión; compromiso sociopolítico o desarrollo personal y colectivo; entre otros, son conflictos que se generan en esta época y que no son resueltos hasta bien entrada la democracia cultural.

En esta etapa, marcada por el Simposio de Rotterdam, se dibuja una bidimensionalidad de la animación:

1. Enfoque finalista: tendencia revolucionaria de la ASC dentro de la política cultural del país; la animación como una herramienta para la transformación.
2. Enfoque instrumental: la ASC como instrumento, como un conjunto de técnicas participativas y expresivas.

De esta manera , aún dentro de un mismo país, Francia, nos encontramos con definiciones tan distintas como la de Labourie (1970) o la de Besnard (1972). Para el primero la animación es un conjunto de acciones administradas por personas que se

parecen y determinan por sí mismas el contenido de esta acción, en función de objetivos sociales y culturales. Actividades educativas fuera del tiempo de trabajo: vida familiar, vida urbana y rural, actividades del ocio, actividades deportivas, etc. Este es, esencialmente, el campo de las asociaciones voluntarias o de instituciones semipúblicas. Ahí nace el concepto de animación sociocultural, en el cual la semántica expresa la intención de destrabar la cultura, uniéndola a los fenómenos de la vida colectiva, de extender el campo de la vida cultural a los problemas de la vida cotidiana.

En esa misma década Besnard (1972) define la animación en relación con las exigencias creadas por los cambios permanentes de la sociedad moderna, como *“un fenómeno esencial, tan pronto compensador como regulador, catalizador, reductor de la obsolescencia cultural, renovando aquí los comportamientos, las actitudes, permitiendo la adaptación y la autonomía; la animación es la respuesta social que el sistema introduce para ciertas necesidades específicas que le plantea su evolución”* (En Besnard, 1991:21). En esta etapa, y potenciado por esta bidimensionalidad, se acentúa el carácter ambiguo de la ASC que la acompañará por mucho tiempo y que la envuelve en un mar de confusión y controversia.

Bajo este panorama, el Proyecto de Animación Sociocultural se plantea como objetivos inmediatos:

1. Elaborar una definición satisfactoria de ASC a partir de fenómenos heterogéneos, ideas, intenciones y datos sociológicos acerca del tema.
2. Verificar esta definición con experiencias de animación.
3. Definir una estrategia cara a la progresiva aceptación e incorporación de la animación en las políticas culturales de Europa.
4. Inventariar las diferentes formas en que se da la ASC en Europa y establecer un sistema internacional de recogida de información sobre el tema.

♦ **TERCERA ETAPA 1972 – 1974:**

Clarificación y definición de la ASC.

En 1972 se celebró en San Remo, Italia, el siguiente Simposio en esta ocasión dedicado a la “Animación, equipamientos y democracia cultural”. En este encuentro se establece, de forma consensuada y asumida oficialmente, que la ASC busca aportar sobre el plano mental, físico y afectivo a los habitantes de un determinado sector, un estímulo que les permita ampliar su gama de experiencias y, por tanto, realizarse y expresarse más plenamente y tomen conciencia de su pertenencia a una comunidad sobre la cual pueden ejercer cierta influencia.

Esta concepción es el punto de arranque de la propuesta por Simonot, (1974) y que recoge Besnard, (1991:21): *“La Animación Sociocultural es un sector de la vida social en el que los agentes se fijan por objetivo cierta transformación de las actitudes y de las relaciones interindividuales y colectivas, por medio de una acción directa sobre los individuos. Esta acción se ejerce generalmente, mediante diversas actividades, con ayuda de una pedagogía que acude a métodos no directivos sino activos”*.

Como podemos observar a través de estas definiciones y a diferencia con la etapa anterior, las dos posturas básicas (Revolucionaria / Instrumental), hasta entonces encontradas se unifican. En este periodo, y desde el Proyecto de Animación se comienza a dar mucha importancia a los agentes que suscitan la ASC; a los animadores/as socioculturales.

♦ **CUARTA ETAPA 1974 – 1976:**

Difusión y conocimiento de la ASC en Europa.

A estas alturas de década ya era mucha la información acumulada sobre ASC, muy diversas las experiencias llevadas a cabo y muchos los problemas sin resolver que sobre este tema se habían generado; era urgente clarificar y sistematizar todo esto. Con este propósito se organiza en Bruselas un Tercer Simposio, en 1974 sobre la “Deontología, el estatuto y la formación de los animadores socioculturales”.

El perfil, funciones y problemática del ASC fueron los temas estrella de este encuentro y el punto de partida de una cuestión tan debatida como importante: la profesionalización de la animación.

Como señala Ventosa (1993) una de las aportaciones más valiosas de este Simposio fue la distinción entre la animación, como tarea específica y como estilo a imprimir en cualquier tarea. Simpson (1976) señala que la animación no es solamente lo que hacen los llamados animadores, sino que es también un espíritu, una manera de ejercer la profesión, adoptada por un gran número de trabajadores que tienen un papel de animadores-docentes-trabajadores sociales, bibliotecarios, responsables de actividades deportivas y recreativas.

De esta manera comienza a barajarse la idea de que lo que define la ASC no son tanto sus contenidos o actividades como la forma de llevarlas a cabo. El animador profesional o el animador voluntario comienza a convertirse en centro de muchos debates; relación que en este encuentro se resuelve desde la coexistencia de ambos.

En 1976 y tras un estudio centrado en la caracterización de las nuevas políticas municipales, se destacan dos nuevas tendencias: la primera referida a la necesidad de descentralización de los poderes de decisión en materia de política cultural, administración y equipamientos culturales y, la segunda al desarrollo de lo que Simpson (1976) denomina *artes comunitarias*.

Con estos encuentros y debates la ASC va consolidando su consideración como “conjunto de acciones motivadoras que tienden a mejorar la calidad de vida, a través de plataformas tales como el arte, la educación o la acción social” (Ventosa, 1993:59), incluyéndose entre sus funciones la cultura, la educación y la acción social.

Un hecho muy importante en esta etapa es la definición por Simpson (1974) de los principios de una política de ASC, estos fueron considerados por los conservadores y tradicionalistas como un riesgo a sus planteamientos. Aunque estos principios no fueron aprobados oficialmente, si supusieron un gran avance en el concepto de animación, respecto de la etapa anterior, en tres dimensiones:

- a. Dimensión conceptual. A la definición consensuada hasta entonces se le añade un doble carácter: instrumental y motivador.
- b. Dimensión educativa. Se resalta que la ASC mantiene un carácter motivacional previo y complementario al hecho educativo.
- c. Dimensión normativa. Se recomienda a los gobiernos europeos la conveniencia de que la ASC se adscriba a la planificación nacional al mismo nivel que la Educación o Servicios Sociales.

♦ **QUINTA ETAPA: 1976 – 1977:**

El reconocimiento de la ASC por los gobiernos. Proceso de institucionalización.

Con la celebración de la Primera Conferencia de Ministros europeos responsables de Cultura, celebrada en Oslo en 1976, se ratifica oficialmente en nuestro continente la democracia cultural y su instrumento: la animación sociocultural. Se llega a afirmar que ésta “... *no puede limitarse a la divulgación de las artes tradicionales. Debe ayudar a la población a superar las presiones y seducciones que limitan su ocio a la pasividad de los medios de comunicación de masas y al escapismo de la cultura de masas producida comercialmente*” (Simpson, 1989: 284).

En esta Conferencia se aprueban los principios directivos de una política de ASC (rechazados en la etapa anterior por los sectores más conservadores y tradicionalistas) acompañados de unas recomendaciones muy importantes para la animación: necesidad de animadores a nivel local, la animación concebida como metodología participativa, necesidad de innovación y creatividad, necesidad de promover trabajos de animación y de evaluarlos, promover intercambios de

información sobre animación a nivel local y permitir la formación de animadores en el extranjero.

Con estos principios y recomendaciones se cumple el propósito fundamental de este Proyecto de Animación: llegar a popularizar y afianzar el conocimiento y uso de las prácticas de animación y su implantación en los gobiernos europeos.

El final de este Proyecto es el Simposio celebrado en Reading en 1976 sobre “La animación en las nuevas ciudades”. Este encuentro no supone grandes avances para la animación. Se hace explícita la necesidad de adoptar nuevas tácticas por parte de la ASC ante una época nueva caracterizada por la recesión económica y el crecimiento del paro (Mennels, 1976).

Este recorte presupuestario es el que hace que a partir de ese momento, el Proyecto de Animación se fundiera con el de “Catorce ciudades” constituyéndose ambos en el nuevo proyecto llamado: “Políticas de desarrollo cultural en las ciudades” o también “Veintiún Ciudades”.

Así pues, este Proyecto de Animación concluye en Diciembre de 1976 con un informe final elaborado por Simpson (1976) que Ventosa (1993) resume en seis puntos:

1. Ampliación del alcance de la animación respecto de sus destinatarios. Si bien en un principio y debido al carácter paliativo con el que nació iba dirigida a los sectores más desfavorecidos de la población, ahora y, tras su maduración en el proyecto, debe dirigirse a toda la población.
2. Conciliación de la Animación con la Difusión Cultural como dos estrategias culturales complementarias.
3. La información recogida durante el desarrollo del Proyecto confirma que la privación socio-económica no es la única causa de la pasividad cultural, ya que hay muchos sectores favorecidos, acomodados e integrados que también muestran pasividad sociocultural.

4. Cara a la transformación social, es más importante la articulación progresiva y constante del tejido social que los medios materiales.
5. La animación apuesta por una liberación cultural que empieza a nivel individual para extenderse a la colectividad.
6. Reconocimiento, implantación y ampliación de la ASC en los gobiernos, al comprobarse que ésta se puede hacer no sólo desde las políticas culturales sino también desde Educación y Asuntos Sociales.

En este documento se señalan como temas pendientes de resolver: la autogestión, la participación, las subculturas, la animación rural, el comercio, los medios de comunicación, el deporte, la educación, el tiempo libre, la información, la evaluación y la política.

♦ **SEXTA Y ÚLTIMA ETAPA 1977 - 1985:**

Consolidación de la institucionalización de la ASC

El paso de un contexto optimista y dinamizado económicamente a otro caracterizado por el receso económico e ideológico produce algunas consecuencias en relación a la ASC; en primer lugar se produce una nueva evolución en el concepto de cultura que irá madurando en las sucesivas Conferencias de Ministros de Cultura; la Primera celebrada en Oslo, anteriormente citada, establece las bases de una nueva concepción de cultura.

La Segunda Conferencia celebrada en Atenas en 1978 supone, en relación a la anterior, un salto cualitativo al decantarse por la cultura como factor de desarrollo global de la sociedad; así pues, la cultura deja de ser un componente trivial de la sociedad para pasar a ser un factor esencial.

A partir de este momento el Consejo de Europa deja de hablar de “políticas culturales tendentes a desarrollar la cultura”, para hablar de “políticas de desarrollo cultural”, cuya meta está en dar al desarrollo una dimensión cultural (Ministerio de Cultura, 1980). Este nuevo concepto de desarrollo cultural profundiza sobre el de

democracia; si con esta se reconocía la capacidad y derecho de todo ser humano a crear su propia cultura, con el *desarrollo cultural* esa capacidad pasa a ser factor esencial del desarrollo global de la sociedad futura. Esta concepción fue el tema central de la Tercera Conferencia de Ministros responsables de cultura celebrada en Luxemburgo en 1981.

Otro acontecimiento muy importante y significativo en la evolución de la ASC, en esta etapa, fue el encuentro que sobre “Ciudad y Cultura” se desarrolló en Bremen (Alemania) en 1983, en él participaron la Conferencia permanente de Poderes Locales y Regionales y el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, además de representantes de distintas ciudades europeas. Froufe y Sánchez Castaño (1990) resumen algunas de las conclusiones más significativas de esta “Declaración de Bremen”, respecto a cinco apartados:

- I. Participación en la vida cultural y sus nuevas formas. Las autoridades locales deben potenciar la participación, los intercambios, el desarrollo de programas culturales, las iniciativas culturales voluntarias y la formación.
- II. Política local, iniciativas individuales/colectivas de los ciudadanos. Las autoridades públicas deben sostener, aceptar y respetar el derecho a la diversidad cultural, como fuente de enriquecimiento. El apoyo a las iniciativas individuales o colectivas debe quedar contemplado en los presupuestos públicos.
- III. Los jóvenes en la ciudad. El Sistema Educativo es el primer responsable de la formación de los jóvenes, pero eso no exime a las entidades locales de sus responsabilidades con los mismos definiendo políticas de juventud dinámicas que fomenten su participación y se propone la creación a nivel europeo de unos centros de acogida e información a las iniciativas de los jóvenes. Éste es el origen de los actuales Centros de Información Juvenil que desde hace décadas están funcionando en Europa y que en España, en concreto están

desarrollando un trabajo de animación y dinamización juvenil muy importante.

- IV. Incidencias culturales del turismo en la ciudad. Es necesario potenciar el turismo como medio de comunicación y comprensión entre culturas; para ello es necesario promover un mayor conocimiento y comprensión de la propia cultura.
- V. Nuevas formas de financiamiento de las actividades culturales. Es muy importante que se flexibilicen los presupuestos locales a favor del presupuesto cultural. Debe buscarse la cooperación con la iniciativa privada en materia cultural así como la participación de los sindicatos en materia de desarrollo cultural.

Sobre lo andado ya en la Declaración de Bremen y en la Cuarta Conferencia celebrada en Berlín en 1984 a cerca de la “Declaración Europea sobre los Objetivos Culturales”, se insta a todos los gobiernos y municipios europeos a trabajar conjuntamente en torno a: el desarrollo del patrimonio y la creación; el desarrollo de las aptitudes humanas; la salvaguarda de la libertad; la promoción de la participación; el fomento de la solidaridad y, la construcción del porvenir (Consejo de Europa, 1984).

Como anteriormente señalábamos, es en el Proyecto de “Políticas de desarrollo cultural en las ciudades” o “21 Ciudades” en el que la ASC encuentra continuidad, desde el Consejo de Europa, convertida en un instrumento de desarrollo cultural. En su seno la animación evoluciona adaptándose a la nueva situación caracterizada por: 1) reivindicación de los municipios como lugar privilegiado de la ASC; 2) protagonismo de las asociaciones voluntarias en la vida cultural de las ciudades y 3) transferencia de las competencias culturales a las administraciones locales.

Una cuestión muy importante que no queremos pasar por alto es la fuerza que empieza a tomar en este momento la evaluación del rendimiento de estas

actuaciones motivado por la doble necesidad de sistematizar la acción desenfundada de los animadores, por un lado y, responder a la obsesión por el control institucional, ligado a los recortes presupuestarios, que caracteriza a esta época, por el otro.

A lo largo del proyecto “21 Ciudades” (1977 – 1983) la ASC, asentada a nivel local y comunitario, se trató desde perspectivas muy diversas; como señala Ventosa (1993) la ASC fue definida como: sensibilización y motivación para la expresión cultural; método de participación continuada del ciudadano; método de estimular actividades; método para la estimulación de poblaciones desfavorecidas; instrumento de desarrollo comunitario; cauce de estímulo a la expresión, participación e integración; método de autogestión o autoorganización popular y como conjunto de actividades espectaculares “de choque”.

Todas estas definiciones y funciones, recogen la ambigüedad conceptual y terminológica en la que se desarrolla la ASC; sin embargo, se integran en la triple dimensión de la animación: Educativa, Cultural y Social.

En Diciembre de 1983, el Ministerio de Cultura celebra en Madrid un encuentro sobre “Cultura y Sociedad” en el que se clausura este último Proyecto con el informe que su director Brian Goodey presenta en el que, además de dejar clara la gran dispersión terminológica en materia de cultura, cuestiona la utilidad de la animación sociocultural como profesión burocratizada en los siguientes términos: *“... la utilidad de la animación sociocultural como profesión burocratizada, tanto por el coste que acarrea, como por la barrera que puede levantar entre una persona elegida y el público. Un personal comprometido y ciudadanos entusiastas, tales son los ingredientes fundamentales en el desarrollo cultural de una comunidad ...”* (Goodey, 1985:130).

Después de una época de auge de la ASC, la crisis del estado del bienestar, la crisis energética y la asociada recesión económica provocaron que la mayoría de los presupuestos destinados a la animación se vieran afectados y reducidos en pro de

otros proyectos con mayor repercusión económica. Por otro lado, el escaso impacto que sobre la población provocaba la ASC (considerada siempre como algo marginal y desplazada por otras iniciativas que de manera rápida y cómoda solucionaban muchas necesidades), tuvo mucho que ver con el cierto estancamiento que el movimiento de animación experimentó a principios de los ochenta.

El ritmo vertiginoso de los cambios producidos en el ámbito económico, social, político, educativo y tecnológico en estas dos últimas décadas a consecuencia de la popularmente llamada “globalización”, también ha afectado a la ASC quien se ve ante la urgencia de replantearse sus contenidos, tareas, situación institucional, desarrollo profesional y planteamientos formativos. No obstante la Unión Europea sigue abrazándola proponiendo nuevas normativas que orientan las estrategias de animación en nuestra sociedad.

I.3.3. La Animación Sociocultural en Francia, Reino Unido, Alemania y Suiza.

La heterogeneidad sería el rasgo común con el cual podríamos caracterizar hoy en día el panorama de la ASC en Europa (Ventosa, 1997). Esta heterogeneidad viene marcada no sólo por la disparidad en enfoques sino también en otras dimensiones:

- ✓ Terminológica, son muchas las denominaciones de estos agentes responsables de la animación: animadores socioculturales, culturales, sociales, sociocomunitarios, socioeducativos, juveniles, educadores/pedagogos sociales, monitores/directores de tiempo libre,...
- ✓ Funcional, respecto de los ámbitos en los que interviene y de las funciones a desempeñar.
- ✓ Sectorial, según el sector destinatario de la intervención (infancia, juventud, adultos y mayores)
- ✓ Infraestructural, en relación al tipo de institución, equipamiento o recurso desde donde se lleva a cabo la animación.
- ✓ Formativa, en cuanto al nivel formativo y el carácter reglado o no reglado de la formación,...

- ✓ Dedicación, como profesional o voluntario, a tiempo completo o parcial.

En este proceso de desarrollo e institucionalización de la ASC en el marco de la Unión Europea, la implicación y ritmo de seguimiento de los distintos países integrantes fue muy diferente. Los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de cada país condicionaron la evolución y acogida de la ASC.

De Miguel (1995) explica brevemente cómo ha sido este proceso en los países con mayor tradición en este tema: Francia, España, Reino Unido, Alemania y Suiza. (En este trabajo se trata en otro apartado la situación de España ante la ASC).

- Francia: Concebida desde el movimiento de la Educación Popular, en Francia se empieza a hablar de ASC a partir de 1960. En 1964 se crea la primera Escuela de Animadores de Tiempo Libre y a partir de ahí, junto a un nivel de reflexión y debate teórico sobre el tema bastante elevado se comienza a hacer popular el término y se avanza en su concepto, ámbitos y perfil profesional. Actualmente la ASC en Francia se basa en la intervención de dos tipos de asociaciones: las que se organizan en función de un proyecto educativo y, las que se configuran como prestadoras de servicios.

- Reino Unido: En Gran Bretaña e Irlanda del Norte la Animación se fundamenta en las Teorías del Desarrollo Comunitario (Community Development). La educación social de la comunidad, su estructuración y atención interdisciplinar son los objetivos básicos. Esta política se desarrolla desde dos ámbitos o espacios: los Centros Cívicos Comunitarios y la educación social de los jóvenes a través de la Casa de la Juventud.

- Alemania: La ocupación del tiempo libre, la formación permanente, la formación social y la creación cultural son los ejes en torno a los cuales se orienta la ASC. Los Ayuntamientos y las grandes asociaciones son los que estructuran los servicios y actividades de animación. La mayoría de estos servicios (ludotecas,

Casas de cultura, de Juventud y Escuelas Musicales) están subvencionadas por la administración.

- Suiza. La ASC surge de los movimientos de juventud y de Educación Popular fundados a principios de siglo. Los movimientos eclesiásticos desarrollaron un papel muy importante; en su seno surgen los primeros animadores profesionales de jóvenes hacia los años cincuenta. A partir de esa década y ante la emergencia de una civilización del ocio y el auge de la delincuencia se crean los centros de prevención que se consideran como los primeros centros de tiempo libre y de encuentro. Es mucha la importancia que se le concede a la formación en animación; es más no se concibe sin una formación reconocida. En 1962 se crea la primera escuela de Animadores de Juventud y tres años después los planes de estudio de los animadores y asistentes sociales.

Actualmente se la concibe como una intervención social inscrita en un contexto económico, cultural, social y político dado. Abarca todas las iniciativas que pretendan movilizar a los individuos, a los grupos y a las colectividades con intención de que mejoren los diversos aspectos de la vida cotidiana unidos al desarrollo cultural.

I.3.4. Participación española en el proceso de institucionalización europeo.

La participación española en este proceso de institucionalización de la ASC en Europa a través de los dos Proyectos que le dieron cuerpo (Proyecto de Animación Sociocultural y el Proyecto 21 Ciudades) y de las distintas Conferencias de los Ministros europeos de Cultura celebradas y avaladas por el Consejo de Europa, fue prácticamente nula.

No podemos olvidar que España por esta época no formaba parte, como miembro de pleno derecho, del Consejo de Europa y, hasta 1967 no se incorpora al organismo que respaldó los Proyectos de Animación: el Consejo para la Cooperación Cultural.

⇒ *Respecto a la participación en los Proyectos de ASC:*

En el proyecto de Animación Sociocultural primero, se alude a España como país donde se desarrollaba una de las doscientas experiencias catalogadas como de ASC; en concreto se refería a la Fundación Joan Miró. Segovia fue una de las ciudades que participaron en el proyecto 21 Ciudades, pero lo hizo desde planteamientos más propios de la democratización y la difusión cultural que de la Animación.

⇒ *Respecto a la participación en las Conferencias Europeas de Ministros de Cultura:*

En la Primera Conferencia de Oslo, en 1976, las declaraciones del que era Ministro de Educación y Ciencia en España (no había cartera de Cultura): Robles Piquer marcaron y sesgaron la esperanza europea en España en materia de acción sociocultural. Si bien para el resto de los países miembro del Consejo de Europa esta Conferencia supuso un gran paso cualitativo en materia de concepción cultural (de la democratización a la democracia), para España este encuentro supuso la posibilidad de reivindicar públicamente la vuelta al patrimonialismo y al elitismo cultural.

Afortunadamente esta imagen española cambió en la Segunda Conferencia de Ministros en 1978, en la que el representante de la recién estrenada cartera de Cultura, Pio Cabanillas, remarcó la necesidad de una coordinación entre lo cultural y lo económico y alabó la nueva forma cultural que resulta de esa interacción: el desarrollo cultural. A partir de entonces España pasó a ser considerado como un país preocupado por la ASC (Ander-Egg 1983).

La evolución y configuración conceptual e institucional de la ASC en España, de la mano de los Ayuntamientos, fue más lenta y diferente al proceso seguido en el resto de países; hasta bien entrada la década de los ochenta, no alcanzamos el ritmo del resto de Europa.

I.4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL

I.4.1. Antecedentes de la Animación Sociocultural en España

La ASC aparece en España en 1960 como una práctica social y cultural sin respaldo teórico alguno (De Miguel 1995).

Para poder entender la gran cantidad de iniciativas públicas y privadas que bajo el nombre de *animación sociocultural* se desarrollan en España a partir de esa fecha y comprender la gran confusión y ambigüedad conceptual y terminológica que desde entonces rodea a la ASC, es necesario retroceder en el tiempo y buscar sus antecedentes en el panorama sociocultural español de finales del siglo XIX y principios del XX.

Aunque, las *Sociedades Económicas de Amigos del País* y las *Juntas o Consulados de Comercio* del siglo XVIII se señalen como el primer antecedente de la ASC, es a partir del siglo XIX cuando podemos hablar de una tradición de experiencias en el campo de la cultura popular y la educación de adultos. Esta tradición se manifiesta básicamente a través de los Ateneos Burgueses y Obreros, las Extensiones Universitarias, las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Universidades Populares. Experiencias que se vieron truncadas con la llegada de la Guerra Civil Española y que pretendían fomentar el desarrollo cultural del pueblo.

La Institución Libre de Enseñanza fundada en 1876, que renovó el sistema educativo e inspiró la creación de instituciones como el Museo Pedagógico, las Residencias de Estudiantes y el Patronato de las Misiones Pedagógicas es otra de las grandes precursoras de la ASC.

El movimiento de la Extensión Universitaria, iniciado por la burguesía intelectual y reformista para contribuir a la resolución de la cuestión social y a la regeneración de las clases trabajadoras a finales del siglo XIX también forma parte

de la lista de antecedentes de la ASC en nuestro país. Este movimiento concibe la Extensión Universitaria como una concreción de la misión social que corresponde a la Universidad; sus profesores y alumnos, beneficiarios de una cultura superior y conscientes de los problemas que afectan a los sectores populares, tienen el deber de prestar parte de su tiempo y conocimientos al servicio y mejora de la condición cultural.

Bastante próximos al movimiento de la Extensión Universitaria, está el de las Universidades Populares. Nacen en el cambio de siglo por iniciativa de la burguesía reformista y culta y como un modelo de presencia cultural que trata de dar respuesta a la situación social obrera (Hernández Díaz, 1996). Su motivación no es otra que procurar una colaboración interclasista a través de la cultura. Entre las distintas actividades culturales promovidas desde las Universidades Populares destacamos: ciclos de conferencias, debates, clases de alfabetización y cultura general, clases de formación profesional básica, entre otras. Con la Guerra Civil, estas Universidades se mantienen aunque su orientación cambia y, con la llegada de los Ayuntamientos democráticos, en la década de los ochenta, son varias las Universidades Populares que se crean.

A este panorama debemos unirle todas las iniciativas que la Iglesia organiza y avala, recelosa ante los efectos perniciosos de tantas ofertas culturales procedentes del obrerismo anarquista y socialista. En el primer tercio del siglo XX florecen en España asociaciones y organismos católicos que con denominaciones muy diversas (Círculos Católicos Obreros, Asociaciones Católicas de Obreros, Sindicatos Católicos, Juventudes Católicas, ...) constituyen alternativas socioculturales a las ya existentes.

Esta gran cantidad de asociaciones y actividades que se promueven desde el campo católico sobre el terreno de la acción sociocultural también enriquecen cuantitativa y cualitativamente el panorama de la cultura popular de la España del primer tercio del siglo XX (Hernández Díaz, 1997).

Con la Segunda República se desarrolla un modelo de actuación cultural popular sin precedente tanto por la cantidad como por la calidad de iniciativas: las Misiones pedagógicas, las Casas del Pueblo y los Ateneos libertarios, entre otras.

Sin lugar a dudas, las Misiones Pedagógicas constituyen el antecedente más claro e importante de la ASC en España. Bajo una concepción democratizadora de la cultura e inspiradas en la Institución Libre de Enseñanza, las Misiones constituyen el reflejo de la gran preocupación que el gobierno provisional republicano mostró por la extensión de la cultura. El Patronato de las Misiones Pedagógicas fue creado en 1931, a través del Ministerio de Instrucción Pública de la Segunda República. Para Pérez Galán, (1988:301) el objetivo que se proponía este Patronato, según el decreto que lo desarrolla, era el de *“llevar a las gentes, con preferencia los que habitan en lugares rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que todos los pueblos de España, aún los apartados, participen en las ventajas y gozos nobles reservados hoy a los centros urbanos. ... El patronato estaba encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares”*.

A través de distintas programaciones minuciosa y rigurosamente planificadas se llevaron a cabo muchas actividades cuyos contenidos abarcaban los tres ámbitos propios de la ASC: el Cultural, el Educativo y el Social. En el área cultural las Misiones aportaron bibliotecas circulantes, audiciones musicales y teatro, entre otras; en relación con la educación llevaron a cabo cursos de perfeccionamiento para docentes, encuentros y debates, actividades de tiempo libre, actividades de animación a la lectura,... En el ámbito social se llevaron a cabo muchas reuniones y conferencias en las que los principios democráticos, la estructura del estado y la importancia de la participación ciudadana eran los temas principales; los comedores escolares, los centros sanitarios y los roperos, entre otras fueron algunas de esas actuaciones (Froufe, 2000).

En palabras de Hernández Díaz (1997:68): *“Estos juglares ambulantes (refiriéndose a los ejecutores de las Misiones) aún procediendo de sectores culturales y económicos muy distantes del ambiente humilde al que se dirigen son capaces de acuñar y practicar una metodología de la participación ... basada (prosigue el autor) en el respeto a lo propio, a lo autóctono, al folklore,...”*. Para conseguir esta participación e integración creen necesaria la colaboración de los agentes de la comunidad y fundamentalmente de los maestros/as.

En sus pocos años de existencia las Misiones alcanzaron un gran reconocimiento en pro de la cultura popular (Froufe, 2000). Respecto a su relación con la ASC queremos resaltar el comentario que al respecto realiza Ventosa (1993) cuando se refiere a los orígenes y contextos tan diferenciados de las dos; las Misiones surgen en un contexto socioeconómico caracterizado por la penuria y la escasez y, centra su actuación en las zonas rurales. Sin embargo, el inicio de la ASC, de carácter urbano, corresponde con una etapa de abundancia y bienestar.

Con la Guerra Civil, la educación y la cultura sufren grandes cambios. Quizás lo más significativo para el tema que nos ocupa, junto con el gran parón que se produce en el terreno de la cultura popular frente a la fructífera etapa anterior, es el nacimiento de dos formas de actuación cultural muy diferenciadas; una la de la España republicana (que trata de mantener iniciativas educativas y culturales de la etapa anterior) y la otra, la de la España franquista (Hernández Díaz, 1997).

Aún desde la retaguardia, es el sector republicano el que, en este periodo, consigue conformar de nuevo, un panorama sociocultural rico y muy diverso, entre otras iniciativas señalamos: las campañas de alfabetización llevadas a cabo por las milicias de la cultura en los frentes más estabilizados, la instalación de los clubes de educación en el ejército por parte de la Federación de Juventudes Socialistas unificadas, la creación del Altavoz del Frente, las múltiples experiencias de Educación Popular que lleva a cabo la Federación Universitaria Escolar; el

activismo cultural de las Juventudes Libertarias y de la Agrupación de las Mujeres Libres, los Ateneos Libertarios y las Casas del Pueblo. Es una etapa floreciente para la cultura del pueblo pero, desde la clandestinidad, en un contexto bélico y desde la educación no formal e informal.

En los primeros años de la dictadura franquista y conforme va avanzando el frente, la represión y el control llevan al desmantelamiento de estas iniciativas y al surgimiento de un panorama sociocultural basado en la exaltación hacia los valores que fundamentan el nuevo régimen político y la restauración de las manifestaciones colectivas tradicionales.

I.4.2. Panorama sociocultural del franquismo y nacimiento de la Animación Sociocultural en España.

El contexto sociocultural español en esta etapa lo constituían tres tipos de actividades: educación espiritual y difusión de la cultura (teatro, música, cine, danza, arte y moral, sentimiento patriótico,...), educación física y asistencia social y sanitaria. Entre las primeras realizaciones del Movimiento resaltamos la creación del Patronato de Cultura Popular, como alternativa a las Misiones Pedagógicas de la República, cuyo objetivo era difundir los valores del Glorioso Movimiento Nacional a través del teatro, cine, himnos, cantos,... en las ciudades y en los pueblos. Es la precariedad económica la que limita el alcance y la dinamización de esta iniciativa.

El protagonismo que las organizaciones de Falange alcanzan desde el principio del franquismo es muy importante y marcan la acción cultural popular. Como señala Hernández Díaz, (1997) casi desde el principio, el franquismo establece una tupida red de organismo de encuadramiento ideológico y social de la población a través de muy variadas acciones culturales: Auxilio Social, la Delegación Nacional de Sindicatos, las instituciones para escolares de Falange, entre otras. Todas estas instituciones sufren en la década de los sesenta su desmantelamiento, pero hasta entonces desarrollan una dura labor integradora.

El Frente de Juventudes, la Sección Femenina y la Acción Católica constituyen las principales estrategias de integración del ideario nacionalfalangista y nacionalcatólico en el campo de la acción sociocultural del régimen.

En la década de los sesenta en España se va gestando otro tipo de sociedad, de organizaciones y de relaciones con el exterior, lo que acelera el proceso de deterioro de muchas iniciativas y favorece la llegada de nuevas corrientes de acción sociocultural; se llevan a cabo abundantes iniciativas que podrían incluirse en una concepción amplia de lo que se concretará posteriormente con el nombre de animación sociocultural plenamente reconocida con la implantación de la democracia en nuestro país.

En esta década aparece el término “desarrollo comunitario”, muy ligado al concepto y evolución de la ASC, siendo varios los planes de desarrollo comunitario que por esta época se ponen en marcha en el estado español. En 1968 se celebra en Madrid un Seminario Europeo sobre este tema.

En estos años sesenta la Iglesia inicia una serie de acciones, con una vertiente de intervención social y estructuración de la colectividad a través del asociacionismo, la creación y la difusión de la cultura popular (De Miguel, 1995). Estas actividades son desarrolladas por los Servicios de Cáritas, por el movimiento Scouts, por los Centros de vacaciones, las Semanas Culturales, etc.

I.4.3. Los primeros pasos de la Animación Sociocultural en la época de Transición

Durante la época de la transición, ya en la década de los setenta, comienza a hablarse de la ASC que se expresaba en formas muy diversas y partidistas al tiempo que se produce un florecimiento de la Educación Popular con claras influencias latinoamericanas.

Por otra parte, los movimientos sociales que surgen años antes en situación de semiclandestinidad empiezan a tomar fuerza; entre ellos los movimientos

vecinales que enfocan sus actuaciones a reivindicar sus derechos, difundir y promocionar la cultura popular. En este momento adquiere protagonismo la acción sociocultural en los barrios a través de los centros sociales, las ideas pedagógicas de Freire empiezan a ser duramente defendidas, se consolida el movimiento de educación en el tiempo libre y cada vez es mayor la influencia de Francia donde la ASC estaba siendo centro de avanzadas reflexiones teóricas y experiencias prácticas.

En esta década toma fuerza el movimiento de educación en el tiempo libre y que muy pronto comenzará a compartir el debate y reflexión con la ASC. Un hito muy importante en la historia de la formación de Animadores y Monitores de Tiempo Libre en nuestro país es la Orden de 25 de Noviembre de 1976, una orden de la Secretaría General del Movimiento por la que se determinan las condiciones de idoneidad para dirigir campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles y se autoriza la constitución de Escuelas para la formación de los especialistas de estas actividades. Esta Orden significó el reconocimiento de la tarea que desde hacía años venían desarrollando distintas asociaciones y movimientos educativos, supuso una descentralización en materia de formación y potenció el encuentro e intercambio entre las distintas iniciativas.

Así pues, en 1976 aparecen, de la mano de diferentes movimientos educativos, las primeras Escuelas de Aire y Tiempo Libre dedicadas a la formación, titulación y perfeccionamiento de expertos en actividades de aire libre: Escola l'Esplai de Càritas diocesana de Barcelona y de Palma de Mallorca, Escuela de Aire Libre de CEOP (Centro de Estudios de Orientación Pedagógica) de Madrid, la Escuela de Aire Libre de la O.J.E., Escuela de Aire Libre de la Cruz Roja de la Juventud de Madrid, la escuela del Movimiento Scout Católico de Madrid,...

En 1977 el Ministerio de Cultura empieza a reconocer la profesión del animador sociocultural y con la incorporación de España al Consejo de Europa el término de animación sociocultural se populariza siendo varias las iniciativas europeas en las que España interviene. Ante la conciencia de la necesidad de la

participación ciudadana, se crea en 1978 la Subdirección de Animación Sociocultural y la Dirección General de Desarrollo Comunitario.

I.4.4. Consolidación y expansión de la Animación en la Democracia española

Con la llegada de la democracia surgen algunas iniciativas sociales, culturales y educativas que desde instituciones públicas y privadas le dan un nuevo carácter al panorama sociocultural de la década.

En nuestro país los años de madurez de la ASC son, sin duda, los años ochenta, como dice Monera (1988) es un tema de moda y el mejor ejemplo es la gran evolución que experimenta en sus dimensiones política-municipal y formativa durante esta década.

Son muchos los congresos, seminarios, encuentros y jornadas que se celebran en torno a ella a lo largo de esta década; eventos que generaron profundos debates y grandes avances en la conceptualización, formación y desarrollo profesional de la animación. Entre los que destacamos:

- Seminario “La educación no formal para el desarrollo rural” organizado por la OCDE y el MEC en Ávila en 1980.
- Primeras Jornadas de Animación Sociocultural celebradas en Barcelona en 1981.
- Jornadas sobre Cultura y Municipio celebradas en Barcelona en 1981.
- Primer Congreso Nacional de Animación Sociocultural y Municipios celebrado en Madrid en 1982.
- Encuentro “Cultura y Sociedad. La política de promoción sociocultural a debate”, celebrado en Madrid en 1983.
- Interacción 84. “Escola d’Estiu d’Animació Sociocultural “, organizada por la Dirección General de Juventud y Promoción sociocultural en 1984.
- Primer Congreso galego sobre “Animación Sociocultural” celebrado en 1984.
- Jornadas sobre “Acción Cultural en ciudades de tipo medio” en Gijón (1984).
- Jornadas sobre “La formación de trabajadores culturales” en Cuenca (1985).
- “Jornadas Catalanes d’educació en el Temps Lliure” celebradas en Barcelona en 1985.
- Jornadas de “Animación Juvenil” en Vitoria-Gasteiz (1985).

- Seminario de Expertos en Formación, organizado por el Ministerio de Cultura en Cuenca y Benicassim durante 1985.
- “Encuentro sobre Animación Sociocultural” celebrado en Bilbao en 1986.
- Jornadas sobre “Promoción sociocultural y desarrollo comunitario en zonas rurales” en Valladolid (1986).
- Primer Congreso de “Animación Sociocultural”, organizado por la UNED y celebrado en Madrid (1987).
- Jornadas sobre “La evaluación en Animación Sociocultural” organizadas por la UNED y celebradas en Madrid en 1987.
- “Jornades sobre la Formació d’educadors y Agents socioculturals”, celebradas en Barcelona (1988).
- Congreso de Animación Sociocultural “Intervención transformadora en una sociedad en crisis”, celebrado en Donosti (1988).

Como anteriormente comentábamos, esta década fue especialmente fructífera para la formación en ASC; con la aparición de los primeros decretos que desarrollaban en profundidad la formación en materia de Animación, Ocio y Tiempo Libre, la creación de las Escuelas de Animación y Tiempo Libre, con carácter municipal/autonómico, públicas/privadas, laicas/religiosas, además de sistematizar e intentar “homologar” lo que distintos organismos y entidades habían iniciado en épocas anteriores, se potencia el afianzamiento de la ASC y su profesionalización.

Durante muchos años, estas Escuelas han supuesto la única formación reglada y no formal, en nuestro país, en Animación, Ocio y Tiempo Libre. Con la aparición de la Formación Técnico profesional en Animación y la inclusión, en 1987, de la Animación Sociocultural como una especialidad de la nueva Diplomatura Universitaria de Educación Social, el campo y las posibilidades formativas en el tema que nos ocupa se amplían considerablemente.

I.4.5. El desarrollo de la Animación Sociocultural en España a través de los municipios.

El papel que los primeros Ayuntamientos democráticos han jugado en el desarrollo, conceptualización y profesionalización de la ASC en nuestro país ha sido

muy importante. Estos inician acciones culturales con el fin de hacerlas llegar a los sectores populares, se crean Fundaciones, Asociaciones, Centros Cívicos, Concejalías de Cultura y Juventud, Universidades Populares, Escuelas Campesinas, y otras iniciativas respaldadas por los Ayuntamientos de municipios rurales y urbanos. El origen de la acción sociocultural en los municipios hay que situarlo en torno al Primer Congreso de Animación Sociocultural y Municipios celebrado en Madrid en 1982 en el que se reivindicó la supremacía de los municipios en materia de acción cultural y no se dejó hueco a las reflexiones teóricas.

A finales de los años setenta, con la llegada de la democracia, la acción sociocultural se integra en los Ayuntamientos de forma intuitiva, desordenada y desbordante. Los primeros animadores y agentes socioculturales reclutados por los Departamentos Municipales de Juventud, Cultura, Educación o Asuntos Sociales procedían del movimiento asociativo y desde una formación autodidacta en temas de animación y tiempo libre comienzan a realizar actividades y poner en marcha proyectos relacionados con la cultura, los jóvenes y el tiempo libre. Estos primeros animadores profesionales y el momento político en el que empiezan en los municipios marcan el ímpetu, la ilusión, creatividad, voluntarismo y politización con que la ASC entra en los Ayuntamientos. (Ventosa, 1993).

Durante los años ochenta, la presencia de la ASC en los Ayuntamientos era algo obligado, son muchos los proyectos e iniciativas de animación que se desarrollan. En esta década comienzan a plantearse los primeros enfoques conceptuales y prácticos sobre este tema, con argumentos que situaban la discusión en la existencia de dos extremos: el animador revolucionario frente al conformista; el voluntario frente al profesional remunerado; el animador sociocultural frente al gestor cultural,... debate que actualmente aún no ha sido superado por algunos sectores.

A partir de aquí y durante los noventa se consolida la ASC dentro de los Ayuntamientos; se estabilizan e institucionalizan determinados programas, se crean

departamentos, equipamientos y servicios socioculturales y se convocan plazas de animadores y técnicos socioculturales dentro de las plantillas de los distintos Ayuntamientos.

Paralelamente a este florecimiento, la ASC entra en crisis ideológica, metodológica y económica (Úcar, 1992, Ventosa, 1993, Hernández Díaz, 1997). La gran crisis mundial también afecta a la ASC en nuestro país. La animación no es la panacea del cambio social ni de la mejora de la calidad de vida. Ante las nuevas necesidades sociales, culturales y educativas; la animación debe replantearse su función social, sus estrategias y, como dice Úcar (1992:24) *“la actitud y el talante con el que se abordan las tareas de la animación”*.

La creciente falta de cualificación de los profesionales de la ASC en los municipios para responder a las nuevas necesidades, el desencanto y la frustración que esto genera junto con los recortes presupuestarios derivados de la recesión económica, han sido los factores desencadenantes de una creciente necesidad de control por parte de las administraciones públicas sobre todo aquello que se desarrolla con sus fondos. Es la época de la rentabilidad, la eficacia, la eficiencia y la efectividad. Así pues, comienza a plantearse la utilidad de la ASC en los Municipios y a hacerse patente la necesidad de que estos profesionales reflexionen sobre su práctica y evalúen sus actuaciones. Es necesario abandonar el activismo y entrar en una práctica profesional caracterizada por la reflexión, la valoración, la pertinencia, la contextualización y la calidad.



CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

II.1 CARATERIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURA

II.2. FINALIDADES, MODALIDADES DE INTERVENCIÓN Y RECURSOS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

II.3. MODELOS Y ENFOQUES TEÓRICOS CONTEMPORÁNEOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL



CAPÍTULO II CARACTERIZACIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

II. 1. CARACTERIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

II.1.1. Aproximaciones al discurso teórico de la animación sociocultural

Si bien es cierto que la animación sociocultural (ASC) ha llegado hasta nuestros días rodeada de confusión conceptual y terminológica, en los últimos años se ha ampliado y enriquecido considerablemente el bagaje de conocimientos teórico-instrumentales sobre este tema con las aportaciones e investigaciones realizadas por autores preocupados por clarificar esta situación. La animación en su evolución histórica y desarrollo actual se ha configurado y sigue haciéndolo en el cauce de ideas e ideologías diferentes y con frecuencia contrarias, al tiempo que recoge una gran variedad de prácticas sociales complejas y diversas. Esta complejidad, dispersión y variedad dificulta el proceso de conceptualización de la misma (Merino, 1997)

Posiblemente esta clarificación no venga de la mano de una definición aglutinadora de las diferentes concepciones, pero sí de una caracterización de la animación a partir de los aspectos unánimemente aceptados y compartidos por las distintas tendencias.

Esta situación de confusión refuerza la necesidad de profundizar en un debate sobre los modelos de racionalidad teórica que justifican y orientan a la ASC; recurriendo para ello a las premisas que desde hace tiempo configuran las opciones

paradigmáticas más relevantes en las ciencias sociales. Desde estos enfoques se intenta dar explicación y referencia de la realidad social y cultural, así como aportar determinados supuestos teóricos y metodológicos de trabajo y de investigación para estudiarla y profundizarla (Sáez, 1990). Como indica Caride (1997:42): *“sólo así podrán atenuarse las contrariedades que surgen en la fácil equiparación de la animación sociocultural a un vasto conjunto de experiencias, iniciativas, programas, actividades, etc., que pretenden representarla; máxime cuando el uso y abuso de la palabra animación parece resultar suficiente para transferir sus bondades a cualquier proceso cultural en la que se mencione”*

Hace una década que Gómez Palacios (1992) insistía en que la animación parecía haber alcanzado su madurez y comenzaba a elaborar su propia historia; sin embargo y como afirma este autor, todavía la ASC no ha dicho su última palabra, la animación sigue desarrollándose y adaptándose a los grandes cambios actuales.

Puig (1994:118) resalta sus inmensas posibilidades y su necesidad ante una sociedad que se *“deshilvana, se amuerma, se aburre, se pasiviza y se uniforma. La animación sociocultural (prosigue el autor) va contra todo este paisaje y lo subvierte”*. Como señala Pérez Serrano (2000) no podemos olvidar que nos movemos en un contexto internacional en el que las desigualdades se hacen cada día más profundas. El modelo socioeconómico imperante es responsable de muchos de los grandes males de la humanidad actual: la exclusión y marginación, la pobreza, el deterioro ambiental, la homogeneización cultural, entre otros. La ASC no puede permanecer al margen, debe dar respuesta y convertirse en un elemento de la estructura sociocultural imprescindible y sinónimo de crecimiento, desarrollo, creación, intercomunicación y proyecto. Vivimos en una sociedad muy rica y diversa, y en ella se valora cada vez más, quizás por su ausencia, la capacidad de diálogo, de intercomunicación y de relación.

La reflexión y la práctica de la animación se ha ido configurando en su evolución histórica a través de: a) una concepción de la persona defensora de la

autonomía y protagonista en las decisiones y acciones sobre los problemas que le conciernen; b) Un modelo tecnológico participativo de intervención social con, en y a través de los grupos y de los procesos de grupo y c) una gran variedad de prácticas sociales crítico transformadoras (Merino, 1997).

Son muchos los autores y muchos los intentos por aclarar y avanzar sobre el discurso de la animación pero, en nuestra opinión, ninguno tan operativo y sistemático como la aportación de Trilla (1989, 1997) quien separa en siete las dimensiones o niveles en torno a los cuales se ha desarrollado el discurso teórico de la ASC.

- *Nivel metateórico*: este es el nivel de reflexión teórica más abstracto sobre animación; su consistencia, su relación con otras disciplinas y cualquier otra conceptualización acerca de su construcción forman parte de este nivel. Cuestiones sobre si la animación es ciencia, tecnología, ideología,... son propias de este nivel.
- *Nivel sistemático-conceptual*: a este nivel pertenece la propia reflexión sobre el concepto de animación y la maraña terminológica que la caracteriza. Los elementos constitutivos de la animación, sus funciones, modalidades, ámbitos y cualquier otra reflexión que pretenda desde un planteamiento teórico clarificar el concepto y la práctica de la animación.
- *Nivel ideológico-ético-político*: este nivel genera un tipo de reflexión muy característico y presente en el discurso teórico sobre animación.
- *Nivel sociológico* o descriptivo-explicativo de la realidad sobre la que se actúa. La animación sociocultural exige un conocimiento de la realidad sobre la que se interviene; este conocimiento se lo dan las ciencias sociales que le sirven de fundamento. Este es el nivel de teorización de la animación relativo a este conocimiento.
- *Nivel Psicológico o de conocimiento sobre el sujeto de la intervención*. La psicología social y la psicología comunitaria y la psicología cultural son herramientas de apoyo imprescindibles para la intervención

sociocultural; lo que justifica su participación en el discurso sobre animación.

- *Nivel Metodológico o tecnológico.* Este es el nivel de teorización de la animación más cercano a la práctica; a él corresponden todas las reflexiones de carácter metodológico y tecnológico de la ASC: planificación, gestión, materiales, modelos, métodos, técnicas, instrumentos, materiales, evaluación, etc. Es el nivel que más directamente puede proporcionar consistencia profesional a la animación sociocultural.
- *Nivel de elaboración experiencial;* a él corresponden todas las reflexiones y aportaciones que al discurso de la animación se realizan desde su práctica. Sobre este nivel se revierten los contenidos elaborados en los otros niveles de teorización, aportando marcos conceptuales, modelos, técnicas, etc.

II.1.2. Caracterización de la Animación Sociocultural

Son muchas las definiciones de ASC que varían según su procedencia, la concepción sobre desarrollo social y cultural que las sustentan y las prácticas profesionales que les sirven de referencia; son definiciones, la mayoría, cargadas de ideología y que tienen en su base a las primeras obras dedicadas a la animación y a los primeros debates que sobre este tema se mantuvieron en el Primer Congreso Nacional de Animación Sociocultural celebrado en París en 1966 (no podemos obviar el protagonismo de Francia en materia de animación).

Una de las primeras definiciones fue la de Charpentreau quien en 1964 inscribía a la ASC en el marco de la emancipación colectiva siendo su objetivo esencial ofrecer posibilidades de cultura en el más amplio sector de la vida de los ciudadanos haciéndolos partícipes de la misma.

En 1966, en el Congreso anteriormente mencionado, Imhof definía por animación toda acción en o sobre un grupo, una colectividad o un medio que tiende

a desarrollar la comunicación y a estructurar la vida social recurriendo a métodos semidirectivos; es un método de integración y de participación. Para este autor, la función de la animación es de adaptación a las formas nuevas de la vida social y de potenciación del desarrollo individual y colectivo. En ese mismo Congreso, en las conclusiones de un grupo de trabajo constituido por funcionarios y responsables de asociaciones culturales, se resalta que la animación *“debería convertirse en Pedagogía de comprensión y de intervención, debería establecer relaciones de igualdad para que las relaciones jerárquicas fueran superadas, organizar relaciones con mayor libertad y autonomía; permitir una elección más personal de las actividades y de las relaciones; dar vida, reconociendo la existencia de un sujeto autónomo que participe en el desarrollo del mundo al que pertenece; no seguir asegurando la transmisión de una habilidad y tener en cuenta la diversidad de situaciones”* (en Besnard, 1991:19).

En 1970 Labourie, director del INEP (Institut National d'Éducation Populaire de Marlyle-Roi), define la ASC como una serie de actividades educativas, que se realizan desde la administración, fuera del tiempo de trabajo: actividades de ocio, deportivas, en la familia, en la ciudad, en el pueblo y en el seno de las actuaciones voluntarias o de instituciones semipúblicas. En el mismo contexto y como señalamos en el capítulo anterior, Besnard (1972) define la animación en relación con las exigencias creadas por los cambios permanentes de la sociedad moderna como *“un fenómeno social, tan pronto compensador como regulador, catalizador, reductor de la obsolescencia cultural, renovador de los comportamientos y de las actitudes, permitiendo la adaptación y la autonomía; la animación es la respuesta social que el sistema introduce para ciertas necesidades específicas que le plantea su evolución”*(Besnard, 1991:21).

No podemos terminar esta revisión de las primeras definiciones de ASC sin incluir la de Simonot (1974) para quien la ASC es un sector de la vida social en el que los agentes se fijan por objetivo la transformación de las actitudes y de las relaciones interindividuales y colectivas por medio de una acción directa sobre los

individuos, es decir por medio de actividades basadas en una pedagogía no directiva sino activa.

Estas definiciones, como anteriormente señalábamos, han marcado durante mucho tiempo las distintas concepciones que sobre ASC hemos manejado en nuestro país; aunque en nuestro caso se destaca un marcado tinte militante y voluntarista. Así pues, al hablar de ASC era obligada la referencia a colectivos y grupos, a las comunicaciones sociales, a la participación, a pedagogías activas y no directivas, a proyectos pedagógicos de concienciación y revitalización sociocultural; a la animación como método de integración, adaptación y terapia social cara a la mejora de la comunicación social y como herencia de la cultura popular francesa la animación como soporte ideológico de la liberación por la participación.

A partir de estas primeras definiciones han sido muchas las que se han sucedido, complementándose, en unos casos y, contradiciéndose en otros. No es nuestro propósito bucear en estas definiciones en busca de la definición ideal, lo suficientemente simple y clarificadora como para homogeneizar las distintas líneas conceptuales y tendencias subyacentes en este ámbito. Han sido muchos los intentos por hallar esta clave unificadora; podemos compartir e identificarnos más con una definición que con otra pero, no damos por definitiva ninguna. Es difícil definir la ASC ya que es un fenómeno social muy amplio que abarca realidades muy diversas; por otra parte, la variedad de definiciones corresponde a la variedad de conceptualizaciones sobre la cultura; tras cada conceptualización de animación existe una diferente comprensión de la cultura (Barrado, 1982, 1984 y 1985).

Los trabajos de Viche (1989), de De Miguel (1995) y de López Noguero (2000) sobre este tema nos sirven de referencia por manejar definiciones amplias que sobre todo nos permiten caracterizar la ASC más que entrar en una definición cerrada.

López Noguero (2000), en un trabajo dirigido por Pérez Serrano, analiza exhaustivamente las definiciones que de ASC ofrecen más de veinte autores de prestigio reconocido (Del Valle, 1972; Simonot, 1973; Toraille, 1974; Simpson, 1980; Hicter, 1980; Weisgerber, 1980; Quintana Cabanas, 1985, 2000; Barrado, 1985; Viché, 1986; Caride, 1986; De la Riva, 1986; De Castro, 1987; Pérez Serrano, 1987, 1992, 1993; Monera Olmos, 1989; ... entre otros). Somete estas definiciones a un análisis de contenido utilizando como categorías los aspectos característicos que más se repiten en la mayoría de las definiciones de animación:

1. Implica dinamismo y desarrollo social.
2. Se basa fundamentalmente en acciones culturales.
3. Busca ante todo, la acción comunitaria.
4. Su objetivo es el cambio social.
5. Tiene eminentemente una función social.
6. Conlleva transformación de actitudes y valores.
7. Supone transformar relaciones personales.
8. Se basa en pedagogías no directivas.
9. Implica dar sentido y vida.
10. Genera procesos de participación.
11. Considera al individuo como agente activo del desarrollo.
12. La ASC integrada en la práctica social, es un conjunto de técnicas.
13. Tiene carácter educativo.
14. Se desarrolla en el tiempo libre de la comunidad.

Fuente: López Noguero (2000).

Este autor concluye su análisis señalando que las dos características presentes en todas las definiciones de ASC analizadas son que ésta persigue *la acción comunitaria* y *la transformación de la realidad social*. Que la ASC implica *dinamismo* y *desarrollo comunitario*, que genera *procesos de participación*, que supone *la transformación de las relaciones personales* y que considera al *sujeto como agente activo* de su desarrollo son los siguientes aspectos más repetidos.

De Miguel (1995) procedió de la misma manera pero su análisis no sólo lo centra en el concepto de animación sino también en los objetivos que según los

autores y las definiciones analizadas persigue la animación. Concluye su estudio señalando que la ASC se entiende como:

- Un estímulo que incita a las personas a iniciar una gama de experiencias.
- Como 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.
- 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 por tanto a la construcción crítica de la realidad.

Respecto a los objetivos que pretende conseguir la ASC esta autora señala: participación, desarrollo personal, social y cultural, transformación de la sociedad a la vez que estimular la iniciativa y la participación social.

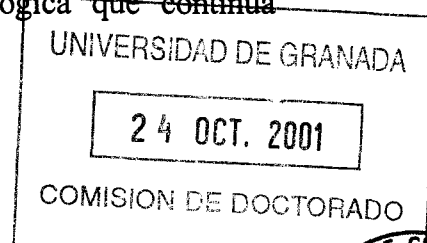
Tomando como punto de partida las definiciones analizadas, esta autora define la ASC como *“un método de intervención, con acciones de práctica social, dirigidas y destinadas a animar, ayudar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural. ... 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 llevan a la concienciación e integración social”* (De Miguel, 1995:51).

Seguimos retrocediendo en el tiempo hasta 1989 cuando Viche tras un análisis similar al realizado por López Noguero (2000) identificó los siguientes elementos comunes en las definiciones analizadas:

1. La animación parece ser un conjunto de técnicas sociales de intervención.
2. El grupo social y el territorio son elementos base y mediadores para el proceso de intervención.
3. La animación se basa en una pedagogía participativa.
4. La animación crea procesos.
5. Genera situaciones de transformación social
6. Ha de tender hacia la creación de cultura.
7. Ha de tender a mejorar la calidad de vida y a favorecer los procesos de comunicación y socialización.

Como se puede observar estos análisis llegan a las mismas conclusiones a pesar del tiempo que los separa y de las diferentes fuentes utilizadas en el estudio; en los tres estudios se hace alusión a uno de los conceptos más ligados al de ASC, el de *desarrollo comunitario*; por el que, de manera general, entendemos como una acción coordinada y sistemática que en respuesta a las necesidades y a la demanda social trata de organizar el progreso global de una comunidad territorial delimitada o de una colectividad con la participación de las personas interesadas (Rezsohazy, 1988). El desarrollo comunitario implica la idea de gestión global e integrada cara al progreso de la comunidad a través de su integración y participación en tareas colectivas.

A partir de su estudio, López Noguero (2000:186) aporta una definición de animación en la que integra los distintos aspectos identificados: *“aquella actividad organizada que impulsa y anima la participación de los individuos en el desarrollo sociocultural del grupo de que forman parte, proponiendo una sociedad más justa, solidaria y dinámica”*. Esta propuesta supone un paso cualitativo muy importante hacia la clarificación de la maraña conceptual y terminológica que continúa rodeando a la animación sociocultural.



Sin embargo, a esta definición quizás le falta responder a tres cuestiones que consideramos básicas: ¿quién o quiénes realizan la actividad?, ¿cuál es su ámbito de actuación? y ¿cuál es la dimensión educativa de la animación?

Si completamos esta definición con la que realiza Trilla (1997:22): *“El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) 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”*; tendríamos una definición más completa y próxima al concepto que de ASC pretendemos transmitir en este trabajo.

Concebimos la Animación Sociocultural como *un proceso de intervención social, cultural y educativo que se concreta en un grupo de acciones organizadas y planificadas, desde el marco de un territorio concreto, por individuos, grupos o instituciones que impulsan y animan a la participación activa de los individuos en el desarrollo social, cultural y educativo de su comunidad o colectivo de referencia potenciando actitudes de participación y responsabilidad en la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y dinámica.*

No obstante compartimos con muchos autores la opinión de que es difícil definir la ASC si no es en relación a una ideología y práctica sociopolítica determinada; sin embargo, pensamos que más que buscar una definición que supere y englobe a las ya existentes y se erija en panacea, sería más enriquecedor y facilitaría su comprensión el caracterizarla como práctica profesional fundamentada en una disciplina y un marco teórico asociado al conocimiento científico, delimitando sus ámbitos, fines, modalidades, espacios, etc.

Así pues, en este intento de caracterizar a la ASC seguiremos inicialmente el planteamiento de Trilla (1997) quien desde las aportaciones realizadas por distintos autores caracteriza a la animación como:

- *actividad o práctica social,*
- *acción, intervención y actuación,*
- *método, técnica, medio o instrumento,*
- *proceso o sucesión dinámica y progresiva de acontecimientos,*
- *programa o proyecto,*
- *función social y*
- *como factor generador de cambios.*

A esta lista añadiríamos algunas caracterizaciones más aportadas por Viche (1992); Úcar (1992) y por Quintana, (1996, 2000):

- *la ASC como fenómeno de comunicación social, cultural y educativa.*

La animación sociocultural como práctica social se configura como un sistema de intervención social que se estructura como un fenómeno comunicativo que cumple funciones de tipo social (integración y solidaridad), cultural (identificación y desarrollo cultural local) y educativo (producción y generalización del conocimiento); comunicación que se plasma en el diálogo constante entre las personas, las instituciones y los pueblos (Viche; en Gómez Palacios, 1992).

- *la ASC como método de intervención socioeducativa.*

Cuando por animación sociocultural entendamos el poner a los individuos en la situación en la que por sí mismos lleguen a conocer el papel que desempeñan y el que deberían desempeñar en la sociedad, y a desear jugar ese nuevo rol social y conseguir efectivamente jugarlo, la ASC se convierte no ya en método de intervención socioeducativa, sino en esta intervención misma (Quintana, 1996). La animación es una práctica educativa global, es decir afecta a todas las facetas de la persona y a las del grupo social; no podemos olvidarnos del papel tan fundamental que en todos los procesos de transformación y cambio social juega todo lo educativo (Úcar, 1992).

- *la ASC como medio de participación cultural, social y humanitaria y como recurso de formación de actitudes sociales participativas.*

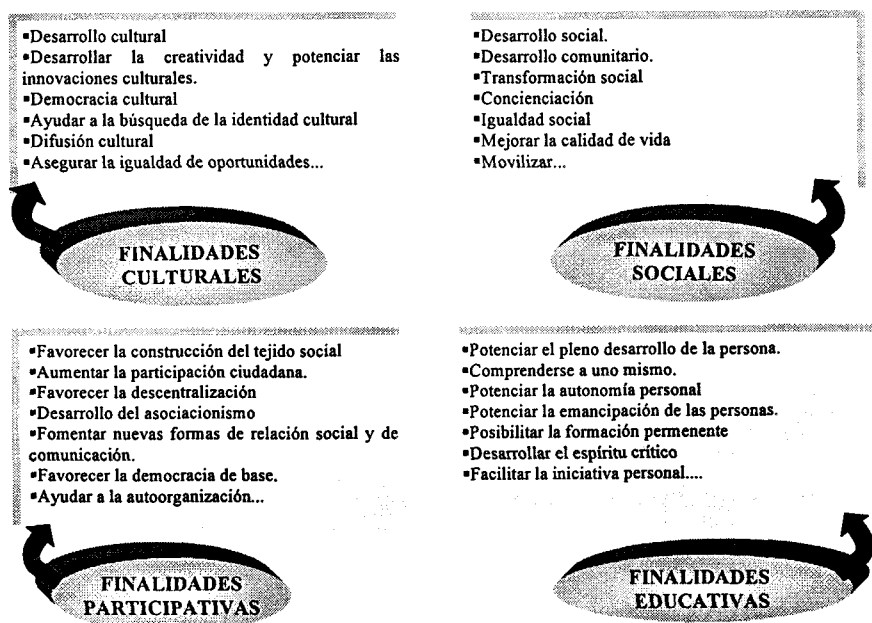
En palabras de Quintana (2000:148): “No hay Animación sin resultado social como fin y sin participación como medio” .

El criterio utilizado en cada una de estas caracterizaciones es lo que nos hace pensar que se traten de características contradictorias, pero no es así; cada una de ellas pone el énfasis en unos aspecto diferentes de la práctica de la ASC.

II. 2. FINALIDADES, MODALIDADES DE INTERVENCIÓN Y RECURSOS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.

II.2.1. Finalidades de la Animación Sociocultural

Si diversas son las definiciones de ASC más aún las opiniones acerca de lo que ésta debe perseguir. De nuevo echamos mano de los estudios realizados al respecto, concretamente el de Gallardo y Morata (1988) quienes agrupan las finalidades de la animación en CULTURALES, SOCIALES, ASOCIATIVAS o PARTICIPATIVAS y EDUCATIVAS:



Sin menospreciar, en ningún momento, el esfuerzo realizado por estos autores para sistematizar las distintas finalidades atribuidas a la animación sociocultural, echamos de menos un nuevo agrupamiento al que podríamos

denominar FINALIDADES GLOBALES en donde incluiríamos todos esos objetivos que tienen un carácter general y multicontextual; tal es el caso del desarrollo comunitario, que estos autores incluyen en el grupo de las finalidades sociales, el de la concienciación, la igualdad, la transformación social o la mejora de la calidad de vida.

Úcar (1992:91) señala siete finalidades globales de la animación como proceso de intervención tecnológico educativa en una comunidad:

- ◆ *El desarrollo de la concienciación y el sentido crítico.* Uno de los objetivos básico de la intervención sociocultural es que los individuos tomen conciencia de su propia situación en la realidad en la que viven inmersos.
- ◆ *La participación.* Para hablar de ASC es necesario que las personas que constituyen la comunidad participen en la intervención. Por este motivo la participación constituye tanto una finalidad como una estrategia de intervención.
- ◆ *La adaptación-integración social.* La ASC constituye un elemento de control (entendido éste como eficacia, regulación, supervisión y coordinación) y de integración y adaptación social.
- ◆ *La dinamización sociocultural.* Ésta se constituye como uno de los elementos claves y definatorios de la intervención sociocultural. El objetivo fundamental de la dinamización sociocultural radica en la participación activa de las personas y las comunidades en la generación de un tejido sociocultural y relacional que lleve a las comunidades a organizarse en, por y para la búsqueda de una mejora de todos los aspectos de la calidad de vida. La dinamización es tanto una finalidad como una estrategia de la ASC.
- ◆ *La innovación y la creación cultural.* La ASC persigue la transformación de las personas, las comunidades y las realidades; la innovación y la creación cultural son algunos de los instrumentos base para la producción de dichos cambios. La primera constituye un proceso voluntario y planificado que, mediante la introducción de técnicas o de ideas de conocimientos modifica la realidad en la que se produce la innovación. La creación cultural constituye una estrategia de la democracia cultural que implica avance y progreso.

- ◆ *La utopía.* El papel que juegan las utopías contemporáneas en la animación sociocultural es muy importante ya que se convierten en el horizonte que contextualiza y guía la intervención.

Este autor añade un elemento más a esta lista de finalidades: “la intervención sociocultural y las técnicas”(1992:91); sin embargo no lo vamos a incluir ya que pensamos que se trata de un aspecto metodológico más que teleológico de la ASC. La intervención sociocultural, como posibilitadora de los procesos de animación, opera mediante la aplicación de diferentes técnicas sobre los colectivos y comunidades con las que trabaja constituyéndose en el núcleo central de la ASC.

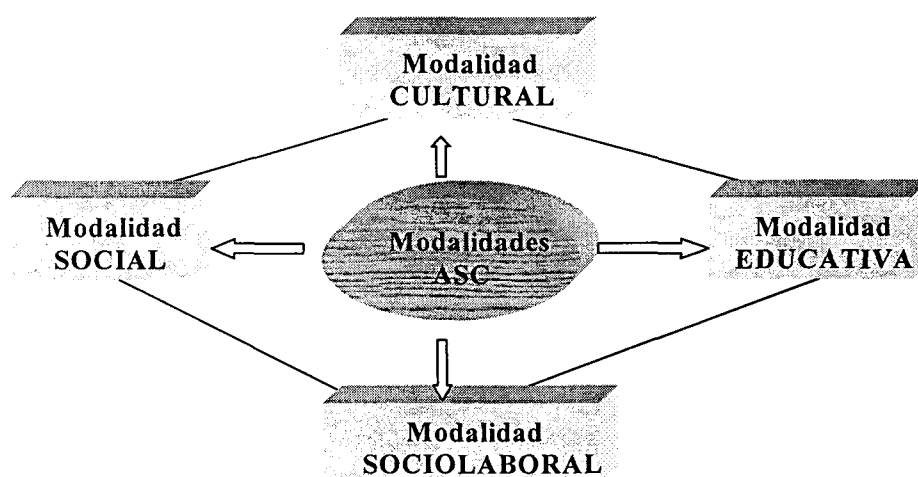
En el desarrollo práctico de la ASC estas finalidades se convierten en los principios de:

- *Universalización* de medios, bienes y acciones sin ningún tipo de discriminación.
- *Normalización* e integración de los distintos individuos en su comunidad.
- *Descentralización.* La toma de decisiones corresponde a cada grupo organizado democráticamente.
- *Participación* y autogestión en todos los niveles de la vida social.

II.2.2. Modalidades de intervención en Animación Sociocultural

Las modalidades de intervención en animación sociocultural son varias; los criterios utilizados en la clasificación de estas modalidades también son muchos; cada criterio ha dado lugar a una taxonomía (Maíllo, 1979; Pérez Serrano y Martín González, 1987; Ander-Egg, 1986, 1989, 1992; Froufe y Sánchez, 1990; Úcar, 1992; De Miguel, 1995; Ventosa, 1997, etc): el SECTOR en el que se enfatiza la acción; el CONTEXTO o ÁMBITO de acción; el CAMPO de acción; la PERTENENCIA institucional a un organismo promotor; la modalidad de INTERVENCIÓN EDUCATIVA; el STATUS del animador; la TAREA fundamental del animador; el ÁMBITO GEOGRÁFICO; etc.

Las modalidades de intervención que se identifican tomando como criterio el sector en el que se enfatiza la acción: modalidad Cultural, Social y Educativa, constituyen, en nuestra opinión, la clasificación más global y genérica; las referencias a lo social, lo cultural y lo educativo en las distintas definiciones y en la propia evolución conceptual e institucional de la animación son constantes; aunque pensamos que la ASC debe entenderse, por su carácter y contenido, como una actividad multidimensional e interdisciplinar, es cierto que la acción se enfatiza más hacia un sector determinado.



A las modalidades Cultural, Social y Educativa que resultan de esta clasificación (Ventosa, 1997) les hemos añadido una más teniendo en cuenta las nuevas necesidades de inserción y promoción sociolaboral a las que la animación tiene que dar respuesta: la modalidad Sociolaboral. Así pues, identificamos cuatro modalidades de intervención en ASC:

1. *Modalidad CULTURAL*

Sus objetivos se centran en el desarrollo de la creatividad, la expresión y la creación cultural y artística. La actividad se convierte en el eje metodológico; los espacios y recursos de esta modalidad son los equipamientos culturales: talleres artísticos, casas de cultura, museos y bibliotecas.

2. Modalidad SOCIAL

Con un carácter comunitario y asistencial, esta modalidad de animación pretende además de desencadenar procesos de autoorganización individual y colectiva, desarrollar la participación, el asociacionismo, mejorar las relaciones humanas, potenciar el desarrollo local, compensar las desigualdades sociales y responder a las situaciones de marginación entre otros.

El eje metodológico es el grupo o la comunidad y los espacios de actuación son los centros de servicios sociales comunitarios, los centros cívicos sociales, las asociaciones, las ONGs, los centros de menores en reclusión y los centros penitenciarios entre otros.

3. Modalidad EDUCATIVA

Anteriormente hemos hecho alusión en varias ocasiones a la dimensión educativa de la ASC. Esta modalidad de intervención ha sido intensamente defendida por muchos autores (Colom, 1987; Pérez Serrano, 1990; Úcar, 1992; De Miguel, 1995; Quintana, 1996; Ventosa, 1997); todos coinciden en que de manera general, la animación 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. Entre sus metas individuales y sociales se encuentran la liberación, la participación, la democracia cultural, la innovación, la transformación social, la identidad cultural, la creatividad colectiva y el desarrollo autónomo e integrado (Caride, 1986).

Esta modalidad de intervención está orientada al desarrollo de la motivación para el aprendizaje y la formación permanente, a la dinamización y optimización de recursos personales para la inserción social y a la educación en el tiempo libre. Metodológicamente se centra en la persona y sus espacios son los centros de educación permanente de adultos, las universidades populares, los centros de enseñanza, los centros de vacaciones, ludotecas, casas de la juventud, etc.

4. Modalidad SOCIOLABORAL

La promoción de empleo e inserción sociolaboral de los jóvenes en una sociedad cambiante y demandante de nuevos requerimientos profesionales está siendo una función asumida, en muchos casos, por la ASC; son muchos los proyectos y programas que en la actualidad se llevan a cabo con estas finalidades. La importancia de este tema es tal que está haciendo necesaria la presencia en todos los municipios de técnicos especialistas en inserción sociolaboral, nos referimos a los denominados ALPE (Agente Local de Promoción de Empleo) del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, o los ADL (Agente de Desarrollo Local) de la Junta de Andalucía.

Otra clasificación de las modalidades de intervención a partir de este mismo criterio es la que hacen Pérez Serrano y Martín González (1987), distinguiendo entre:

- Modalidad *socioeconómica*, que hace referencia a las dimensiones materiales de la vida y a las necesidades básicas y primarias del individuo o grupo; la animación desde esta modalidad trata de generar mejoras y cambios que afecten al disfrute individual y colectivo.
- Modalidad *socioeducativa*, que afecta a las dimensiones educativas y culturales a lo largo de su vida. La animación en este caso da respuesta al crecimiento y desarrollo de la cultura y a la formación de todos los que intervienen en el proceso de crecimiento.
- Modalidad *antropológico-cultural*, referida a los niveles de identificación de la persona como contribución al desarrollo de todas sus capacidades naturales y como proyecto para realizar transformaciones futuras.

II.2.3. Recursos para la Animación Sociocultural: instituciones y equipamientos

En la evolución, institucionalización y asentamiento de la ASC como elemento social importante e imprescindible en la actualidad han contribuido a un mismo nivel su profesionalización y el hecho de haberla dotado de unos recursos

específicos algunos procedentes del sector público o gubernamental y otros, los más numerosos, procedentes de iniciativas privadas y no gubernamentales.

Así pues, y desde un punto de vista pragmático y concreto la ASC, como actividad social, cultural y educativa se desarrolla avalada por organismos e instituciones, específicas o no, de animación sociocultural; llevándose a cabo en unos ámbitos o espacios determinados y a través de una infraestructura o equipamientos concretos.

II.2.3.1. Instituciones y organismos socioculturales.

Las instituciones y organismos que respaldan y patrocinan acciones de ASC, son de dos tipos instituciones públicas o gubernamentales e instituciones privadas o no gubernamentales.

A nivel internacional es la UNESCO el primer organismo que en los años cincuenta comienza a organizar reuniones de trabajo, y formación en torno a los agentes socioculturales y sus funciones en el desarrollo de la cultura. Este organismo no sólo se posiciona ante la ASC con su propia concepción, sino que también se comprometió, desde un principio, en su proceso de institucionalización y profesionalización aportando recursos materiales, humanos y económicos para hacerla efectiva y real. En la década de los sesenta con la Declaración de los Derechos Culturales (UNESCO, 1969) se acentúa aún más esta actitud de apoyo.

Los esfuerzos realizados por el Consejo de Europa y más en concreto por el Consejo de la Cooperación Cultural para la consolidación y la institucionalización de la animación han sido muy grandes.

A nivel nacional, autonómico y provincial, en nuestro país, la Administración Pública en sus distintos niveles también ha contribuido a la institucionalización de la animación a través de sus distintos Ministerios, Direcciones Generales, Consejerías, Delegaciones, Diputaciones Provinciales (incentivando la contratación de

animadores y la participación de los organismos locales en programas de ASC), Departamentos y Áreas con competencias socioculturales.

Los Ayuntamientos son los organismos locales más cercanos a los ciudadanos/as; cuyo protagonismo en materia de animación quedó pactado en el principio de autonomía local y descentralización sociocultural de la Declaración de Bremen (1983). Estos Ayuntamientos a través de sus Concejalías y sus correspondientes Departamentos técnicos, áreas y equipamientos socioculturales hacen ASC: las Áreas de Juventud, Mujer, Medio Ambiente, Servicios Sociales, Cultura, Educación, Participación Ciudadana, Trabajo y Deportes son las más directamente relacionadas con las actuaciones de ASC.

Son muchos los organismos privados o no gubernamentales (ONGs) que trabajan y tienen como finalidad (exclusiva en algunos casos y compartida en otros) la dinamización, promoción y animación sociocultural. Algunos más privilegiados, respaldados y mimados que otros, el panorama de estos organismos también es muy amplio y disperso y constituyen un pilar fuerte muy importante para la ASC del nuevo milenio. Por esta razón, consideramos que es muy necesario avanzar en el consenso acerca de qué es la ASC, cuáles son las competencias de acción de estos profesionales y qué formación es la más adecuada; puesto que estos organismos no sólo desarrollan programas de ASC sino que también ofrecen sus propios programas de formación en animación, en algunos casos reglados y en otros no. Aún a sabiendas de que la calidad se ha puesto de moda, en este caso es necesaria. Es urgente definir unos indicadores de calidad que nos permitan discernir entre ofertas formativas regladas y sólidas de ofertas puntuales, no regladas y que responden más a un adiestramiento ideológico que a una formación científica. Igualmente, estos indicadores nos permitirán distinguir entre intervenciones socioculturales y educativas basadas en la lógica de la ASC entendida como una práctica social con unas sólidas bases conceptuales y metodológicas, de las intervenciones que catalogadas, por estos organismos, como de ASC se basan en los principios del

afortunadamente ya superado asistencialismo social, del voluntarismo y adoctrinamiento.

Estos organismos además de llevar a cabo intervenciones socioculturales en contextos concretos, han generado sus propios recursos e infraestructuras y han invertido en la preparación y formación de un equipo humano de profesionales lo que ha hecho de ellos, entidades en su mayoría, fuertes, dinámicas y con muchas posibilidades. Algunos de estos organismos tienen vinculación gubernamental como es el caso de la Cruz Roja, en concreto la Cruz Roja de la Juventud, que con una dimensión internacional desarrolla programas de intervención socioeducativa y cultural de distintas temáticas: ocio y tiempo libre, marginación, educación ambiental, interculturalidad y género, entre otras. Este es un organismo que potencia la colaboración y el trabajo conjunto entre instituciones y asociaciones, destacándose su aspecto dinamizador.

La ONCE (Organización Nacional de Ciegos), hace una década que forma parte de este panorama con la puesta en marcha de un programa de animación sociocultural dirigido a la potenciación de las posibilidades y la participación de sus miembros. La Federación Nacional de Sordos también, de vez en cuando, hace sus intrusiones en la animación a través de proyectos específicos para sus socios.

Caritas Española es un organismo que sin vinculación gubernamental se ha hecho hueco en este panorama, tanto con intervenciones específicas como con ofertas formativas.

Otros organismos son: la Liga Española por la Cultura y la Educación Popular, el Instituto de Cultura Popular, el Centro de Investigación y Acción Cultural, el Centro de Estudios, Orientación y Promoción Sociocultural, ...

Un recurso e instrumento básico para la animación sociocultural es el asociacionismo. Son muchas las asociaciones que con o sin apoyo gubernamental y

en el mejor de los casos con el apadrinamiento de otros organismos no gubernamentales llevan a cabo intervenciones socioculturales y educativas de muy distinta índole y tipología. Estas asociaciones suelen tener su propio espacio desde donde planifican sus intervenciones, en la mayoría de los casos estos locales se convierten en puntos de referencia y dinamización de los barrios o contextos en los que se ubica. La importancia que para la ASC tiene el movimiento asociativo es mucha, los poderes gubernamentales deberían cuidarlo más de lo que lo hacen, son las asociaciones las verdaderas dinamizadoras y animadoras sociales, culturales y educativas de cualquier territorio; las características de la nueva sociedad y las nuevas necesidades sociales, culturales y educativas que afloran, están consolidando el protagonismo de este movimiento en las décadas venideras.

II.2.3.2. Equipamientos socioculturales

Como en el capítulo anterior mencionamos, en el Simposio de Rotterdam (197) se debatió sobre qué debe entenderse por equipamiento sociocultural y cuáles son sus características, concluyéndose que el equipamiento sociocultural constituye un soporte de animación abierto a toda la población, integrado en el contexto y que desarrolla funciones específicas y directas de ASC. Estos equipamientos, además de acoger programas específicos de animación sociocultural se constituyen como núcleos de dinamización social, cultural y educativa del contexto en el que se proyectan (Trilla, 1997).

Las características que se especificaron en este evento acerca de los equipamientos socioculturales, pensamos que siguen vigentes a pesar de datar de 1979. Entre otras, estos equipamientos se caracterizan por:

1. Su cercanía a las necesidades e intereses de la comunidad.
2. Su atención a todos los sectores poblacionales de la comunidad.
3. Su evolución y dinamismo, lo que les exige una puesta al día permanente y una constante evaluación de las necesidades de la comunidad.
4. Su polivalencia y flexibilidad; a un panorama tan difuso y multidisciplinar como el de la ASC sólo puede ser abarcado por

equipamientos polivalentes y capaces de adaptarse a imprevistos y demandas emergentes.

5. Su prestación de servicios a la comunidad.
6. Su gestión y movilización de recursos de y para la comunidad.
7. Su prioridad es diseñar e implementar programas de animación más que desarrollar programas de difusión cultural o espectáculos.
8. Su carácter polifacético y ecléctico (Ventosa, 1992).

Estos equipamientos están avalados por iniciativas gubernamentales, en algunos casos y por iniciativas privadas en otros. Su gestión corre a cargo de un profesional o grupos de profesionales de la animación sociocultural y su nivel de actividad, eficiencia, eficacia y efectividad depende tanto de la dotación presupuestaria como de la voluntad y profesionalidad de sus gestores directos.

La dependencia institucional de estos equipamientos, su carácter público privado, los ámbitos de intervención o los sectores destinatarios de las intervenciones son algunos de los criterios utilizados para la clasificación de estas infraestructuras.

Ventosa (1995 y 1997), establece una tipología de estas infraestructuras utilizando como criterio los espacios y su utilidad, así diferencia entre: equipamientos integrados, polivalentes, específicos, socioculturales, deportivos, móviles, urbanos y los centros de recursos. Esta clasificación es una muestra clara de lo difícil que resulta identificar compartimentos estancos e independientes en donde ubicar los distintos equipamientos. A partir de esta clasificación proponemos las siguientes tipologías:

- *Equipamientos globales.* Aquellos cuyas instalaciones están diseñadas para ser utilizadas y atender a todos los sectores poblacionales; así cuentan con zonas para actividades específicas y otros espacios de usos múltiples y polivalentes. Su finalidad es la dinamización y ASC desde una perspectiva integral y global. A este grupo pertenecen los Centros

Socioculturales, los Centros Cívicos (que se erigen como los Ayuntamientos de barrio en las grandes ciudades) y los Centros de Servicios Sociales, entre otros.

- *Equipamientos específicos.* Sus instalaciones están diseñadas para desarrollar programas y servicios de ASC específicos por sectores de edad o por ámbitos de intervención. Son equipamientos cuya finalidad es la ASC pero desde la animación infantil, juvenil, cultural, deportiva, medioambiental... Las Casas de Cultura, de la Juventud, las Ciudades Deportivas, Ludotecas, Mediatecas, Granjas-escuelas, Centros de Naturaleza, Colonias infantiles y muchos más, pertenecen a esta tipología.
- *Equipamientos itinerantes.* Ventosa (1995:107) los denomina "*Equipamientos móviles*". Son aquellas instalaciones y recursos específicos de actividades socioculturales itinerantes. Desarrollan programas de animación que constituyen, en algunas ocasiones, la alternativa de muchos municipios pequeños que carecen de infraestructura específica: el bibliobus, el radiobus, los museos ambulantes o la recién implantada experiencia de los animadores y orientadores juveniles nocturnos del Instituto Andaluz de la Juventud son algunos ejemplos de estas actividades socioculturales que en muchas ocasiones son el resultado de la coordinación de los distintos municipios de una misma Zona Comarcal Cultural.
- *Equipamientos abiertos.* Constituyen una respuesta a la demanda que los pueblos grandes y sobre todos las ciudades tienen por aprovechar sus posibilidades sociales, culturales y educativas como espacio de encuentro, de comunicación y de creación colectiva. Los parques, bulevares, zonas de juego al aire libre (petanca, carril de bici, rayuela,...) constituyen lugares con un gran potencial de dinamización sociocultural y educativa.
- *Centros de gestión y difusión de recursos.* Estos centros son equipamientos de apoyo a los programas e intervenciones de animación sociocultural; su objetivo no es diseñar o implementar intervenciones de

animación sino proporcionar los medios y recursos necesarios para que éstas puedan realizarse por los colectivos demandantes. Los Centros de Información y documentación, Centros de Recursos medioambientales, y audiovisuales,... son núcleos de dinamización muy importantes.

Además de estas instituciones y equipamientos la ASC utiliza otros recursos y espacios que sin haber sido creados para tal fin acogen, de manera ocasional o continuada intervenciones de carácter social, cultural y educativo. Tal es el caso de la animación en centros educativos (en forma de actividades extraescolares, semanas culturales, extensión cultural en las universidades,...), en centros penitenciarios, en centros para la Tercera Edad o Mayores, en Centros hospitalarios, entre otros.

La ASC hace uso de otros recursos tales como los medios de comunicación (emisoras locales de radio y televisión, prensa local y comarcal, etc) y los medios telemáticos; internet abre una posibilidad muy grande a la animación y ésta no debería de darle la espalda.

II.3. MODELOS Y ENFOQUES TEÓRICOS CONTEMPORÁNEOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

A partir de las tres perspectivas a las que Habermas (1973) hace referencia a propósito del desarrollo de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento en las Ciencias Sociales; y a partir de las tres corrientes principales en las que Besnard (1988) sistematiza los modelos que orientan el quehacer teórico de la animación, Caride (1997) señala tres perspectivas paradigmáticas para construir el discurso teórico de la ASC: perspectiva tecnológica, interpretativa y dialéctica. Perspectivas que hace coincidir respectivamente con las corrientes mencionadas por Besnard: corriente conservacionista, que lleva implícito un modelo de animación estructurado, jerarquizado y organizado; corriente transformadora de lo sociocultural a través de las relaciones sociales, potenciadora de un modelo de animación basado en la comunicación interindividual; y la corriente transformadora de lo

socioeconómico a través del desarrollo de la toma de conciencia y de la responsabilidad.

El discurso de las tres perspectivas es necesario para la construcción teórica de la animación sociocultural. La reflexión sobre animación desde estos planteamientos puede servir para *“localizar y analizar iniciativas socioculturales concretas, valorarlas y tomar decisiones que le afectan”* (Caride, 1997: 59)

Estas tres perspectivas o paradigmas no sólo llevan asociadas una determinada concepción de la animación, sino que también implican prácticas profesionales de la misma diferentes, modelos de organización institucional distintos y competencias de acción profesional específicas.

Así pues, estos paradigmas configuran tres modelos distintos de ASC; si bien es cierto que cada uno de ellos implica un posicionamiento ante la ASC y su práctica por parte del profesional de la misma, no son modelos excluyentes; si tenemos en cuenta el carácter contextual y territorial de la animación estos modelos pueden convertirse en estrategias de intervención en sí mismos, en guías teóricas que facilitan la acción. En la práctica son muchos los animadores/as que según evolucionan y maduran profesionalmente aprovechan lo que cada modelo pueda aportar a su práctica profesional evitando en todo momento, y esto es quizás lo más difícil, generar un modelo propio de intervención sociocultural incoherente, confuso y falto de rigor científico y profesional.

II.3.1. Desde el paradigma tecnológico - positivista: la animación como ingeniería cultural.

Desde los presupuestos más característicos del enfoque positivista el concepto de cultura es vertical, la cultura viene dada; nuestra integración en ella es para socializarnos. Los hechos sociales y culturales sólo son explicables desde la objetividad y la cuantificación.

Desde esta perspectiva paradigmática la animación sociocultural se presenta como una tecnología social (Ander-Egg, 1989, Úcar, 1992), equiparándose con un tipo de ingeniería cultural. Para el primero de estos autores la ASC, aunque se fundamenta en la ciencia, no es una ciencia, es una práctica social con fundamento científico, por lo tanto es lo que se denomina “práxis social”. Desde este planteamiento la animación tiene un carácter instrumental, lo que explica, de alguna forma el que no tenga un cuerpo teórico propio.

A este enfoque de la ASC, se le han realizado importantes críticas; para Sáez (1999, 2000) el modelo tecnológico presenta serias limitaciones, al concebir la animación como tecnología queda reducida a un mero instrumento aplicador, por lo que la práctica concebida desde esta perspectiva es artificial ya que supone la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos. Esta artificialidad se caracteriza por ese recorte que se le hace a la realidad y a la dinámica social cotidiana para extraer de ella sus posibilidades científicas y tecnológicas.

Otra de las críticas que este autor hace a este enfoque tiene que ver con su implícita intención manipuladora y reaccionaria, al considerar que la práctica socioeducativa es planificada y transformada desde la acción tecnológica pero no desde la misma práctica sino ella.

El concepto de intervención tecnológica también ha generado grandes críticas en el contexto de los fenómenos sociales, ya que la intervención no es lineal ni mecánica ni neutra ni pura o secuencial como pretende el modelo tecnológico obsesionado por extrapolar los supuestos de las ciencias naturales a las sociales. Como afirma Sáez (1990:125) *“la racionalidad tecnológica ha olvidado que las intervenciones sociales no son naturales ni objetivas y que como tales no son actos puramente técnicos como la cirugía vascular o la aplicación de un fertilizante”*. Para House y Mathinson (1983) sólo existe en teoría la posibilidad de aplicar en el ámbito social las intervenciones puramente tecnológicas.

Para Caride (1997), no parece probable que una teoría de la animación que separe los hechos de los valores, la reflexión de la acción y la racionalidad del sentido común, sea atractiva para los animadores hasta el punto de servirle de guía. Úcar (1992) defensor de este modelo de animación propone una variedad del mismo al que denomina modelo sistémico-tecnológico; entiende la ASC además de como tecnología social como un sistema en el que todos los elementos implicados interaccionan para conseguir un objetivo común: la mejora de la calidad de vida de las comunidades.

II.3.2. Desde el paradigma interpretativo: la animación como formación cultural y proceso de enculturación

Desde este paradigma la realidad social se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento que le confieren un carácter particular, pluralista y cambiante. Los contextos adquieren significado con el devenir de la vida cotidiana, con las normas y convenciones que surgen de la interacción. Las realidades sociales son escenarios psicosociales vivos y dinámicos. La cultura es horizontal, se crea entre todos desde lo cotidiano (Caride, 1997). Los procesos de socialización, la comunicación interpersonal y la comunidad se convierten en los protagonistas de este enfoque.

La ASC es, desde este planteamiento una opción relevante en la promoción y desarrollo de las interacciones sociales. Se entiende como un fin en sí misma, capaz de mejorar los significados y el alcance de cualquier cultura. La animación se concibe como formación cultural, ideada y practicada como una posibilidad de mejora personal y colectiva.

Este paradigma está presente en las experiencias del movimiento asociativo, del voluntariado, en las intervenciones socioculturales promovidas por las políticas locales. Las actividades lúdico-recreativas, artísticas, deportivas y de ocio en general encuentra cabida en esta perspectiva pero la transformación y el cambio social

objetivo de la animación sociocultural no están tan presentes y en muchas ocasiones se ignoran.

II.3.3. Desde el paradigma sociocrítico: la animación sociocultural como práctica social crítica y emancipatoria

Desde este enfoque la realidad social existe como totalidad, inscrita en un medio complejo y dinámico, la realidad social se constituye en la historia de un modo dialéctico. Para este paradigma la motivación hacia la participación social es fundamentalmente política; deben ser las prácticas sociales y políticas las que contribuyan a que las personas proclamen sus intereses, se desarrollen y tomen sus propias decisiones. Las prácticas culturales tienen que ser significativas y deben comprometerse con una acción cultural colaborativa y emancipatoria.

La ASC es considerada como una práctica social y política mediatizada por las realidades socioeconómicas e históricas en las que se desarrolla. Su sentido último es la democracia cultural. La animación es una práctica social crítica desde la que una colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social.

Para los representantes críticos de la animación, ésta es una construcción social, quiere ello decir que no es algo objetivo, estático y determinado. Para Sáez (1990), decir que la ASC es una construcción significa que es el resultado de la interacción social en la que las personas que participan no sólo construyen e interpretan consensuadamente los significados acerca de la realidad socioeducativa y cultural, sino que también analizan por qué esa realidad es así, cual es su fin y su utilidad. Sólo de esta manera es posible el crecimiento social.

El papel de la ideología en este enfoque es determinante, se convierte en el medio a través del cual se construyen las prácticas sociales y a la significación que a las mismas se les da. La tarea del animador crítico es, pues, desarrollar procesos de interacción comunicativa que permitan a las personas su libre realización y su emancipación (Bassand, 1992).

Estos distintos enfoques conceptuales o paradigmas conllevan una interpretación de lo que es la práctica profesional de la ASC y apuestan por un profesional determinado. Como señala Sáez (1998:229) “*el animador/a tecnócrata es conformista, el interpretativo es reformista y el crítico es transformador*”. En el siguiente cuadro recogemos las características básicas de estos distintos profesionales de la ASC dependiendo del modelo conceptual de referencia:

Modelo TECNOLÓGICO Animador/a tecnócrata	Modelo INTERPRETATIVO Animador/a interpretativo	Modelo CRÍTICO Animador/a crítico
Aplicador y ejecutor.	Facilitador y coordinador de experiencias	Intelectual transformador
La ASC es un acto de seguimiento	La ASC es un acto de comprensión	La ASC es un acto de decisión
Adaptación	Socialización	Autodeterminación
Adquisición	Capacitación	Independencia

Fuente: Sáez, J. (1998). “La figura del educador social y el animador sociocultural” en Pérez Serrano (Ed): Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social. Universidad de Sevilla: Sevilla.



CAPÍTULO III

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN “LA ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN”

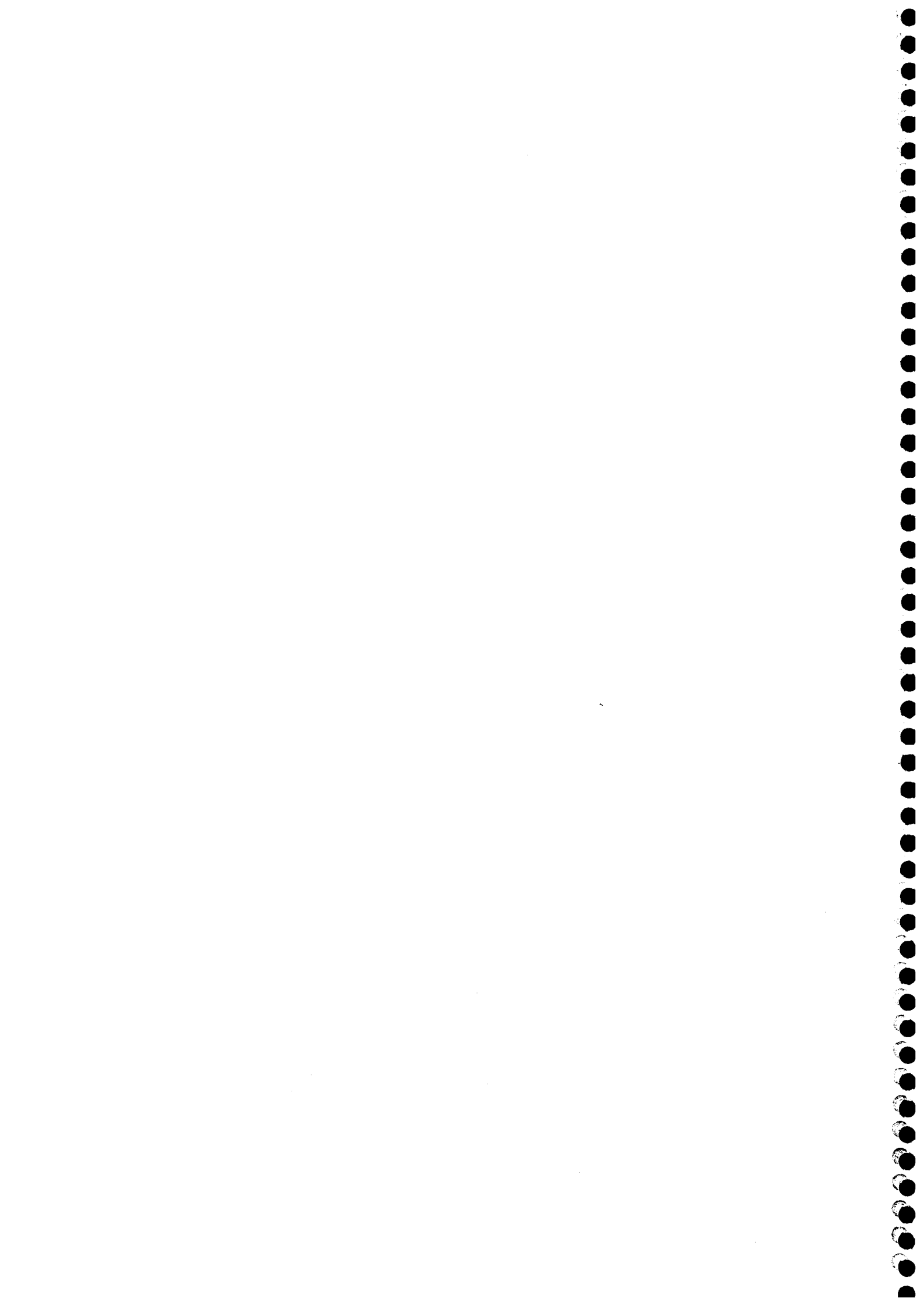
III.1. MUNDIALIZACIÓN Y GRANDES TRANSFORMACIONES

III.2. CONSECUENCIAS DE LA MUNDIALIZACIÓN

III.3. RESPUESTAS A LA MUNDIALIZACIÓN

III.4. DESARROLLO Y CULTURA EN LA ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN: El Informe Pérez de Cuéllar y el Informe Mundial de la Cultura

III.5. IMPLICACIONES PARA LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL



CAPÍTULO III

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA “ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN”

III.1. MUNDIALIZACIÓN Y GRANDES TRANSFORMACIONES

III.1.1. La “Era de la Mundialización”

Actualmente la humanidad está inmersa en una revolución y reordenación a nivel planetario. Esta nueva situación, de consecuencias todavía imprevisibles, está produciendo grandes transformaciones, en los sistemas de organización política, económica, educativa, formativa, y sociolaboral, en las lógicas de producción, en el comercio, en las organizaciones, en los centros de trabajo, en las relaciones laborales y en las competencias y perfiles profesionales requeridos.

Son transformaciones ligadas entre sí, interdependientes, en las que las innovaciones tecnológicas afectan a la economía y ésta, a su vez, tiene influencias claras de orden social, cultural, político, medioambiental,... y grandes repercusiones en el ámbito del trabajo, de la profesión y de las formas de vida.

La profundidad de estos cambios de orden económico, tecnológico y social es tal que estamos ante lo que algunos consideran una verdadera revolución planetaria. Revolución que Toffler denominó en 1980 “la tercera ola”; Shaff en 1985 “la segunda revolución industrial”; en 1990 Kravetz se refiere a ella como la

“revolución de los recursos humanos”; en 1995 fue denominada como la “Sociedad postcapitalista” por Drucker, la “Era de la mundialización” por Barnet y Cabanagh, como la “Edad de la información” por Gates en 1997; en ese mismo año Castells alude a ella como la “Era de la información” y en el 2001 Ritfkin la denomina “Era del acceso”.

Todas estas denominaciones hacen alusión al proceso de evolución rápida y continua hacia una sociedad postindustrial en la que estamos inmersos. Efectivamente, las redes de comunicación e información y los avances científico-tecnológicos, desempeñan un papel protagonista en la configuración de este nuevo orden mundial. Sin embargo, la expresión de la “era de la mundialización” añade y enfatiza el sentido global y planetario de esta revolución; mundialización a la que López Feal (1998:16) se refiere como *“el proceso de apertura de las fronteras nacionales y locales a una economía global, a un comercio global, a unas redes de comunicación y de información globales y a una gran variedad de problemas globales”*.

Este proceso, que se inició a finales de la Segunda Guerra Mundial, podemos caracterizarlo brevemente de la siguiente manera:

- Tiene un carácter planetario, territorialmente se extiende y rompe las fronteras de los Estado-Nación que se habían configurado en los últimos doscientos años.
- Está repercutiendo en todas las dimensiones de la vida humana, tanto a nivel individual como colectivo.
- Los motores del desarrollo ya no se ubican en la materia y la energía; la realidad virtual y la información constituyen los nuevos focos de desarrollo.
- Lleva asociado un nuevo ordenamiento económico mundial irreversible y que se alza en la futura fuerza motriz de la humanidad. Este proceso de globalización y desregulación de la economía se caracteriza por crecientes flujos de inversión entre y a través de los países, apertura de los mercados,

liberalización de la producción y del comercio, deslocalización y reubicación internacional de la producción, conformación de bloques de intercambio comercial, migración de fuerza de trabajo a través de las fronteras, protagonismo de los sectores privados y redefinición de la función del Estado.

- Los cambios que está produciendo son rápidos y sus consecuencias todavía imprevisibles. Actualmente estamos inmersos en un avanzado estado de desestabilización global que está siendo objeto de debates en numerosas publicaciones dirigidas a sectores sociales cada vez más amplios así como de propuestas individuales y colectivas muy diversas cara a la estabilización.
- Este contexto de globalización está provocando grandes cambios en los modelos de organización y en los sistemas de producción, haciéndolos evolucionar hacia una perspectiva racional en la que prima la estructura horizontal, la adaptabilidad y flexibilidad en la toma de decisiones, el trabajo en grupo, la interdisciplinariedad y combinación de los conocimientos, entre otros.

Se trata de un proceso de supranacionalización por el cual las economías de mercado y las tecnologías de comunicación e información se integran progresivamente en la economía y en los sistemas internacionales de tal modo que, cada vez dependerán más de la evolución, de las leyes y fluctuaciones de los mercados mundiales y de las redes de comunicación a nivel planetario con la consiguiente pérdida de capacidad e influencia de las políticas económicas de los gobiernos locales.

Fontela López (2000:9) antepone al fenómeno de mundialización el de “*europización*” considerándolo como una forma condensada del primero. En el contexto de la Unión Europea podemos hablar de una etapa de europización que puede ser previa a una globalización total, debido al carácter viable que ofrece la integración europea en relación con la integración mundial. Los sectores en los que

se observan estrategias de europeización son mucho más numerosos y cubren la totalidad de las industrias productoras de bienes de consumo y algunos sectores básicos como la construcción, la siderurgia o la energía. La empresa “europea” es una empresa “global”, cuya globalidad en términos de ámbito de actuación se limita, por el momento, al espacio común europeo.

Son muchos los factores que están potenciando esta revolución; resulta arriesgado afirmar que estos proceden exclusivamente del sector económico, si bien es cierto que la evolución económica juega un papel muy importante en este proceso, los avances científico – tecnológicos, sobre todo las redes telemáticas, son protagonistas ineludibles en este contexto de mundialización. La actuación conjunta de estos factores es, con frecuencia, disarmónica lo que acentúa esta situación de desestabilización y perturba la vida humana y su entorno.

Las consecuencias de estos desiguales avances económicos y tecnológicos sobre el ámbito social son muchas: alteraciones de la estructura sociodemográfica, política y de valores, haciendo que, problemas que antes eran monopolio casi absoluto de los países en vías de desarrollo, como el desempleo, la pobreza, la desigualdad y la exclusión ahora también estén presentes en países de economías avanzadas junto a otros nuevos problemas: el deterioro ambiental, las emigraciones de masas y de refugiados, las especulaciones monetarias, el fundamentalismo religioso, ético y nacionalista, el empobrecimiento cultural, ... entre otros.

Así pues, estamos en una etapa de transición de una economía industrial a otra de servicios en la que la información y la tecnología juegan un papel muy importante y donde la competencia de calidad está por encima de la de precios, donde predomina el material inmaterial (software) sobre el físico (hardware) y donde la rigidez de los programas de producción van dejando paso a la flexibilidad y transnacionalidad.

Como consecuencia de todo esto se están produciendo modificaciones importantes en el mundo laboral, en los modelos y la organización del trabajo, en el concepto, contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo y por lo tanto en la cualificación. Surge la idea de una nueva profesionalidad y unos nuevos requerimientos profesionales (Echeverría, 2000).

III.1.2. Mundialización y transformaciones económicas tecnológicas y sociales

a) Transformaciones económicas.

Este proceso de globalización y desregulación de la economía en el que nos encontramos y que conlleva un nuevo ordenamiento económico se caracteriza por la cada vez más libre circulación de las mercancías, de los servicios y del dinero; esta apertura y liberalización de la producción y del comercio, deslocalización y reubicación internacional de la producción, creación de bloques de intercambio comercial, migración de fuerza de trabajo a través de las fronteras y protagonismo de los sectores privados se traduce en competitividad, en profundas reestructuraciones sectoriales y en constantes movimientos de surgimiento y declinación entre sectores y actividades económicas.

Globalización y flexibilidad son dos aspectos asociados a este panorama de desarrollo económico que se caracteriza por la integración progresiva de las economías nacionales en un marco de economía internacional. Lo que constituye un avance cualitativo importante con respecto a etapas anteriores.

El primer factor dinamizador de la mundialización de la economía y del comercio se encuentra en la creación, a partir de la gran depresión, especialmente desde el final de la Segunda Guerra Mundial de cuatro organizaciones internacionales con el propósito de contribuir a la regulación y desarrollo de la economía y del comercio mundial. Esto supuso un intento de retomar el papel de los gobiernos en la restauración del equilibrio de la vida económica de los países occidentales liderados por EEUU.

Estas organizaciones fueron el GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), sustituido en 1995 por la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La revisión de las funciones que se les han atribuido a estos organismos nos confirma que la finalidad última de estas organizaciones es potenciar y canalizar el nuevo orden mundial vigilando para que nada pueda oponerse a esta globalización o libertad de comercio y presionar para que los países de economías avanzadas reformen sus mercados de trabajo y se adapten rápidamente a los cambios tecnológicos y a la libre competencia.

Entre las funciones atribuidas a la **Organización Mundial del Comercio** está el administrar los procedimientos para solucionar las diferencias entre sus miembros, arbitrar normas y sentencias sobre métodos comerciales desleales y tomar medidas antidumping contra importaciones que se venden a un precio inferior a su coste real. El **Fondo Monetario Internacional** centra actualmente su actividad prioritaria en el seguimiento de las estrategias de desarrollo de los distintos países, diseñadas y apoyadas por el propio Fondo.

Entre los objetivos prioritarios del **Banco Mundial** citamos: paliar los problemas de la deuda exterior de los países en vías de desarrollo, a través de recursos provenientes de países de economías avanzadas; fomentar la protección del medio ambiente e impulsar los planes de ayuda económica y financiera a áreas de especial transcendencia geopolítica.

La tarea principal de la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico** es elaborar informes anuales de la situación económica de cada país, alertando cuando la situación así lo requiera y ayudando a la corrección de desequilibrios.

Además de estos organismos, en los últimos años se han creado otras organizaciones internacionales, supranacionales, regionales y locales que buscan la estabilización de este nuevo orden mundial, paliar las consecuencias negativas del mismo con estrategias alternativas y sacar a la luz informaciones que divergen de las oficiales y propiciar debates y encuentros internacionales de carácter empresarial, político e intelectual.

Así pues especificar un nuevo contrato moral entre los patronos, los empleados y las comunidades en las que se encuentran las empresas, conseguir el equilibrio entre la competitividad económica, la cohesión y justicia social, luchar contra las consecuencias que está provocando el modelo de capitalismo salvaje imperante, reivindicar una reestructuración, a fondo, de las instituciones que dirigen el actual orden económico mundial son algunos de los temas que preocupan y constituyen el centro de interés del *Forum Económico Mundial de Davos* (Suiza), el Grupo de los Siete (G-7) y La Unión Europea (UE) que tiene como antecedente el Movimiento Europeo creado para dar cumplimiento a los objetivos del Primer Congreso de Europa celebrado en La Haya en 1948.

La actual UE está integrada por 15 países miembros con competencias económicas y desde el Tratado de Maastricht en 1993, también políticas. En este Tratado se establecieron las cuatro reglas básicas de la economía europea: baja inflación, reducción de la deuda, contención del déficit público y estabilidad de los cambios. Este Tratado está potenciando ese fenómeno de “europeización” al que anteriormente hemos hecho alusión.

La defensa de la libertad, la democracia, el respeto por los derechos humanos, la creación de una unión económica y monetaria estable, la promoción del programa económico y social, la creación de una ciudadanía común, el desarrollo de una política exterior y de seguridad común y la colaboración en los ámbitos de la justicia son algunos de los objetivos asumidos por este Tratado.

La UE se ha dotado de una serie de órganos e instituciones por los que se articula y da forma al proyecto de una Europa global y avanzada: el Diario Oficial de la Comunidad Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea, el Consejo Europeo y la Comisión Europea, esta última como institución ejecutiva en cuyo seno se han constituido organismos tales como el Tribunal de Justicia, el Tribunal de Cuentas, el Comité Económico y Social, el Banco Europeo de Inversiones, el Instituto Monetario Europeo y el Comité de las Regiones que se ha potencializado mucho en los últimos años al reclamar e impulsar la “territorialización” del pacto para el empleo y el apoyo a las iniciativas de creación de empleo emprendidas por regiones y provincias.

Para divulgar información referida a la UE, la Comisión Europea tiene reconocidos una serie de centros de información denominados “Info-Point-Europe”: Eurobibliotecas, Centros de documentación Europea, Team Europa, Euroventanas, Red de Centros Europeos de Empresa e Innovación y los Carrefours (redes ubicadas en las zonas rurales en los que se dispone de información relacionada con la política agrícola europea).

Todo esto son recursos políticos, financieros y económicos que potencian el proceso de europeización, con los que se pretende minimizar las consecuencias negativas de este contexto de globalización y desequilibrio mundial pero que no son la panacea del equilibrio. Todavía quedan temas pendientes de resolución tales como: conseguir que los ciudadanos de la UE y fuera de ella se sientan como en su país en cualquier territorio de la Unión, alcanzar un acuerdo definitivo para el acceso a la moneda única europea, potenciar políticas eficaces de empleo que palien el paro estructural en el que estamos inmersos, compensar los desequilibrios en el poder adquisitivo de los ciudadanos de las distintas velocidades ... entre otros.

Como apunta la “Conferencia de la Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo” (CNUCED) el resultado final de esta gran transformación económica, la libertad de mercado está hoy en día controlada por cien corporaciones

internacionales que son quienes están determinando el destino de la economía mundial. Estas corporaciones, que actúan a nivel planetario, tienen instalaciones en gran variedad de países y venden sus productos y servicios en casi todos ellos.

La *deslocalización*, entendida como el cierre o cese de industrias o actividades productivas en una determinada zona geográfica, y su instalación en otra que presenta mejores condiciones logísticas, fiscales, laborales o financieras proporcionando a la compañía propietaria mejores ventajas competitivas; es la estrategia seguida por estas corporaciones para consolidar una integración económica mundial. La pérdida de puestos de trabajo, la disminución del poder adquisitivo y por ende de la actividad económica, la igualdad proporcional entre la población pasiva y activa, la saturación de los mercados de consumo tradicionales, el desempleo estructural, la pobreza, la marginación y la convulsión social serán, entre otras, como afirma la CNUCED, las consecuencias inmediatas de esta deslocalización.

Drucker (1996) señala cinco características de la actual economía mundial:

- 1.- La nueva economía mundial, representada fundamentalmente por el movimiento del dinero y de la información, se encuentra en el exterior de las naciones a nivel internacional.
- 2.- Se han producido cambios en los conceptos de comercio e inversión. El comercio internacional es comercio de servicios relacionados con las finanzas, el turismo, la educación superior y la información.
- 3.- Está abierto un debate entre los defensores del “comercio bajo mandato” y los defensores del “libre mercado”.
- 4.- Las inversiones en otros países no “exportan puestos de trabajo” sino que, al contrario, crean puestos de trabajo en el propio país.
- 5.- También en economía, “la protección raras veces protege”.

Así pues, parece claro que estamos inmersos en un proceso de evolución hacia un sistema de economía internacional que es irreversible y que se está convirtiendo en la futura fuerza motriz de la humanidad.

b) Transformaciones tecnológicas.

El desarrollo de la tecnología de la información, especialmente de la telemática, está produciendo una profunda transformación en la economía del planeta, en el desarrollo empresarial, en la naturaleza del trabajo y en los sistemas de comunicación.

Como afirma Rodríguez Cortezo (1997) la historia de la domesticación de la información se produce a partir de la confluencia de tres acontecimientos tecnológicos muy importantes y de origen y evolución diferentes:

1. La posibilidad de transmitir símbolos a distancia, (la invención del telégrafo, el teléfono, la radio, la televisión y el correo electrónico).
2. La posibilidad de registrar hechos y fenómenos en forma de símbolos materializados en la instrumentación.
3. La posibilidad de tratar símbolos en cantidades masivas y a muy altas velocidades mediante los ordenadores electrónicos y sus sistemas de clasificación, almacenaje y acceso a la documentación.

El encuentro entre la informática y las telecomunicaciones se produce en la década de los ochenta como consecuencia del gran salto tecnológico hacia la digitalización de las telecomunicaciones lo que posibilitó la confluencia entre datos y texto, sonido, imagen, ideas e iconos.

Las tecnologías de la información y de la comunicación no sólo han afectado a nuestras formas de trabajar, de vivir y de prestar servicios sino que también han incidido en nuestras maneras de pensar, ser y actuar en la sociedad digital del "*homo videns*"

(Amat, 1990; King y Schneider, 1991 y Cebrián, 1998). La generalización del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación se ha implantado en una amplia gama de facetas de la actividad humana, constituyendo lo que Terceiro, (1998) denomina *cultura del digitalismo*.

Las redes telemáticas, denominadas de muy diversas maneras, entre ellas *Autopistas de la Comunicación y de la Información* o *Infopistas* constituyen un factor de gran peso en este proceso de globalización.

La pérdida de privacidad, la manipulación de datos e imágenes, la constante lucha contra la información falsa y dañina que se introduce en internet y que llega a nosotros como pornografía infantil o como virus informáticos capaces de destrozar el sistema operativo de nuestro ordenador, junto con la posibilidad de que ésta “sociedad de la comunicación” sea en realidad una tapadera de un gran aislamiento psicológico y social que nos puede hacer retroceder hacia formas de vida individualistas y solitarias, son algunas de las dudas y miedos que a todos nos provocan estos grandes avances.

Sin embargo, queremos resaltar que la realidad virtual aporta grandes avances en el campo de la industria, en la economía, en la ingeniería, en la arquitectura y en la medicina. Internet o cualquier otra red de redes que la sustituya en un futuro es una creación humana revolucionaria y, como tal, se mezclan en ella muchas ventajas y muchos inconvenientes, maximizar las primeras, paliando los segundos será un gran reto a afrontar. Nos cuestionamos si estas redes realmente son un factor que favorecen el proceso de democracia cultural y concretamente el desarrollo cultural más próximo a la animación sociocultural. La cultura que se difunde a través de estas redes son los elementos culturales prefijados, ¿no será más acertado hablar de la telemática como potenciadora de la democratización cultural?, hacer de la telemática un instrumento potenciador del desarrollo cultural es un gran reto.

Indudablemente, la tecnología va a cambiar nuestras formas de vivir, nuestros modelos mentales, nuestras formas de entender y explicar el mundo, nuestros modos de organización, de participación, de decisión y de autorregulación en lo individual y en lo colectivo, en lo personal y en lo cultural, en lo artístico y en lo profesional.

c) Transformaciones sociales, culturales, políticas y medioambientales.

Estas transformaciones descritas anteriormente tienen unas inmediatas repercusiones sobre el ámbito social, cultural, político y mediambiental: alteraciones en la estructura sociodemográfica, en la crisis del Estado del bienestar, en el desempleo, en el nacimiento de una nueva cultura global, estereotipada e indiferenciada y en el deterioro ambiental.

Conjuntar la eficiencia económica, la justicia social y la libertad individual son objetivos de este proceso de globalización. Estos fueron los pilares básicos del consenso y del pacto social posterior a la Segunda Guerra Mundial.

El pleno empleo, la prestación, por parte del Estado, de una serie de servicios sociales de carácter universal y otros de carácter específico dirigidos a los grupos más desfavorecidos son los parámetros fundamentales que según Mishra (1994) sustentan las políticas sociales que caracterizan el Estado del bienestar. Sin embargo, la intensificación en la década de los ochenta del desempleo estructural, la aparición de cuantiosos déficit públicos, la falta de transparencia, y el retorno a lo privado y al individualismo, entre otras razones, pusieron en entredicho los pilares básicos del Estado del bienestar y aceleraron su crisis. Desde entonces han sido varias las repuestas a esta situación; tender hacia esta forma de organización social es otra de las grandes metas de esta "Era de la Mundialización".

La globalización económico-financiera y de los sistemas de comunicación e información, conlleva necesariamente una globalización cultural y política. Esa nueva cultura desideologizada, global y sin alma estimula una fuerte reacción defensiva de las identidades locales como una especie de fantasma oportunista que

no perdona deudas y que aprovecha las fisuras coyunturales de las economías locales y las debilidades de los gobiernos para aumentar la deuda externa o trastocar los ritmos ancestrales de las culturas locales.

El debilitamiento del Estado - Nación como consecuencia de la globalización coincide con la defensa de la identidad cultural y de las propias identidades locales, comarcales, regionales y nacionales.

III.2. CONSECUENCIAS DE LA “ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN”.

El principal peligro de la mundialización es el que no se logre una vertebración, una armonización de todos los factores que están configurando ese nuevo orden mundial y no se alcance una estructura sociocultural nueva, más madura, más justa y equilibrada.

Las consecuencias que para las culturas, las identidades y los estilos de vida tiene el nuevo mercado mundial basado en el liberalismo económico son muchas; además de las mencionadas anteriormente, destacamos:

- alteraciones en la estructura social, demográfica y política,
- intensificación de antiguos problemas y nacimiento de otros nuevos: desempleo, pobreza, desigualdad, exclusión, racismo, deterioro ambiental, empobrecimiento cultural, ...
- cambios en las formas de trabajo, de relación, de participación social, de pensamiento y de vida
- nacimiento de una nueva cultura global estereotipada, indiferenciada, única y homogénea.

Como señala Berk (1999) una de las consecuencias más negativas de este proceso de globalización es la paulatina universalización que se está produciendo y que se manifiesta en la unificación de formas y estilos de vida, de símbolos culturales y de modos y modelos de conducta que trascienden los ámbitos

nacionales. Sin embargo, al mismo tiempo y frente a esta uniformidad se alza un movimiento que potencia la diversidad cultural y la creatividad a escala planetaria.

Es alarmente, como afirma López Feal (2000) la poca comprensión que muestran las fuerzas que dirigen la mundialización hacia los fenómenos de la regionalización y de los nacionalismos emergentes. En este sentido, considera este autor habría que dedicarle un debate a nivel mundial a este problema vital; debate basado en el principio de que la comprensión mutua de los procesos de mundialización y regionalización, actualmente en conflicto, reforzaría tanto lo global como lo local, y se evitaría con ello el que los nacionalismos lleven a la exclusión de lo diferente y a distintos tipos de fundamentalismos.

En este contexto de mundialización la libertad de empresa y de mercado son condiciones imprescindibles para alcanzar el bienestar de las personas y de los pueblos. Sin embargo, el problema empieza cuando este principio de libertad es unidimensional. Ante esto habría que replantearse el papel de protagonista exclusiva que hasta hoy ha tenido la economía y reorientarlo desde dos premisas básicas: a) la economía no debe determinar la política de los países sino contribuir a crear condiciones materiales de progreso y bienestar y b) ni la libertad de empresa ni de mercado pueden justificar políticas globales o nacionales que condenen a personas y a grupos de población a la exclusión y a la marginación.

Son muchas las culturas tradicionales que se sienten amenazadas por la nueva “cultura global” que se está imponiendo y que conlleva la pérdida de identidades locales así como la destrucción y marginación de los colectivos más débiles. Este es un problema bastante complejo en el que entran en juego el respeto y el derecho a la libertad y a la herencia cultural, pertenencia social o compromiso ideológico. Otro reto con el que se encuentra este proceso de mundialización es conseguir que cualquier miembro de una minoría cultural, religiosa, étnica, regional o de otro tipo pueda ser sujeto de todos los derechos humanos fundamentales en cualquier lugar del planeta.

Es mucho lo que la Animación Sociocultural puede aportar en este proceso como estrategia de estabilización; dar la espalda a esto u obviarlo supondría un paso atrás.

Este proceso de globalización plantea interrogantes sobre las concentraciones de poder, del papel real que están desempeñando los Estados – Nación, de la posible disminución del control democrático, así como del valor de lo local ante esta mundialización. Sin embargo, es en el propio marco de la lógica globalizadora donde renace lo local.

La visión ecológica de la existencia de un solo mundo, en el que sus partes y funciones aparecen íntimamente relacionadas, ha popularizado el principio que refuerza y revaloriza lo local a partir de la máxima de “pensar globalmente y actuar localmente”. De esta manera la iniciativa, la decisión, la acción adquieren su principal protagonismo desde las escalas locales.

Cada Estado - Nación debe asumir su rol de dirección de los asuntos públicos para potenciar, de esta manera, los efectos positivos de la mundialización y de los nacionalismos históricos o emergentes y paliar sus efectos negativos. Así pues, es necesario que surja una conciencia social local y global capaz de poner bajo control los abusos de los dirigentes del capitalismo mundial y local; dando fuerza y reafirmando municipios, comarcas, regiones, naciones,... incluso Estados o continentes.

III. 3. RESPUESTAS A LA MUNDIALIZACIÓN

Más que de respuestas a la mundialización deberíamos hablar de estrategias de estabilización de la actual estructuración mundial.

Este proceso de mundialización está acentuando problemas ya existentes y originando otros: las desigualdades en renta, los niveles de vida y desarrollo

socioeconómico van en aumento, tanto entre países más y menos desarrollados como entre privilegiados y marginados dentro de cada país; los capitales, bienes y servicios tienen cada vez más libertad de movimiento a través de las fronteras, mientras que aumenta el control sobre la libertad de movimiento de las personas, está aumentando el mercado laboral insolidario, entre otros.

Estos problemas presentan grandes amenazas no sólo para los países de economías avanzadas sino para toda la humanidad que se verá obligada a cambiar el rumbo de este proceso de mundialización y buscar nuevas formas de orden a nivel global y local, diseñando estrategias posibles de estabilización.

Las propuestas de estabilización que más eco están teniendo son las que se basan en la práctica, a nivel individual y colectiva, de dos principios ecológicos: “la creación de capital social” y el de “pensar globalmente y actuar localmente”. Con él aparece un nuevo concepto, el de *glocalización* (Berk, 1999) que viene a afirmar que lo local y lo global ni son antitéticos ni se oponen; sino que el primero es un concepto del segundo.

Según López Feal (2000) plantear un modelo ecológico como base de estabilización del contexto mundial implica :

- Tener una visión integradora y armónica de todos los elementos que comprenden el entorno humano.
- Utilizar de forma equilibrada los recursos disponibles en el entorno humano, integrado por la totalidad de elementos sociales, culturales, tecnológicos, biológicos, físicos y químicos.
- Controlar los materiales residuales de todo tipo producidos directa o indirectamente por la especie humana y que degradan el entorno.
- Ser capaz de actuar ecológicamente con uno mismo, con el entorno sociofamiliar, con el entorno físico y con el entorno del centro y del puesto de trabajo.

Tomar conciencia individual y colectiva de la necesidad de un comportamiento ecológico y actuar de acuerdo con una estrategia ecológicamente adecuada constituyen las bases para un desarrollo sostenible y racional de la vida a nivel planetario.

Esta propuesta de estabilización desde un modelo ecológico se completa con el concepto de capital social entendiendo por tal el número y la calidad de los contactos sociales organizados, de asociaciones, de movimientos de voluntariado en una comunidad y de una cualificada y cuantificada red de tejido social impregnada de una cierta dosis de profesionalidad y compromiso social. Es mucho lo que la animación sociocultural puede hacer al respecto.

Por otro lado, Fontela Montes (2000:9) afirma que las regiones que deseen estabilizar y consolidar sus estructuras sociales y productivas en el contexto de la globalización necesitarán políticas de desarrollo local que potencien el proceso de acumulación de capital intangible, privado y público adoptando, para ello, estrategias “reactivas” o “proactivas”. Se entiende por estrategias “reactivas” aquellas en las que el territorio actúa con respuestas tácticas a los problemas que plantea el entorno y por “proactivas” aquellas en las que el territorio apuesta por una capacidad de anticipación competitiva de los agentes locales. Este concepto de estrategia “proactiva” se identifica hoy con las ideas de vanguardia en materia de desarrollo territorial tales como la idea de “región acumuladora de conocimientos” o “learning region”; estas estrategias permiten una mayor integración del capital y del trabajo y dejan en la región las principales ganancias de productividad. Optimizar la utilización de los factores productivos locales; maximizar la generación de excedentes de productividad total de estos factores y maximizar la distribución de estos excedentes a los agentes económicos y sociales locales son los objetivos básicos de estas estrategias cuya implantación requiere de nuevas políticas y de un tipo de agentes locales de dinamización y desarrollo coherentes y suficientemente cualificados.

Sin embargo, y aunque las ventajas de éstas sobre las estrategias reactivas parecen obvias, en realidad, las instituciones territoriales adoptan principalmente estrategias reactivas ya que son más fáciles de establecer y utilizan instrumentos de intervención ya conocidos.

III. 4. DESARROLLO Y CULTURA EN LA ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN: el Informe Pérez de Cuellar y el Informe Mundial de Cultura.

Ante este proceso de globalización de importantes consecuencias para el desarrollo social y cultural, la ONU y la UNESCO inician a principios de los noventa, como estrategia neutralizadora de los efectos negativos de esta era, el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural, con el propósito de ofrecer un marco teórico – instrumental que guiara nuevas reflexiones, propuestas y acciones que permitieran avanzar en el concepto y prácticas de desarrollo cultural vigentes hasta ese momento e inoperantes ante la nueva situación (Úcar, 2000).

Así pues, los aspectos en torno a los cuales se desarrolló el Decenio fueron:

1. Considerar la dimensión cultural del desarrollo.
2. Afirmar y enriquecer las identidades culturales.
3. Ampliar la participación en la vida cultural.
4. Promocionar la cooperación cultural internacional. (Tohme, 1992).

El responsable de la coordinación de la Comisión de expertos internacionales encargados del seguimiento de este decenio fue Pérez de Cuellar. Esta Comisión debía identificar, describir y analizar las cuestiones básicas, los problemas y los desafíos que para la cultura y el desarrollo suponen los grandes avances tecnológicos y económicos. Se solicitaba a esta Comisión la elaboración de un informe en el que se orientara la formulación de políticas de acción concretas en materia de desarrollo cultural.

En este informe titulado *Nuestra diversidad creativa* (1997) se establecen unos principios básicos desde los cuales se aborda la reflexión y el posicionamiento

ante los problemas detectados. La Cultura, el Desarrollo y la Educación son los tres ejes transversales de este documento que más que proponer pautas de acción aporta un completo marco teórico y define unas estrategias neutralizadoras de los efectos de la globalización en materia de cultura y desarrollo.

Este documento, conocido por el *Informe Pérez de Cuellar*, parte del hecho de que somos una colectividad planetaria; en él se apuesta por la diversidad y la diferencia, a pesar de la tendencia hacia la homogeneización cultural, siendo la creatividad resultado de esta diversidad y la nueva metodología de relación con el medio físico y sociocultural (Pérez de Cuellar, 1997).

Estas ideas fundamentan la propuesta de ética global que se presenta en este documento; propuesta que proporciona un modelo antropológico transcultural que sirve a modelos educativos también transculturales. No se refiere a formas educativas homogeneizadas sino a modelos y estrategias educativas que, respetando las enriquecedoras diferencias culturales pretenden formar personas dialogantes, creativas, solidarias y comprometidas con las normas absolutas que prefiguran una ética planetaria; no se trata pues de un tipo ideal de educación sino de estrategias educacionales adaptadas.

Para Úcar (2000) supone cuatro grandes aportaciones, desde una perspectiva educativa:

1. Apuesta por una educación que manifiesta y pretende una visión holística de la cultura.
2. Liga el concepto de cultura al de desarrollo, el de desarrollo al de educación y, como consecuencia se amplía el concepto de política cultural, acción sociocultural y por lo tanto, pensamos, el de animación sociocultural.
3. Plantea nuevos conceptos: libertad cultural, empoderamiento y reformula otros como el de creatividad.

4. Los principios básicos de la nueva ética global que define se convierten en fines educativos.

En este informe se define el desarrollo como un proceso que aumenta la libertad efectiva de sus beneficiarios para llevar adelante cualquier actividad a la que se le atribuye un valor; el fin último del desarrollo es el bienestar físico, mental y social de todos los seres humanos. El desarrollo supone la oportunidad de elegir un modo de vida colectivo. Desde este enfoque la cultura no es un instrumento del progreso material sino que juega un papel constructivo, constitutivo y creativo en la vida de las sociedades, determinando todas las formas del desarrollo humano incluido el económico.

Para Úcar (2000) este nuevo modelo cultural preconizado para los próximos años y que pretende servir de modelo a todo el planeta, es más globalizador, innovador y progresista que las anteriores propuestas puesto que: a) define un marco ético universal (la cultura no puede justificar actitudes xenófobas o violentas); b) apuesta por una educación basada en una visión holística de la cultura y c) amplía el papel de la cultura en nuestras sociedades.

Entre las propuestas de este documento se recomienda el estudio de las tendencias recientes en materia de cultura y desarrollo; examinar los acontecimientos que influyen sobre las culturas en el mundo entero; elaborar indicadores culturales cuantitativos; detectar las prácticas y las políticas culturales que puedan considerarse como modelos y analizar temas específicos de interés general que permitan avanzar propuestas de políticas culturales a seguir. Esto da lugar a un nuevo Informe Mundial sobre la Cultura (UNESCO, 1999) que se caracteriza por:

- Una propuesta de estudio interdisciplinar.
- Su carácter intercultural.
- Una visión muy profunda sobre las posibles formas de relación entre cultura y economía en un mundo globalizado.

- Un enfoque metodológico más fuerte que el anterior y con un claro interés diagnóstico.
- Menor presencia de lo educativo en relación al anterior informe.

En este informe Mundial se avanza en tres aspectos sobre el concepto de cultura manejado en el anterior documento. Considera que toda cultura es por definición e historia multicultural y fluida; la evolución cultural debe entenderse como proceso de aprendizaje socialmente diferenciado y se resalta la importancia de la capacitación para cualquier forma de actividad cultural.

Así pues, en la relación entre Cultura, Desarrollo y Educación descansan los principios de la ética global que se propone como estrategia neutralizadora de los efectos de la globalización y como marco desde donde afrontar la formación de ciudadanos y ciudadanas para que ellos mismos sean capaces de superar el desafío que supone habitar en un mundo cada vez más globalizado.

III.5. IMPLICACIONES PARA LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Este proceso de mundialización tiene profundas implicaciones para la ASC que, ante las nuevas situaciones y necesidades a las que no puede dar la espalda, ve ampliado su ámbito de intervención y se siente forzada a plantearse nuevas estrategias de intervención, nuevos proyectos, medios, instrumentos y recursos más globales y polivalentes con nuevos contenidos, funciones y tareas e interviniendo desde perspectivas no sólo administrativas-municipales, sino también desde la perspectiva asociativa y privada; con lo cual la ASC amplía su proyección social (Ventosa, 1995).

Como señala Bruner (2000) las grandes transformaciones económicas, tecnológicas, sociales y culturales que estamos viviendo también modifican la vida familiar, la organización del trabajo, las relaciones con las autoridades, el modo de constituir comunidades e incluso la forma de relacionarnos unos con otros. No es posible aislarse de estos cambios; la ASC debe responder a esta situación y entre los

desafíos que afronta está el dinamizar y facilitar la convivencia en este mundo global manteniendo y refrescando las identidades locales.

Pero, sin lugar a dudas, las mayores implicaciones que para la animación tiene este proceso de europeización y globalización vienen de la mano de las nuevas *políticas sociales y culturales* que se van configurando en este contexto y en las que como un elemento más se inserta. Como asegura Petrus (2000:40) refiriéndose a estas futuras políticas “... *posiblemente priorizaran la ocupación, la capacitación y la movilidad social dedicando parte de sus esfuerzos a obtener una sociedad no excluyente*”. Estas políticas sociales europeas actuales reorientan y condicionan la práctica y desarrollo de la animación sobre todo desde su perspectiva administrativo- municipal, ya que desde su dimensión asociativa y privada la ASC sigue manteniendo su carácter reivindicativo, poco conformista y de compromiso que la caracteriza desde sus orígenes.

III.5.1. La Animación Sociocultural en las políticas sociales y culturales europeas.

Desde que en los años cincuenta se comienza a fraguar el proyecto de la Unión Europea (U.E. en adelante) hasta bien entrados los años noventa, la evolución de la política social europea ha sido regular y lenta y siempre ha tenido un carácter secundón en relación con el resto de políticas comunitarias. Hasta 1974 no se aprueba, por primera vez, un auténtico programa de acción social aunque con claros intereses económicos. En 1987 el Acta Única Europea supuso un gran avance para la política social que bajo el principio de cohesión económica y social pretendía disminuir las desigualdades regionales entre los distintos países comunitarios.

En 1989 en la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales se reivindican unos derechos muy relacionados con la animación:

- Libre circulación de los ciudadanos/as.
- Mejora de las condiciones de vida.
- Protección social

- Igualdad de trato entre los distintos sexos.
- Protección de los mayores.
- Protección de niños y adolescentes.

En 1992, con el tratado de Maastricht se da continuidad a estos principios de política social y, se les otorga el compromiso de alcanzar un más alto nivel de empleo y de protección social. En relación a la política socioeducativa se incluyen novedades muy significativas para la ASC: potenciar las políticas educativas de calidad, desarrollar una política de formación profesional y de juventud acorde con las nuevas exigencias sociales, facilitar la adecuada seguridad y protección social, fomentar el diálogo social, luchar contra las exclusiones sociales de todo tipo y defender la igualdad de oportunidades laborales.

En el Libro Verde y Libro Blanco de la Política Social Europea presentados y aprobados en 1995 se plantea una nueva política social más eficaz, eficiente y efectiva; una nueva política en la que la economía debe ser más solidaria con los países y grupos sociales más desfavorecidos (Petrus, 1997).

En 1998 la Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales de la Comisión Europea, haciéndose eco de la necesidad de establecer unos criterios mínimos de cohesión y convivencia ciudadana redacta el “Programa de Acción Social 1998-2000” en el que se insiste en la necesidad de una relación más coherente entre la política social y las políticas comunitarias, estimulando la participación social y cobrando especial importancia el diálogo social y el civil (Petrus, 2000).

La ASC puede facilitar mucho esta nueva realidad social, de hecho, algunos de los principales objetivos están relacionados con ella:

1. Estimular la solidaridad económica, social y regional.

2. Adaptar los sistemas educativos a las nuevas exigencias sociales, fomentando programas europeos de educación y formación adaptados a la sociedad de la información.
3. Posibilitar una formación y educación a lo largo de toda la vida.
4. Extender la concepción de que el trabajo y la escuela contribuyen a la auténtica igualdad de oportunidades.
5. Fomentar las segundas y terceras oportunidades como recurso para superar las desigualdades generacionales.
6. Defender la igualdad de oportunidades sin discriminación por razón de sexo, cultura o edad.
7. Otorgar más protagonismo a la descentralización y a la iniciativa privada.
8. Renovar las políticas de ocupación.
9. Indagar sobre nuevas necesidades sociales.

Este último propósito acentúa el carácter contextual que, desde las políticas sociales se reivindica para la ASC; la animación debe adaptarse a la realidad concreta sobre la que quiere actuar.

Las actuales y futuras políticas sociales europeas contemplan a la ASC (que recupera su sentido original, deja de ser un instrumento para el cambio para convertirse en un valor en sí misma) y le conceden la posibilidad de participar en el diseño de la sociedad del siglo XXI; su nivel de implicación dependerá de todos los implicados en ella: organismos públicos, privados, voluntades políticas, entidades voluntarias y sobre todo de los profesionales de la animación.

Por otro lado, según las orientaciones de la Unión Europea el pilar de la educación del siglo XXI ha de ser “Aprender a vivir juntos” (Petrus, 2000:40). Lo que quiere decir que la educación ha de facilitar a los ciudadanos/as las competencias sociales necesarias para descubrir la realidad y los derechos del otro, así como capacitarles para la participación en proyectos comunes. Ésta es una finalidad educativa compartida por la ASC

III.5.2. La Animación Sociocultural en la política social estatal, autonómica y municipal actual.

El que la ASC sea reconocida oficialmente como elemento o factor de política social y se la tenga en cuenta en la nueva realidad social europea es un paso cualitativo, un gran seguro para ella y un alivio para todos los que de alguna manera estamos implicados en proyectos de animación sociocultural y creemos que esta es un servicio social imprescindible y un derecho de todo ciudadano y como tal, debe ser tratada.

Ahora bien, una cosa es la declaración de intenciones en materia de política social comunitaria y otra su puesta en marcha. En cada estado y autonomía las posibilidades de cumplimiento de las directrices comunitarias son muy diferentes; su carácter ideológico, sus tradiciones políticas culturales y su desarrollo económico son condicionantes básicos.

La U.E. pone a disposición y estructura una serie de recursos políticos, financieros y económicos para garantizar el desarrollo de sus principios y potenciar el proceso de europeización; tal es el caso de los *Fondos Estructurales Comunitarios* que con los propósitos de promover un mejor equilibrio económico y social, reducir los desequilibrios regionales, ayudar a la reconversión de las regiones y zonas industriales en crisis, luchar contra el paro de larga duración, potenciar la inserción profesional de los jóvenes, asegurar la igualdad de oportunidades y adaptar a los trabajadores a los cambios industriales, etc; desarrolla y avala Programas Europeos muy relacionados con la ASC y el Desarrollo Comunitario. (FEOGA, FSE, BEI, FEDER, Red ELISE, ERGO, EUROTECNEC, NOW, AQUAD,... entre otros) Las directrices marcadas por estos programas no son muy cerradas, lo que posibilita su adaptación al contexto en el que vayan a llevarse a cabo, siendo los organismos municipales los responsables de su cumplimiento ante la U.E.

Además de estos proyectos y estrategias comunitarias, las distintas políticas sociales, nacionales, autonómicas, y municipales tienen cierto margen de autonomía para diseñar sus propios programas y proyectos de animación al amparo del artículo 137 de la Constitución de 1978.

Las administraciones locales adquieren cierto protagonismo. Como anteriormente explicamos, ante este proceso de globalización se produce una gran defensa de la identidad cultural local, la máxima anteriormente nombrada de “pensar globalmente pero actuando localmente” justifica, en parte, este protagonismo.

Petrus (1997) señala ocho principios de nuestra actual política social relacionados directamente con la ASC:

1. *Universalidad*, todos los ciudadanos tienen derecho a la animación como acción social.
2. *Descentralización de los servicios* hasta el nivel local.
3. *Fomentar la solidaridad* entre las comunidades.
4. *La animación es responsabilidad pública*, si bien es necesaria la cooperación de la iniciativa privada.
5. La animación tiene que convertirse en un *servicio normalizado*.
6. La animación tiene que *adaptarse e integrarse en el medio social* donde se desarrolle.
7. Los *problemas socioculturales* se consideraran de *carácter global y polivalente*.
8. Se busca *rentabilidad social* más que económica.

La organización y gestión de la ASC en nuestro país es responsabilidad comunitaria y local; el artículo cuarto de la Carta del Consejo de Europa y el artículo 3.1 de la Carta Europea de Autonomía local traspasan algunas de las competencias en el tema que nos ocupa directamente a los municipios que son los más cercanos a los ciudadanos y los que mejor pueden solucionar sus necesidades. Así pues, se

pretende devolver el protagonismo de lo sociocultural a la comunidad local, origen y meta de la animación.

La recesión económica actual, los reajustes presupuestarios municipales y las voluntades políticas locales son los que, en última instancia, posibilitan el desarrollo de las iniciativas de animación.

No quisiéramos terminar este capítulo sin hacer referencia a cómo los Municipios han evolucionado y se han adaptado a esta nueva situación desarrollando estrategias que permiten intervenir en lo local desde un planteamiento global; su apertura a colaborar y coordinarse para desarrollar programas de ASC con otras entidades no municipales y el cambio de un modelo municipal paternalista a otro dinamizador y generador del tejido social, constituyen un ejemplo más del alcance de la “era de la Mundialización” .

Ante esta nueva situación los organismos municipales, en materia de ASC deben potenciar los convenios con asociaciones locales, descentralizar la gestión de los servicios y equipamientos de animación (Casas de cultura, Centros de animación, Centros Cívicos, Centros de Información,...) y, como ya señaló Ventosa (1993:80) los Ayuntamientos deben convertirse en Focos Municipales de Animación Sociocultural cuyas funciones *“no son tanto las de organizar cosas para los ciudadanos cuanto el poner los medios, crear contextos propicios e impulsar iniciativas para que la misma comunidad local se organice por sí misma”*.



CAPÍTULO IV

PROFESIONALIZACIÓN, CONTEXTO SOCIOLABORAL Y PERFILES PROFESIONALES DEL ANIMADOR Y ANIMADORA SOCIOCULTURAL

IV.1. APORTACIONES DISCIPLINARES A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

IV.2. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, MUNDIALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOLABORAL

IV.3. PROFESIONALIDAD Y PERFILES PROFESIONALES EN EL CONTEXTO DE LA MUNDIALIZACIÓN

IV.4. REFERENTES LABORALES Y REQUERIMIENTOS PROFESIONALES DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES

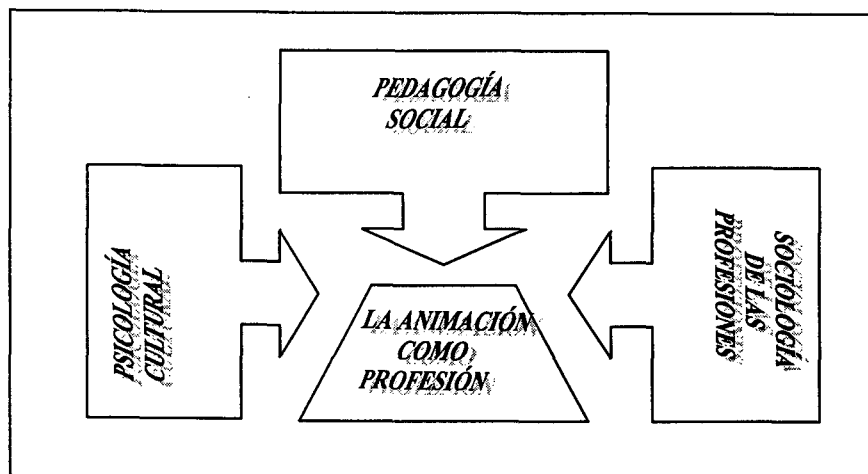
IV.5. PERFILES PROFESIONALES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DESDE LAS COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS



CAPITULO IV PROFESIONALIZACIÓN, CONTEXTO SOCIOLABORAL Y PERFILES PROFESIONALES EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

IV.1. APORTACIONES DISCIPLINARES A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La Pedagogía Social, la Psicología Cultural y la Sociología de las Profesiones son marcos de referencia interdisciplinarios que apoyan los procesos de formalización, institucionalización y legitimación epistemológica y social de la profesión de animación sociocultural como ámbito laboral emergente en el contexto de las sociedades modernas.



Ámbitos disciplinares para la formalización de la animación como profesión

IV.1.1. Aportaciones desde la Psicología Social y Cultural

Recientemente se ha desarrollado un discurso que desde la Psicología intenta ocupar su propio espacio atendiendo los procesos de enculturación como dinámicas psicológicas de grupo, y examinando la individualidad desde la influencia de la colectividad; se trata de la Psicología Cultural, considerada ésta como el estudio organizado de la constitución mental de y por las formas simbólicas discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas (Serrano, 1996). Las más recientes aportaciones de esta parcela del conocimiento (Bruner, 1990; Cole, 1995, 1999; Serrano, 1995, 1996; García-Borés, 2000; Rosa, 2000; Aguirre, 2000), también denominada perspectiva socio-constructivista (Ibáñez 1994), o enfoque psico-cultural (López, 2000), están inspiradas en los siguientes presupuestos:

- Una concepción del individuo como agente activo con una capacidad interpretativa de naturaleza simbólica, como ser que interpreta el mundo, se interpreta a sí mismo y proyecta sus interpretaciones sobre los demás.
- El desarrollo psicológico es una construcción social que acontece en la interacción con los demás, en la intersubjetividad, en el espacio donde extrae y negocia los significados sobre la realidad, en permanente construcción y reconstrucción; lo social constituye el mundo de los significados compartidos.
- Los elementos que componen nuestra subjetividad (creencias, valores, pautas morales y comportamientos) son de naturaleza cultural, puesto que la cultura es el mundo de las representaciones de la realidad, vigentes en un determinado contexto social, en un determinado momento histórico; y están basados en la capacidad de tomar consciencia reflexiva de las acciones del pasado para reorientar los propósitos del futuro, esta es la actitud que permite al ser humano transformar el mundo intencionadamente.
- La cultura condiciona los modos de interactuar con el otro, el modo de relacionarnos afectivamente, el modo de funcionar grupalmente, el de organizarnos colectivamente, etc.

Las claves que aporta la Psicología Cultural permiten conectar las estructuras individuales con los elementos ambientales, en un esfuerzo por superar las clásicas dicotomías entre genetistas y ambientalistas, y que hoy hacen posible establecer conexiones y relaciones de dependencia mútua entre lo psicológico, lo ambiental, lo biológico y lo socio-cultural a partir de la interacción dinámica entre sistemas abiertos mutuamente dependientes (Bateson, 1979; Bronfenbrenner, 1986, 1987; Bunge, 1989; Valsiner, 1998; San Martín, 1999, Rosa, Bellelli y Bakkhurst, 2000; Rosa, 2000)

El modelo de Bunge (1989) contemplar al individuo dentro de un conjunto de interacciones dinámicas entre cuatro subsistemas diferente: el subsistema biológico, el subsistema político, el subsistema económico y cultural.

El modelo propuesto por Rosa (2000), se organiza en cuatro niveles de análisis: nivel biológico, nivel computacional, nivel individual, nivel ecológico-social.

El modelo de Bronfenbrenner (1986) denominado modelo ecológico del desarrollo humano distingue los siguientes elementos: el macrosistema cultural, el exosistema, los microsistemas (familia, escuela...) y el mesosistema.

Junto a estos modelos de caracterización de las interacciones entre lo individual y lo ambiental la perspectiva cultural también ofrece otras representaciones teóricas complementarias, específicamente nos interesan todas aquellas centradas en el desarrollo profesional y en los ciclos de vida por los que pasan los individuos a lo largo de su carrera profesional. Dichas aportaciones nos ofrecen marcos conceptuales muy sugerentes que sirven de referencia para la fundamentación del centro de interés del trabajo que nos ocupa: las trayectorias profesionales y los ciclos de desarrollo de los animadores/as.

De Miguel (1996), considera que el **desarrollo profesional** es un proceso de formación continua que se prolonga a largo de toda la vida laboral y que se fundamenta en todo el conjunto de cambios y mejoras en las destrezas y conductas del profesional, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre el campo profesional. Dos posiciones extremas pueden identificarse a la hora de caracterizar el desarrollo profesional: una centrada exclusivamente en la promoción hacia puestos de mayor consideración, con un mayor estatus social, mejor remunerado y orientados por un tipo de motivación de orden más extrínseco; y otra más orientada hacia procesos de perfección y cualificación progresiva en el puesto de trabajo, guiada desde una motivación más intrínseca donde lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico y, por tanto, un compromiso permanente en su actuación; cuando no se dan estos compromisos se cae en situaciones de desprofesionalización y desmotivación en el puesto de trabajo.

En cuanto al **ciclo vital**, se define como la interacción dinámica ente la maduración fisiológica personal con la experiencia práctica y la influencia social ejercida por las instituciones en las que se formó y el contexto en el que ejerce su carrera profesional (Huberman 1989, Saper 1992, Badillo, 1998). Un mismo acontecimiento no se vive de igual forma en un momento evolutivo que en otro, cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos de forma significativa (Fernández 1995a, 1995b). Desde que un animador/a accede a su primer empleo hasta que consigue consolidar su puesto de trabajo y reafirmar su identidad profesional ocurren cambios importantes que afectan a su comportamiento, a su manera de ver los problemas que se le presentan y a sus formas de intervenir en los diferentes ámbitos de actuación. Toda la base de este conjunto de cambios y transformaciones es abordado desde los diferentes campos de conocimiento, según se ponga el énfasis en los factores fisiológicos, psicológicos o sociales se generan modelos diferentes acerca de cada uno de los estadios del desarrollo profesional. Dos tipos de modelos diferenciados podemos distinguir: aquellos que se centran en un aspecto parcial del desarrollo (en lo biológico, en la personalidad, en lo social, en lo cognitivo, en lo afectivo, en lo

moral, en lo profesional) y aquellos modelos más integradores que aúnan las interacciones entre diferentes dimensiones de las anteriores.

Entre los modelos más relevantes que han sido ampliamente utilizados en los estudios de formación del profesorado y que pueden servir de referencia a esta investigación podemos destacar el de Huberman (1989) y el de Leithwood (1992).

IV.1.2. Aportaciones desde la Sociología de las Profesiones

El estudio teórico y científico de las profesiones en cuanto campos de actividad laboral consolidada y convertidos en objeto de estudio específico desde una perspectiva sociológica, constituye uno de los focos de interés principal de una de las ramas de la Sociología, denominada Sociología de las Profesiones, rama que comienza su andadura en España a comienzos de los 80. Martín y De Miguel (1982: 13-19) afirman: *“nuevas profesiones surgen continuamente y aspiran al status que exhiben las más antiguas y mejor instaladas... las líneas de investigación que echamos en falta y que serían hacederas en España:*

- 1. Estudios comparados de dos o más profesiones de un mismo ámbito (geográfico, científico, organizativo).*
- 2. Monografías de algunas profesiones de las que no se sabe prácticamente nada: notarios, farmacéuticos, pilotos, gestores, psicólogos, periodistas, artistas,...*
- 3. Estudios del comportamiento habitual de algunas profesiones, de sus sistemas de trabajo y de relación con los clientes, no tanto por encuesta como a través de análisis cualitativos.*
- 4. Investigaciones de seguimiento para ver el cambio experimentado en un determinado círculo profesional, por lo menos en dos momentos en el tiempo”.*

El propósito originario de esta parcela de la Sociología de las Profesiones ha consistido en la especificación de un modelo ideal de profesionalización al que tratan de adecuarse en la realidad las distintas ocupaciones que a lo largo del tiempo van arraigándose en un determinado entorno cultural. Quizás el referente externo

más conocido es la obra de Elliot, *Sociología de las Profesiones* (1975), donde se sientan las bases para el estudio de la selección, socialización profesional, reclutamiento y formación, tomando como referencia el contexto anglosajón. Lo más notable de estas aportaciones es que ese proceso de profesionalización se suele ajustar más o menos a una cierta secuencia temporal en la que a partir de un determinado momento una ocupación cualquiera, más o menos espontánea se transforma en actividad con plena dedicación, “*que se basa en unos conocimientos aprendidos en un centro ad hoc (primero fuera de la Universidad y con tendencia a integrarse en ella); otros momentos son la constitución de una asociación profesional, la regulación por ley de un campo acotado para su actividad, la redacción de un código de ética*” (Martín y De Miguel, 1982: 25-26). Si bien, como reconocen estos autores, en España, las profesiones siguen una trayectoria algo distinta: “*se entroncan más difícilmente en la Universidad, se ligan más a la Administración Pública, utilizan a veces el mecanismo de oposiciones como mecanismo de selección y admiten una fuerte dosis de pluriempleo*”.

Progresivamente, desde la sociología se han ido abordando estudios sobre las diferentes profesiones, y el recorrido de profesionalización que han ido atravesando cada una de ellas inicialmente las de corte más tradicional (militares, abogados, médicos, arquitectos,...) y más recientemente las de corte más novedoso (deportistas, músicos, psicólogos, pilotos, trabajadores sociales, maestros,...). Las múltiples facetas de estos modelos de profesionalización se agrupan en una serie de fases más o menos comunes en las que suelen coincidir los diferentes autores que se han ocupado del tema desde el campo más estricto de la Sociología de las Profesiones (Elliot, 1975; Martín y De Miguel, 1983); o desde el terreno específico de la educación (Tenorth, 1988; Hoyle, 1995; Pacheco, 1997; Shulman, 1998).

Martín y De Miguel (1983) presentan más que etapas, una serie de indicadores determinantes para la estructuración de un oficio o actividad gremial en una profesión: la ocupación técnica, la idea de servicio, el principio de autonomía, la

organización colegiada, el compromiso vocacional, la disponibilidad de un código deontológico, una formulación explícita de la relación destinatario-profesional.

Tenorth (1988) destaca como características principales de la profesionalización: la dedicación a tiempo completo, la presencia de una clara vocación en quienes la practican, la formalización de una estructura organizativa específica para su desarrollo, las estructuras de formación adecuadas para promover el saber especializado que requiere su práctica, la orientación de la actividad hacia la resolución de problemas sustanciales de la sociedad y finalmente la autonomía del colectivo en su práctica profesional.

Hoyle (1995) presenta como funciones diferenciadoras de una verdadera profesión consolidada respecto a otras semiprofesiones las siguientes: una función social claramente definida, la disponibilidad de una serie de destrezas especializadas, la cualificación para el ejercicio profesional en situaciones de complejidad, la importancia de la experiencia para favorecer y estimular el aprendizaje continuo, un cuerpo de conocimiento específico que requiere de un largo periodo de formación, la inmersión en la profesión mediante procesos de socialización basados en la adquisición de valores profesionales propios de su grupo corporativo y adquiridos prematuramente al comienzo de su formación, el ajuste del desempeño profesional a un código ético centrado en los intereses de los clientes/usuarios, la absoluta libertad de formulación de juicios para la valoración de los problemas prácticos, una estructura específica de regulación interna del colectivo que mantenga un alto grado de autonomía frente al estado, alto prestigio y alto nivel de remuneración

Pacheco (1997) desde un contexto latinoamericano, también distingue las siguientes fases:

1. La consolidación de un grupo ocupacional en torno a un conjunto particular de problemas. Dicho fenómeno puede ser producto, tanto de un conocimiento

- especializado a partir de la práctica, como de las coyunturas institucionales que, de algún modo, lo propician.
2. La constitución de un conjunto de conocimientos propios no referidos totalmente a la práctica manual, los cuales suponen un cierto grado de autonomía y de colaboración con otros campos profesionales ya existentes.
 3. El establecimiento de procesos de instrucción y selección en la perspectiva de definir la función ocupacional.
 4. La formación de un colectivo o asociación profesional para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación y de los respectivos sistemas de relaciones con otros grupos profesionales similares.
 5. El logro del reconocimiento público de la profesión, así como el mecanismo legal que regule el acceso a ella y las formas de ejercerla.

Shulman (1998) bajo una perspectiva cultural norteamericana describe el desarrollo profesional tomando como centro de referencia su amplia experiencia en investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado, distinguiendo los siguientes requisitos para una digna profesionalización:

1. La obligación de servicio a los otros con carácter de vocación: los practicantes de las profesiones deben desarrollar una comprensión moral que pueda dirigir y guiar su práctica. Conocimientos y habilidades propias de la profesión que deben estar mediatizados y regulados por una estructura moral.
2. Dominio de un cuerpo de teorías y conocimientos establecidos a modo de conocimiento base formalmente construido y académicamente organizado que respalda las modalidades de intervención y legitima las prácticas profesionales.
3. Un dominio cualificado de un arsenal de actuaciones prácticas en forma de habilidades y estrategias que garantizan el ejercicio práctico de la profesión y permiten una actuación técnicamente cualificada.
4. La disponibilidad de sólidos criterios de juicio en la práctica ordinaria de la profesión y excepcionalmente en aquellas situaciones de incertidumbre que no permitan una aplicación directa de los conocimientos o habilidades adquiridas.

- especializado a partir de la práctica, como de las coyunturas institucionales que, de algún modo, lo propician.
2. La constitución de un conjunto de conocimientos propios no referidos totalmente a la práctica manual, los cuales suponen un cierto grado de autonomía y de colaboración con otros campos profesionales ya existentes.
 3. El establecimiento de procesos de instrucción y selección en la perspectiva de definir la función ocupacional.
 4. La formación de un colectivo o asociación profesional para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación y de los respectivos sistemas de relaciones con otros grupos profesionales similares.
 5. El logro del reconocimiento público de la profesión, así como el mecanismo legal que regule el acceso a ella y las formas de ejercerla.

Shulman (1998) bajo una perspectiva cultural norteamericana describe el desarrollo profesional tomando como centro de referencia su amplia experiencia en investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado, distinguiendo los siguientes requisitos para una digna profesionalización:

1. La obligación de servicio a los otros con carácter de vocación: los practicantes de las profesiones deben desarrollar una comprensión moral que pueda dirigir y guiar su práctica. Conocimientos y habilidades propias de la profesión que deben estar mediatizados y regulados por una estructura moral.
2. Dominio de un cuerpo de teorías y conocimientos establecidos a modo de conocimiento base formalmente construido y académicamente organizado que respalda las modalidades de intervención y legitima las prácticas profesionales.
3. Un dominio cualificado de un arsenal de actuaciones prácticas en forma de habilidades y estrategias que garantizan el ejercicio práctico de la profesión y permiten una actuación técnicamente cualificada.
4. La disponibilidad de sólidos criterios de juicio en la práctica ordinaria de la profesión y excepcionalmente en aquellas situaciones de incertidumbre que no permitan una aplicación directa de los conocimientos o habilidades adquiridas.

5. La necesidad de aprender de la experiencia como situación privilegiada para la interacción dinámica entre teoría y práctica, puesto que los profesionales desarrollan capacidades específicas para aprender de la experiencia basadas en la reflexión y análisis de sus propias prácticas.
6. Una comunidad profesional que progresivamente incrementa el conocimiento y mejora las prácticas, bajo la convicción de que todo profesional, en cuanto miembro de una colectividad profesional tiene una importante responsabilidad individual en el ejercicio de la profesión y en el compromiso con el colectivo.

El proceso anteriormente descrito por los diferentes autores guarda importantes similitudes con los más primitivos procesos de formalización e institucionalización de las clásicas profesiones, principalmente en lo que se refiere a la existencia de cuerpos sociales de carácter corporativo y estamental de tipo aristocrático propios de las sociedades tradicionales; si bien a él se van añadiendo las nuevas dimensiones que requiere e impone un panorama moderno de profesionalización de ocupaciones liberales donde no deja de ponerse de manifiesto esa estrecha relación que mantiene la estructura social con todas las cuestiones meritocráticas propias de las ideologías asociadas a tales procesos; de ahí el papel determinante de funciones reguladoras tales como el prestigio profesional, su adquisición, su conservación y su pérdida entre los miembros integrantes de un mismo campo profesional.

Toda profesión, como unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe. Por lo general, las profesiones son consideradas como estructuras sociales autónomas, en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente constituidas, sino por el sector social que las constituye como tales. Si bien los condicionantes sociohistóricos y las características particulares sobre el origen de determinadas profesiones son elementos determinantes para el estudio de

su naturaleza y desarrollo, también lo son sus respectivas dimensiones culturales, científicas, políticas e ideológicas en que aparecen y se desarrollan (Pacheco, 1997)

Es a partir de la instauración de la era de la industrialización europea cuando empiezan a cobrar protagonismo un nuevo conjunto de actividades sociales acompañadas de sus correspondientes procesos de formalización, legitimación e institucionalización y tendencia a la especialización en diferentes parcelas del conocimiento. Los requerimientos planteados por el nuevo orden internacional de fines del siglo XIX y su correspondiente organización social del trabajo configuran una nueva estructura social y abren paso a un nuevo orden de actividades en el mercado laboral como respuesta a los requerimientos de una incipiente sociedad moderna.

En el contexto del desarrollo industrial de las sociedades europeas, la naturaleza del mundo profesional se explica en función del predominio de un determinado sistema de división social del trabajo, bajo estas nuevas condiciones las profesiones se estructuran a partir de un sistema de relaciones diferente. En ese sentido, la estructura institucionalizada de la profesión es identificada por algunos autores (Bruner y Flisfish, 1983) bajo la denominación de “mercado de trabajo”, considerado éste como un conjunto de relaciones e interacciones dinámicas entre lo que la sociedad demanda por una parte y lo que las instituciones formativas ofrecen como personal cualificado para atender dichas demandas. Es aquí donde surge también el concepto de “profesionales liberales” como grupo corporativo cualificado y especializado que ejerce una actividad particular de forma monopolizada. Esto requiere, en primer lugar *“la necesidad de una formación técnica acompañada de su respectivo procedimiento institucional de reconocimiento, tanto de la formación como de la capacidad para el ejercicio; en segundo lugar, el dominio, conocimiento y uso de una tradición cultural consensuada y formalmente establecida, en la que se promueve un tipo de conocimiento determinado; y por último, el recurso o mediación de una estructura institucional que asegure la competencia, prestigio,*

pertinencia y utilidad social de las actividades de dicha profesión” (Parson, 1979: 538).

El desarrollo y, hasta cierto punto, evolución de las profesiones en el contexto de las sociedades modernas se caracteriza por la peculiar forma de instauración y formalización de las capacidades formativas en la dinámica de los sistemas universitarios y en sus correspondientes estructuras académicas. De esta forma, las profesiones liberales consolidan su presencia dentro del funcionamiento de las estructuras universitarias en forma de “carreras”, garantizando así el cumplimiento del papel de servicio a la sociedad para el que fueron institucionalizadas, de ahí que hoy día podamos definir la “profesión” como el conjunto de conocimientos teórico-prácticos que ostenta un colectivo de personas especializadas, capaces de aplicar con un cierto carácter científico-corporativista a la solución de problemas que le demanda la sociedad (Pacheco, 1997).

Sea por su origen o por las necesidades de una sociedad moderna, lo cierto es que en los países que llamamos occidentales fueron destacándose una serie de actividades técnico-intelectuales que más tarde acabarían siendo profesiones en todas las de la ley, con una proyección específica hacia la resolución práctica de determinados problemas personales, basadas en el ideal de la consecución de algún valor abstracto (salud, justicia, paz, bienestar) (Martín y De Miguel, 1982). Un elemento determinante de este proceso de consolidación y afianzamiento lo constituye el paso de una situación de formación gremial desestructurada en modalidades de aprendizaje informal a una formación sistemática institucionalizada en agencias formativas, especialmente habilitadas para este menester y que generalmente se amparan en la institución universitaria. La ocupación a tiempo completo del profesional que interviene en un determinado ámbito de las necesidades de los individuos y de la sociedad junto al fenómeno de institucionalización de la formación son las premisas básicas de toda carrera o profesión que se asiente en algún tipo de conocimientos científico-tecnológicos y metodológicos estructurados.

La profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que interviene un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto político, económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla dicha profesión (Gómez, 1983). De esta forma, las profesiones llegan a considerarse parte integrante de la estructura social, llegan a estar estrechamente articuladas con los procesos productivos y con sus diversas estructuras y componentes; desempeñando un papel importante dentro del juego de intereses sociales, seleccionando a los destinatarios de sus servicios, definiendo estrategias de control y regulación de la profesión, estipulando normas y jerarquías e interviniendo en los conflictos de clase y participando activamente en las decisiones políticas e ideológicas de las estructuras sociales; y en resumidas cuentas, en la evolución de las sociedades en general.

De ahí que toda actividad profesional ligada a un determinado campo de intervención laboral esté vinculada a una serie de presupuestos y consideraciones acerca del “perfil profesional” y el cuadro de competencias corporativas que la sociedad le exige que explicita, defina y redefina a lo largo del tiempo:

1. Respecto a los contenidos científico-técnicos disponibles en ese campo profesional en cada momento.
2. Tomando como referencia el ámbito sociocultural y las necesidades sociales en su sentido más amplio, consideradas éstas como un espacio que no se agota en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, ni necesariamente en las prioridades marcadas por las coyunturas políticas.
3. Considerado como instrumento que se ajusta a los programas y directrices marcadas por las administraciones públicas.
4. Orientado y redefinido continuamente a partir de la demanda y de la oferta producida por la dinámica propia del mercado de trabajo de un determinado sector socioeconómico.

Hoy día, desde la Sociología de las Profesiones, a la vez que se postulan argumentos para la profesionalización e institucionalización progresiva de determinados sectores laborales, también se empieza a construir un discurso teórico inverso, preocupado por encontrar argumentos que justifiquen el retroceso profesional de determinados sectores, el estancamiento de otros o la progresiva degradación y regresión provocada por determinadas circunstancias que impiden la consolidación y el desarrollo corporativista de determinados gremios. En bastantes ocasiones las profesiones sufren crisis, se convierten en espacios de conflictos y disenso como consecuencia de la falta de éxito de esos agentes en el ejercicio de sus competencias. Este fenómeno es especialmente frecuente en el caso de las llamadas profesiones medias o técnicas, que no han llegado a alcanzar plenamente el estatus de “profesiones superiores” y que como afirma Hoyle (1995) requieren de una clarificación específica para discernir si alcanzarán realmente el estatus de profesión superior o deberán quedar relegadas al campo de las semiprofesiones, debido a un elenco de factores considerable:

- ✓ En muchas ocupaciones concretas el corpus científico es insuficiente e insignificante.
- ✓ Una gran parte de los conocimientos aprendidos en las instituciones que imparten el conocimiento, no son después utilizados.
- ✓ Esos mismos conocimientos o parecidos los pueden tener personas que no ejercen la profesión.
- ✓ Un exceso de mística en torno a la complejidad técnica del trabajo profesional.
- ✓ El abandono de la profesión por parte de sus agentes, en cuando se encuentra una oportunidad mejor remunerada.

En esta misma dirección apuntan las reflexiones de autores como Marcelo (1994) que señalan como nuevos ingredientes al debate específico de la desprofesionalización -centrada en los profesores como profesionales-, los siguientes: la creciente burocratización, la progresiva proletarización, la presión actual hacia la feminización, las tendencias hacia el individualismo y el aislamiento,

la inexistencia de incentivos para la promoción, la satisfacción laboral y la intervención contra el estancamiento, la rutina y la desmotivación, cierta predisposición a correr determinados riesgos, especialmente de orden psicológico.

Ésta es la orientación de los argumentos principales que se manejan en las líneas de investigación de mayor interés sociológico en el campo de las profesiones preocupadas por estos fenómenos de desprofesionalización destacan algunos estudios de género y profesionalización que vienen a cuestionar los modelos hegemónicos de carácter andrógono, y que centran su atención exclusivamente en el rol de la mujer como agente de desarrollo profesional y motor de una progresiva feminización de los modos de organización, de las estrategias de intervención y de los modos de argumentar los saberes acumulados. Aquellas viejas profesiones que den la espalda a estos nuevos modos de pensar y actuar acabarán extinguiéndose antes o después.

IV.2. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, MUNDIALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOLABORAL

IV.2.1. Nuevos contenidos y medios de trabajo: lugar de la animación sociocultural en los sistemas de clasificación de las ocupaciones.

El paso de una sociedad industrial a otra de servicios mediatizado por la tecnología y la disponibilidad de la información está produciendo profundos cambios en los sectores económicos y ocupaciones.

La consecuencia inmediata de esta evolución es el surgimiento de un nuevo contexto de trabajo fundamentado en otro concepto, otras maneras de organizarlo y de entenderlo que afectan a la jerarquización, a la división del trabajo, a las relaciones laborales, a los sectores ocupacionales y a las cualificaciones requerimientos y competencias de quienes deben realizarlo surgiendo así una nueva idea de profesionalidad.

En la última década hemos visto emerger, incluso en las sociedades económicamente más avanzadas, un “cuarto sector” al que algunos expertos (García Nieto, 1989) llaman “sector cuaternario” y otros como Rifkin (1996) “tercer sector” o “sector social”, en el que está creciendo la actividad laboral. Este sector engloba el trabajo voluntario, las prestaciones sociales que provienen de la solidaridad y las ocupaciones imaginativas y precariamente rentables; cubriendo campos tales como la animación comunitaria, rural, juvenil, de grupos marginados, de los mayores, turística y otros muchos.

Por otro lado, la actividad laboral decrece en el sector primario de aquellas regiones que no asumieron la revolución agrícola. Por otra parte en casi todos los países de economías avanzadas ha disminuido la demanda de profesionales en el sector secundario mientras que ha aumentado en el terciario: los servicios, en general, y algunos en especial (salud, educación, seguridad, gerontología, hostelería y turismo) acaparan actualmente la mayor demanda de puestos de trabajo.

Estos cambios en los sectores ocupacionales y económicos que han sido, durante la era industrial, los marcos de referencia para configurar las clasificaciones homologadas internacionales¹, supranacionales² y nacionales³ aún vigentes, han provocado que éstas entren en crisis.

Las transformaciones que están sufriendo los puestos de trabajo y las relaciones laborales están creando la necesidad de configurar un nuevo modelo para su descripción, categorización y valoración distinto del utilizado durante la era industrial, un modelo basado en las competencias y responsabilidades que exige un determinado puesto de trabajo y no en las capacidades y competencias de la persona que lo ocupa. Un nuevo modelo que toma como marco de referencia el modelo ecológico y los principios ergonómicos del trabajo: variedad en las habilidades,

¹ A nivel internacional el marco de referencia lo constituye la Clasificación Internacional Uniforme de Clasificaciones (CIUO-88).

² La referencia para los países de la Unión Europea es la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones Comunitaria. CIUO-88 (COM). Adaptada en 1993 desde CIUO-88.

identidad de la tarea, importancia de la tarea, retroalimentación, prevención de riesgos, calidad ambiental, autonomía y trabajo en equipo (Hanna 1990).

Actualmente y como consecuencia de los avances tecnológicos, sobre todo en el campo de las tecnologías de la información, el mundo laboral se va dotando de nuevos recursos que posibilitan cambios en la organización del trabajo y por lo tanto un nuevo posicionamiento de las personas ante él. *“Estas transformaciones tecnológicas han contribuido a liberarnos de la dureza de ciertos trabajos físicos pero exigen mayor fluidez y flexibilidad mental para realizar algunas tareas sociolaborales”* (Echeverría, 2000:63). La telemática, unión de la informática con las tecnologías de la comunicación, está provocando el desuso de muchos de **los medios de trabajo** actuales.

Este panorama se complica aún más con la desaparición de algunas profesiones, la transformación de otras y el nacimiento de nuevas actividades que explotando las necesidades sociales van a dar lugar a nuevos y diferentes tipos de profesiones y empleos.

Las **nuevas profesiones** que se van configurando surgen no sólo de la utilización de nuevas tecnologías, de nuevas fuentes de energía, de nuevos materiales y descubrimientos científicos como la biotecnología, sino también de nuevos sistemas de gestión empresarial, de nuevas formas de organización del comercio y de nuevas formas de organización de las necesidades sociales; estas nuevas condiciones afectan, sin lugar a dudas, a los animadores/as socioculturales, en cuanto profesionales del sector terciario que ejercen su profesión en un contexto histórico y social que no es ajeno al cambio

López Feal (2000) agrupa estas nuevas profesiones en torno a tres criterios:

1. Nuevas profesiones que surgen asociadas al dominio científico, técnico o instrumental del desarrollo tecnológico y a la utilización de otros

³ La Clasificación Nacional de Ocupaciones (CON-94) es la que está vigente en el Estado Español.

materiales y otro tipo de energías: expertos en robótica, burótica, telemática, en ingeniería genética,...

2. Nuevas profesiones por redefinición de profesiones tradicionales, como consecuencia de la introducción de nuevos instrumentos y competencias en el proceso de producción, de gestión o de cambios organizativos: técnicos de mantenimiento de máquinas de oficina, los manipuladores de máquinas y herramientas por control numérico,... y otras que además de caracterizarse porque sus contenidos cambian continuamente, también tienen un crecimiento de ocupación superior a la media.
3. Nuevas profesiones asociadas a servicios procedentes de nuevas necesidades sociales. A este tercer grupo pertenecen esas nuevas profesiones que surgen al amparo de lo que para muchos es el “sector cuaternario”, el “tercer sector” o el “sector social”. Este sector está asociado, sobre todo, a carencias de tipo humano, que están generando nuevos servicios y ocupaciones de utilidad social dirigidos a la creación de un tejido social participativo. La animación sociocultural constituye el campo laboral que cubre estas profesiones que hoy en día ya han dejado de ser nuevas y forman parte del grupo de las profesiones emergentes (Cacane, 1994). Así pues, en nuestro contexto, los animadores socioculturales, los educadores de medio abierto, los educadores sociales, los animadores comunitarios, los recién incorporados al mundo laboral andaluz agentes de prevención asociados al Comisionado para la Drogadicción de la Junta de Andalucía, los agentes locales de promoción de empleo (ALPE) de la Junta de Andalucía o los agentes de empleo y desarrollo local (AEDL) del Gobierno Central son profesionales cada vez más usuales en los distintos recursos y servicios municipales.

Otra clasificación de estas nuevas profesiones o funciones profesionales es la que propuso Cacane (1994: 34 –39) agrupándolas en 11 ámbitos⁴.

⁴ Este autor, al aplicar al campo profesional “la teoría del ciclo vital” diferencia entre “profesiones nuevas”, “emergentes” y “tradicionales o maduras” por lo que insistimos en que muchas de estas llamadas “nuevas profesiones” ya han dejado de serlo para pasar al grupo de “profesiones emergentes”.

- δ El ámbito de la formación, orientación y reciclaje de los recursos humanos: experto en formación continua, en reciclaje de trabajadores, en inserción laboral, en formación y educación a distancia, en nuevas tecnologías y formación, en información juvenil, gestor de centros de formación, orientador ocupacional,...
- δ El ámbito de la comunicación: periodista especializado en economía, medioambiente, medicina e investigación científica; experto en relaciones públicas internacionales, en multimedia, bibliotecario informatizado,...
- δ El ámbito de bienes culturales: el gestor cultural, el museólogo, biólogo especialista en tutela y restauración de bienes culturales, físico, químico, restauradores tradicionales con nuevas técnicas y nuevos materiales,...
- δ El ámbito del turismo y del ocio: animador turístico interdisciplinar, experto en turismo integrado, en marketing turístico, animador urbano, experto en desarrollo de turismo rural, experto en organización de congresos,...
- δ El ámbito de la salud y la asistencia social: médico homeópata, acupuntor, ingeniero biomédico, experto en diagnóstico informatizado, técnico de estadística sanitaria, experto en terapia ocupacional, gestor de ONGs,...
- δ El ámbito del medioambiente: experto en ahorro energético, en desarrollo sostenido, en evaluación de impactos ambientales, gestor ecologista industrial, químico ecológico, el educador ambiental,...
- δ El ámbito de la agricultura biológica, ganadería y pesca: experto ecológico plagicida, tecnólogo bioalimentario, experto en informática aplicada a la agricultura intensiva, acuicultura marina, agricultor ecológico,...
- δ El ámbito de las finanzas y el comercio: consultor financiero, gestor de patrimonios y fondos, analista financiero, experto en financiación de exportaciones, experto en bolsas extranjeras, en comercio internacional,...



- δ El ámbito profesional de expertos y directivos: ingeniero de gestión, ingeniero experto en control de calidad, experto en contratación internacional, ...
- δ El ámbito de la informática y la telemática: analista de sistemas, experto en teletrabajo, proyectista y programador de redes, experto en telemática, técnico experto en ofimática, ingeniero multimedia,...
- δ Grupo abierto: operador de moda informatizado, operador informatizado de secretaría, operador de construcción, operador de gestión empresarial,...

En nuestro contexto sociolaboral, el INEM (Instituto Nacional de Empleo), a partir de la vigente Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94) aprobada por el Real Decreto 917/1994, de 6 de mayo (BOE de 27 de mayo de 1994) elabora una clasificación (CNO-INEM/84) más detallada y subdividida que la Clasificación Nacional; clasificación que con la colaboración del Observatorio Permanente del Comportamiento de las Ocupaciones de este organismo es actualizada anualmente con el propósito de reflejar lo más fielmente posible la estructura ocupacional actual del mercado de trabajo, recogiendo su dinamismo y constante cambio.

Así pues, la CNO-INEM/84 establece cinco niveles: Nivel I:Grandes grupos⁵; Nivel II: Subgrupos Principales; Nivel III: Subgrupos; Nivel IV: Grupos Primarios y Nivel V: Ocupaciones.

Esta clasificación revisada y actualizada en Septiembre de 1999 incluye a los animadores/as socioculturales en la familia profesional de Servicios a la Comunidad y en el Gran Grupo 3 (Técnicos y profesionales de apoyo); grupo cuyas tareas

⁵ Estos Grandes grupos son: 1.Dirección de empresas y de las Administraciones Públicas; 2. Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales; 3. Técnicos y profesionales de apoyo; 4. Empleados de tipo administrativo; 5. Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio; 6. Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca; 7. Artesanos y trabajadores cualificados en industrias manufacturesras, construcción, minería, excepto operadores de instalaciones y maquinaria; 8. Operadores de instalaciones y maquinaria. Montadores y 9. Trabajadores no cualificados.

consisten en realizar labores que requieren, para su desarrollo, conocimientos de carácter técnico y la experiencia necesaria para servir de apoyo en trabajos de carácter técnico, a los profesionales del Gran Grupo 2, o a desempeñar tareas de carácter administrativo con cierto grado de responsabilidad. En general en este grupo están recogidos los profesionales que tienen unos conocimientos de la ocupación adquiridos por medio de unos estudios de Formación Profesional, Ocupacional o por una formación equivalente.

Dentro de este Gran Grupo 3, se establecen cinco Subgrupos Principales; en el último denominado “Otros técnicos y profesionales de apoyo” se contemplan seis subgrupos, siendo uno de ellos el subgrupo denominado “Profesionales de Apoyo de Promoción Social” en el que se sitúan los profesionales de la ASC. Este subgrupo se divide en tres Grupos Primarios donde tienen cabida las ocupaciones relacionadas con la animación. A continuación recogemos en un cuadro la situación actual de la ASC en la clasificación nacional de Ocupaciones (CNO-INEM/94) actualizada en 1999:



Situación de los profesionales de la ASC en la CNO-INEM/84 adaptada en 1999.

En esta clasificación se hace referencia también a los educadores sociales y agentes de igualdad con formación universitaria ubicándolos en el Gran Grupo 2 (Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales); grupo cuyas tareas, de forma genérica, consisten en aplicar el cúmulo de conocimientos científicos e intelectuales a los diferentes campos o, por medio de la enseñanza asegurar la difusión sistemática de esos conocimientos, requiriéndose para su desempeño conocimientos profesionales de alto nivel y experiencia en materia de ciencias físicas, psicológicas, sociales y humanidades. A este Gran Grupo pertenecen las ocupaciones que requieren una titulación universitaria de grado medio y/o superior, así como los escritores y artistas de la creación o de la interpretación. Procediendo de igual manera a como lo hemos hecho anteriormente, en el siguiente cuadro recogemos la situación de estos profesionales:



Situación de los Diplomados en Educación Social en la CNO-INEM/94

Al relacionar la situación de la animación en la CNO-INEM/94 con los niveles de cualificación definidos por el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de Formación Profesional) y adoptados en el ámbito de la Unión Europea, las Grupos Primarios en los que queda inscrita la práctica profesional de la ASC quedarían situados de la siguiente manera:

NIVEL 1	FORMACIÓN	GRUPO PROFESIONAL INEM
Este nivel de cualificación se adquiere a través del ámbito formativo formal y no formal o a través de la propia empresa. Los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas son muy bajos. Permite desarrollar un trabajo sencillo y es una cualificación rápidamente adquirida.	Se accede a través de la escolaridad obligatoria y la preparación profesional	Grupo 3: educadores sociales, animadores comunitarios y promotores de igualdad.

NIVEL 2	FORMACIÓN	GRUPO PROFESIONAL INEM
Referido a una cualificación completa para el ejercicio de una actividad determinada. Implica el dominio de unos conocimientos teóricos y unas capacidades prácticas específicas.	Se accede a través de la escolaridad obligatoria y la formación profesional.	Grupo 3: educadores sociales, Animadores comunitarios y promotores de igualdad.

NIVEL 3	FORMACIÓN	GRUPO PROFESIONAL INEM
Referido a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma. Conlleva responsabilidades de programación y de coordinación. Esta formación implica mayores conocimientos teóricos que en el nivel 2.	Se accede a través de la escolaridad obligatoria y la formación profesional y técnica complementaria	Grupo 3: educadores sociales, Animadores comunitarios y promotores de igualdad.

NIVEL 4	FORMACIÓN	GRUPO PROFESIONAL INEM
Se adquiere en instituciones escolares o extraescolares. La cualificación obtenida de esta formación implica conocimientos científicos y capacidades de nivel superior que permiten asumir responsabilidades de concepción, dirección y/o gestión.	Se accede a través de la formación secundaria (general o profesional) y la formación técnica postsecundaria.	Además de los específicos del grupo 3, los del grupo 2: Diplomados en Educación Social y agentes para la igualdad.

NIVEL 5	FORMACIÓN	GRUPO PROFESIONAL INEM
Esta formación permite la autonomía en el ejercicio de la actividad laboral e implica el dominio de los fundamentos científicos de la profesión.	Se accede a través de la formación secundaria (general o profesional) y la formación superior.	Grupo 2: Diplomados en Educación Social y agentes para la igualdad

Fuente: Diario Oficial de las Comunidades Europeas (Resolución del 11 de Julio de 1980)

Ante este escenario ocupacional en el que algunas profesiones tienden a desaparecer y otras emergen y con la esperanza de que con una actuación política adecuada estos nuevos empleos puedan abrir una posibilidad para reducir radicalmente el paro, consolidar las respuestas empresariales y responder a las demandas de la población, en Europa se están empezando a poner en marcha, desde hace unos años con el apoyo de la Administración, una serie de programas y actividades consideradas por las instituciones europeas como verdaderos *Yacimientos de Empleo*

Estos nuevos Yacimientos de Empleo toman impulso como fenómeno relevante a partir del Libro Blanco sobre “El crecimiento de la competitividad y del empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI” (Comisión Europea, 1993) y que puede considerarse como el primer documento a nivel internacional que presenta esta alternativa como generadora de empleos (Lebrun, 1995); empleos que de forma irregular y asistemática empiezan a surgir a modo de experiencias empresariales locales e iniciativas de economía social en el medio local. Por esta razón también se habla de los nuevos Yacimientos de Empleo en el contexto de Iniciativas Locales de Desarrollo y Empleo (ILDE). Los nuevos yacimientos de empleo son precisamente los ámbitos de la actividad económica que vienen a satisfacer estas necesidades nuevas (o relativamente nuevas) de nuestras sociedades, aprovechando de manera activa y positiva el filón económico y de empleo que se esconde en esos cambios sociales, aprovechando las oportunidades de crecimiento y de empleo que pueden venir a satisfacer las necesidades que surgen de esas transformaciones sociales.

La animación sociocultural es una de estas profesiones y su expansión responde perfectamente a este fenómeno caracterizado como yacimientos de empleo en sectores con un amplio compromiso ante las transformaciones y el cambio social.

En 1995 la Comisión Europea ordenó en cuatro grandes apartados los diecinueve ámbitos de estos nuevos yacimientos de empleo: “Vida diaria”; “Mejora de la calidad de vida”; “Cultura y Ocio” y “Protección del Medio ambiente”.

Así pues, el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo (1994) hablaba de la creación de tres millones de nuevos puestos de trabajo. Su puesta en marcha en España es relativamente reciente y no es posible adelantar unos resultados o consecuencias; lo que sí es cierto es que hasta ahora las distintas Comunidades Autónomas han puesto en marcha planes con diversos nombres cuyo objetivo prioritario es la lucha contra el desempleo desde estos nuevos frentes de intervención social.

Junto a estos esfuerzos comunitarios y autonómicos para paliar el problema del desempleo, hay que resaltar las iniciativas de las Administraciones Locales. Los Ayuntamientos están exigiendo mayor cesión de impuestos que les permitan mayor autonomía en la implantación de programas y actuaciones. Esta municipalización está siendo potenciada por el hecho de haber avanzado hacia una concepción de ciudad como ámbito político y espacio de desarrollo. De esta forma, los Ayuntamientos y los servicios Mancomunados se convierten en las instancias administrativas que generan más puestos de trabajo de perfiles y servicios emergentes: agentes de empleo y desarrollo local, agentes locales de promoción de empleo, animadores socioculturales, monitores de actividades de ocio y tiempo libre, monitores y profesores de Casas de Oficio y Escuelas Taller, coordinadores de Casas de Cultura y de la Juventud, informadores juveniles, educadores sociales, agentes de prevención de drogodependencia y marginación, técnicos de programas de desarrollo,... entre otros.

IV.2.2. Nuevas formas sociales de trabajo

La consecuencia final de todas las transformaciones acaecidas en los contenidos, medios y métodos de trabajo, es la aparición de nuevas formas sociales de trabajo, nuevas formas de entenderlo, nuevos modelos de relaciones laborales y nuevas estructuras organizativas que dan cobertura a nuevas estructuras financieras inspiradas en estructuras empresariales alternativas de concebir la animación diferentes al mecenazgo ejercido por la Administración Pública.

Según las conclusiones de la Conferencia Intergubernamental que debatió en 1996 el diseño de la Unión Europea del siglo XXI, el trabajo venidero será por definición rotativo, flexible e incierto. De nuevo la flexibilidad se convierte en la característica fundamental de esta nueva manera de entender el trabajo y organizarlo. Muestra de ello es el actual debate sobre la reducción horaria de la semana laboral (Jáuregui, 1996). Esta flexibilidad ya se puede constatar en tipologías de contratación cada vez más usuales: contratos a tiempo parcial, el

contrato de relevo, de trabajo temporal, de fines de semana, tipo “kleenex”, subcontrataciones, autocontrataciones, contrataciones por Obras y Servicios,...

El autoempleo se convierte en protagonista junto con otras modalidades de trabajo tales como el teletrabajo, el trabajo por franquicia, el trabajo compartido, el “free lance” (profesional que vende sus servicios a otras empresas),... entre otros.

IV. 2.3. Nuevas organizaciones de trabajo: empresas e iniciativas alternativas al mecenazgo de la Administración Pública

Es muy importante el papel que las organizaciones están jugando en este escenario de globalización. Los cambios radicales producidos en las lógicas de producción y evolución tecnológica afectan profundamente a las organizaciones acelerando su proceso de adaptación a la nueva situación, emergen nuevos tipos de organizaciones, nuevos centros de trabajo con otras estructuras organizativas, ubicaciones físicas distintas, nuevas relaciones laborales, con responsabilidades diferentes a las que se exigen en los centros de trabajo de la era industrial y por consiguiente con un nivel de conocimientos, estrategias y capacidades más amplio.

La información, su mayor disponibilidad y acceso y la responsabilidad que implica manejarla, es la clave fundamental que explica el cambio que se está produciendo en “las reglas de juego de las empresas” (Trillas, 2001:49); reglas importadas de la cultura empresarial norteamericana.

Las empresas de Internet son las que han descubierto antes que las demás el impacto de la información en tiempo real. Esteve Calzada (2001:49) coordinador del proveedor holandés de acceso a Internet World Online en España afirma en este mismo artículo al que estamos haciendo alusión que *“es de suma importancia que todos los empleados sepan, en tiempo real, si la empresa va bien o mal. Cómo van a estar motivados si no. Yo no lo estaría”*.

Este acceso por igual a la información y la introducción de las nuevas tecnologías en las empresas ha producido en ellas cambios importantes en la organización del trabajo y en la producción, entre ellos:

- ❖ Potenciación de los Departamentos de investigación y desarrollo, con equipos que trabajan en la aplicación de las nuevas tecnologías para la mejora del sistema de producción.
- ❖ Pérdida de importancia cuantitativa del Departamento de Producción en beneficio del de Marketing para el conocimiento del mercado, demandas, ...
- ❖ Búsqueda de nuevos tipos de organización y relaciones en la empresa, replanteamiento de la organización tradicional.
- ❖ Replanteamiento de las funciones y tareas del trabajador, cobrando importancia el Departamento de Recursos Humanos.
- ❖ La aceptación de que el valor no lo da el cargo que uno ocupe, sino la capacidad para aportar que se tenga.

Además de estos cambios, consecuencias inmediatas de los avances tecnológicos, los centros de trabajo y las organizaciones tienen que hacer frente a la aparición de nuevos sectores de producción y de servicios, a nuevas formas de marketing y venta, a la aparición de nuevas profesiones, ocupaciones y puestos de trabajo y con ello al surgimiento de una nueva masa laboral. Empiezan a introducirse en el discurso tres conceptos clave: “la mejora continua” en la organización, “la calidad total” de la organización y el “alto rendimiento” como organización.

De Mulder (1996) señala que son seis las dimensiones que indican un clima de mejora, calidad y en definitiva de alto rendimiento en una organización:

- Flexibilidad: entendida como el grado en que las personas que integran la organización perciben más o menos restricciones en su forma de actuar.
- Responsabilidad: grado en que quienes forman parte de la organización perciben que se les delega autoridad aumentando así su nivel de autonomía en el trabajo.

- Estándares: énfasis que los empleados perciben que se pone en el buen desempeño del trabajo, así como la existencia de metas realistas y retadoras.
- Recompensas: grado en que los integrantes de la organización perciben que son reconocidos y recompensados por el trabajo bien hecho.
- Claridad: nivel que los individuos perciben que las metas, los procedimientos, las estructuras organizativas y el flujo de trabajo están claramente definidos, de forma que todos saben qué se espera de ellos y su relación con los objetivos generales de la organización.
- Espíritu de equipo: grado en que las personas sienten “orgullo” de pertenecer a la organización, se sienten respaldados y consideran que están trabajando hacia un objetivo en común.

López Feal (2000:79) define las organizaciones modernas con las siguientes características: *“tienen un único propósito para que sus miembros se centren en él; sus logros son externos y van más allá de lo que cada miembro aporta con su tarea; se evalúan y enjuician a sí mismas en cuanto a su funcionamiento y sus resultados, desde la eficacia; son competitivas; motivan, valoran a sus miembros para conseguir retenerlos y atraerlos; son gestionadas por un gestor cuya función no es mandar sino dirigir; deben ser autónomas en su funcionamiento real, aunque legalmente no lo sean; deben estar descentralizadas y tomar decisiones rápidas y adaptadas a las circunstancias de cada situación y de cada momento; son flexibles; han de estar organizadas para el cambio constante y para la innovación”*.

Drucker; Senge; Hammer; Nadler; Prahalad; etc como “predicadores” de los nuevos paradigmas de organización empresarial (Echeverría, 2000:62) añaden otras características al listado anterior: *“énfasis en el trabajo en equipo más que en la jerarquización; disposición continua a aprender; atención constante a los procesos clave; flexibilidad y adaptación al cambio y la complejidad, nuevos roles de directivos y trabajadores (el jefe no manda, lidera y el trabajador es flexible,*

creativo y se identifica con la empresa); interdisciplinariedad y combinación de competencias y profesionales y énfasis en la gestión de los recursos humanos”.

Sin embargo, consideramos que una de las características más importantes de estas nuevas organizaciones y que no está relatada en el listado anterior, hace referencia a los nuevos modelos de relaciones laborales que las empresas y organizaciones de la nueva economía están imponiendo. Son organizaciones preocupadas por crear un entorno laboral agradable que fomente la productividad y retenga a los mejores profesionales considerándolos parte integrante de sus objetivos; “... ha resucitado la relación interpersonal con el empleado, ... pero desde una óptica más igualitaria”. (De Mulder, 2001:53). Organizaciones que pretenden conectar los recursos humanos con los planes estratégicos de adecuación y desarrollo sostenible.

Este es el argumento que muchos especialistas en recursos humanos utilizan para cuestionarse uno de los modelos de organización empresarial que basado en la filosofía de reducción de los gastos de personal se está consolidando con mayor rapidez en el contexto de las nuevas organizaciones: el denominado por Charley Handy (1996) el de “empresa trébol”; compuesta por tres tipos de trabajadores: los que constituyen el núcleo fijo de la empresa y que son profesionales de alto nivel, abiertos al cambio, innovadores y con una visión global de la empresa; el segundo tipo lo forman los trabajadores especializados que integrados en organizaciones independientes y especializadas tienen relación con otra empresa a través de contratas; los trabajadores que se contratan temporalmente, dependiendo de las necesidades de la empresa constituyen el tercer grupo. Sólo los primeros dispondrán de empleo estable, pero no vitalicio.

Paralelamente al modelo de “empresa trébol” y con el propósito de hacer frente a las exigencias de calidad y a la mayor demanda de productos y servicios a la medida del mercado está surgiendo el modelo de empresa basado en redes intensivas de transición. Este modelo de organización, basado en el programa de

formación EUROTECNET, patrocinado por la Unión Europea, consiste en la creación de pequeñas unidades de funcionamiento que a modo de talleres artesanales y pequeños equipos de trabajo se integran en las grandes empresas o bien, constituyen en sí mismas, pequeñas empresas independientes. Lo más característico de estos equipos es que son locales, están integrados en el conjunto de una variada población de empresa, instituciones educativas y de formación, gobiernos locales, centros bancarios y otras organizaciones. Las nuevas tecnologías están potenciando este modelo de organización empresarial eliminando las diferencias entre la oficina, la producción y el servicio, aumentando la demanda de trabajadores especialistas y polivalentes. Bastantes iniciativas de animación sociocultural basadas en el autoempleo a nivel local y comarcal han optado por este modelo empresarial.

Y como contrapunto y con un carácter voluntarista más orientado al compromiso, la denuncia y la reivindicación del equilibrio mundial perdido, surgen con fuerza nuevos modelos amparados en el paraguas de las Organizaciones No Gubernamentales. Greenpeace, Plataforma del 0'7, Intermon, Amnistía Internacional, Médicos sin Fronteras,... entre otras, son además de iniciativas en pro de la solidaridad, justicia y democracia nuevas organizaciones empresariales que están haciendo emerger nuevos valores y relaciones laborales y también nuevas oportunidades de empleo y trabajo voluntario para los animadores/as socioculturales.

Cualquier organización que quiera sobrevivir en esta vorágine debe conseguir no sólo un equilibrio interno, sino también una armonía con el entorno cambiante en el que está inmersa. Así pues, los centros de trabajo, como organizaciones vivas, tienen que cambiar de acuerdo con la realidad y adaptarse a la filosofía de las organizaciones inteligentes y de las instituciones que aprenden.

IV.3. PROFESIONALIDAD Y PERFILES PROFESIONALES EN EL CONTEXTO DE LA MUNDIALIZACIÓN

IV.3.1. Nueva profesionalidad y nuevos perfiles profesionales

Esta gran transformación estructural del último cuarto de siglo ha cambiado hasta tal punto el escenario laboral que se impone un nuevo concepto de profesionalidad, se reestructuran y modifican sustancialmente los requerimientos profesionales y en relación dialéctica con la práctica profesional se modifican y construyen nuevos perfiles profesionales, entendidos como el conjunto de competencias que una persona debe dominar para el desempeño de una actividad laboral.

Los requerimientos profesionales del profesional integrado en el mundo laboral de hoy han cambiado cuantitativa y cualitativamente para adaptarse a las características del sistema económico y sociolaboral actual; en el trabajador actual se prima más su condición como ser humano integral que como mera fuerza física portadora de eficacia. El mundo del trabajo ya no demanda individuos ejecutores de tareas elementales y rutinarias, sino trabajadores con nuevas habilidades, nuevas capacidades y portadores de nuevos perfiles profesionales. Profesionales capaces de tomar decisiones autónomas, de trabajar en equipos dinámicos y móviles, de comprender la actividad productiva en su conjunto, de asumir responsabilidades, de organizarse, de responder a las contingencias que se produzcan, de relacionarse con el entorno, de planificar y ejecutar proyectos complejos, capaces de adquirir nuevos conocimientos y actitudes de forma rápida y efectiva, capaces de identificar problemas y proponer soluciones a los mismos, profesionales abiertos a las continuas transformaciones y cambios en las formas de organización del trabajo; más creativos y flexibles en el desempeño de sus actividades y funciones.

Estas nuevas demandas son consecuencias inmediatas del proceso de descentralización en la toma de decisiones que se está produciendo en las organizaciones y que perfilan un nuevo concepto de profesionalidad.

Un rasgo característico del nuevo profesional es la polivalencia o multivalencia, tanto por el cada vez mayor número de ocupaciones que participan de conocimientos y destrezas comunes como por la configuración de equipos de trabajo donde las diferentes funciones no se encuentran claramente delimitadas, los profesionales actuales deben de adaptarse con rapidez a nuevas y diferentes situaciones y deben ser capaces de actuar en varias tareas a la vez lo que obliga al aprendizaje rápido y permanente (D'Iribarne, 1989 y Echeverría, 2000).

Esta situación afecta directamente a la ASC, en concreto a su institucionalización profesional; los animadores/as ven como se va ampliando progresivamente su campo de actuación desde la versatilidad y el dinamismo que le impone el nuevo modelo de profesionalidad.

Desde que en la década de los sesenta surgieran en nuestro país los primeros animadores/as con un marcado tinte militante y voluntarista (Sálas, 1997) hasta llegar al profesional de la animación actual, capaz de dar respuesta no sólo a los requerimientos funcionales más básicos (conocimientos, capacidades de planificación, gestión y ejecución) sino también a los extrafuncionales (actitudes y comportamientos conectados con el contexto social y organizativo en el que desempeña su actividad), han sido muchos los esfuerzos realizados tanto por los propios animadores/as como por los teóricos de la misma por hacer de ella una práctica profesionalizada y adaptada a los nueva idea de profesionalidad. Flexibilidad, polivalencia, creatividad, inspiración, rapidez de adaptación, innovación, iniciativa individual, formación y trabajo en equipo son algunas de las características ligadas a este profesional de la animación actual.

Este nuevo concepto de profesionalidad está acompañado de nuevas exigencias y requerimientos profesionales; exigencias que en un principio estaban basadas exclusivamente en capacidades, más tarde en cualificaciones y actualmente, debido a estos grandes cambios en el contexto laboral, se está imponiendo como

nuevo referente laboral, un concepto que engloba a los dos anteriores, nos referimos a las competencias de acción profesional; concepto capaz de abarcar y dimensionar las nuevas formas, medios y contenidos a los que cualquier práctica profesional actualizada debe responder.

IV.3.2. Los requerimientos profesionales en el contexto laboral actual: de las capacidades a las competencias de acción profesional como referente laboral.

En los años sesenta y setenta se pedían fundamentalmente *capacidades* para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión (Roig, 1996). Estas capacidades profesionales abarcan el conjunto de “*conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión*” (Bunk, 1994:8). Primaba la noción de tarea sobre la de función integrada en el programa u organización, la de prescripción e instrucción sobre la de promoción de corresponsabilidad e iniciativa dentro de la institución, al tiempo que se mantenía una visión de la organización del trabajo bastante segmentada y aditiva. Los conocimientos, destrezas y aptitudes eran los elementos profesionales básicos y el radio de acción profesional estaba bien definido para cada profesión (Echeverría, 2000).

En la década de los ochenta se comienza a demandar, en el contexto laboral, bajo el nombre de *cualificaciones profesionales*, nuevos conocimientos, destrezas y aptitudes que permitían desarrollar una amplia gama de actividades profesionales desde la flexibilidad y la autonomía, haciendo especial hincapié en los aspectos metodológicos y técnicos. La mayor diferencia con el concepto de capacidad que primaba en la década anterior viene marcada por el carácter móvil y dinámico del concepto de cualificación frente al carácter estanco del de capacidad.

Cuando este término se hace usual en al ámbito del trabajo se define, consensuadamente, como el conjunto de conocimientos y habilidades que los

individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación y suponen la capacidad potencial para desempeñar un puesto de trabajo.

Es importante resaltar que es en esta década cuando se empieza a reconocer e imponer la movilidad laboral, lo que requiere capacidad de adaptación a una gama amplia y cambiante de funciones (Sánchez Asiaín, 1996). Sin embargo, durante esta época fueron muchos los interrogantes que se plantearon en torno a este término y que impulsaron su evolución al tiempo que resaltaron su carácter contextual; interrogantes que giraban fundamentalmente sobre los referentes de las cualificaciones, su concepto, contenido, diagnóstico y demostración.

Le Boterf (1991) explica que la cualificación no se reduce a la posesión de una cierta cantidad de conocimientos y experiencias que se correspondan con la ejecución normalizada de unas tareas precisas y delimitadas. La cualificación no se limita a la adaptación a un puesto de trabajo. Para este autor, la cualificación se compone de un potencial de conocimientos, capacidades y competencias que:

- permitan comprender y dominar una situación profesional específica y reproducirla en su entorno y en el conjunto del proceso de producción. Una formación cualificadora debe conducir a la adquisición de capacidades de previsión, de diagnóstico y a una recopilación estructurada de conocimientos.
- puedan ser transferibles a otras situaciones de trabajo en el seno de la misma empresa o en empresas diferentes.

Respecto al contenido de la cualificación este autor resalta su carácter pluridimensional. Se refiere a un conjunto de competencias profesionales compuestas por:

- ✓ *saberes*: el conjunto de conocimientos generales o especializados que hay que poseer (conocimientos teóricos, lenguajes científicos y técnicos,...);

- ✓ *técnicas*: se refieren al dominio de métodos e instrumentos que son aplicables en contextos particulares, pero, a su vez, transferibles a diversas situaciones de trabajo;
- ✓ *aptitudes sociales*: se trata de las actividades y comportamientos de las personas en el trabajo, de las formas deseables de actuar o de interactuar; la motivación y la implicación en el trabajo son aspectos íntimamente ligados a estos comportamientos;
- ✓ *aptitudes de aprendizaje*: permiten hacer frente a las permanentes transformaciones y acelerar las exigencias vinculadas con la evolución de los empleos, de las tecnologías y de las organizaciones;
- ✓ *aptitudes de comunicación*: *“la empresa sólo podrá alcanzar un rendimiento óptimo si los actores que la componen saben comunicarse eficazmente unos con otros”* (Le Boterf, 1991:53).

Este mismo autor al referirse a la cualificación colectiva insiste en que en el seno de una organización es necesario que haya ayuda mutua y cooperación. La cualificación de un equipo o de una organización no puede reducirse a la suma de las cualificaciones individuales. Depende de las interacciones que se establezcan entre los individuos y sus cualificaciones. *“La cualificación de un equipo es también la capacidad del grupo para extraer lecciones de la experiencia, para conceptualizar los problemas y analizar los errores. Es la capacidad de cooperación. Sólo en la medida en que cada individuo encuentre cualificaciones complementarias a las suyas es como conseguirá que su propia cualificación pueda integrarse eficazmente en las combinaciones productivas”* (Le Boterf, 1991:53).

Finalmente distingue entre tres situaciones de la cualificación:

- Cualificación “requerida”: la exigida por el empleo.
- Cualificación “adquirida”: la que posee el individuo, adquirida en el transcurso de su itinerario profesional y extraprofesional.

- Cualificación “atribuida”: la atribuida en el mercado laboral y permite ajustar las demandas y las ofertas.

Para Alex, (1991: 23) la cualificación es *“la capacidad para el trabajo relacionada con la persona, integrada por una competencia técnica (elementos científicos y conocimientos técnicos específicos de la profesión, técnicas de trabajo, capacidades,...) y una competencia social (intereses, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo o la tarea)”*.

Una de las principales consecuencias de estas reflexiones fue la de valorar las cualificaciones individuales en relación con las colectivas, estructurales e institucionales, (Sellín,1991; Echeverría,1998 y Sarasola,1999) quedando patente que el aprovechamiento de la cualificación de un individuo depende del entorno estructural donde pueda desarrollarla, de la oferta y demanda del mercado de trabajo, (Cacane,1994) y de los ámbitos institucionales de formación, de demanda y aprovechamiento de las cualificaciones profesionales. (López,1995).

Sin embargo, hoy en día, y a pesar de estos esfuerzos por delimitar el término, el concepto de cualificación no es útil porque resulta difuso; es un concepto excesivamente englobador de atributos personales y laborales y limitado para abarcar los nuevos requerimientos profesionales que se dan en el contexto de las grandes transformaciones (Delcourt, 1999).

A partir de la década de los 90, y como consecuencia de los cambios producidos en el contexto laboral, se comienzan a definir los perfiles profesionales en base a un referente conceptual más amplio que abarca a los conceptos de capacidad y cualificación; cada vez se hace más usual el término de competencia de acción profesional. Este es un concepto como señala Le Boterf, (1996) difícil de definir y en vías de fabricación. Se le asignan diferentes significados y sobre todo se le equipara al de cualificación. Junto con los conocimientos y las capacidades constituye un abanico terminológico bastante usual y también confuso.

Como afirma Bunk, (1994:9) la competencia profesional, como las capacidades y las cualificaciones profesionales, “*se basa en conjuntos de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a una profesión, pero amplía el radio de acción a la participación en el entorno profesional así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación*”. Así pues, en el concepto de competencia profesional además de contemplarse aspectos técnicos y metodológicos se contemplan aspectos participativos y personales.

Algunos autores como Le Boterf (1996); Montens (1996); Montmollin (1996); entre otros, definen las competencias como características personales: saberes, conductas, aptitudes y actitudes. Para otros como Gilbert y Parlier (1992) y Levy-Leboyer (1997), la competencia resulta de un saber actuar, por lo que no sólo define conocimientos, sino también capacidades de acción y de comportamiento.

Autores como Belisle-Linard (1996) o Salinas (1996) incluyen en el concepto de competencia la capacidad de realizar una tarea profesional conforme a unos niveles requeridos y esperados y, la idoneidad para realizarla eficazmente por poseer las cualificaciones requeridas para ello. En este caso los conceptos de competencia y cualificación se asocian entendiendo este último como una capacidad para realizar un trabajo.

Por último nos encontramos con autores como Bunk (1994) y Ginisty (1997) para quienes las competencias son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo.

Para Hooghiemstra (1996) la competencia es una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo, las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter,

conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos o capacidades cognoscitivas o de conducta. Así pues la competencia como:

- **Motivo:** una necesidad subyacente o una forma de pensar que impulsa, orienta y selecciona la conducta de una persona; por ejemplo la necesidad de logro.
- **Rasgo de carácter:** una predisposición general a conducirse o reaccionar de un modo determinado; por ejemplo confianza en uno mismo, autocontrol, resistencia al estrés,...
- **Conocimientos:** de hechos o procedimientos, tanto técnicos como personales.
- **Capacidades cognoscitivas y de conducta:** ya sean ocultas (razonamiento deductivo o inductivo) u observables (capacidad de escucha activa, por ejemplo).

Este autor al referirse a las competencias para el futuro afirma que se puede prever que, dentro de las nuevas organizaciones laborales, lo que tendremos que buscar en los trabajadores será:

- a) en **los ejecutivos:** *razonamiento estratégico* (capacidad para comprender rápidamente las tendencias cambiantes del entorno), *liderazgo del cambio* (capacidad de motivar e incentivar el cambio) y *gestión de las relaciones* (capacidad de establecer relaciones positivas para la organización).
- b) en **los directores:** *flexibilidad* (predisposición y capacidad para cambiar las estructuras y procesos de dirección cuando se requiera), *introducción del cambio* (capacidad del “liderazgo del cambio”), *sensibilidad interpersonal* (capacidad de comprender y valorar las aportaciones de otras personas), *delegación* (capacidad para compartir la información, fomentar el desarrollo de los trabajadores, delegar responsabilidades significativas,...), *trabajo en equipo y transferibilidad* (capacidad para adaptarse y “funcionar” eficazmente en otros entornos laborales).

- c) en los empleados: *flexibilidad* (predisposición a considerar el cambio como estimulante y motivador), *motivación para buscar información y capacidad de aprender, orientación hacia el logro* (impulso hacia la innovación y continua mejora en calidad y productividad) y *colaboración* (capacidad de trabajar colaborando en grupos multidisciplinares).

Los conceptos de competencia y cualificación se siguen utilizando como términos asociados que comparten el carácter dinámico y ponen su énfasis en la acción. Le Boterf, (1991) establece entre ambos términos una relación de inclusión al considerar las competencias como un componente más de la cualificación junto con las capacidades y conocimientos.

D'Iribarne (1989) aclara la relación entre ambos conceptos al afirmar que la competencia es un atributo referido exclusivamente a las personas y definible en la acción y en situaciones de trabajo; mientras que las cualificaciones pueden referirse a las personas o al trabajo. De esta manera el concepto de cualificación sigue adquiriendo su plena vigencia cuando la referencia sea el trabajo, y no por mera supervivencia terminológica, de hecho se sigue hablando de trabajo baja, media o altamente cualificado tal y como se establece en los cinco niveles de cualificación definidos por el CEDEFOP descritos anteriormente en este mismo capítulo.

Este último concepto de competencia profesional resalta el valor de la acción; son muchos los autores que insisten en que es en la acción, en la demostración en situaciones reales donde la competencia adquiere su propio significado. Le Boterf (1991:55) resalta esta dimensión de acción al definir la competencia como “*el conjunto de saberes, técnicas y aptitudes que son directamente útiles y aplicables en el contexto particular de una situación de trabajo. La competencia materializa una o varias capacidades poseídas por el sujeto*”.

Bunk (1994) desglosa la competencia profesional en cuatro competencias parciales relacionadas con distintos aspectos de la persona (conocimientos, aptitudes, destrezas, habilidades sociales, actitudes, habilidades de comunicación, expectativas,...): competencia técnica, metodológica, participativa y social o personal como la denomina Echeverría (1996, 1998 y 2000). La integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la competencia de acción que es indivisible.

Bunk, (1994) completa esta definición de competencias de acción identificando su contenido:



Fuente Bunk,G.P.(1994): La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. En Revista Europea de Formación Profesional, 1/94. Pp 8-14.

Es en la acción, en situaciones laborales reales, donde estas competencias adquieren su verdadera dimensión, siendo pues las **COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL** las que se están convirtiendo en referente laboral.

Estas competencias podrían ser clasificadas en dos grandes grupos: a) competencias específicas de un determinado puesto de trabajo (nos referimos a las

competencias técnicas o saberes específicos) y b) las competencias o saberes transversales útiles en contextos laborales distintos y variados. El dominio y la posesión de estas competencias es una garantía de la polivalencia profesional tan demandada actualmente.

Así pues, según este nuevo referente es profesionalmente competente quien demuestra poseer: competencia técnica, metodológica, participativa y social-personal para el desempeño de una profesión (Echeverría, 2000).

IV.4 REFERENTES LABORALES Y REQUERIMIENTOS PROFESIONALES DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES.

Si entendemos por profesión una actividad humana que exige un conjunto de conocimientos especializados, que cuenta con unos principios básicos y con unas técnicas comunes, que tiene unas competencias en su ejercicio y que ofrece un servicio a la colectividad (López Feal, 1998); la ASC es una profesión que como anteriormente aclaramos ha dejado de ser nueva para alcanzar el nivel de profesión emergente (Cacane, 1992). Sin embargo, si hubiera que optar por un rango común para caracterizar el panorama de la ASC este sería el de la heterogeneidad no sólo por la disparidad de enfoques, sino también por la ambigüedad terminológica, formativa y profesional (Ventosa, 1997).

Hablar de la práctica profesional de la ASC es hablar de los animadores/as como profesionales de la intervención social, cultural y educativa, de sus tareas, sus funciones, sus responsabilidades y de los requerimientos profesionales que en cada momento se les ha demandado; requerimientos que han estado condicionados por la dependencia institucional del animador/a, su nivel de gestión, por el sector y el ámbito de intervención; en definitiva, al referirnos a la práctica profesional de la ASC estamos haciendo alusión necesariamente a lo que Le Boterf (1991:130) denomina “situación profesional” refiriéndose al contenido de la tarea profesional, en nuestro caso, de los animadores/as socioculturales.

Si bien es cierto que los requerimientos y exigencias profesionales de los animadores/as han ido evolucionando con la intención de adaptarse a lo demandado por la práctica de la animación y a las características del contexto sociolaboral imperante; la profesionalización de la animación, en lo que a los requerimientos profesionales se refiere, no ha seguido la secuencia anteriormente descrita y reproducida por la mayoría de los sectores ocupacionales. Según Quintana (1993) es difícil definir al profesional de la animación sociocultural, cuanto más sus requerimientos y demandas laborales.

La situación profesional de la animación, en sus orígenes era bastante difusa, desconocida y descontextualizada institucional y administrativamente; este desconocimiento y poca madurez dificultó la definición de las capacidades (conocimientos, destrezas y aptitudes) que vinculadas a la práctica de la profesión se necesitaban para ejercerla. Situación ésta que se acentúa si tenemos en cuenta que para algunos autores la animación más que una profesión es una actitud dentro de una profesión, una cualificación necesaria en muchas profesiones (Poujol, 1976; Ander-Egg, 1992).

Una simple ojeada a los valiosísimos estudios de esta primera época nos demuestra que cuando se hablaba del buen animador/a se hacía en términos poco profesionales y en relación a las cualidades del mismo más que a los conocimientos y destrezas que la práctica demandaba en sus profesionales. No obstante, como a continuación detallamos, en estos primeros listados se habla indistintamente de capacidades, aptitudes y cualidades personales de los animadores/as.

Son muchas las referencias que en la literatura de la animación sociocultural se hacen a las exigencias y requerimientos profesionales de los animadores/as; exigencias que en términos de cualidades, capacidades, aptitudes y actitudes se integran en el discurso de la animación procedentes de distintas fuentes y portando los presupuestos ideológicos que marcan las distintas tendencias no sólo en la

conceptualización de la ASC, sino también en la formación de animadores/as socioculturales. Así pues, nos encontramos con aportaciones procedentes:

- De reflexiones eminentemente teóricas y epistemológicas basadas en la descripción y búsqueda del animador/a ideal. Son aportaciones más válidas para la conceptualización de la ASC que para la clarificación de su práctica profesional. Estas reflexiones se hacen en términos de tareas y funciones de los animadores/as que se infieren de las definiciones y concepciones de animación que más peso han tenido.
- De los estudios empíricos realizados o coordinados por especialistas en este tema o promovidos por instituciones u organismos tales como el Centro de Investigación y Acción Cultural (CIAC), también tienen su hueco, en nuestra opinión muy importante. Aunque estos estudios no hayan sido enfocados, en su realización desde la perspectiva de las competencias de acción, las funciones y tareas que en ellos se describen sí abarcan las cuatro dimensiones básicas de las competencias: técnica, metodológica, participativa y social-personal.
- Desde las iniciativas de formación en animación sociocultural también se ha hecho un gran esfuerzo por aclarar esta profesión y adaptar a sus profesionales a las características del contexto laboral actual. Así pues, han sido muchas las Escuelas de Formación en Animación Sociocultural que preocupadas por mantener una línea de coherencia entre la práctica profesional de la ASC y la formación que se oferta, han delimitando los conocimientos, las aptitudes, destrezas y actitudes de estos profesionales así como los estudios que patrocinados por estos centros se han realizado sobre las condiciones laborales y las competencias de estos trabajadores desde la acción. En este sentido resaltamos los estudios realizados por la Escuela de Animación de la Comunidad de Madrid (Lamata, 1991) y la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (AAVV, 1994,1995). Destacamos también, por su contribución a la clarificación

de esta práctica profesional desde la formación, el Plan de Formación de Animadores/as que la editorial CCS desarrolla desde hace más de una década y en el que han participado numerosos especialistas y teóricos del tema.

- El Instituto Nacional de Empleo y más en concreto el Observatorio Permanente del Comportamiento de las Ocupaciones a través de sus estudios ocupacionales está marcando los requerimientos profesionales a este sector, condicionando su perfil (desarrollo e institucionalización) profesional tanto por su adscripción a un grupo profesional concreto como por lo que con la denominación de competencias demanda de estos profesionales.
- Las ofertas de empleo específicas de Ayuntamientos o demás instituciones demandantes de estos profesionales también aportan información muy interesante al respecto. Aunque no es el propósito de este trabajo el estudio en profundidad y comparado de estas ofertas, lo que desbordaría ampliamente los límites de este trabajo, son muchas las conclusiones que se derivan de estas ofertas aparentemente tan imprecisas y heterogéneas en cuanto al nivel de estudios exigidos, la edad mínima, el departamento de adscripción administrativa, los condicionantes impuestos para la realización de un proyecto de intervención por parte de los aspirantes o el temario de las oposiciones si la modalidad de acceso es la oposición.

Una revisión de las distintas aportaciones realizadas desde cada una de estas perspectivas nos permitirá conocer cómo han evolucionado los requerimientos profesionales de los animadores/as al tiempo que nos permitirá justificar que el gran salto y reto de la ASC para legitimarse como profesión es conseguir que sus referentes laborales se definan desde la práctica y a partir de las denominadas competencias de acción profesional.

IV.4.1. Las demandas profesionales de los animadores/as hasta la década de los noventa.

A finales de los años sesenta surgen en nuestro país, procedentes del ámbito asociativo y religioso, los primeros animadores/as socioculturales ligados a la cultura popular y a la juventud; ejercían su tarea de forma gratuita o semigratuíta, lo que ha influido en la profesionalización de este sector. La ASC nació de acciones voluntarias y de forma económicamente desinteresada. Podían ser personas con una cierta formación pedagógica y cultural, o individuos sin formación previa pero interesados en el desarrollo social y cultural de las comunidades; personas que vinculadas a movimientos educativos y, en su mayoría religiosos hacían animación sociocultural desde la militancia (De Miguel, 1995).

Es la primera etapa en la profesionalización de la animación, *“la época de los animadores benévolos o voluntarios que sin ser denominados como tales dedicaban parte de su tiempo a una labor de promoción social”* (Monera, 1986:270).

La animación basada en el voluntariado tiene muchos aspectos positivos, pero también negativos y desde luego, en la institucionalización de la profesión de la ASC esta práctica voluntaria ha tenido serias influencias negativas; el responder desde el voluntariado a unas necesidades sociales que estaban demandando de una intervención profesional ralentizó e inhibió la respuesta institucional, retrasándose así el proceso de institucionalización profesional de la ASC. Tal es el caso de España donde no hay ofertas de empleo de este sector profesional hasta la década de los 80 que en el País Vasco se convoca la primera plaza de animador/a sociocultural.

Insistimos que no estamos descalificando al animador/a voluntario, nuestra crítica se centra en la actitud de dejadez que en los poderes públicos ha suscitado la existencia de tal voluntariado, así como en la mala interpretación, uso y abuso que

estos poderes han ejercido sobre el voluntariado desde sus orígenes y en relación con el tema que nos ocupa.

Fuera de nuestras fronteras, en concreto en Francia la situación era muy distinta así como el nivel de madurez teórica y práctica de la ASC; aunque no es nuestro propósito detallar los requerimientos de estos profesionales en otros contextos, queremos hacer unos breves comentarios acerca del proceso de profesionalización de la animación en el país con más tradición e influencia en lo que a ASC se refiere.

En los años sesenta son muchas las referencias que en la literatura francesa se hacen a las tareas y funciones de los animadores/as socioculturales, comenzándose a precisar su formación profesional lo que según Besnard (1990) presagiaba el advenimiento de una verdadera profesión de animador/a sociocultural. En 1963 Miller y Robinson (1963:295-297) refiriéndose a las aptitudes y capacidades de un animador nos dicen: *“El animador hace descansar su trabajo sobre tres elementos: la personalidad, las convicciones filosóficas y la utilización consciente y organizada de su forma de ser para ayudar a las personas con las que trabaja... la estabilidad afectiva, (continúan los autores) la sensibilidad, la confianza en sí, la paciencia, una débil irritabilidad, sentido del humor, integridad, entusiasmo, energía, capacidad para ayudar a los demás, ...(entre otras), son las características de un buen animador/a”*.

En 1966 un grupo de trabajo constituido y avalado por el Ministerio de la Juventud francés, elaboró el primer listado sistemático de las funciones de los animadores/as socioculturales en los siguientes términos (Besnard, 1990):

- *Función de organización y gestión:* aptitudes para organizar su tiempo, para jerarquizar tareas, para la gestión financiera, para la previsión, para utilizar locales y elaborar una infraestructura sociocultural.
- *Función de puesta en relación:* dinamizar a los grupos y favorecer su desarrollo autónomo, favorecer las comunicaciones en los grupos y entre

los grupos y establecer y mantener la comunicación entre los grupos y los poderes públicos.

- *Función de educador y difusor:* permitir a los individuos un aprendizaje personal, autónomo y racional, facilitar a cada uno el acceso a las fuentes de documentación y de información de la cultura e inscribir este aprendizaje autónomo en una programación flexible controlando los resultados.
- *Función de investigación – evaluación:* aptitud para tomar perspectiva con relación a su acción y a la de los grupos de individuos con los que trabaja, aptitud para utilizar los métodos científicos en la conducción de las experiencias, aptitud para establecer relaciones con investigadores especializados.
- *Función de hombre de cultura-creación:* capacidad de perfeccionamiento permanente.

Junto a estos planteamientos que generaron un discurso bastante profesional acerca de la ASC convivían otros que desde la militancia y el voluntarismo desarrollaron un discurso menos profesional y más teleológico sobre la práctica profesional de la animación. Tal es el caso de las aportaciones de Vessigault (1969:58) para quien el rol de animador/a juvenil sólo puede ser confiado a personas de un gran valor, con altas cualidades físicas, intelectuales y morales y con práctica suficiente en los métodos y técnicas necesarias para la animación de los jóvenes. Para este autor, un animador/a requiere de las siguientes aptitudes que describimos textualmente:

1. *“Aptitudes físicas: salud satisfactoria, dado el cansancio que produce la profesión. Las mejores cualidades no pueden operar más que contando con una buena resistencia física.*
2. *Aptitudes intelectuales: disponibilidad, sociabilidad, capacidad de relaciones humanas, control emocional, flexibilidad de espíritu y capacidad de iniciativa, dotes de organización, buena capacidad de abstracción, sentido de lo real, pedagógico y estético, cierta habilidad*

manual, saber mantener la autoridad e interés por buscar los medios, los métodos y las técnicas apropiadas.

- 3. Aptitudes morales: sentido del deber, honestidad, constancia en el trabajo, apertura, entusiasmo, espíritu joven, compromiso y voluntad de perfeccionamiento”.*

Rigor espiritual, pensamiento de acción, madurez emocional, implicación afectiva, disponibilidad, y sentido del humor son algunas de las características de este profesional en la primera etapa francesa (Hermelin, 1964 y Chosson, 1973).

Afortunadamente, los planteamientos que sostenían este discurso teleológico y basado en la buena voluntad, evolucionaron profesionalizándose; aunque ha sido muy difícil y se ha llevado mucho tiempo borrar el matiz voluntarista y teleológico que ha caracterizado el discurso tradicional acerca del perfil ideal del animador/a, muy pronto se comienzan a demandar conocimientos, destrezas y aptitudes que superan estos planteamientos iniciales y que ayudan a la institucionalización de la animación como profesión.

Así pues, entrados los años setenta ya se observa este cambio, encontrándonos con aportaciones como las de Meister (1973) o la de Simpson (1976), en las que podemos ver esta evolución en los requisitos profesionales de la ASC. Para Meister (1973) ser animador supone una toma de conciencia del significado de la cultura y de las necesidades del grupo. Según Simpson (1976) estos profesionales requieren de conocimientos y habilidades técnicas para el ejercicio de su profesión.

En ese mismo año, Trichaud (1976) insiste que dada la gran necesidad de animadores/as para los años futuros, se debería procurar no volver más al animador/a benévolo o a la buena voluntad sino sistematizar esta práctica definiendo tipologías y sectores de intervención y asegurar su existencia administrativa.

De esta manera, se comienzan a definir las funciones de los animadores en relación a las tipologías identificadas, al ámbito de intervención y a las tareas que tenían que desempeñar y que requieren un dominio experto en el uso de metodologías y técnicas específicas adecuadas a los contextos de intervención y a los problemas que en ellos se plantean.

Una de las primeras reflexiones en profundidad, en España, sobre las funciones de los animadores/as socioculturales en ésta época es la de Del Valle (1972) quien señala las siguientes:

- Animación global de la vida comunitaria.
- Realización de estudios de situación, de actividades o de proyectos de transformación.
- Promover y orientar grupos de acción y de reflexión.
- Suscitar y proponer iniciativas que puedan transformar la situación sociocultural.
- Programación de actividades y elaboración de planes globales.
- Formación.
- Realizar las gestiones derivadas de las actividades que se realicen, las que demanden las asociaciones o los servicios sociales existentes.
- Proporcionar asistencia técnica, directamente o a través de quien pueda facilitarla para el desarrollo de las actividades que lo requieran.
- Asegurar una relación dinámica entre las personas y los grupos en la comunidad.
- Controlar los resultados y evaluar las distintas intervenciones.

Este mismo autor, propone un conjunto de rasgos personales ligados al trabajo del animador/a de los que inferimos los que pensamos podían ser los requerimientos profesionales de estos trabajadores en los años setenta: capacidad de comunicación, de entrega, de trabajo sistemático, de organización y talante democrático; conocimientos de dinámica de grupos, gestión de recursos; destrezas investigadoras y evaluativas (Del Valle, 1972).

Sin lugar a dudas el esfuerzo por profesionalizar la ASC desde la formación ha sido muy grande. Las Escuelas de Aire Libre que surgen en nuestro país en la década de los setenta pretendían, con sus ofertas y programas formativos, dotar de contenido conceptual estas funciones al tiempo que ofrecer a los animadores/as los conocimientos necesarios que la práctica les demandaba.

La década de los ochenta es para la ASC, en nuestro país, la década de los avances teóricos, profesionales e instituciones; la definición y consenso sobre las características de un animador/a eficaz sigue siendo una preocupación e incluso se convierte en una respuesta clarificadora ante la heterogeneidad y polivalencia funcional y difusa en la que estaba inmersa la ASC.

La animación se convierte en centro de numerosos encuentros y debates, se empiezan a regular autónomamente las Escuelas de formación en Animación, se inicia su proceso de institucionalización y llegan, sin formación ni titulación específica, los primeros animadores/as a las instituciones y organizaciones gubernamentales. Estos profesionales se caracterizan por su desubicación teniendo que asumir todo tipo de tareas y desempeñar funciones bastante heterogéneas y distintas de una institución a otra e incluso dentro una misma institución.

Proliferan los estudios de corte eminentemente teórico que ayudan a clarificar esta situación y a definir los requerimientos profesionales de este sector a partir de las funciones y tareas que desempeñan los animadores/as. Aunque estos listados empiezan a tener un carácter más profesional todavía está presente el matiz místico, militante y voluntarista heredado de la etapa anterior.

En 1983 Ramírez sintetiza en su obra tanto las cualidades como las actitudes del buen animador/a; entre las primeras señala: la igualdad de carácter, la madurez psicológica y afectiva, la capacidad de diálogo y la objetividad y entre las actitudes: adecuación entre lo que experimenta, siente y expresa, apertura a los demás y

comprensión de los demás. Bañón (1993) diferencia entre cualidades generales (madurez, equilibrio personal y conocimiento técnico para el trabajo específico) y cualidades específicas (imaginación, iniciativa, entusiasmo, saber trabajar en equipo, vocación de educador, estar próximo a las personas y gusto por su propia formación).

De nuevo en el contexto francés el FONJEP (Fondo de Juventud y Educación Popular) realizó en 1984 un estudio sobre las funciones que realizaban y preveían que en los próximos cinco años tendrían que realizar los animadores/as socioculturales en ejercicio encuestados y señalaron, en orden de prioridad, las siguientes:

1. La gestión de los equipamientos
2. Relación con las instituciones y demás recursos locales
3. Coordinación de actividades
4. Ayudar a la realización de proyectos
5. Puesta en relación de personas y grupos
6. Relación con los compañeros asociados

Besnard (1984) centra las funciones del animador/a en la organización y gestión de tiempos, actividades, grupos, equipamientos e infraestructura así como en la articulación y consolidación de una red de relaciones entre los grupos las personas y las instituciones.

Castro (1986) caracteriza al animador/a como: creador, dinamizador, integrador, hombre de acción, reflexivo, experto en diagnóstico, abierto al diálogo, tolerante y autocrítico. Viche (1987), desde una perspectiva más contextualizada señala que el papel del animador/a sociocultural en una comunidad debe ser:

- Facilitar el desarrollo de los procesos de intervención
- Informar
- Favorecer la creación de grupos, su organización y dinámica
- Impulsar las actividades de esos grupos

- Potenciar la intercomunicación grupal y la acción conjunta
- Favorecer el asociacionismo.

En 1987 en la Jornadas de Formación en Animación Sociocultural que se celebraron en Madrid, Salas (1987) hace referencia explícita a la necesidad de definir los conocimientos y capacidades específicas que requiere el animador/a sociocultural como profesional de la intervención individual, grupal y social para adecuar las propuestas formativas a la realidad de la práctica profesional de la animación. Sólo a través del análisis de estas funciones y tareas será posible definir los conocimientos, capacidades y actitudes que constituyen las tres dimensiones básicas de la animación: el “saber” o conocimientos teóricos necesarios; el “saber hacer” o las capacidades y el “saber ser” referido a las actitudes o talante del animador/a. Esta aportación de Salas ha sido muy considerada en la planificación y diseño de las propuestas formativas de las Escuelas de Formación en Animación. Estas tres dimensiones las retomará más tarde y en 1997 nos presenta un listado exhaustivo con estos conocimientos, capacidades y actitudes como veremos más adelante.

Debesse y Mialaret (1988) resaltan como condicionantes de la práctica de la animación la dimensión psicológica, educativa, motivacional, ideológica y formativa del animador/a.

En 1988 en el desarrollo de unas Jornadas sobre Formación de Educadores y Agentes Socioculturales organizadas conjuntamente por la Universidad Autónoma de Barcelona, por el Ministerio de Cultura y por el Ayuntamiento, se definieron las capacidades básicas de los profesionales de la animación; capacidades que llevan implícitos unos conocimientos y destrezas:

- Capacidad de conocimiento del entorno.
- Capacidad de conocimiento del educando.
- Capacidad de planear la intervención.
- Capacidad funcional para llevar a cabo la tarea encomendada.

De la Riva, (1988) señala que el animador/a sociocultural persigue dos grandes objetivos: trabajar para el conocimiento de la realidad en todas sus manifestaciones (informando, estimulando, haciendo posible la intercomunicación, el sentido crítico y la propia iniciativa) y dinamizar a los diferentes grupos comunitarios para articular con ellos programas de autodesarrollo de manera crítica y solidaria. Besnard en ese mismo año (1988) resalta como función más importante de la ASC dinamizar colectividades, generar condiciones y actividades para la comunicación, desarrollar la capacidad crítica y potenciar la autonomía y emancipación de la comunidad.

Ander Egg (1989) hace referencia a esta cuestión en términos de cualidades del buen animador/a: capacidad para infundir vida, mística y vocación de servicio, habilidad para motivar, sentido del humor, don de gentes (cualidad y expresión que, como veremos, todavía es utilizada en las competencias que el Instituto Nacional de Empleo demanda a estos profesionales), madurez emocional, fortaleza y tenacidad para vencer dificultades.

Así pues, como podemos observar en esta década conviven aportaciones y perspectivas muy avanzadas y profesionales con otras en las que todavía prevalece el voluntarismo, la militancia y la buena voluntad frente a la cualificación profesional basada en conocimientos, capacidades y destrezas. El profesional de la ASC que se dibuja en esta década, tras las funciones y tareas asignadas, debe centrar su trabajo en favorecer la participación, el compromiso personal, la toma de conciencia de la realidad y la del entorno, las relaciones interpersonales, la interrelación con otros colectivos, la búsqueda constante de alternativas, la gestión de los equipamientos y demás recurso socioculturales,.. (Gómez, 1988).

En los años noventa la práctica profesional de la ASC ya ha salido del anonimato y deja de ser una profesión desconocida; sin embargo, continua siendo una profesión difusa, mal interpretada y apagada por la sombra de otros

profesionales que avalados por una formación universitaria apenas dejan hueco a la animación sociocultural viéndose ésta obligada demarcar sus límites y sus profesionales a demostrar constantemente la necesidad de su intervención y a reivindicar su espacio laboral, sus funciones y tareas específicas.

Las aportaciones que sobre funciones y tareas se incorporan al discurso de la animación a partir de ahora lo hacen desde una perspectiva más globalizada, interdisciplinar y contextualizada y con el propósito no sólo de clarificar y legitimar la profesión caracterizándola desde la práctica sino también orientar la formación de los animadores/as proporcionando los principios desde donde asumir como reto la preparación de unos profesionales actualizados y adaptados a las características del mundo laboral actual; profesionales polivalentes, creativos y flexibles portadores no sólo de conocimientos específicos sino también de nuevas habilidades y capacidades para tomar decisiones autónomas, asumir responsabilidades, trabajar en equipo, adaptarse a los continuos cambios en las formas de organizar el trabajo, para participar en la organización del entorno laboral, etc.

IV.5. PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS.

IV.5.1. Las competencias de acción profesional como referente laboral para los animadores/as socioculturales.

Estos cambios acaecidos en el mundo laboral actual que han consolidado una nueva idea de profesionalidad y unos nuevos referentes laborales, aún no se han integrado plenamente en el discurso profesional de la ASC, no son del todo tenidos en cuenta en las distintas aportaciones que sobre este tema se han realizado en los últimos diez años.

El nuevo contexto laboral demanda un giro en los enfoques desde los cuales abordar la caracterización profesional de los animadores/as; pasar de las reflexiones teleológicas y epistemológicas sobre funciones y tareas del buen animador/a o del animador/a ideal a la identificación de los conocimientos, técnicas, destrezas,

habilidades y aptitudes que son especialmente útiles en el contexto laboral actual y en la práctica concreta y específica de los animadores/as socioculturales. En definitiva, enfoques que nos permitan identificar las *competencias de acción profesional* de los animadores/as socioculturales desde la práctica y en situaciones de trabajo. Nos situamos con ello en uno de los objetivos de nuestro trabajo: justificar y aportar las bases conceptuales y metodológicas desde donde introducir las competencias de acción profesional como referente laboral en el discurso profesional de la ASC.

Tomando como referencia las aportaciones que sobre las capacidades y conocimientos que demanda la ASC a sus profesionales aportan distintos autores (De Miguel, 1995; Salas, 1997; Sáez, 1998 y López Noguero, 2000, entre otros) y teniendo en cuenta el concepto de competencia de acción profesional propuesto por Bunck, (1994) y Echevarría, (2000), entendemos que un animador/a sociocultural es profesionalmente competente si posee los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desempeño de su trabajo, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno sociolaboral y en la organización del trabajo. Más en concreto quien demuestre poseer determinadas competencias básicas cuya suma configura la competencia de acción profesional:

- ✓ **Competencia técnica o experta:** conocimientos específicos que permiten el dominio experto de las tareas propias del ámbito profesional de la ASC. Nos referimos a lo que Shulman (1988) llama conocimiento profesional, es decir al conocimiento teórico y metodológico del ámbito profesional. Así pues, y de manera general estos conocimientos para la ASC pertenecen a distintos campos disciplinares: sociología, antropología, pedagogía, psicología, historia, derecho aplicado, política social y cultural, economía social, organización y gestión de instituciones, metodología de la investigación social, investigación evaluativa y deontología profesional. Nos referimos a lo que Salas (1997) denomina el SABER del animador/a.

- ✓ **Competencia metodológica:** habilidades, capacidades y destrezas para aplicar con autonomía profesional a una tarea determinada los conocimientos que se tienen utilizando los procedimientos adecuados. Procedimientos para saber solucionar de forma autónoma los problemas e irregularidades que se presenten, habilidades para transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo y capacidad de adaptación.

De manera general esta competencia comprende en los animadores/as la capacidad de acceder a la información, de informar, de dinamizar un grupo o colectivo, habilidad para dirigir una reunión, para planificar una intervención, para gestionar recursos y procesos (De La Riva, 2000) destrezas investigadoras y evaluativas, ... entre otras. Nos referimos al SABER HACER de animador/a (Salas, 1997).

- ✓ **Competencia participativa:** dominio de habilidades, destrezas y capacidades para participar en la organización del entorno laboral: capacidad de coordinación, de organización, de relación, de convicción, de decisión, de asumir responsabilidades, de dirigir. Esta competencia constituye el SABER ESTAR del animador/a. Dimensión ésta que Salas (1987, 1997) incluye en el *saber ser* del animador/a.
- ✓ **Competencia social / personal:** actitudes y habilidades para comunicarse, para trabajar en equipo y cooperar con los demás. Confianza en sí mismo, creencia en la capacidad de uno mismo, capacidad para explicar los fracasos y problemas surgidos y actuar coherentemente con unos principios. Es el SABER SER del animador/a.

Éstas son las competencias de acción profesional que de manera general se integran y constituyen lo que podríamos denominar *requerimientos profesionales transversales* de los animadores/as socioculturales en el mundo laboral actual; la especificidad de estas competencias viene determinada por las competencias que

demanda cada situación profesional específica o nivel de ejecución profesional posible.

IV.5.2. Situaciones profesionales y competencias de acción específicas de los animadores/as

Son tantos los aspectos y variables que condicionan al animador/a en su práctica que podríamos decir que existen tantas situaciones profesionales específicas como animadores/as socioculturales hay. En el contexto laboral actual no existe un tipo único y modélico de animador/a; por ello, es necesario delimitar estas distintas situaciones profesionales a través de su agrupación. Sin lugar a dudas las distintas tipologías de animadores/as ya establecidas nos permiten identificar estas posibles situaciones profesionales en ASC en función de criterios tales como el tipo y ámbito de intervención, el sector destinatario, el nivel de gestión o el contexto laboral.

Han sido muchos los criterios adoptados en las distintas tipologías de animadores/as y muchas las clasificaciones. Fuera de nuestras fronteras Vessigault (1969) presentó una tipología basada en la situación del animador/a y en sus funciones, identificando seis tipos: 1) el animador global que ejerce su actividad en la base, 2) el director de una institución; 3) el formador; 4) el coordinador; 5) el investigador y 6) el responsable de asociaciones.

Simpson (1974) contempló cuatro tipologías tomando como criterio las tareas asignadas:

- *Animador difusor* cuya función es posibilitar el acercamiento a los contenidos culturales y su asimilación crítica.
- *Animador monitor* cuya función es suscitar interés, motivar y formar en una técnica concreta.
- *Animador de grupo* cuyo objetivo es la creación de grupos y su dinamización.
- *Animador coordinador* quien además de todo lo anterior debe poseer competencias en materia de gestión y de relaciones públicas.

Grosjean y Higberg (1974) tomando como referencia los tres elementos esenciales de toda política de acción sociocultural: el programa, la investigación y las personas o colectivos, identificaron tres tipologías: el administrador cultural, el investigador y el animador en sentido estricto. Moulinier (1974) a partir de las funciones y tareas define cuatro perfiles diferentes y a veces complementarios de animadores/as socioculturales:

- Los directores y coordinadores de instituciones y de asociaciones socioculturales quienes tienen ante todo una función política de organización, gestión, administración y en pocas ocasiones de animación de grupos.
- Los técnicos especialistas en temas específicos.
- Los formadores o educadores.
- Los especialistas de la comunicación.

En nuestro contexto territorial y laboral Monera (1986) diferencia entre animadores/as benévolos y los profesionales y Viche (1987) establece distintas tipologías:

- Según el carácter de su trabajo: animador/a voluntario o profesional.
- Según su nivel de gestión: animador/a de grupo o territorial
- Según el ámbito de intervención: animador/a socioeducativo, sociocultural, socioasistencial y socioeconómico.

Ventosa (1993) en base al status del animador/a establece tres tipos: el natural-espontáneo (status carismático), el militante (status socio-grupal) y el profesional (status institucional). Quintana (1993) establece tres tipologías: el animador/a grupal, el sociocultural y otros tipos de animadores/as. Sáez (1998) en función al modelo conceptual de referencia nos habla del animador/a tecnológico, el interpretativo y el crítico.

De Miguel (1995) establece una tipología en la que sin especificar el criterio integra en la misma lista a distintos tipos de animadores/as, en definitiva lo que hace es un listado integrador de las clasificaciones, en su opinión, más significativas. Pensamos que es una clasificación acertada ya que no es posible tipificar a los animadores/as a partir de un sólo criterio, en tal caso cualquier clasificación debe tener presente su sesgo y sus limitaciones; sin embargo, por la forma gráfica en que representa su tipificación (que reproducimos en el siguiente cuadro) no nos resulta muy clarificadora ni específica.

<ul style="list-style-type: none"> • Animador profesional • Animador voluntario • Animador trabajador en proyectos concretos • Gestor de programas culturales • Formador de animadores • Director y coordinador de instituciones • Técnico en animación • Especialista en comunicación 	<p>- De Grupo</p> <p>- Territorial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De tiempo Libre • Rural • Urbano • Comunitario • De infancia • De juventud • De adultos • De Tercera Edad • De Minusválidos • Marginados • Sanitario • Ecológico • Deportivo • Turístico • Comercial • Religioso • Escolar
--	---	--

Fuente: De Miguel, S. (1995). El perfil del animador sociocultural. Madrid: Narcea.

Interpretamos que el criterio “nivel de gestión” (grupala o individual) es el calificativo de las tipologías identificadas en la primera columna para cuya clasificación pensamos que ha hecho uso de dos criterios distintos: el carácter voluntario o profesional y las funciones asignadas; en la tercera columna de nuevo vuelve a mezclar tipos de animadores/as que responden a distintos criterios: medio de intervención (rural o urbano), ámbito o área de intervención (tiempo libre, marginación, desarrollo comunitario, salud,...) y sector destinatario de la intervención (de infancia, juventud, de adultos o mayores).

A partir de esta clasificación y teniendo en cuenta las tres situaciones posibles de intervención en la comunidad que establece Úcar (1992) proponemos una nueva tipología de animadores/as o mejor dicho otra variable más a tener en

cuenta al caracterizar las distintas situaciones profesionales específicas: a) animadores/as que intervienen desde una institución pública; b) los animadores/as que intervienen desde una institución o entidad privada y c) los que lo hacen por cuenta propia como empresarios/a de la animación.

A partir de las distintas tipologías identificadas y de los criterios utilizados definimos cinco dimensiones a partir de las cuales es posible configurar distintos perfiles y caracterizar las posibles situaciones profesionales en ASC: tipo de intervención, carácter, nivel de intervención, nivel de gestión y contexto (medio, ámbito o área y sector destinatario). Cada uno de estas dimensiones se define en unos niveles que representamos en el siguiente cuadro:

TIPO DE INTERVENCIÓN	CARÁCTER	NIVEL DE INTERVENCIÓN	NIVEL DE GESTIÓN	CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones y entidades públicas. • Instituciones y entidades privadas. • Por cuenta propia 	-Animador Profesional	*Nivel I: monitor/a	-De Grupo	Medio: * Rural * Urbano
	-Animador Voluntario	*Nivel II: coordinador/a	- Territorial	Ámbito o Área. *Ocio y Tiempo Libre * Desarrollo comunitario * Exclusión social y cultural * Salud *Mujer * Adultos en reclusión * Minorías étnicas *Asesoramiento e información *Dinamización y gestión cultural *Menores en situación de desventaja * Formación * Inserción sociolaboral.
		Nivel III: responsable.		Sector destinatario: * Infancia * Juventud * Adultos * Mayores.

Especificidad de la intervención en Animación Sociocultural.

Así pues, la combinación de los distintos niveles descritos dentro de cada dimensión nos perfilará situaciones profesionales distintas que demandan competencias de acción profesional diferentes. El animador/a que ejerce como profesional en un ayuntamiento rural coordinando programas de dinamización y gestión cultural, actuando territorialmente sobre todo el municipio y centrando su

intervención en los adultos y mayores debe poseer unas competencias técnicas, metodológicas, participativas y socio-personales específicas y diferentes al animador/a que de forma profesional ejerce en el mismo municipio como responsable de un equipamiento sociocultural destinado a los jóvenes; sin embargo ambos deben poseer unas competencias comunes y transversales a cualquier situación profesional relacionada con la animación.

Siendo conscientes del gran reto que supone asumir como referente laboral las competencias de acción profesional, la identificación y definición de estas competencias de acción específicas de los animadores/as socioculturales supondría una gran ayuda y avance en el proceso de clarificación y profesionalización de la ASC, potenciaría su homogeneización, su certificación y se convertiría en una guía para las iniciativas de formación en animación que deben de hacer frente a esta situación con ofertas educativas y formativas completas, flexibles, motivadoras e integradoras (Echevarría, 2000), basadas en el aprendizaje de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996); pilares que están en la génesis de las cuatro competencias básicas que configuran las competencias de acción profesional.

IV.5.3. Enfoques y modelos para la definición de perfiles, situaciones profesionales y para el diagnóstico e identificación de competencias.

Tradicionalmente la descripción y valoración de los puestos de trabajo para la configuración de perfiles profesionales y competencias se ha hecho desde el puesto de trabajo utilizando modelos propios de la era industrial. Esta descripción y valoración se basaba en el modelo de adaptación de la persona a la función asignada y su finalidad era la de disponer de criterios para las políticas salariales y de promoción en las empresas. En la actualidad estos modelos están en crisis, se ven en la obligación de adaptarse a los nuevos sistemas de organización sociolaboral en los que además de la productividad ocupan un lugar importante el bienestar y la armonía entre la persona y el trabajo (López-Feal, 1998).

Los modelos actuales deben permitir identificar las competencias que se ponen en juego a la hora de realizar una actividad laboral satisfactoriamente, competencias identificadas sobre la realidad del trabajo, desde la acción. Esta identificación y descripción permite establecer las relaciones laborales y las transacciones entre las organizaciones públicas y privadas, los trabajadores y las entidades educativas. Las competencias identificadas se convierten en un referente válido al tiempo que se le otorga mayor transparencia a los sistemas normalizados de certificación puesto que, permite a los trabajadores saber qué se espera de ellos, a las organizaciones públicas y privadas saber qué competencias están requiriendo y a las entidades formadoras qué orientación dar a sus currícula. El certificado deja de ser el diploma que acredita los estudios realizados y se convierte en una garantía de calidad de lo que el trabajador es capaz de hacer y de las competencias que posee para ello.

Existen distintos enfoques metodológicos para el diagnóstico y caracterización de las competencias profesionales; Mertens (1998) señala tres enfoques para este análisis:

- El enfoque conductista, que parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados y define el puesto en base a las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño superior, toma como referente a los trabajadores más aptos y las competencias son las características que diferencian un desempeño superior de un desempeño inferior. Éste es un enfoque basado en el éxito pasado por lo tanto no es muy operativo para un contexto laboral tan cambiante como el actual.
- El enfoque constructivista construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y sus posibilidades. Este enfoque incluye en el análisis a las personas de menor nivel educativo y el énfasis lo pone en todos los niveles de ejecución, no sólo en los trabajadores más aptos.

- El análisis funcional tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista de la sociología y es aplicada como filosofía básica del sistema de competencia profesional en Gran Bretaña. Desde esta perspectiva los objetivos y funciones de la organización o entidad empresarial se deben formular teniendo en cuenta su relación con el entorno, es decir, con el mercado, la tecnología, las relaciones sociales e institucionales. La función de cada trabajador dentro de la organización debe entenderse no sólo en su relación con el entorno de la empresa sino que hay que tener en cuenta que él también constituye subsistemas dentro de la misma empresa, donde cada función es el entorno de otra (Luhman, 1991). Este enfoque permite analizar las diferentes relaciones que existen en las organizaciones empresariales y laborales entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores comparando unas con otras; cuantas más diversas sean las estrategias por las cuales se puedan confirmar las habilidades y conocimientos más conocimiento se obtendrá en el análisis sobre la función.

Fuera de estos enfoques específicos, Le Boterf (1991), López-Feal (1998) y Repetto (1998) realizan aportaciones muy interesantes y adaptadas al contexto sociolaboral actual. Sus propuestas no sólo permiten describir puestos de trabajo, caracterizar situaciones profesionales, y configurar perfiles, sino que también nos permiten identificar competencias de acción profesional. Son propuestas que nos ofrecen una secuencia lógica pero no especifican la estrategia metodológica a seguir.

Desde una perspectiva de ingeniería de la formación, Le Boterf (1991) propone un modelo que permite describir situaciones profesionales específicas a través de la identificación de la *misión* (entendida como responsabilidades en el puesto), *actividades*, *tareas* asignadas y desarrolladas, *contenidos* del puesto de trabajo (dominios específicos, relación con los demás, riesgos y dificultades, autonomía e implicación en la organización, complejidad, dificultad, condiciones de acceso al puesto y posibilidades de accesibilidad a otras ocupaciones), *puesto de*

trabajo (entendido como el conjunto de tareas realizadas por una persona en su puesto de trabajo), *puesto de trabajo tipo o real* (definido como el trabajo tal como se ejerce realmente) y el *puesto de trabajo objetivo* (la previsión de un puesto de trabajo tal como se debería ejercer en un tiempo previsible).

Repetto (1998) desde el campo de la formación de orientadores/as propone una guía en la que se contemplan los principales aspectos que deben ser considerados en la descripción de un puesto de trabajo con el propósito de identificar las competencias de acción profesional que guíen los programas de formación. La *identificación del puesto de trabajo* (denominación del puesto de trabajo, posición en el organigrama, de quien depende, con quién coopera,...) la *determinación de las funciones* desarrolladas tanto las básicas (misión, razón de ser,...) como las específicas (tareas que realiza, tiempo dedicado, formas, métodos, equipo,...) son las dimensiones básicas de esta propuesta que nos permite desglosar las competencias entendidas como conocimientos, destrezas y actitudes que hay que dominar para desarrollar un determinado puesto de trabajo.

López Feal (1998) propone un modelo para la caracterización de un puesto de trabajo y la identificación de competencias basado en las tres facetas que en su opinión integran un puesto de trabajo: Faceta de *contenidos* actuales y previsibles (interesa conocer tanto qué se hace, cómo se hace y para qué se hace como el qué se hará, para qué se hará y cómo se hará), faceta de *exigencias* actuales y previsibles (exigencias formativo – ocupacionales, exigencias humanas y las exigencias específicas del puesto de trabajo) y faceta de *condiciones* de trabajo actuales y previsibles (ambiente de trabajo, tipo de relaciones laborales y riesgos). La doble vertiente actual y previsible de este modelo de facetas hace de él una propuesta más completa que no se limita a la identificación de competencias y caracterización de un puesto de trabajo sino que va más allá y con un carácter propedéutico y futurista se compromete con la búsqueda de escenarios de cambio y posibilidades de mejora.

A partir de este modelo, López Feal (1998:181-187) propone una “guía base” para la configuración de perfiles profesionales actuales y previsibles muy completa cuyo interés reside en las posibilidades que ofrece para el conocimiento y caracterización de las profesiones desconocidas o mal catalogadas. Esta guía se basa en cuatro dimensiones que explicamos brevemente:

DIMENSIÓN I. Identificación y ubicación actual y previsible de la profesión u ocupación identificada: denominación, lugar que ocupa en las clasificaciones ocupacionales y de actividades económicas homologadas, nivel de cualificación profesional y homologación, ámbitos territoriales donde se requiere la profesión u ocupación, Tipos de relaciones laborales o de trabajo que predominan en la profesión, remuneración salarial y perspectivas de futuro de la profesión.

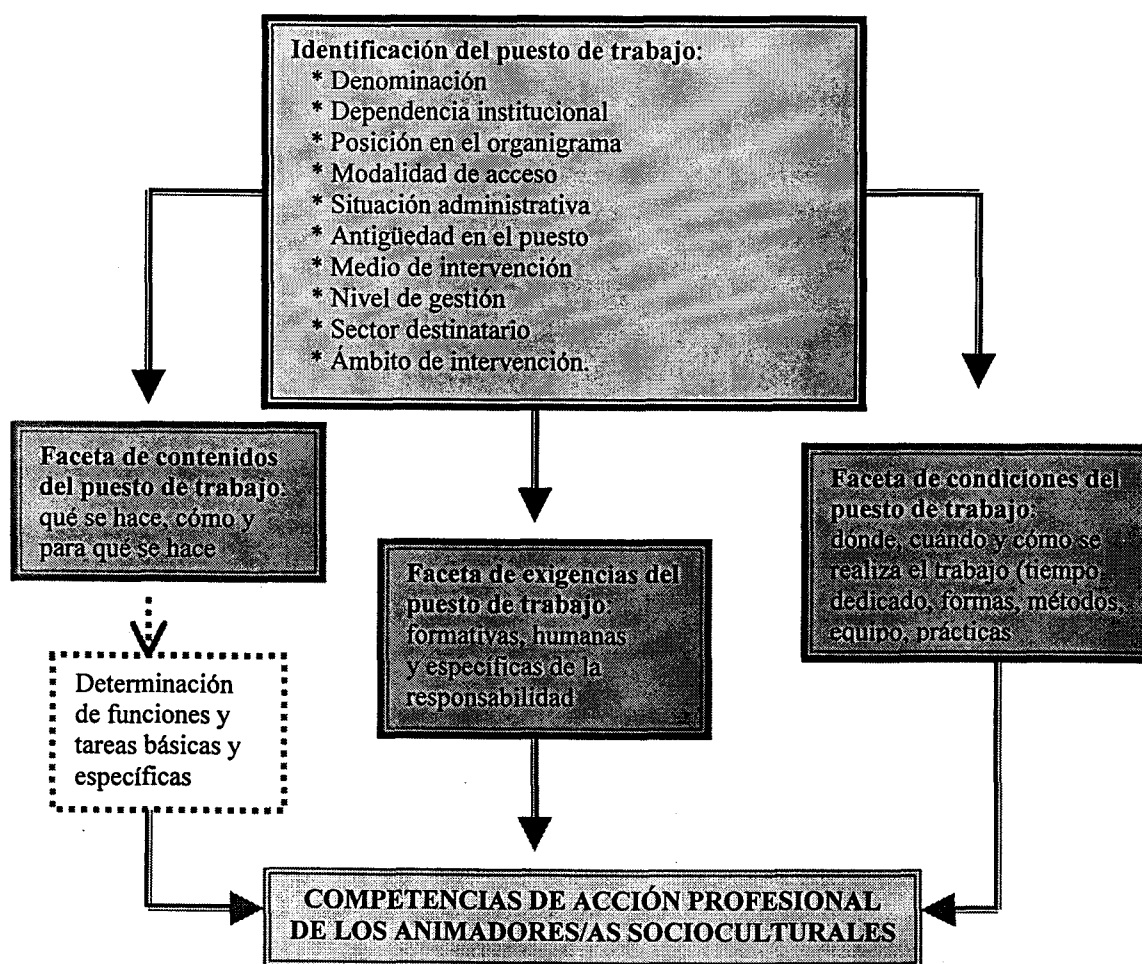
DIMENSIÓN II. Competencias actuales y previsibles: descripción general de las competencias, delimitación funcional de las competencias funcionales actuales, perfil profesional actual requerido, delimitación funcional de competencias previsibles, perfil profesional previsible

DIMENSIÓN III. Formación actual y previsible que requiere la profesión: Conocimientos teóricos, conocimientos instrumentales y conocimientos prácticos.

DIMENSIÓN IV. Justificación territorializada actual y previsible de la profesión: justificar la necesidad de la profesión en base a las necesidades del ámbito o sector económico, territorial, número de profesionales actuales o previsibles, número de puestos de trabajo actuales y previsibles, nuevas necesidades sociales,...

Son muchas las estrategias metodológicas con las que recoger, analizar e interpretar la información recogida y asociada al diagnóstico e identificación de competencias y la caracterización de perfiles profesionales; el diseño de estas estrategias, la selección de las técnicas e instrumentos más adecuados para la recogida, análisis e interpretación de la información, dependerá del enfoque o perspectiva desde la cual abordemos el estudio así como de la secuencia lógica que sigamos en su desarrollo.

Estos modelos, anteriormente descritos los hemos tenido presentes en el enfoque conceptual y metodológico con el que en este trabajo hemos abordado esta cuestión. La posibilidad de complementación de estos modelos nos ha llevado no a definir una secuencia lógica a seguir en el diagnóstico y caracterización de las competencias de acción profesional de los animadores/as socioculturales; secuencia que se inicia con la identificación y caracterización del puesto de trabajo a través de aspectos tales como la dependencia institucional, posición en el organigrama, modalidad de acceso, situación administrativa, antigüedad en el puesto, medio de intervención, nivel de gestión, sector destinatario y ámbito de intervención. Los contenidos del puesto de trabajo, las exigencias y condiciones del mismo constituyen las tres dimensiones que permiten llegar a identificar y definir las competencias de acción profesional en ASC. Esta secuencia la reproducimos gráficamente:



SEGUNDA PARTE

**MARCO METODOLÓGICO DEL
ESTUDIO**

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

V.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

V.2. ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

V.3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

V.4. CRITERIOS DE CALIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

V.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS MUESTRAS

V.6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS







CAPÍTULO V METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo presentamos de forma global los objetivos generales que han orientado nuestra investigación, el enfoque metodológico en el que nos hemos apoyado para responder a dichos objetivos, los niveles en que se estructura, los frentes que se abordan, los procedimientos de recogida de datos empleados, una revisión de los criterios de calidad de esos procedimientos, la temporalización y los recursos con los que se ha contado, las diferentes muestras con las que hemos trabajado, así como una caracterización de los procedimientos de análisis de datos y discusión de resultados seguidos.

De forma transversal se incluyen simultáneamente en los diferentes epígrafes todos los elementos metodológicos correspondientes a cada uno de los tres niveles de aproximación al objeto de este estudio; de esta manera, resulta más sistemática la organización de la información, evitando la posible dispersión de contenidos a lo largo de los tres estudios, así como una innecesaria reiteración de temáticas.

Se describen los criterios empleados para abordar el primer estudio centrado en el diagnóstico de la oferta reglada y no formal de formación en animación sociocultural a nivel nacional a través del cuestionario CEFA¹. Para el desarrollo del

¹ Cuestionario a Escuelas de Formación en Animación

segundo nivel de aproximación se ha diseñado otro instrumento CASA²; cumplimentado en situación de entrevista personal por una muestra de 114 animadores/as en ejercicio, pertenecientes a la comunidad autónoma andaluza, con el que abordamos el análisis de las necesidades y demandas formativas de estos agentes socioculturales.

Por último, para la reconstrucción de las historias de vida y los ciclos de desarrollo profesional, tercer nivel de aproximación en este estudio, se ha trabajado con un protocolo de 143 preguntas aplicado a 9 animadores/as en activo, en una situación de entrevista individualizada en profundidad desarrollada durante varias fases y en distintos momentos.

V.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

V.1.1. El problema objeto de estudio

El objeto central de este trabajo de investigación consiste en analizar el estado en el que se encuentra la animación sociocultural en el momento actual, en cuanto profesión emergente; sin lugar a dudas, socialmente reconocida, aunque deficitariamente legitimada desde el punto de vista académico-formativo, institucional, normativo, político, administrativo y laboral. Para ello ha sido inevitable abordar previamente una revisión histórica de los condicionantes de su desarrollo, así como caracterizar algunas de las tendencias evolutivas más significativas que se han desarrollado a lo largo de las dos últimas décadas; además de caracterizar la profesión desde los nuevos presupuestos que demanda la era de la mundialización en lo que a réquerimientos y competencias de acción profesional se refiere.

Para abordar la descripción de la situación profesional de la animación sociocultural, es necesario analizar las condiciones de desarrollo de la práctica ordinaria de los animadores/as socioculturales (ASCs), los contratos a los que se acojen, los horarios de trabajo que les requieren, los recursos con los que cuentan,

² Cuestionario a Agentes Socioculturales en Activo.

las tipologías de instituciones en las que desarrollan su actividad, las características de los programas de intervención en los que participan, las tipologías de destinatarios, sectores y contextos en los que actúan; las funciones y competencias propias o ajenas que les imponen las condiciones organizativas de su trabajo diario, las necesidades formativas que la práctica profesional diaria les demanda así como la respuesta que las distintas iniciativas regladas y no formales les están dando a estas demandas y en qué medida están potenciando el proceso de desarrollo profesional de este colectivo.

Ésto nos sitúa metodológicamente en una investigación con tres frentes que constituyen a su vez los tres niveles de aproximación al problema objeto de estudio:

1. Por una parte, en el primer nivel de aproximación, pretendemos realizar un análisis descriptivo de la oferta reglada y no formal que se realiza a nivel del territorio español en materia de ASC, análisis en el que se contemplan aspectos que van desde la organización interna de la institución al nivel de ajuste de la oferta al marco legal sobre el que legitima su actividad pasando por los objetivos que persiguen, las metodologías que desarrollan, los niveles formativos que ofrecen y los recursos económicos con los que cuentan.
2. Por otra parte, en un segundo nivel de aproximación, pretendemos establecer un balance general de las necesidades de formación que el ejercicio profesional les demanda a este colectivo .
3. Con el tercer nivel de aproximación, y foco principal de este trabajo, completamos, desde una perspectiva más cualitativa, este estudio con el análisis del desarrollo profesional de una muestra de animadores/as socioculturales de reconocida experiencia desde una aproximación biográfico-narrativa que nos permita reconstruir mediante historias de vida profesional los rasgos más relevantes de su trayectoria laboral, las experiencias de vida más significativas, los condicionantes generales de su

formación, y definir los ciclos de desarrollo profesional que han ido conformando su identidad como animadores/as.

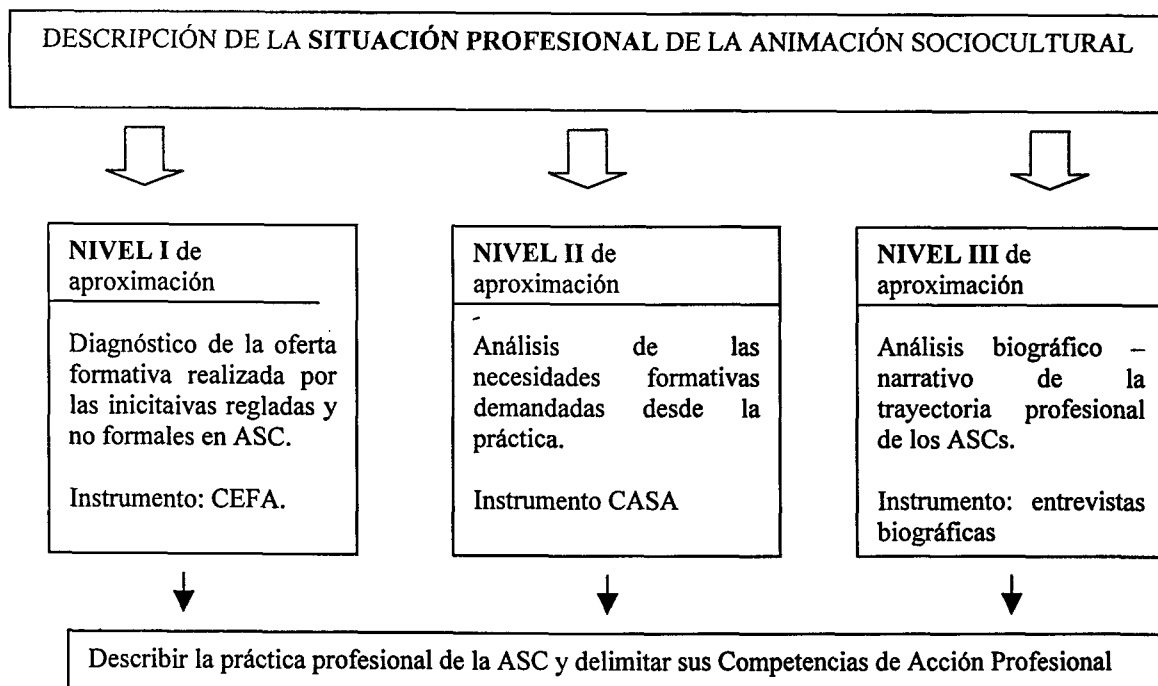
Abordamos el concepto de ciclo de vida profesional como una consecuencia dinámica de la interacción entre la edad y otra serie de factores condicionantes tales como: la acumulación progresiva de experiencia, la construcción y reafirmación de su identidad profesional en la medida en que se van alcanzado mayores cotas de estabilidad laboral, más credibilidad social y confianza en su trabajo; así como el acceso a una parcela de intervención bien delimitada en la institución, reconocida y respetada por otros profesionales con los que se ven obligados a interactuar, programar, compartir tareas y ejecutar proyectos de trabajo en equipo.

Nos interesa determinar en este tercer frente el recorrido por el cual los ASCs acceden a su puesto de trabajo y cómo adquieren la formación que les demanda la práctica, cuáles son las estrategias de búsqueda de empleo y los criterios de selección más usuales; estimar la influencia de las experiencias tempranas de acercamiento al campo social, así como desvelar algunos mitos sobre los estímulos vocacionales por las temáticas sociales; caracterizar los condicionantes generales que favorecen u obstaculizan su desarrollo profesional; determinar el impacto de su participación en organizaciones de voluntariado o en experiencias de participación y asociacionismo no profesional; discriminar aquellas titulaciones universitarias que más vinculación tienen con la animación, así como definir qué tipo de utilidad posterior encuentran los profesionales a sus estudios de origen. Si mantienen algún tipo de filiación sindical amparada en el asociacionismo profesional que les permita una reconstrucción progresiva de su identidad profesional en el intercambio sistemático de experiencias con otros compañeros/as del mismo gremio interesados por su desarrollo laboral y por la lucha reivindicativa hacia mayores cotas de profesionalidad.

Finalmente, otro de los centros de interés que abordamos, en este tercer nivel, consiste en diferenciar los ciclos de desarrollo profesional a los que se ajustan las

diferentes trayectorias profesionales de los ASCs en orden a sus experiencias de iniciación al mundo laboral, los periodos de exploración, fracaso, titubeo e incertidumbre por los que pasan en su etapa de transición al mundo del empleo hasta conseguir consolidar su puesto de trabajo, reafirmar su identidad como profesionales que se sienten cómodos y satisfechos en ese campo de trabajo, que mantienen una convicción propia acerca de un modelo concreto de animación con el que se sienten identificados y hacia el que orientan su desarrollo profesional buscando un perfil formativo más específico, marcado por una cierta estabilidad en las temáticas y programas de intervención, propia de una etapa de asentamiento. Para ello será preciso identificar patrones que se repitan en las diferentes historias de vida abordadas, así como identificar hitos, momentos significativos y experiencias de vida profesional relevantes que de una u otra forma fundamenten la orientación de sus decisiones.

Describir la práctica profesional de este colectivo así como delimitar sus competencias de acción profesional son objetivos que de manera transversal se introducen en los tres frentes y niveles que configuran nuestra investigación.



V.1.2. Cuestiones a resolver en la investigación

A lo largo de este estudio intentamos explorar cómo los ASCs construyen sus identidades profesionales en un medio exento de estructuras formativas sistemáticas y organizadas. Quizás el animador/a conserva hoy día muchos de los rasgos distintivos propios del bagaje gremial de otros colectivos profesionales de antaño donde la formación se improvisaba continuamente en el devenir de la práctica; o al menos, no se ajustaba a un programa preconcebido de entrenamiento armónico entre los dominios conceptuales, las destrezas y las habilidades prácticas. Eso es precisamente lo que lo diferencia y lo desmarca de muchos otros profesionales legítimamente reconocidos por la sociedad y las instituciones contemporáneas. La formalización de una profesión exige la existencia de instituciones cualificadas que puedan actualizar el conocimiento y estructurar los procesos formativos de manera sistemática y continuada a lo largo del tiempo.

Por otra parte, los ASCs no están constituidos en colegios profesionales específicos, tampoco disponen de estructuras universitarias o titulaciones autóctonas que los legitimen; animador/a es todo aquel que ejerce esa actividad, y se llega a ella desde la propia práctica por itinerarios diferentes, desde formaciones diversas, desde puntos de partida desiguales y también desde concepciones previas dispares que luego precipitan en formas diferentes de concebir la animación y en modelos de práctica profesional variados.

Muchas son las preguntas que quisiéramos resolver a la luz de esta investigación y en torno al objetivo central que ha orientado, como foco de interés principal la presente investigación: **describir la situación profesional actual de la animación sociocultural** a partir del análisis de las **condiciones de desarrollo** de su práctica; de las **funciones, competencias y requerimientos** que impone el ejercicio de una profesión dinámica, cambiante y emergente; de las **necesidades formativas** que la práctica diaria demanda y por último, a partir del análisis y caracterización de la

respuestas formativas que desde las distintas iniciativas regladas y no formales se está dando a estas demandas y en definitiva al desarrollo profesional de este colectivo.

Objetivo del que se derivan un listado inagotable de cuestiones relacionadas entre sí:

- ✓ ¿qué es la animación sociocultural?,
- ✓ ¿tiene entidad para llegar a ser considerada como una profesión emergente en el contexto de la sociedad actual?,
- ✓ ¿qué circunstancias han favorecido el proceso de institucionalización y formalización de sus competencias?,
- ✓ ¿cómo le condicionan los factores envolventes del contexto económico, familiar, social, histórico, político, de género, laboral?,
- ✓ ¿cómo adquieren competencias cualificadas los animadores/as de hoy?,
- ✓ ¿cómo se forman, quién les influye?,
- ✓ ¿qué influencias de vida significativas pueden reconocerse como determinantes para su desarrollo profesional posterior?,
- ✓ ¿de qué manera le influyen los estudios universitarios previos y las experiencias tempranas en el campo social?,
- ✓ ¿qué competencias de acción le son propias y cuáles ajenas a la profesión que desarrollan?,
- ✓ ¿cómo se produce el tránsito al mundo laboral y el acceso al primer empleo, qué dificultades deben afrontar?,
- ✓ ¿en qué medida la implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre influyen y condicionan los modelos implícitos en los que fundamenta su forma de concebir la animación cada animador/a?

Preguntas nucleares que suscitan a su vez un sin fin de nuevas cuestiones complementarias a las que puntualmente intentaremos encontrar respuestas concretas a la luz de nuestras indagaciones en las entrevistas, historias de vida y cuestionarios a agentes socioculturales y agencias formativas; pero aún así, somos

conscientes de la complejidad consustancial que acarrearán muchas de las dimensiones del problema objeto de estudio, por lo que observamos que de esta línea de investigación han de suscitarse nuevas vías de exploración intensiva de determinadas facetas de este problema. De todas ellas, destacamos las siguientes como problemas de investigación con entidad por sí mismos que, estamos seguros, no se van a agotar en las respuestas que ofrezcamos desde este estudio, y que posiblemente puedan discernir algunos de los temas hacia los que hemos de dedicar mayor atención futura desde nuevos ciclos de recogida de datos y otros enfoques investigativos. Estas son entre otras dichas cuestiones:

- ✓ ¿qué relación hay entre ciclo de desarrollo profesional y ciclo de vida en general?,
- ✓ ¿podemos hablar de ciclos de vida profesional?,
- ✓ ¿cuáles son los rasgos determinantes que nos permiten identificar y caracterizar un determinado ciclo de vida profesional?,
- ✓ ¿es posible identificar los hitos y momentos significativos que contribuyen y determinan el paso de un ciclo a otro?,
- ✓ ¿cuáles son las notas características del primer ciclo de vida profesional de un animador/a sociocultural?,
- ✓ ¿en qué se diferencia del segundo?, ¿cuándo acaba el primero y empieza el segundo?,
- ✓ ¿ciclos de vida profesional largos y cortos?, ¿de qué dependen?, ¿qué lugar ocupa la construcción de la identidad profesional en cada uno de los ciclos de desarrollo profesional?,
- ✓ ¿son idénticos los ciclos de vida profesional de los animadores que los de las animadoras?,
- ✓ ¿qué tienen de particular los ciclos de vida profesional de los ASCs respecto a otros profesionales?,
- ✓ ¿qué relación tiene la edad con los ciclos de desarrollo profesional?,
- ✓ ¿cómo influyen los procesos de socialización en el cambio de un ciclo a otro?,

- ✓ ¿qué mecanismos mediadores aceleran o entorpecen su proceso de inmersión profesional?,
- ✓ ¿qué trayectorias siguen los ASCs en el proceso de inmersión profesional?,
- ✓ ¿cuáles son las principales vías de socialización en la práctica?, ¿cómo está influyendo la sociedad del bienestar y los procesos de mundialización en la configuración del perfil profesional del animador/a?

Preguntas que a lo largo de toda la investigación van a orientar nuestras reflexiones y centrar la discusión de los resultados; orientadas de una forma explícita por estas otras, que a modo de categorías han ido dotando de significado narrativo cada una de las historias de vida desarrolladas en el penúltimo capítulo y trenzadas en el último en forma de metarrelato:

- ✓ ¿quienes son los animadores/as socioculturales?,
- ✓ ¿dónde están?,
- ✓ ¿qué hacen?,
- ✓ ¿cuáles son sus funciones y competencias de acción?,
- ✓ ¿existe una matriz de competencias de acción común a todos los ASCs, independientemente del contexto en el actúen, del sector de intervención, de los destinatarios y de los ámbitos de intervención?
- ✓ ¿qué competencias de acción le son propias y cuáles ajenas a la profesión que desarrollan?,
- ✓ ¿qué influencias de vida significativas pueden reconocerse como determinantes para su desarrollo profesional posterior?,
- ✓ ¿cómo se forman, quién les influye, cómo le condicionan los factores envolventes del contexto económico, familiar, social, histórico, político, de género, laboral?,
- ✓ ¿de qué manera le influyen los estudios universitarios previos y las experiencias tempranas en el campo social?,

- ✓ ¿cómo afectan a su formación las experiencias previas adquiridas fuera de los espacios universitarios en otras agencias formativas no regladas?,
- ✓ ¿cómo se produce el tránsito al mundo laboral y el acceso al primer empleo, qué dificultades deben afrontar los animadores?,
- ✓ ¿es posible identificar los mecanismos por los cuales los animadores llegan a ser buenos profesionales?,
- ✓ ¿qué caminos siguen, qué patrones comunes podemos reconocer?,
- ✓ ¿cuándo se produce el momento de consolidación laboral y afianzamiento de su identidad profesional?,
- ✓ ¿en qué medida la implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre influyen y condicionan los modelos implícitos en los que fundamenta su forma de concebir la animación cada animador/a?,
- ✓ ¿cómo será el animador de dentro de 10 o 20 años?,
- ✓ ¿qué nuevos retos profesionales deberá afrontar, qué obstáculos, qué debilidades, qué fortalezas acompañarán a esta profesión incipiente?

V.1.4. Objetivos de la investigación

El *objetivo general* de esta investigación consiste en **describir la situación profesional actual de la animación sociocultural** a partir del análisis de las **condiciones de desarrollo** de su práctica; de las **funciones, competencias y requerimientos** que impone el ejercicio de una profesión dinámica, cambiante y emergente; de las **necesidades formativas** que su práctica diaria demanda y por último, a partir del análisis y caracterización de la **respuestas formativas** que desde las distintas iniciativas regladas y no formales se está dando a estas demandas y en definitiva al desarrollo profesional de este colectivo.

Este objetivo se operativiza a través de los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Caracterizar el proceso de institucionalización y legitimación social de la animación sociocultural en Europa y España como una respuesta global ante los grandes cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos, políticos, ambientales, culturales y educativos de la sociedad del bienestar.
- b) Definir los nuevos retos profesionales que ha de afrontar la animación sociocultural en la era de la mundialización.
- c) Diferenciar los principales enfoques conceptuales, teóricos y metodológicos de la animación sociocultural contemporánea en orden a sus distintas situaciones profesionales.
- d) Identificar los grandes obstáculos y las principales limitaciones que para la profesionalización de los animadores/as suponen los nuevos modelos de conceptualización del mundo del trabajo en el campo socioeducativo así como las diferentes competencias de acción que les reclama la práctica de su profesión.
- e) Caracterizar, a partir de las disposiciones normativas y la práctica formativa real, la oferta de las Escuelas de formación en Animación Sociocultural del territorio Español.
- f) Analizar el desarrollo profesional de una muestra de animadores/as socioculturales de reconocida experiencia desde una aproximación biográfico-narrativa que nos permita reconstruir mediante historias de vida profesional los rasgos más relevantes de su trayectoria laboral, las experiencias de vida más significativas, los condicionantes generales de su formación, y definir los ciclos de desarrollo profesional que han ido conformando su identidad como animadores/as.

V.2. ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

V.2.1. Investigación descriptiva multimétodo

La metodología empleada está planteada desde un enfoque eminentemente descriptivo. De acuerdo con la complejidad del campo de estudio en el que nos movemos, intentaremos estructurar un marco técnico-metodológico lo suficientemente operativo e integrador como para dar respuesta a las múltiples cuestiones que se suscitan en este estudio. Hemos considerado oportuno integrar las aportaciones metodológicas de los dos enfoques contemporáneos de la investigación educativa tanto el cualitativo como el cuantitativo, haciendo uso de una variada gama de técnicas de recogida de información que van desde el empleo de cuestionarios para la caracterización de las necesidades formativas de una muestra de ASCs en activo, la descripción de su práctica profesional y el diagnóstico de la oferta formativa, reglada y no formal, en ASC desde un enfoque eminentemente cuantitativo, a la reconstrucción biográfico-narrativa de historias de vida a partir de un ciclo de entrevistas en profundidad, acogiéndonos a los aportes de los enfoques cualitativos de la investigación en ciencias sociales y haciendo uso de las herramientas que aporta la investigación interpretativa a la hora de caracterizar las experiencias y vivencias significativas para el desarrollo profesional y la construcción de su identidad.

Bajo estas perspectivas metodológicas, integramos la potencialidad descriptiva de uno y otro enfoque para abordar un problema de forma plural, acogiéndonos a la pertinencia de la complementariedad metodológica, como tendencia ampliamente admitida en la actualidad en los ámbitos académicos. Hoy día se plantea cada vez más la necesidad de complementariedad e integración entre los distintos métodos disponibles, de manera que expliquen los acontecimientos y a la vez resuelvan óptimamente los problemas de mejora sustantiva de programas y contextos específicos (Colás y Buendía, 1994; Buendía y otros, 1997; Bericat, 1998)

Esta complementación e integración paradigmática y metodológica a la que estamos haciendo alusión ha ido perfilando un estilo de investigación en el que se integran distintos métodos en un mismo diseño; esta tendencia cada vez es más habitual en la investigación en ciencias sociales y más concretamente en estudios en Animación Sociocultural y Educación Social.

Son básicamente tres las razones que pueden llevar a la integración de distintos métodos en un mismo diseño de investigación: contar con dos imágenes distintas de una misma realidad o fenómeno social objeto de estudio; compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otro o reforzar la validez de unos resultados. Estas razones están en la base de las tres estrategias de integración a las que Bericat (1998) denomina estrategias de complementación, de combinación y triangulación, respectivamente.

Estrategia de Complementación	Esta estrategia cuya finalidad es meramente aditiva, da lugar a una investigación con dos estructuras metodológicas paralelas, el resultado último es un informe síntesis-interpretativo que integra los resultados procedentes de cada método.
Estrategia de Combinación	Se busca una adecuada combinación metodológica, se trata de integrar un método (sea cuantitativo o cualitativo) en el otro con el objeto de fortalecer la validez de éste último, compensando sus limitaciones. Las fortalezas de un método son utilizadas para compensar las debilidades de otro
Estrategia de Triangulación	Con esta modalidad de integración se pretende reforzar la validez de los resultados. Es especialmente útil cuando lo que buscamos son resultados convergentes y válidos. <i>“Cuanto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados mayor será la evidencia de su veracidad; y viceversa”</i> (Bericat, 1998:111)

No queremos pasar por alto los problemas de legitimidad científica que plantea la investigación multimétodo. Son muchos los autores que participan en este debate y sostienen la tesis de que las posibilidades de integración sólo pueden ser resueltas en el plano metodológico, siempre y cuando la estructura resultante sea en sí misma coherente.

La variedad de diseños multimétodo que se llevan a cabo en la práctica de la investigación social es muy amplia. Es en el ámbito de la Investigación Evaluativa donde está bastante extendido el uso conjunto de las orientaciones cualitativa y cuantitativa.

Al diseñar una investigación de estas características hemos de tener en cuenta que nos referimos al “estilo multimétodo”, es decir que la integración debe aplicarse a la formulación de los problemas de investigación, a los objetivos, a la recogida, análisis e interpretación de los datos,...

Para realizar un buen trabajo de investigación multimétodo además de resolver los habituales problemas que afectan a cualquier proceso investigador, es necesario hacer frente a otros problemas que aparecen asociados a este tipo de investigación: el primero hace referencia al perfil formativo de los investigadores. Iniciar un estudio de este tipo exige dominar o al menos estar familiarizado con la aplicación de ambos tipos de orientaciones metodológicas.

El segundo problema de la práctica de la investigación multimétodo es la dimensión temporal. Los *tempos* en cada tipo de investigación y en cada una de sus fases son diferentes. El resultado de integrar una investigación por encuesta con otra etnográfica puede ser una estructura incoherente, la rapidez de la primera se enfrenta con la lentitud de la segunda. Así pues este es un aspecto a valorar al diseñar una investigación multimétodo. No obstante, el tiempo de ejecución de una investigación multimétodo será siempre mayor que el que requiere una investigación basada en una sola orientación metodológica. El tercero de los problemas hace referencia al incremento económico que supone la realización de un estudio multimétodo.

Los procedimientos de triangulación metodológica y el empleo simultáneo de diseños de investigación basados en la complementación de la información aportada tanto por los datos cualitativos como cuantitativos, comienza a ser una práctica cada

vez más usual que le aporta a la investigación social potencialidad y riqueza explicativa.

En nuestra investigación esta integración metodológica basada en la complementación, se estructura en tres niveles de aproximación descriptiva al problema objeto de estudio cada uno de ellos constituyen un frente de investigación y una estrategia metodológica específica.

Nivel I.- DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA OFERTA FORMATIVA REALIZADA POR LAS AGENCIAS DE FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL, TOMANDO COMO REFERENCIA UNA MUESTRA NACIONAL DE ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE RECONOCIDA EXCELENCIA

Nivel II.- ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS, DE LAS DEMANDAS DE CUALIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE UNA MUESTRA ANDALUZA DE ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES EN ACTIVO

Nivel III.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES ANDALUCES EN ORDEN A DESCRIBIR SU TRAYECTORIA LABORAL Y LOS CONDICIONANTE GENERALES DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL.

Los dos primeros niveles de aproximación se ajustan a un tipo de metodología de investigación de carácter descriptivo, cuya estrategia predominante es la investigación por encuesta en situación de entrevista personal y el análisis de contenido de documentos y respuestas abiertas. El tercer nivel, orientado por los enfoques cualitativos, responde a una investigación basada en el estudio biográfico-narrativo de la realidad de la profesión de los animadores/as a partir de la reconstrucción de sus historias de vida al objeto de describir sus trayectorias formativas y sus ciclos de desarrollo profesional. El cuadro que presentamos a continuación recoge de forma sintética estas consideraciones:

NIVEL DE APROXIMACIÓN AL ÁREA PROBLEMÁTICA	COBERTURA GEOGRÁFICA	ENFOQUE METODOLÓGICO
Nivel I Análisis de la oferta formativa reglada y no formal en ASC	Nacional	Metodología descriptiva: investigación por encuesta y análisis de contenido.
Nivel II Análisis de las necesidades formativas y descripción de la práctica profesional de los ASCs	Andaluz	Metodología descriptiva: investigación por encuesta personalizada
Nivel III Estudio de trayectorias formativa – profesional y ciclos de desarrollo.	Andaluz	Metodología interpretativa: Historias de Vida Profesional.

V.2.2. Los enfoques cualitativos de investigación en Animación Sociocultural

Cuando diseñamos y llevamos a cabo investigaciones con el propósito de comprender, describir, analizar o interpretar un determinado contexto social, cultural, educativo-formativo, económico y profesional, lo que buscamos y nos interesa es llegar a esta comprensión desde la especificidad, globalidad y con planteamientos inductivos. Las limitaciones que para esto presentan los enfoques cuantitativos son grandes (Arnal, 1992 y Del Rincón, 1885)

Los estudios cuantitativos en ES y ASC nos ofrecen una visión general de ciertos fenómenos sociales, que no podemos rechazar, aunque sí debemos ser conscientes de sus limitaciones. Como señala Barquín (1992: 24): *“A través de este enfoque grupos sociales, culturas, individuos, etc, quedan reflejados epistémicamente. Así se hablará de ciudadano o votante medio, de las notas constitutivas de una cultura expresadas como el sentir de la mayoría de la población,... La utilización de porcentajes e inferencias estadísticas nos permitirán establecer las características de instituciones, de grupos,... Los estudios de opinión que realiza el CIS (Centro de Investigación Social) es el ejemplo más claro de este tipo de conocimiento y visión investigadora”*

Al diseñar un estudio desde un posicionamiento investigador cualitativo asumimos unos principios básicos y generales con los que Taylor y Bogdan (1992) le dieron fuerza a este modelo investigador:

1. Carácter inductivo. Diseños de investigación flexibles y capaces de adaptarse en cada momento a las necesidades cambiantes del contexto en el que trabaja el investigador.
2. Los escenarios de investigación se contemplan desde la globalidad, sin necesidad de parcelar la realidad ni los sujetos.
3. Sus técnicas de trabajo no impactan en el ritmo natural de los acontecimientos del contexto.
4. Intenta comprender a los individuos bajo sus propios marcos de referencia.
5. Neutraliza y prescinde de las concepciones previas del investigador.
6. Nunca rechaza una perspectiva, todas son válidas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Es fundamental la validez y representatividad de los hallazgos para el contexto sobre el que se interviene.
9. Todos los escenarios y acontecimientos pueden aportar evidencias sobre la realidad global que se estudia.
10. La investigación cualitativa es un arte. No está sometida a la formalidad y estandarización impuesta por otros enfoques.

Colás y Buendía (1998) caracterizan la investigación cualitativa como sigue:

- Concepción múltiple de la realidad.
- El objetivo es la comprensión de los fenómenos a través del análisis de las distintas percepciones de los sujetos que intervienen.
- Investigador y objeto de investigación están interrelacionados, interaccionando e influyéndose mutuamente.
- Dificultad de establecer relaciones de causalidad entre los fenómenos y sus variables.
- Los valores están presentes en la investigación, lo que nos lleva a un posicionamiento personal paradigmático.

Tan importante como estos principios es el papel del investigador en los estudios cualitativos que Yuni. y Urbano. (1999) caracterizan de la siguiente manera:

- Es un sujeto social activo que interactúa con otros sujetos y es permeable al influjo de esas interacciones.
- Adopta una actividad permanente de interrogación y descubrimiento del objeto,
- Debe sumergirse en la realidad que quiere conocer para comprenderla,
- En la inmersión en la realidad se involucra desde sus preconcepciones, sus prejuicios, sus conocimientos prácticos, etc.
- Reconoce que la construcción del objeto de investigación es siempre parcial, situada en un contexto y en una situación social y basada en un recorte teórico.

Resaltamos dentro del enfoque cualitativo dos grandes corrientes: la *Investigación Interpretativa*, herramienta de comprensión de significados, descripción de subjetividades y caracterización de contextos, en la que centramos nuestro estudio en su tercer nivel y la *Investigación Acción*, un instrumento para el cambio y la mejora .

Como señala Gutiérrez Pérez. (1999) el carácter fluido, abierto y dinámico del proceso de recogida de información propio de las metodologías cualitativas han llevado a algunos autores a hablar de estrategias para la recogida de información en sentido amplio más que de técnicas e instrumentos específicos. Entre las más utilizadas tanto en procesos de investigación interpretativa como en procesos sociocríticos señalamos: la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de contenido de documentación oficial y personal, el diario personal, las autobiografías e historias de vida, las técnicas proyectivas, los juegos de simulación de roles, los mapas conceptuales, redes y tramas conceptuales, técnica Delphi. grupo de discusión, grupo central, Puzzle de Aronson,... entre otras.

No queremos terminar este apartado sin hacer referencia a lo que consideramos es una cuestión de suma importancia en investigación cualitativa: **LA CALIDAD**, entendida esta como credibilidad en el trabajo de los investigadores; y el control de la misma.

Respecto a la calidad son muchos los autores que insisten en que esta no puede establecerse en orden a los criterios de fiabilidad y validez y resaltan la importancia de criterios tales como el valor de la verdad/credibilidad, la aplicabilidad/transferencia, la consistencia/dependencia y la neutralidad/confirmabilidad (Arnal, 1992; Del Rincón, 1995; Anguera, 1995 y Escobar, 2000).³

Crterios regulativos	Descripción
Veracidad / Credibilidad	Nivel de confianza que se puede depositar en los resultados de una investigación. Necesidad de contrastar distintas fuentes de información.
Aplicabilidad / Transferibilidad	Grado en que las afirmaciones derivadas de un contexto determinado (hipótesis de trabajo) pueden aplicarse, en mayor o menor grado, a otro contexto.
Consistencia / Dependencia	Posibilidad de llegar a los mismos resultados a partir de informaciones y perspectivas similares.
Neutralidad / Confirmabilidad	Característica regulativa que permite identificar los sesgos personales, supersticiones o falsas creencias presentes en una investigación

Una estrategia para el control de calidad es la triangulación, ésta constituye en investigación cualitativa uno de los requisitos básicos de credibilidad de los hallazgos obtenidos puesto que nos permite valorar la contradicción, la inconsciencia entre datos obtenidos por distintas fuentes.

Consiste en documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista. Entre otros nos encontramos con los siguientes tipos de triangulación: *triangulación de fuentes de datos* (se contrasta la información aportada por distintas fuentes), *metodológica* (se comparan los datos obtenidos desde enfoques metodológicos diferentes), *interna* (se busca la contrastación entre investigadores, observadores y otros actores), *temporal* (se valora la estabilidad de los resultados), *espacial* (se valora las diferencias en función de las culturas, lugares o circunstancias) y *triangulación teórica o disciplinar* (se contemplan teorías alternativas para aclarar aspectos contradictorios).

³ Criterios de racionalidad o regulatorios que garantizan el rigor metodológico del proceso y de las técnicas de investigación aumentando así la confianza en los resultados de la misma. Según Del Rincon (1995) estos criterios que permiten evaluar la autenticidad del proceso son cuatro: *veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad*; criterios que al situarlos en la perspectiva cualitativa se corresponden con los criterios de *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad*.

En algunas ocasiones estos tipos de triangulación se superponen, resultado un proceso de investigación compuesto.

V.2.3. Metodología para el estudio de las trayectorias formativas y los ciclos de desarrollo profesional de los animadores/as socioculturales.

V.2.3.1. Consideraciones metodológicas sobre las Historias de Vida

Para el análisis de las trayectorias formativas y de los ciclos de desarrollo profesional de los ASCs hemos empleado las historias de vida como una estrategia de reconstrucción de las experiencias vitales significativas que han condicionado la construcción de su identidad profesional. Las *historias de vida* constituyen una técnica narrativa de obtención de información de gran actualidad dentro de la gran familia de las metodologías cualitativas ampliamente legitimada en los ámbitos académicos: *"De todos los métodos de investigación cualitativa, tal vez sea éste el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. La Metodología de las Historias de vida ofrece un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales en un modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas"* (Jones 1983: 147)

El interés por las *historias de vida* no es una novedad metodológica de los últimos tiempos; si bien su aparición en el mundo de las Ciencias Sociales data de principios del siglo pasado, su incorporación a la investigación educativa y social no se produce hasta la década de los ochenta, después de haber sido postergado su uso, durante varias décadas, por el impacto del positivismo en los procedimientos de reconstrucción de la realidad social. Hasta entonces la narración como metodología de investigación o dicho de otro modo, la incorporación de la narrativa a la investigación no era una práctica muy habitual en el entorno de la investigación educativa ni social. Aunque utilizar las narraciones en investigación educativa

supone un gran reto ya que trabajamos con los pensamientos, sentimientos, lenguajes, símbolos y deseos de las personas implicadas en nuestra investigación, es por ello precisamente que las posibilidades que ofrecen las técnicas narrativas de recogida de información, entre las que incluimos las *historias de vida*, son tantas que hoy en día ocupan un lugar privilegiado dentro de las metodologías cualitativas.

En algunos estudios las *historias de vida* se convierten en la estrategia metodológica básica y única sobre la cual gira y se estructura una investigación, en tal caso ésta debe desarrollarse desde la lógica procedimental propia del método biográfico; situándonos pues, ante una investigación biográfica y en tal caso las fases generales, desde un punto de vista metodológico son las mismas que en cualquier otro método o enfoque, será necesario controlar factores como la selección de los informantes, la entrevista y su validación técnica, el registro y transcripción de la información, el análisis e interpretación de los datos y por último la elaboración del informe de investigación basado en el relato biográfico.

En otras ocasiones, y desde las investigaciones multimétodo, las *historias de vida* constituyen una técnica más de recogida de información que se complementa, combina y triangula con otras, insertándose en el proceso metodológico paralelamente al resto de técnicas e instrumentos.

Tanto en un caso como en el otro, las *historias de vida* son una de las estrategias que mejor posibilitan el acceso a las personas para recabar información sobre cómo reconstruyen y perciben el contexto social que les rodea. La entrevista que da lugar a una *historia de vida* tiene por objeto recoger los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado. (Del Rincón y otros. 1995)

El valor y utilidad de este tipo de técnica reside en su capacidad para sugerir, ilustrar o contrastar hipótesis y objetivos, y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación. Buendía y otros

(1997) señalan que las historias de vida son especialmente útiles en estudios que se centran en casos concretos con el propósito de sacar a la luz las condiciones y desarrollo de colectivos que presentan problemas específicos de desajustes; en trabajos que tienen por finalidad contribuir a una teoría existente y al establecimiento de generalizaciones empíricas, en estudios que pretenden comprender el pensamiento y actitudes de un determinado colectivo y por último, en investigaciones cuyo propósito es clarificar situaciones, perfiles y actuaciones profesionales emergentes y nuevas. Este es el caso de las llamadas Historias Profesionales actualmente en auge.

Una *historia de vida*, desde el punto de vista metodológico, es la narración de la experiencia de la vida de una persona, de un grupo humano o de un grupo social, en nuestro caso de un grupo de profesionales de la animación sociocultural. En la historia de vida, una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos. Espontáneamente o acompañado de un profesional experto, el sujeto va desgranando en una serie de entrevistas, acompañadas, a veces de grabaciones magnetofónicas, o a través de redacciones escritas por él mismo, visitas a escenarios diversos, entrevistas a familiares o amigos, fotografías, cartas... los diferentes episodios o etapas de su vida (Smith, 1994:). Es un relato autobiográfico inducido por el investigador mediante entrevistas sucesivas con el propósito de *“mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en el que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia”* (Del Rincón y otros 1995: 350).

En estas narraciones se proyectan los valores humanos individuales y colectivos y se ponen de manifiesto los patrones significativos de una determinada profesión, cultura o clase social. Como afirman Buendía, Colás y Hernández (1997) constituyen un modo de conocimiento que emerge de la acción y que capta con gran riqueza y matices, el significado de las acciones humanas, permiten el conocimiento no sólo de los hechos sino de los sentimientos y de la contradicción humana. En estos relatos tan importante como lo que se cuenta es lo que se oculta, la

información silenciada muchas veces es la más importante para entender la construcción social de la realidad, por ello en el análisis de estos relatos no interesa tanto el *qué* como el *por qué* y el *cómo* (De Miguel, 1996).

Una historia de vida es un relato puramente subjetivo encarado desde una perspectiva personal y privada del mundo, que eventualmente, incluso podrá resultar irreal y desajustado a lo que objetivamente fueron los hechos, en no pocas de sus partes; dado que el sujeto habla de sí mismo desde su visión evolucionada de lo que fueron sus condicionantes y experiencias vitales, y ante un interlocutor que estimula o inhibe su narración orientando el discurso hacia determinadas temáticas y centros de interés relacionados con el problema objeto de estudio. El investigador que intenta construir una historia de vida no aspira a elaborar un relato objetivamente verdadero de los hechos, sino un relato subjetivo que refleje fielmente cómo el sujeto ha vivido y ha sentido desde su subjetividad los acontecimientos (Ruiz Olabuénaga, 1996: 279); por eso algunos autores afirman que la redacción de una autobiografía se mueve en la frontera de lo ficticio y lo real. El sujeto, a lo largo de la reconstrucción de su autobiografía va jugando a descubrirse y mostrar su vida ante el entrevistador con cierto suspense, pero en muchos casos, a medida que avanza su relato, se comprueba que lo único que hace es "ir poniéndose más vestidos encima" (Smith, 1994)

El uso de las historias de vida como método de investigación puede responder al menos a cuatro tipos de cuestiones, intereses y problemas de investigación (Ruiz Olabuénaga, 1996):

1. Aquellos casos en que interesa captar la globalidad de una experiencia biográfica, abarcando toda la trayectoria vital de un individuo en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde lo personal a las relaciones sociales en la familia, con los amigos, en el trabajo; identificando los momentos más relevantes de cambio en lo personal, los momentos críticos, las fases más tranquilas, las etapas de inclusión o exclusión dentro de un grupo, o el impacto personal de los cambios globales acaecidos en la sociedad en general.

2. Ofrece la posibilidad de identificar cambios. Lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios por los que a lo largo de su vida va pasando una persona, identificando los momentos críticos.
3. Permite captar la visión subjetiva con la que cada cual se ve a sí mismo y al mundo que le rodea, poniendo de manifiesto los momentos decisivos y la trayectoria vital. Sólo captando los procesos y los modos como los individuos perciben y construyen su vida social, podremos descubrir el significado subjetivo que los acontecimientos tienen para ellos.
4. Ofrece la oportunidad de descubrir las claves de interpretación de cómo determinados acontecimientos históricos, sociales, políticos, institucionales, ambientales repercuten y condicionan las opciones personales y las decisiones que se toman a lo largo de una vida. La recreación continua y simultánea de los contextos sociales asociados con la persona y su acción social. El contexto no puede dissociarse de la conducta puesto que, no sólo la condiciona, sino que sirve de clave interpretativa para su comprensión.

La investigación narrativa incluye una gran cantidad de estrategias y prácticas de investigación entre las que se encuentran las autobiografías, las biografías, las historias de vida, los relatos de vida, los biogramas, los diarios personales,... El elemento común que une a todas ellas es, como afirma Casey (1996) su interés por la forma en que los seres humanos se hacen comprensibles a través del lenguaje. Dada la gran variedad de modalidades de investigación narrativa, nos parece importante, establecer la diferenciación entre la *Autobiografía*, la *Biografía*, la *Historia de vida* y el *Biograma*. Nos parece muy clarificadora la diferenciación que entre estos términos realiza Del Río Sadornil (1998: 142):

a) Autobiografía: *“Descripción - narración de la propia vida. Relato realizado por iniciativa del propio protagonista. Es producto de la propia voluntad de su autor*

y no de la inducción de un agente externo, aunque a veces las autobiografías pueden ser por encargo. El protagonista es el yo”.

- b) **Biografía:** “Estructura narrativa basada en un relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto biografiado”. La biografía se confecciona a partir de todos los datos, evidencias y documentación disponible así como de entrevistas al biografiado y a otras personas de su entorno.
- c) **Historia de vida:** “Es una narrativa autobiográfica motivada por un agente externo, y conseguida mediante entrevistas sucesivas”. Es el producto o versión final elaborada a partir de dicha narrativa y del conjunto de registros documentales y entrevistas complementarias a personas del entorno social del sujeto/os biografiado que completan y validan el texto biográfico final.
- d) **Biograma:** Acuñado por Abel en 1947 consiste en registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos. Es de gran utilidad en el análisis interpretativo de las narraciones biográficas.

Además de esta clarificación de términos básicos en el tema que nos ocupa, es necesario distinguir entre el “relato de vida” y la “historia de vida”. El primero (“life story”) corresponde a una historia de vida tal y como la cuenta la propia persona. El segundo (“life history”) se refiere al estudio de caso de una persona o grupo, comprendiendo no sólo su relato de vida sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de forma exhaustiva y objetiva.

Al elaborar una *historia de vida* no se busca tanto el relato objetivo de los hechos, como la percepción de cómo el sujeto los ha vivido llegando a comprender e interpretar los significados que las personas atribuyen a los fenómenos sociales. En una *historia de vida* una persona relata su vida desde su punto de vista y con su propio lenguaje. En principio, una *historia de vida* abarca todo el recorrido biográfico de un individuo, aunque será el problema y los objetivos de nuestra investigación los que nos condicionen y nos hagan profundizar en determinados

episodios de esa trayectoria vital. No obstante, podemos hablar de unos ejes básicos que integran el contenido de cualquier historia:

- ◆ Las dimensiones básicas vitales: dimensión biológica, cultural, social, laboral,...
- ◆ Los puntos de inflexión o acontecimientos de importancia tal que producen en el sujeto grandes cambios .
- ◆ Los procesos de adaptación a los cambios y de desarrollo personal que tienen lugar a lo largo de la vida.

Un tema muy importante en la elaboración de las *historias de vida* es el de la coherencia, como señala De Miguel (1996:39) “*el discurso narrativo debe tener coherencia. Si no la tiene, es el autor/a de la compilación (el investigador/a) el encargado de dar coherencia al texto*”. Normalmente una *historia de vida* se construye en diversas sesiones, con repeticiones inevitables, vueltas atrás, saltos en el tiempo, solapamientos, contradicciones,... Cada sesión debe ser ordenada y narrada en un texto con un orden cronológico, en el que se reconozca el principio de la causalidad y se mejore la comprensión y entendimiento de la historia global. Ese orden cronológico que proporciona causalidad a la *historia de vida* es el que le garantiza a su vez cierta coherencia interna.

Como vemos es muy importante el papel del investigador/a en la elaboración de una *historia de vida*, no sólo es el inductor de la narración, sino también su transcriptor y como dice Del-Río Sadornil (1996: 143) “*hasta el encargado de retocar el texto (siempre con el consentimiento del biografiado) para ordenar la información del relato obtenido en las distintas sesiones, suprimir reiteraciones, reducirlo, representarlo gráficamente,...*” En síntesis, es el responsable de garantizar el cumplimiento de unos requisitos textuales-literarios mínimos así como de asegurar las condiciones científicas adecuadas.

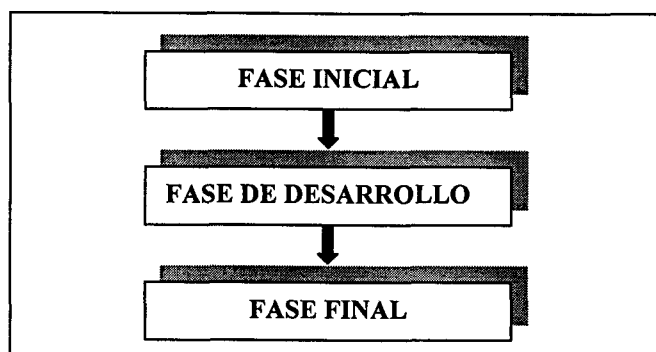
Construir una *historia de vida* es una tarea larga, lenta y compleja consiste básicamente en la reconstrucción y recreación narrativa parcial o global de las

experiencias vitales de un individuo. Para ello es oportuno emplear como técnica más usual la entrevista en profundidad junto a la consulta de otras fuentes indirectas de documentación que permitan constatar, verificar o complementar determinados acontecimientos de especial interés para la investigación. Toda entrevista en profundidad con fines biográficos debe ajustarse a una serie de etapas y consideraciones que permitan hacer un seguimiento exhaustivo del recorrido biográfico del individuo respecto a las dimensiones, momentos, acontecimientos y experiencias vitales más significativas para los propósitos de la investigación.

Sobre cómo se estructuran las Historias de vida, su elaboración, análisis y presentación se ha escrito bastante, y aunque no existen unos criterios estrictamente lineales, podemos distinguir una serie de pautas comunes sobre las que hay cierto consenso; la mayoría de los autores que han trabajado este tema (Spradley, 1980; Plummer, 1989; Pujadas, 1992; Smith, 1994, De Miguel, 1996; Del Río, 1996; Demazière & Dubar, 1997), coinciden en señalar que la elaboración de una historia de vida consta al menos de las siguientes fases:

1. *fase inicial* de preparación;
2. *fase de recogida de datos* mediante entrevista biográfica y consulta de otros documentos complementarios;
3. *fase de almacenaje, análisis e interpretación* de los datos; y
4. *fase final* redacción de la narración y validación del informe.

En nuestro caso, por una cuestión operativa, hemos reagrupado todas estas etapas en tres grandes fases: fase inicial, fase de desarrollo y fase de análisis e interpretación.



1.- Fase inicial.- La decisión de construir una historia de vida nunca se hace en abstracto sino que responde a unos intereses de investigación específicos que son los que condicionan la selección de las personas con las que se va a trabajar, por tanto en la fase previa al desarrollo de las entrevistas existe un minucioso proceso de búsqueda, tanteo y selección de aquellos individuos que mejor puedan cubrir las expectativas de la investigación y a la vez ofrezcan ciertas garantías respecto a sus posibilidades de colaboración y no abandono a mitad del proceso. Entre los aspectos a considerar en esta etapa destacamos las siguientes:

- Diseño y definición del planteamiento teórico del trabajo que explicita los objetivos iniciales de la investigación.
- Justificar metodológicamente la elección del método narrativo y en concreto de las historias de vida.
- Delimitar el universo del estudio. Caracterizar el grupo o colectivo de interés.
- Definir los criterios técnicos y metodológicos de selección de los informantes.

2. Fase de desarrollo.- En esta fase se incluyen tareas como la selección de la muestra de informantes, el diseño de la entrevista biográfica, el ensayo piloto con un caso de prueba, el establecimiento de un cronograma y una agenda de citas con los diferentes sujetos a entrevistar.

- *Selección de los informantes.* La selección del sujeto/os objeto de la historia de vida es una cuestión de suma importancia, además de la representatividad y pertinencia del informante/es para nuestro estudio, es necesario contar con el sujeto adecuado, motivado, capaz de colaborar en un proyecto de esta naturaleza y que además tenga una buena historia que contar.
- *Elaboración de la entrevista biográfica.* En una *historia de vida* la entrevista biográfica juega un papel protagonista; los protocolos de cualquier entrevista deben tenerse en cuenta aquí. Hacemos hincapié en algunas cuestiones básicas: 1) la entrevista biográfica debe ser especialmente motivadora y estimulante del diálogo, de manera que favorezca la estimulación del recuerdo 2) debe realizarse de forma cómoda, bajo las condiciones ambientales más favorables, 3) debe plantear preguntas lo más abiertas y generales posibles, 4) el entrevistador/a no debe acaparar la palabra ni dirigir excesivamente la entrevista, 5) las actitudes del entrevistador/a condicionan la respuesta del individuo entrevistado y 6) es de gran utilidad elaborar en una primera entrevista un esbozo general de la biografía en la que se señalen las grandes etapas vitales; las siguientes entrevistas supondrán la ampliación, modificación y aclaración de ese cuadro general o de los aspectos o etapas vitales de interés para la investigación.
- *Transcripción de las entrevistas* y toma de decisiones sobre los sistemas de almacenaje y organización de las transcripciones.

La entrevista biográfica es una estrategia metodológica que combina los aspectos de la entrevista estructurada por el hecho de que, como ella, debe cubrir unos tópicos determinados y cuyo principal cometido es el de la investigación decisional o programática. Participa, así mismo de la entrevista clínica por el hecho de que el entrevistador es sensible a los sentimientos expresados y sigue las pistas de los significados en la medida en la que estos le llevan a tópicos diversos. Pero, al mismo tiempo, se asemeja a una conversación entre amigos, por cuanto en ella la relación es entre iguales y el entrevistador es libre para responder en términos de sus propias experiencias. Para ello es importante establecer y mantener una relación cordial y de confianza en la que el entrevistado se sienta libre y suficientemente cómodo como

para contar sus vivencias, expresar sus preocupaciones y narrar sus historias. Esto puede llevar con frecuencia a lo largo de la entrevista a desdibujar algunos de los propósitos de la recogida de datos biográficos o a mezclarlos con otra serie de acontecimientos y vivencias personales complementarias que no tienen demasiado interés para los fines que se propone el investigador; esto es inevitable, pues las personas somos unidades complejas integradas de sentimientos, afectos, creencias, ideologías,...; por eso es oportuno no relajar las condiciones estrictas que orientan nuestra recogida de datos, pero tampoco podemos convertir las entrevistas en encuentros mecánicos y distantes, es conveniente "establecer un ambiente de equilibrio dinámico entre la amistad desenfadada y el acto controlado de investigar", sin perder de vista que cada parte de la entrevista desempeña un papel definido y estructurado en una tarea central que le impone sus propias condiciones y restricciones en función de los propios focos de interés del investigador (Olabuénaga, 1996).

3. Fase Final de análisis e interpretación. Resulta difícil adoptar criterios generales para el análisis e interpretación de las *historias de vida* que sean generalizables a cualquier diseño de investigación. El análisis interpretativo del discurso a través del análisis de contenido es la técnica más utilizada. A partir de ella es posible elaborar redes causales que permitan representar gráficamente los aspectos o etapas del sujeto/os biografiado de interés para la investigación.

Las historias de vida son discursos ajenos a cualquier pretensión de universalidad o de sistematicidad; aunque no por ello, renuncian a producir efectos de sentido, coherencia y racionalidad. Son relatos contruidos sin la voluntad de prescribir formas de actuación, si bien, no por ello renuncian al propósito de iluminar o modificar las prácticas. Y, acaso, señalan hacia la posibilidad de construir otro modo de repensar y explicitar la realidad en el campo de la investigación educativa; "*un modo que ha abandonado su lugar asegurado en el regazo de la verdad, pero que ha logrado a cambio, en la intemperie, una nueva libertad, una nueva sensibilidad, una nueva apertura*" (Larrosa, 1995: contraportada)

La narración permite un discurso más pegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia y también, a su vez, puede arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigación. Eso supone un importante desafío a los estándares académicos. La mayoría de las tesis suelen presentar un formato analítico, abstracto, repleto de teorías y conceptualizaciones ajenas. Aún así, abordan la interpretación de otra persona en un contexto determinado, aunque presentándola en otro contexto, el académico, por eso conviene plantearse los condicionantes asociados a los informes narrativos, en cuanto condicionantes contextuales, éticos o políticos, que de una forma u otra condicionan los resultados literarios de los informes de investigación encarados desde esta perspectiva. (Larrosa 1995)

Las historias de vida, y las narraciones que se derivan de su reconstrucción interactiva con los protagonistas permiten narrar una experiencia absolutamente distinta que sería muy difícil de ajustarse a unos cánones preestablecidos o encarados desde la sintaxis propia de lo estrictamente académico-disciplinar; y cuando no se hace así, provoca en los propios narradores efectos secundarios que antes o después acaban aflorando a la superficie: *“mi texto representó en el fondo un ajuste de cuentas, casi vengativo...”* hacia los informes de investigación que previamente había redactado esta autora, por eso, *“este capítulo, lo escribí porque... precisamente había sido uno de los temas larvados que no había desarrollado en la tesis, por problemas puramente académicos... intentando desarrollar todos estos discursos que la academia no te permite y que son los discursos más cotidianos, más sujetos a tus propias vivencias y que, en el fondo, determinan muchísimo lo que escribes y cómo lo escribes... Me lo tomé como un ejercicio libre de relectura sobre un aspecto de la tesis y como una posibilidad de poder ir mucho más allá y de conectar diferentes dimensiones que en la tesis no pude conectar nunca: la dimensión vivencial,... en un intento explícito por mantener la complejidad intrínseca de las situaciones educativas y de resistirse a dar respuestas o soluciones estrictamente técnicas* (Larrosa, 1995:227-230)

La presentación y edición de la historia de vida es una cuestión de suma importancia; según Pujadas (1992: 81-84) hay que incluir los siguientes aspectos: a) la edición del texto tal como ha sido recogido con las modificaciones básicas que sobre él se han realizado para darle coherencia cronológica, b) una introducción analítica para situar al lector en el contexto social, cultural,... del sujeto/os entrevistado c) notas a pie de página para clarificar expresiones ambiguas y términos jergales así como para hacer aclaraciones de otros aspectos o partes del texto, d) un glosario de términos para explicar con exactitud el alcance de determinadas expresiones y términos y e) anexos, material complementario que ayude a la mejor comprensión del texto presentado: análisis de contenido, transcripción de entrevistas paralelas, documentos personales,...

El trabajo del entrevistador de una historia de vida es todo menos una escucha pasiva e inerte semejante a la del que atiende una conferencia o ve una película. El entrevistado requiere de una cooperación activa que le ayude a recordar, evocar y narrar sus vivencias y experiencias sin cortapisas.

V.2.3.2. Reconstrucción de trayectorias, perfiles y ciclos de desarrollo profesional mediante los discursos biográfico-narrativos de las historias de vida

Al objeto de reconstruir las trayectorias, los perfiles y los ciclos de desarrollo profesional de los animadores/as a la luz de los discursos biográfico-narrativos, hemos considerado algunos indicadores marcados por la literatura para identificar cada uno de estos elementos. Sobre ellos hemos construido un protocolo exhaustivo de preguntas que atiende estos tres núcleos de interés profesional y algunos aspectos complementarios que nos han parecido determinantes para entender el desarrollo profesional de los ASCs (un desarrollo más completo del protocolo lo podemos encontrar en el epígrafe V.3.1) A continuación presentamos una descripción de algunos de estos indicadores referidos a las tres dimensiones consideradas para analizar el proceso de desarrollo profesional del animador/a:

- ❖ Perfil profesional.
- ❖ Trayectoria profesional.
- ❖ Ciclo de vida profesional.



Indicadores para la reconstrucción biográfico-narrativa del desarrollo profesional

- ❖ **Indicadores del PERFIL PROFESIONAL del animador/a sociocultural.-** El perfil profesional es la descripción del conjunto de conocimientos y competencias técnicas, metodológicas, participativas y sociales necesarias para desarrollar las tareas propias de una profesión, en él se incluyen de forma simultánea una serie de elementos, todos de vital importancia para la caracterización de dicho perfil: identidad profesional, competencias de acción, conocimiento de la profesión y un conjunto de elementos culturales requeridos para el desarrollo de la misma. El perfil profesional se debate siempre entre dos niveles de descripción, el de lo real y el de lo ideal.
- **Identidad profesional** es la forma de identificarse con el colectivo profesional, como proceso evolutivo que nos lleva a una mayor o menor identificación con la institución y con el colectivo social, con sus hábitos y costumbres, con sus ritos, distintivos y señas de identidad. Nos interesan cuestiones relativas a:

autoimagen, autoestima, autopercepción, motivación, desarrollo futuro, necesidades formativas, posibilidades de promoción y satisfacción general con el ejercicio de la profesión.

- **Influencias de los estudios universitarios previos:** el perfil profesional viene condicionado por la titulación universitaria de origen en la que cada sector profesional proyecta sus identidades en esa etapa inicial de formación en los ámbitos académicos. No todas las ocupaciones mantienen una correspondencia unívoca con un título universitario, aunque de forma prioritaria, se nutren de una o varias titulaciones. Las influencias que ejerce esta formación académica tienen una incidencia en los estilos y modelos profesionales que posteriormente se ponen en marcha.
- **Competencias de acción profesional:** comprende el conjunto de saberes y dominios técnicos, metodológicos, participativos y sociales que permiten a un profesional ejercer su profesión
- **Conocimiento de la profesión.** Distinguimos dos niveles de conocimiento: el derivado del aprendizaje de la profesión y el relativo al modelo personal de actuación .
 - Reconocimiento de las vías de aprendizaje de la profesión. (interacción persona y contexto) en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional.
 - Modelo personal de entender la acción sociocultural que el animador/a ha construido con el paso del tiempo y que desarrolla y ejercita en la actualidad, cómo el animador experimenta su realidad de trabajo y vive su realidad micropolítica dentro de una determinada institución y en un contexto histórico y social determinado.
- **Elementos culturales del desarrollo profesional:** Valores compartidos, compromisos institucionales, colaboración, relaciones con el entorno, cultura de trabajo en grupo, grado de diferenciación de las tareas, funciones y competencias de acción profesional entre los distintos profesionales que trabajan en la institución, niveles de compromiso en la gestión de la institución, grado de

autonomía en la toma de decisiones... Nos interesa conocer el desarrollo de la profesión en el marco de la cultura organizativa del centro o institución en la que el animador/a desarrolla sus experiencias. Es importante distinguir entre aspectos personales y culturales de la identidad profesional así como dimensionar el valor y el papel que ocupan las estructuras sociales, las relaciones organizativas y las propias historias institucionales en los cambios de mentalidad y progreso profesional en los relatos biográficos de los animadores/as.

- ❖ **Indicadores de la TRAYECTORIA PROFESIONAL del animador/a sociocultural.-** Entendida como una secuencia de acontecimientos y una cronología de experiencias y recorridos marcados por una serie de hitos e incidentes que van conformando un estilo profesional propio. Entre los indicadores más significativos, podemos mencionar los siguientes: trayectoria cronológica, recorrido institucional, estrategias de acceso al puesto de trabajo, experiencias tempranas vinculadas al mundo sociocultural, asociacionismo y voluntariado, autoformación e itinerario formativo académico y paralelo e incidentes críticos y dificultades.
- **Trayectoria cronológica:** encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades e interrupciones, significativas experimentadas y acontecimientos importantes en la formación y desarrollo profesional (Currículum y hoja de servicios).
- **Recorrido institucional:** secuencia de instituciones por las que ha pasado, incluyendo periodos, ámbito de trabajo, sector, los destinatarios, así como los principales conflictos de carácter institucional.
- **Estrategias de acceso al puesto de trabajo:** mecanismos por los cuales se informa de los trabajos y procedimientos de selección y acceso a la plaza de animador.
- **Experiencias tempranas** o previas asociadas a la construcción de una visión personal de la intervención sociocultural. Relaciones y personas que de una u

otra manera han influido en la manera personal de entender la ASC. Qué significado inmediato tuvieron esas experiencias, qué significado posterior ha tenido.

- **Vinculación a experiencias de asociacionismo y voluntariado:** papel del asociacionismo y el voluntariado en su iniciación al campo de la animación y en su formación posterior.
- **Itinerario formativo y experiencias de autoformación:** formación en instituciones y autoformación; formación previa al acceso al mundo laboral y formación permanente, instituciones formativas a las que se ha acogido, temáticas de interés prioritario. Diferenciando entre la trayectoria académica de la trayectoria paralela en instituciones y agencias no regladas.
- **Incidentes críticos y dificultades** asociadas a las distintas fases del desarrollo profesional; representan hitos en la trayectoria profesional. Sucesos importantes en la vida del animador/a que implican decisiones importantes para su desarrollo profesional. Estos incidentes críticos, momentos decisivos, hitos que se caracterizan por su no planificación, imprevisibilidad e incontrolabilidad. Son momentos de cambio provocados por la necesidad que siente el animador/a de reaccionar ante algún elemento del entorno para afirmarse en sus opiniones y creencias.
- ❖ **Indicadores del CICLO DE VIDA PROFESIONAL del animador/a sociocultural.-** Entendido como ciclo de vida la interacción de la maduración fisiológica personal con la experiencia profesional acumulada por el ejercicio de la profesión en la práctica y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional. Se enfatiza el valor de la edad/tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera de los animadores/as y establecer comparaciones entre los distintos casos de la muestra, se buscan esquemas comunes de desarrollo profesional y patrones de generalización que ilustren determinados aspectos singulares de la profesión. La teoría de los ciclos vitales puede aplicarse al campo profesional y en nuestro caso nos sirve para explicar las historias

profesionales de los animadores desde el momento en que ellos reconstruyen su historia y la estructuran en intervalos temporales (edad y experiencias) que guían sus relatos narrativos. Constatar la existencia, o no, de ciclos no lineales en el desarrollo profesional de los animadores/as.

- **Condicionantes generales** que han ejercido una fuerte influencia en su trabajo como animador/a: de carácter histórico, sociopolítico, familiar, personal o de género.
- **Intervalo de tanteo y exploración del mundo laboral**, aquí se incluyen todas las experiencias de iniciación al mundo del empleo, los fracasos e interrupciones, así como los ámbitos de especialización y tareas requeridas por el puesto de trabajo, en función del contrato, el horario de trabajo y los niveles de responsabilidad y compromiso en la institución.
- **Intervalo de consolidación y afianzamiento**, coincide con la llegada de una situación de estabilidad en el ejercicio de la profesión, con una búsqueda sistemática de formación más continuada en torno a un determinado ámbito de especialización profesional y de un reconocimiento social de su status y una mayor calidad en las condiciones del ejercicio de la profesión.

V.3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta investigación utilizaremos simultáneamente procedimientos metodológicos de tipo cuantitativo y cualitativo. En el siguiente cuadro se incluyen las diferentes estrategias metodológicas empleadas para la recogida de información en los tres niveles de aproximación al problema objeto de estudio.

NIVEL I.- ESTUDIO DE LA OFERTA FORMATIVA DE LAS ESCUELAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL		
TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESTINATARIOS / MUESTRA
Análisis de contenido	Cuestionario CEFA (37 ítems)	Legislación nacional
Encuesta por correo		Escuelas de formación en ASC

NIVEL II- ESTUDIO DE LA DEMANDA FORMATIVA Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES ANDALUCES.		
TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESTINATARIOS / MUESTRA
Encuesta personalizada	Cuestionario CASA (74 ítems)	Agentes socioculturales en activo: educadores de calle, monitores, animadores,...

NIVEL III.- RECONSTRUCCIÓN DE LOS PERFILES PROFESIONALES, LAS TRAYECTORIAS Y LOS CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS MEDIANTE HISTORIAS DE VIDA		
TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESTINATARIOS / MUESTRA
Biografías personales	Entrevista en profundidad Protocolo estructurado (141 preguntas)	Profesionales de la animación sociocultural.

V.3.1. El cuestionario CASA (Cuestionario para Agentes Socioculturales en Activo)

Por cuestionario entendemos un “conjunto de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito” (Del Rincón y otros, 1995:207). Supone, como afirman Rodríguez y otros (1996:186) “un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos”.

El cuestionario CASA consta de tres partes bien diferenciadas: datos generales y aspectos formativos; características de una propuesta formativa y descripción de la práctica. La primera parte incluye **datos generales y aspectos formativos**, es decir, un conjunto de variables independientes de carácter atributivo como, por ejemplo, edad, sexo, puesto de trabajo... Una segunda sobre las **características de una propuesta formativa**: necesidades formativas y contenidos de formación. Ésta está constituida por 8 ítems sobre las necesidades formativas y 17 sobre los contenidos de formación con respuestas cerradas de dos tipos:

- a) De elección múltiple a partir de un conjunto de opciones posibles.

- b) De elección múltiple de respuestas en abanico al estilo del formato Lickert, lo cual permite interpretar las respuestas en valores numéricos del 1 al 5: 1→ muy poco interés hasta 5→ mucho interés.

Finalmente encontramos una tercera parte acerca de la **descripción de la práctica** conformada a su vez por diferentes bloques. Un primero sobre la *situación laboral* que hace referencia a determinadas variables independientes de carácter atributivo. Un segundo sobre la *condiciones de desarrollo de la práctica* con respuestas de carácter, fundamentalmente, dicotómicas y un tercero relacionado con las *condiciones para la formación* con respuestas de elección múltiples y una cuestión abierta.

V.3.1.1. Descripción de las variables del cuestionario CASA

El instrumento CASA se estructura en torno a tres bloques generales:

BLOQUE A. Datos identificativos, formativos y laborales.
BLOQUE B. Características de una propuesta formativa.
BLOQUE C. Descripción de la práctica profesional.

Las variables que se incluyen en este instrumento son de dos tipos, de carácter independiente o atributivo y dependientes. Entendemos por variable independiente aquella que en el proceso de investigación es manipulada o selecciona para conocer su relación con la variable dependiente (Bisquerra, R. 1989; Arnal, J. y otros, 1994; Del Rincón, D. 1995 y Buendía y otros 1998). La variable independiente, también llamada atributiva en los estudios descriptivos, “es una tipología de variable independiente que no es posible manipular directamente” (Arnal, J y otros, 1994:72). Según estos mismos autores, la variable dependiente es aquella que se observa, sobre la que se recoge información en función de las respuestas que los sujetos dan a un estímulo dado en forma de pregunta.

El proceso de definición de los niveles de las variables ha sido mixto. Algunos fueron definidos durante el proceso de construcción del cuestionario (estrategia deductiva) como los de las variables: medio de intervención, formación de base, sector destinatario de la intervención, necesidades formativas,... Sin embargo, otros han sido definidos durante el proceso de codificación de la información recogida con el propio instrumento por vía inductiva, tal es el caso de los niveles de las variables: puesto de trabajo, área de intervención, estudios en curso, tipo de contrato, descripción del puesto o competencia, ...

BLOQUE A. DATOS IDENTIFICATIVOS, FORMATIVOS Y LABORALES:

En este apartado se pretende recoger información que nos permita caracterizar a los agentes socioculturales encuestados a través de ocho preguntas, algunas pautadas y otras abiertas y diez variables independientes o atributivas: Edad, Género, Medio de intervención, Puesto de trabajo, Formación de base, Formación Complementaria, Dependencia institucional, Tipo de intervención, Sector destinatario de la intervención y Área de intervención

Las variables han sido:

1. **EDAD y GÉNERO** de los encuestados. La variable **EDAD** ha sido definida en cuatro intervalos: 1) 18-25 años; 2) 26-30 años; 3) 31-35 años y 4) mayor de 35 años. La variable **GÉNERO** en dos: 1) Hombre y 2) Mujer.

2. El **MEDIO DE INTERVENCIÓN** en el que desarrollan su práctica profesional los agentes socioculturales encuestados se ha estructurado en tres niveles: 1) Medio Urbano, nos referimos a aquellos agentes que intervienen en un ámbito territorial superior a los 15.000 habitantes. 2) Medio Rural, el profesional que intervienen en un medio territorial inferior a los 15.000 habitantes; y 3) Ambos, aquellos profesionales que por sus características laborales vinculan su práctica a ambos contextos. Este último nivel fue introducido al constatar en la codificación de los datos que algunos agentes socioculturales desarrollan su práctica profesional en contextos urbanos y rurales.

3. Los niveles de la variable **PUESTO DE TRABAJO** han sido definidos desde una perspectiva inductiva. Uno de los propósitos del cuestionario ha sido constatar la gran diversidad de términos con los que los agentes socioculturales encuestados se autodenominan; éstas han estado en la base de los niveles que definen esta variable:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Monitor/a. | 12. Educador/a Social especializada. |
| 2. Educador/a familiar. | 13. Educador/a Medio Abierto. |
| 3. Educador/a. | 14. Animador/a Ocupacional. |
| 4. Monitor de talleres. | 15. Animador/a sociolaboral. |
| 5. Educadora social. | 16. Educador/a Comunitario. |
| 6. Animador/a – informador/a. | 17. Animador/a y dinamizador/a social. |
| 7. Director Casa de Cultura. | 18. Educador/a de calle. |
| 8. Técnico de cultura. | 19. Animador/a deportivo. |
| 9. Animador Sociocultural. | 20. Monitor/a de tiempo libre. |
| 10. Monitor/ escolar. | 21. Director/a Casa Juventud. |
| 11. Director/a Centro de Menores. | 22. Técnico Juventud. |

A pesar de la riqueza de las autodenominaciones anteriores, estos niveles resultan poco operativos para la codificación y análisis de la información; se consideró la necesidad de agruparlos tomando como criterio la institución en la que desarrollan su trabajo; de esta manera se definieron unos niveles nuevos de esta misma variable:

- 1) Monitores/as que desarrollan su práctica profesional en servicios municipales públicos (Centros de menores, Centros de día de Drogodependencias, o Centros de día Tercera Edad).
- 2) Monitores/as que desarrollan su tarea en asociaciones, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) o Fundaciones.
- 3) Educadores/as en servicios municipales públicos (Centros de menores, o Centros de día de drogodependencias).

- 4) Educadores/as en Asociaciones, ONG o Fundaciones.
- 5) Informadores/as – Animadores/as en servicios municipales públicos: Centros de Información Juvenil (CIJ) o Centros Municipales de Información a la Mujer (CMIM).
- 6) Educadores/as social en asociaciones, ONG o Fundación.
- 7) Directores/as de Servicios municipales públicos: Centros de menores, Casas de Cultura o Casas de la Juventud.
- 8) Técnicos/as municipales de Cultura o Juventud.
- 9) Animadores/as Socioculturales en Servicios municipales públicos: Centros de Servicios Sociales Comunitarios (CSSC), Ayuntamiento, Diputación o Centros de día de drogodependencias.
- 10) Educadores/as Sociales que desarrollan su práctica profesional en Servicios municipales públicos: CSSC, Ayuntamiento, Diputación o Centros de menores.
- 11) Educadores/as de Medio Abierto en Servicios municipales públicos.
- 12) Educadores/as Comunitarios en Servicios municipales públicos.
- 13) Animadores/as Socioculturales en asociaciones, ONG o fundaciones.
- 14) Animadores/as sociolaborales dependientes profesionalmente de instituciones públicas.

4. La variable **FORMACIÓN DE BASE** de los participantes se estructura en torno a cuatro subvariables : Formación de base, Tipo de Diplomatura / Licenciatura, Otros Estudios y Estudios en curso. La **FORMACIÓN DE BASE** recoge los siguientes niveles: 1) Sin estudios; 2) Graduado; 3) Formación Profesional; 4) B.U.P.; 5) C.O.U.; 6) Diplomatura y 7) Licenciatura.

Por la edad de los sujetos encuestados y objeto de nuestro estudio los valores 3, 4 y 5 se corresponden con las siglas de los niveles educativos anteriores a la plena implantación de la LOGSE en nuestra Comunidad Autónoma. Los niveles de la subvariable **TIPO DE DIPLOMATURA / LICENCIATURA** se corresponden con los estudios universitarios y no universitarios realizados por los participantes: 1) Licenciatura en Derecho; 2) Ingeniería Técnica Industrial; 3) Jardín de infancia; 4) Licenciatura en Geografía e Historia; 5) Diplomatura en Trabajo Social; 6) Diplomatura en Magisterio; 7) Diplomatura en Graduado Social; 8) Licenciatura en

Psicología; 9) Diplomatura en Empresariales; 10) Licenciatura en Filosofía; 11) Licenciatura en Pedagogía; 12) Diplomatura en Educación Social; 13) Licenciatura en Educación Física; 14) Licenciatura en Sociología; 15) Licenciatura en Filología y 16) Licenciatura en Ciencias de la Información. En el apartado otros **OTROS ESTUDIOS** los niveles han sido: 1) Técnico en Actividades Socioculturales (TASOC); 2) Cursos de postgrado (Experto y Master); 3) Curso de Aptitud Pedagógica y 4) Cursos de Formación Ocupacional. Respecto a los **ESTUDIOS EN CURSO**, los niveles han sido: 1) Cursos de Postgrado (Experto y Master); 2) Estudios de Tercer Ciclo; 3) Licenciatura y 4) Actividades de Formación Reglada y no Formal.

5. La variable independiente relativa a la **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y PREVIA** hace referencia a la actividad formativa reglada y no reglada, formal y no formal de nuestros encuestados y previa a su ejercicio profesional. Esta variable se estructura en torno a las siguientes condiciones: 1) Cursos; 2) Seminarios; 3) Jornadas; 4) Participación en equipos de trabajo; 5) Experiencia formativa (prácticas, colaboración en proyectos,...) en instituciones relacionadas con su práctica profesional actual.

6. Los niveles de la variable **DEPENDENCIA INSTITUCIONAL** han sido definidos desde una estrategia mixta. En un principio en el proceso de construcción del cuestionario se definieron 7 niveles, pero al procesar la información se incluyeron nuevos niveles teniendo en cuenta las aportaciones de los encuestados:

- 1) Ayuntamiento urbano
- 2) Ayuntamiento rural
- 3) Centro de Servicios Sociales Comunitario (Estos Centros dependen del Ayuntamiento si tienen su campo de intervención en la capital, si intervienen en el medio rural dependen de la Diputación provincial correspondiente. Así pues todos los participantes que han señalado que trabajan en un CSSC al mismo tiempo han señalado la dependencia institucional de éste, Ayuntamiento urbano o Diputación Provincial).
- 4) Organización No Gubernamental o asociación.
- 5) Diputación Provincial.

- 6) Delegaciones provinciales de la Junta de Andalucía (J.A.)
- 7) Organismos y Servicios de la J.A.
- 8) Otros.

Este último nivel de otros ha sido el que le ha dado entrada a cuatro niveles más dentro de esta variable:

- 9) INEM
- 10) Fundación.
- 11) Universidad.
- 12) Empresa. (A este nivel pertenecen todas aquellos agentes socioculturales que ejercen como tales desde experiencias de autoempleo).

7. En la variable **TIPO DE INTERVENCIÓN** se han definido tres niveles coincidiendo con las tres modalidades de intervención en Animación Sociocultural propuestas por (Úcar, 1992):

- 1) *Intervención desde la iniciativa institucional* (En este grupo se han incluido a todos los participantes que profesionalmente dependen de Ayuntamientos, Centros de Servicios Sociales, Diputaciones provinciales, Delegaciones provinciales, Organismos y Servicios de la Junta de Andalucía, INEM y Universidad).
- 2) *Intervención desde la iniciativa social*. (En este nivel se han agrupado todos los profesionados dependientes profesionalmente de asociaciones y Organizaciones No Gubernamentales)
- 3) *Intervención desde la iniciativa privada*. (Todas las experiencias de autoempleo y los que dependen de fundaciones se han contabilizado en este grupo).

8. La variable **SECTOR DESTINATARIO** de la intervención ha sido entendida, desde un enfoque sociológico, como tramo de edad, definiéndose en cuatro niveles:

1) Niños/as; 2) Jóvenes; 3) Adultos y 4) Mayores.

9. Una de las variables que mejor refleja la confusión y diversidad terminológica y profesional de este sector ha sido la relativa al **AREA DE INTERVENCIÓN**. Los niveles de esta variable no se definieron al construir el instrumento, por lo que al codificar la información relativa a la misma fue necesario agrupar las respuestas y definir a posteriori los siguientes niveles:

- | | |
|---|--|
| 1. Minorías étnicas. | 7. Inserción sociolaboral |
| 2. Mujer. | 8. Menores en situación de desventaja social (marginación infantil, juvenil y menores en reclusión). |
| 3. Salud. | 9. Familia. |
| 4. Asesoramiento e información juvenil. | 10. Ocio y Tiempo Libre. |
| 5. Adultos en reclusión. | 11. Todas las áreas. |
| 6. Dinamización y gestión Cultural | 12. Formación. |

BLOQUE B. CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA FORMATIVA:

En este apartado se pretenden caracterizar las necesidades y demandas que en materia de formación tienen los agentes socioculturales encuestados; para ello, se incluyen tres grandes grupos de ítems: el primero referido a las **NECESIDADES DE FORMACIÓN**; el segundo referido a las **TEMÁTICAS ESPECÍFICAS** en las que requieren formación y el tercero relativo a las **CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN**

10. La primera parte, referida a las **NECESIDADES DE FORMACIÓN** consta de ocho ítems que han de valorar desde una escala Lickert de 1 (muy poco necesario) a 5 (muy necesario). Los ámbitos valorados son los siguientes:

- 1) Dominio de instrumentos y metodologías para el análisis de la realidad.
- 2) Conocimiento y uso de estrategias de comunicación, sensibilización y animación.

- 3) Planificación y gestión de recursos.
- 4) Planificación y gestión de proyectos de intervención.
- 5) Evaluación de la práctica.
- 6) Trabajo en equipo.
- 7) Tareas de investigación.
- 8) Estrategias de autoformación.

11. En cuanto a la segunda parte, **TEMÁTICAS ESPECÍFICAS**, se incluyen diecisiete items a valorar en una escala Lickert de 1 (muy poco necesario) a 5 (muy necesario). Los ámbitos valorados son los siguientes:

- | | |
|--|---|
| a. Participación y asociacionismo. | j. Turismo rural. |
| b. Marginación. | k. Desarrollo comunitario. |
| c. Multiculturalidad. | l. Animación sociocultural en el medio penitenciario. |
| d. Maltrato. | m. Dinámica de grupos. |
| e. Formación del voluntariado social. | n. Diseño de proyectos. |
| f. Nuevas tecnologías. | o. Técnicas de investigación social. |
| g. Educación Ambiental. | p. Estrategias de autoformación. |
| h. Gestión de recursos. | q. Técnicas para la evaluación. |
| i. Estrategias de comunicación y habilidades sociales. | |

En el apartado sobre **CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN** se recoge información relativa a la **MODALIDAD FORMATIVA** en la que estaría dispuesto a colaborar, en función de sus condicionantes actuales; y las **MODALIDADES HORARIAS** que más le interesarían. También se incluye una pregunta abierta acerca de qué podría aportarle a su formación un **CENTRO ESPECÍFICO PARA EL PERFECCIONAMIENTO** de los animadores socioculturales.

12. La **MODALIDAD FORMATIVA** se incluyen cinco opciones pautadas de elección múltiple (cursos, seminarios permanentes, jornadas y encuentros

monográficos, foros de intercambio práctico de experiencias y talleres con especialistas) y un apartado final de otros abierto a las posibilidades no contempladas en el instrumento.

13. Respecto **MODALIDADES HORARIAS** a las se ofrecen seis opciones diferentes de elección múltiple: entre dos y cuatro tardes a la semana, los fines de semana, todas las tardes de la semana, época cercana a períodos de vacaciones, periodos de vacaciones, preferencias según estación del año.

14. La última pregunta de este apartado referida a las posibles aportaciones de un **CENTRO ESPECÍFICO PARA EL PERFECCIONAMIENTO**, se ha contemplado como una pregunta abierta a la que se le ha aplicado un análisis de contenido, definiendo por vía inductiva los siguientes niveles de variable categorial:

- | | |
|---------------|-----------------------------|
| 1. Formación. | 3. Contactos personales. |
| 2. Recursos. | 4. Información actualizada. |

BLOQUE C. CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

El resto de variables independientes atributivas se encuentran en el bloque C (DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA) del instrumento. Concretamente en la primera parte de este apartado se incluye la descripción de la **SITUACIÓN LABORAL**; en la segunda las **CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA**; y en la tercera las **CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN**.

C.1. SITUACIÓN LABORAL.- En cuanto a la **SITUACIÓN LABORAL**, se incluye información relativa a ésta se recoge a través de cuatro variables independientes atributivas: **CARÁCTER, CONTRATO, PUESTO O COMPETENCIA Y TAREAS**.

15. La variable **CARÁCTER** se refiere a la continuidad o no del trabajo como profesional. Los niveles de esta variable han sido: 1) Eventual y 2) Continuado.

16. La existencia de **CONTRATO LABORAL** se ha definido a través de los niveles, 1) Si y 2) No. Con la variable **TIPO DE CONTRATO** hemos pretendido recoger la situación laboral en la que se encuentran nuestros encuestados. Los niveles de esta variable se han definido tras la codificación de las respuestas; y en ellos se refleja las diversas condiciones laborales en las que se encuentran estos profesionales:

- | | |
|----------------------|-----------------------------|
| 1. Obra y Servicio. | 8. Prestación de Servicios. |
| 2. Media Jornada. | 9. Indefinido. |
| 3. Fin de obra. | 10. Temporal Laboral. |
| 4. Jornada Completa. | 11. Funcionario interino. |
| 5. Gratificación. | 12. Becario. |
| 6. Fijo-laboral. | 13. En prácticas. |
| 7. Funcionario. | |

17. A la variable **PUESTO O COMPETENCIA** se le han asignado quince niveles que son las designaciones y grados contemplados en los contratos de nuestros participantes:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Animador Sociocultural. | 9. Coordinador de programas. |
| 2. Educador de Calle. | 10. Técnico en Inserción. |
| 3. Monitor de Tiempo Libre. | 11. Administrativo. |
| 4. Técnico de empleo. | 12. Becario. |
| 5. Técnico en Animación Sociocultural. | 13. Técnico Municipal de Cultura. |
| 6. Educador Comunitario. | 14. Dirección. |
| 7. Educador. | 15. Maestro. |
| 8. Informador Juvenil. | |

18. Respecto a la variable **TAREAS** que estos agentes socioculturales realizan es una variable independiente atributiva que no se ha definido en niveles ya que es una pregunta abierta. Por vía inductiva hemos categorizado las respuestas en doce tipos de tareas diferentes. A continuación presentamos este listado de las diferentes tareas y funciones que por vía inductiva hemos elaborado a partir de las respuestas abiertas de los diferentes agentes de intervención sociocultural en activo (Ver Anexo 4). Cada una de estas tareas varía según el ámbito de intervención, el sector destinatario, la tipología de institución en la que se ampare el agente sociocultural, las condiciones laborales y el tipo de contrato, la presencia de profesionales con distinta formación de origen, la disponibilidad de recursos, espacios e infraestructuras, etc:

- | | |
|--|--|
| 1) Tareas de Coordinación Centro-Área Departamento. | 7) Atención Individualizada (Psicológicas, Laboral, Familiar). |
| 2) Selección de Personal y coordinación de recursos. | 8) Tareas de Mantenimiento de Infraestructuras. |
| 3) Elaboración de Proyectos y Diseño de Programas. | 9) Tareas de Gestión, Burocracia y Administración. |
| 4) Información, Divulgación y Sensibilización. | 10) Investigación, Diagnóstico, Evaluación, Análisis de Necesidades. |
| 5) Organizar e Impartir Cursos. | 11) Actividades Lúdico-Culturales y Deportivas. |
| 6) Intervención Directa en la Comunidad- Grupo. | 12) Promover Desarrollo Local y Comunitario. |

19. En cuanto al trabajo como voluntarios, son dos las variables independientes que nos permiten describir **LA PRÁCTICA VOLUNTARIA** de nuestros encuestados: por una parte el tipo de iniciativa y por otra el puesto o competencia asumida.

- ♦ La variable **INICIATIVA** hace referencia a si la participación voluntaria tiene un carácter individual (primer nivel) o grupal (segundo nivel).
- ♦ Seis han sido los niveles contemplados, inductivamente, en la variable **PUESTO O COMPETENCIA** desarrolladas como voluntario/a: 1) Dirección y Gestión; 2) Administración; 3) Animación Sociocultural; 4) Varios; 5) Formación y 6) Monitor de Tiempo Libre.

20. Las **TAREAS** que estos encuestados realizan como voluntarios/as se recogen de forma abierta, y han sido tipificadas siguiendo las doce categorías contempladas en el apartado 12.

BLOQUE D. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA.-

Aquí se incluyen tres variables diferentes: **ASPECTOS DE INFRAESTRUCTURA**, **ASPECTOS FORMATIVOS** y **ASPECTOS METODOLÓGICOS**.

21. En la variable **ASPECTOS DE INFRAESTRUCTURA**, se distinguen tres subapartados con dos niveles de definición cada uno de ellos: **ESPACIO DE TRABAJO** (adecuado o inadecuado); **DISPONIBILIDAD DE RECURSOS** (suficientes o insuficientes); y **ASPECTOS METODOLÓGICOS** (Trabajo en equipo, vinculación con programas y proyectos concretos, práctica evaluativa interna, práctica evaluativa externa y recursos empleados para la evaluación).

V.3.2. El Cuestionario CEFA (Cuestionario a Escuelas de Formación en Animación)

Las variables que se incluyen en este instrumento son de dos tipos, de carácter independiente o atributivo y dependientes. Las variables independientes están incluidas dentro del bloque A, y nos permiten identificar diferentes tipologías de escuelas en función de su año de creación (de reciente creación, en proceso de consolidación y escuelas consolidadas). Los otros bloques restantes corresponden a variables dependientes.

El proceso de definición de los niveles de las variables ha sido mayoritariamente deductivo, ya que fueron definidas y pautadas durante el proceso de construcción del cuestionario y vienen expresadas mediante ítems de respuesta cerrada, mediante variables dicotómicas o policotómicas y escalas de valoración de 1 a 5, tipo Lickert, o de diferencial semántico. Sin embargo, minoritariamente,

también se pueden encontrar algunas preguntas abiertas (cinco en total), cuyos niveles de definición han sido especificados con posterioridad, durante el proceso de codificación de la información recogida por vía inductiva, y tras un exhaustivo análisis de contenido; tal es el caso de las preguntas abiertas 12, 26, 28, 29 y 36, en las que se solicita información acerca de los objetivos, mecanismos de seguimiento del impacto formativo de las actividades de la institución, ámbitos de mayor éxito en las salidas profesionales, dotaciones presupuestarias y ámbitos formativos a los que se dedica mayor atención en la actualidad.

El cuestionario CEFA consta en total de once dimensiones diferentes, en las que se aglutinan un conjunto de 37 ítems que recogen datos de distinta naturaleza, cuantitativos y cualitativos, encaminados a obtener una información específica de cada institución respecto a las siguientes dimensiones generales:

BLOQUE A. DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN.
BLOQUE B. DEPENDENCIA INSTUCIONAL Y CONFESIONALIDAD.
BLOQUE C. ORGANIZACIÓN INTERNA Y DESTINATARIOS DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS.
BLOQUE D. OBJETIVOS, PRIORIDADES FORMATIVAS Y CRITERIOS DE PLANIFICACIÓN.
BLOQUE E. MODALIDADES FORMATIVAS.
BLOQUE F. PROFESORADO.
BLOQUE G. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO E IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS.
BLOQUE H. PRESUPUESTOS, FINANCIACIÓN Y PUBLICIDAD.
BLOQUE I. GRADO DE CONEXIÓN ENTRE ESCUELAS.
BLOQUE J. PERCEPCIÓN DE LA OFERTA Y LAS DEMANDAS FORMATIVAS.
BLOQUE K. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA.

A continuación presentamos una explicación detallada de los once bloques, las variables que los integran y los niveles de definición de cada uno de ellos:

BLOQUE A. DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN:

Esta dimensión hace referencia a un conjunto de variables atributivas que permiten reconocer la institución y caracterizar algunas de sus señas de identidad:

1) **DATOS DE REFERENCIA** de la institución: nombre de la escuela, teléfono, e-mail, dirección contacto.

2) **MARCO LEGAL** y normativa en que se ampara su oferta formativa.

3) **AÑO DE CREACIÓN**. Con tres niveles de definición: de nueva creación (menos de dos años de funcionamiento), en proceso de consolidación (entre dos y cinco años de funcionamiento), y escuelas consolidadas y con un amplio reconocimiento (más de cinco años).

BLOQUE B. DEPENDENCIA INSTITUCIONAL Y CONFESIONALIDAD:

4) **CARÁCTER**. Con dos niveles de definición: grado de dependencia de la administración (pública o privada); y confesionalidad (laica o religiosa).

5) **DEPENDENCIA INSTITUCIONAL**. Tipo de institución que subvenciona o respalda el proyecto formativo, con los siguientes niveles: Consejería, Departamento, Instituto, Delegación, Ayuntamiento, Diputación; otros.

BLOQUE C. ORGANIZACIÓN INTERNA Y DESTINATARIOS DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS:

En esta dimensión se recoge información sobre los profesionales que trabajan en estas instituciones, el tipo de contrato que poseen, la titulación y el organigrama de la institución.

6) Número de **PROFESIONALES** que trabajan en la institución, tipo de contrato y titulación/especialidad de los mismos.

7) **ESTRUCTURA GENERAL** de la institución y **ORGANIGRAMA** de funcionamiento: director, jefe de estudios, secretario,...; delegación principal, subdelegaciones comarcales,...

8) Número de **ALUMNOS/AS** que se acogen a la oferta formativa de la institución a lo largo de un curso académico. Consta de cuatro niveles de definición: menos de 500, entre 500 y 1000, entre 1000 y 5000, más de 5000.

9) **DESTINATARIOS** principales de los cursos y actividades formativas. Con seis opciones todas ellas para valorar de 1 (nunca) a 3 (mayoritariamente):

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. profesionales en activo | 4. miembros de asociaciones |
| 2. personas desempleadas | 5. universitarios |
| 3. voluntarios | 6. otros sectores |

10) **EDAD DE LOS DESTINATARIOS**, con cuatro opciones y tres niveles cada una (de 1 -nunca-, a 3 – mayoritariamente-):

- | | |
|--------------------|--------------------|
| Entre 18 y 25 años | Entre 30 y 35 años |
| Entre 25 y 30 años | Más de 35 años |

11) Criterios de **SELECCIÓN DEL ALUMNADO** que se acogen a la formación: entrevista personalizada, adecuación del currículum al perfil del curso, otros.

BLOQUE E. OBJETIVOS, PRIORIDADES FORMATIVAS Y CRITERIOS DE PLANIFICACIÓN:

12) **OBJETIVOS GENERALES** que pretende la institución. Pregunta abierta en la que se solicita documentación complementaria.

13) Valoración de las **PRIORIDADES FORMATIVAS** que se ofrecen. Consta de dieciocho ítems acompañados de una escala de valoración de 1 a 5:

- Atender necesidades de determinados colectivos ciudadanos.
- Potenciar la participación, el compromiso activo y puesta en marcha de iniciativas y programas de interés social.
- Planificar, coordinar y evaluar programas de intervención.
- Favorecer la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales.
- Favorecer el asociacionismo organizado.
- Dar a conocer recursos y posibilidades del entorno.
- Búsqueda de subvenciones y estrategias de financiación de proyectos.
- Estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos.
- Actividades para favorecer los cambios de actitud.
- Procedimientos de concienciación crítica y dinamización.
- Estrategias de comunicación y persuasión personal.
- Hábitos de reflexión teórica y dominio de aspectos conceptuales.
- Desarrollo de capacidades de autocritica.
- Iniciar procesos y habilidades de autoformación.
- Desarrollo de valores religiosos.
- Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas.
- Desarrollo de hábitos y valores de solidaridad.

14) Mecanismos de **PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA**. Con tres opciones, diferenciando en cada una de ellas tres niveles:

- 1) A partir de análisis de necesidades formativas.
- 2) Siguiendo criterios basados en las demandas
- 3) Incorporando periódicamente aspectos novedosos y temáticas de actualidad.

BLOQUE E. MODALIDADES FORMATIVAS:

15) Principales **TIPOLOGÍAS DE ACTIVIDADES** que se suelen ofrecer. Pregunta de elección múltiple en la que se contemplan los siguientes aspectos:

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1) Cursos | 7) Seminarios |
| 2) Investigaciones | 8) Asesoramiento |
| 3) Intercambios Internacionales | 9) Programas de desarrollo local |
| 4) Campamentos de Verano | 10) Excursionismo |
| 5) Grupos de Trabajo Estable | 11) Conferencias |
| 6) Jornadas y Encuentros | |

16) **NIVELES DE FORMACIÓN** contemplados habitualmente en la programación de la institución. Con las siguientes opciones con tres niveles para cada una de ellas (un curso por año, dos cursos por año, más de dos cursos por año):

- Monitor de Tiempo Libre (nivel elemental).
- Animador Socio-Cultural (nivel superior).
- Director Técnico en Animación.
- Otros casos.

17) **DURACIÓN** de las actividades formativas. Con cinco opciones:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) Actividades de menos de 20 horas | 5) Actividades entre 20 y 50 horas |
| 2) Actividades entre 50 y 100 horas | 6) Actividades entre 100 y 250 horas |
| 3) Actividades entre 250 y 600 horas | 7) Actividades entre 600 y 1000 horas |
| 4) Actividades de más de 1000 horas | |

18) **TEMÁTICAS** que se tratan habitualmente en las diferentes actividades formativas de la institución. Con las siguientes opciones posibles:

- | | | |
|----------------------------|---|----------------------------------|
| 1) Marginación | 8) Estrategias de Comunicación y habilidades sociales | 15) Educación en Medio Urbano |
| 2) Maltrato | 9) Multiculturalidad | 16) Participación/Asociacionismo |
| 3) Turismo Rural | 10) Voluntariado Social | 17) Nuevas Tecnologías |
| 4) Dinámica de Grupos | 11) Desarrollo Comunitario | 18) ASC en Medio Penitenciario |
| 5) Técnicas de Evaluación | 12) Diseño de Proyectos | 19) Técnicas de Investigación |
| 6) Gestión de Recursos | 13) Ocio y Tiempo Libre | 20) Animación Deportiva |
| 7) Animación en Hospitales | 14) Educación Ambiental | 21) Animación Juvenil |

19) **PERSPECTIVA PREDOMINANTE** en el enfoque de las diferentes actividades formativas. Con siete opciones de perspectivas diferentes para valorar desde las siguientes posibilidades: a) no se contempla b) en algún grado c) mayoritariamente:

- | | | |
|-------------|---------------------|-------------|
| ➤ Social | ➤ Psicológica | ➤ Jurídica |
| ➤ Política | ➤ Lúdico-recreativa | ➤ Cultural |
| ➤ Educativa | ➤ Laboral | ➤ Religiosa |

20) **METODOLOGÍA PREDOMINANTE** en las actividades formativas. Se presenta con una escala de diferencial semántica a valorar en seis ítems (en una escala con cinco opciones: siempre, a veces, nunca, a veces, siempre):

- 1) Teórica-Práctica
- 2) Activa-Pasiva
- 3) Presencial-No presencial
- 4) Cooperativa-Individualista
- 5) Exposición Magistral-Trabajo en equipo
- 6) Competitiva-Solidaria

21) Inclusión de **PRÁCTICAS** en instituciones como parte integrante dentro de las diferentes actividades formativas. Distinguiendo cuatro opciones, con una valoración de 1 a 3 para cada una de ellas:

- En los cursos monográficos
- En los seminarios de formación
- En los cursos formativos de los niveles
- Básicos (MTL, animador, director)
- Otros

22) **INSTITUCIONES** en las que suelen realizarse habitualmente dichas prácticas.

Con las siguientes opciones:

- | | |
|---|-------------------------------|
| Asociaciones | Ayuntamientos |
| Granjas-Escuela y Centros de Naturaleza | Empresas |
| Campamentos y Colonias de Verano | Centros de Servicios Sociales |
| Otros | |

BLOQUE F. PROFESORADO:

23) **CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO** responsable de llevar a cabo las actividades formativas. Con cinco opciones valoradas cada una de ellas de 1 (nunca) a 3 (mayoritariamente):

- Profesionales que trabajan en la práctica diaria como animadores.
- Profesionales con amplia experiencia en la coordinación, planificación y gestión de actividades.
- Profesores universitarios.
- Políticos y técnicos de la administración pública.
- Otros.

BLOQUE G. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO E IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS:

24) Principales **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN** empleados. Con siete ítems valorados de 1 (nunca) a 3 (mayoritariamente):

- Cuestionarios de respuesta abierta.
- Escalas de valoración numérica (tipo 1 a 5).
- Observación directa.
- Técnicas de revisión y puesta en común.
- Estrategias de simulación de roles.
- Técnicas sociométricas.
- Análisis de documentos, trabajos, proyectos...
- Otros.

25) Principales **ASPECTOS** que se suelen evaluar. Con nueve ítems valorados de 1 (nunca) a 3 (mayoritariamente):

- Conocimientos
- Procedimientos.
- Habilidades.
- Actitudes.
- Grado de participación en las actividades.
- Metodología docente.
- Adecuación a las demandas y expectativas.
- Grado de utilidad de las actividades formativas.
- Potencialidad para la generación de empleo.

26) Mecanismos de seguimiento de la **UTILIDAD DE LOS PROCESOS FORMATIVOS**, una vez concluidos y estructura de contacto y seguimiento de antiguos alumnos. Pregunta abierta de respuesta libre.

27) Grado de utilidad de las actividades formativas cara a la **INSECCIÓN PROFESIONAL** y la búsqueda de empleo de los alumnos que se acogen a ellas. Pregunta de respuesta dicotómica (si, no) y respuesta libre.

28) **ÁMBITOS** que generan mayor éxito cara a las salidas profesionales. Pregunta abierta.

BLOQUE H. PRESUPUESTOS, FINANCIACIÓN Y PUBLICIDAD:

29) **PRESUPUESTO GLOBAL** aproximado con que cuenta la escuela cada curso académico para desarrollar sus actividades. Es un ítem abierto en el que se pide a ser posible presupuesto global de los tres últimos años. Se han establecido a posteriori tres niveles de definición de esta variable: menos de un millón de pesetas; entre uno y cinco millones; y más de cinco millón.

30) **TASA MEDIA DE MATRÍCULA** que aportan los alumnos por unidad formativa. Pautada en cuatro niveles: menos de dos mil pesetas, entre dos y cinco mil, entre cinco y diez mil, y más de diez mil.

31) Modalidades básicas de **FINANCIACIÓN** a las que se suelen acoger las diferentes actividades. Con cuatro opciones a valorar de 1 (nunca) a 3 (mayoritariamente):

- Convenios con empresas privadas.
- Acuerdos con otros departamentos de la administración pública.
- Subvenciones y concursos a ofertas públicas.
- Otras.

32) **ESTRATEGIAS DE PUBLICIDAD** más usuales para dar a conocer la oferta formativa a los destinatarios. Con las siguientes opciones:

- | | | |
|-------------|------------------------------|-------------|
| 1) Prensa | 2) Carteles | 3) Teléfono |
| 4) Internet | 5) Información personalizada | 6) Correo |
| 7) Otros | | |

BLOQUE I. GRADO DE CONEXIÓN ENTRE ESCUELAS:

33) Grado de **CONOCIMIENTO DE LA EXISTENCIA DE OTRAS INSTITUCIONES** de formación y de su oferta formativa. Ítem dicotómico con dos valores (sí, no).

34) **NIVELES DE CONEXIÓN**, intercambio de información y actividades de trabajo conjunto con otras instituciones de la comunidad autónoma o de otras comunidades.

Ítem dicotómico con dos valores (sí, no).

BLOQUE J. PERCEPCIÓN DE LA OFERTA Y DEMANDAS FORMATIVAS:

35) Valoración de la **OFERTA DE FORMACIÓN DISPONIBLE** en la comunidad.
Ítem con tres niveles de definición: excesivas, suficientes, escasas.

36) **ÁMBITOS** formativos a los que **MAYOR ATENCIÓN** se les dedica. Ítem abierto de respuesta libre.

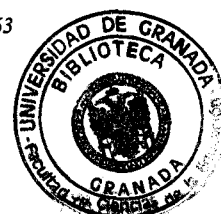
37) **ÁMBITOS** formativos **MÁS DESCUIDADOS**, a los que menos atención se les presta. Ítem abierto de respuesta libre.

BLOQUE K. INFORMACIÓN ADJUNTADA AL CUESTIONARIO:

38) El cuestionario finaliza solicitando **INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA**, detallando algunas pistas de posibles documentos e información de interés para la investigación: los títulos de los cursos y actividades realizadas en el último curso académico; alguna memoria, cuaderno o documento informativo de la escuela; alguna publicación, recorte de prensa o informe referido a la institución y cualquier otra documentación complementaria que pueda ser útil en nuestra investigación.

V.3.3. Protocolo de entrevista de las Historias de Vida

El protocolo consta de 143 preguntas que se organizan en torno a cinco dimensiones generales sobre las que se ha ido reconstruyendo la historia de vida de cada animador/a.



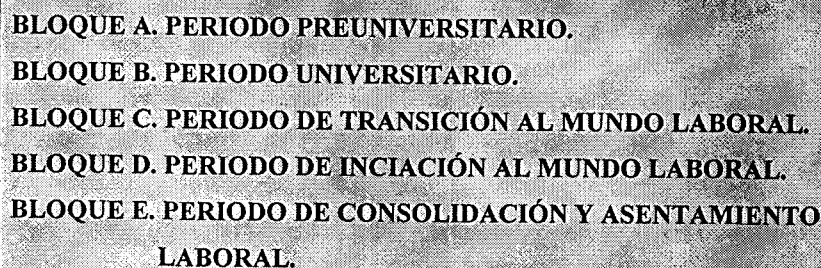
Las entrevistas se han desarrollado en ciclos de dos o tres entrevista por cada historia de vida, induciendo a los ASCs a reconstruir su historia de vida profesional a través de la estimulación del recuerdo con las preguntas que la investigadora ha ido formulando. El método de entrevista empleado ha sido el método propuesto por Kelchtermans (1993a, 1993b), ampliamente empleado en la reconstrucción de historias de vida de profesores (Fernández, 1995; Domingo, 1996; Bolívar, 1999; Bolívar, Fernández, Domingo, 2001). A través de las preguntas, el investigador va creando un clima de recuerdo en el entrevistado mediante procedimientos de autoanálisis sobre los que cíclicamente se va reincidiendo tomando como referente las personas, los contextos y los momentos más significativos que el entrevistado va mencionando.

Esta técnica denominada “stimulated autobiographical self-thematization”, la hemos desarrollado en una secuencia de dos-tres entrevistas sucesivas a cada uno de los animadores/as de la muestra. En unos casos, a la primera entrevista le hemos dedicado una sesión entera, dedicándonos especialmente a los bloques I y II, en otros hemos llegado hasta el bloque III, dejando para la segunda y/o tercera entrevista respectivamente los bloques IV y V.

En todos los casos la primera entrevista ha tenido un carácter exploratorio de acercamiento a la carrera profesional, a las influencias derivadas del periodo preuniversitario y universitario; mientras la segunda y tercera nos han permitido profundizar en aquellos aspectos más relevantes del acercamiento, iniciación y consolidación en el mundo laboral. Esta segunda y tercera entrevistas han permitido cubrir huecos que eran importantes y habían quedado en blanco o bien profundizar en aquellos aspectos que más interés tenían para la investigación que nos ocupa y que habían pasado por alto en la primera ronda de entrevistas. Dependiendo del nivel de profundidad con que se hayan ido abordando los diferentes aspectos y de la extensión de cada uno de los entrevistados ha sido necesario acortar o alargar determinadas partes del protocolo.

Finalmente, se ha mantenido una entrevista de control de calidad y validación de las narraciones una vez acabados los informes biográficos, con el fin de ajustar detalles, corregir errores ratificar las interpretaciones y legitimar el informe con cada uno de los animadores entrevistados.

Las diferentes dimensiones en las que se estructura el protocolo de entrevista son cinco:



BLOQUE A. PERIODO PREUNIVERSITARIO.
BLOQUE B. PERIODO UNIVERSITARIO.
BLOQUE C. PERIODO DE TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL.
BLOQUE D. PERIODO DE INCIACIÓN AL MUNDO LABORAL.
BLOQUE E. PERIODO DE CONSOLIDACIÓN Y ASENTAMIENTO LABORAL.

BLOQUE A. PERIODO PREUNIVERSITARIO:

Este bloque consta de veintiuna preguntas (pregunta 1 a 20) distribuidas en las cuatro dimensiones siguientes: decisiones de orientación vocacional y estímulos vocacionales (ocho preguntas); formación (dos preguntas); contexto histórico, sociopolítico, personal y familiar (tres preguntas); y ocio, tiempo libre y participación (ocho preguntas). A continuación presentamos la parrilla de preguntas correspondientes a este bloque:

**I. PERIODO PREUNIVERSITARIO:
Etapa de transición al mundo universitario**

I.1. Decisiones de orientación vocacional/estímulos vocacionales

1. ¿Qué te llevó a elegir esa carrera, fue una elección personal, influyó en ti alguien?
2. ¿Qué dificultades tuviste para tomar esa decisión, te orientó alguien?
3. ¿Cómo te enteraste de que existían esos estudios?
4. ¿Conocías a alguien que trabajara en ese ámbito?
5. ¿Crees que el ser hombre/mujer condicionó la elección?
6. ¿Te hubiese gustado haber cursado otros estudios?
7. ¿Te apoyaron tus amigos, padres, hermanos, o se sintieron algo defraudados por tu elección?
8. ¿Conocías de qué iban esos estudios y las posibilidades laborales?

I.2. Formación

9. ¿Realizaste algún cursillo, talleres, etc. relacionado con la intervención social?
10. ¿Recuerdas alguna persona, algún acontecimiento significativo que quieras resaltar?

I.3. Contexto histórico, sociopolítico, personal-familiar

11. ¿Tenías vinculación con algún grupo político, religioso, asociación, etc.?
12. ¿Existe algún acontecimiento social o político que influyera especialmente en tus posicionamientos personales?
13. ¿Existe alguna razón familiar, personal, de amistad que te influyera en orientar tus estudios hacia ámbitos sociales?

I.4. Ocio y tiempo libre, participación social

13. ¿Perteneceías a alguna asociación antes de entrar en la Universidad, de que tipo, qué hacías?
14. ¿Participabas en algunas actividades de voluntariado?
15. ¿Qué temas te preocupaban (medio ambiente, marginación)?
16. ¿Cómo y en qué ocupabas tu tiempo libre?
17. ¿Practicabas algún deporte?
18. ¿Has tenido un grupo de amigos estable que influyera en tu decisión académica/ profesional posterior?
19. ¿Quieres resaltar algún acontecimiento de esta época que influyera significativamente en ti en relación a la ASC y el trabajo en ámbitos sociales?
20. ¿Te llevó ese acontecimiento a tomar alguna decisión importante?

Cuadro V.1. Protocolo de entrevista bloque I-Periodo Preuniversitario

BLOQUE B. PERIODO UNIVERSITARIO:

Este bloque consta de veintinueve preguntas (preguntas 21 a 49), distribuidas en las cuatro dimensiones siguientes: espacio universitario (trece preguntas); formación (dos preguntas); contexto histórico, sociopolítico, personal y familiar (tres preguntas); y ocio, tiempo libre y participación (once preguntas). A continuación presentamos la parrilla de preguntas correspondientes a este bloque:

II. PERIODO UNIVERSITARIO

II.1. Espacio universitario

21. *¿Cómo influyeron en tu formación universitaria las profesoras? ¿hubo alguno en concreto que te influyera especialmente?*
22. *¿Y los compañeros-as?, ¿hubo alguno en concreto que te influyera especialmente?*
23. *¿Alguna asignatura te dejó una huella especial, cuál?*
24. *¿Las prácticas realizadas en la carrera te reafirmaron tu elección profesional?*
25. *¿De qué manera ese primer contacto con la realidad te influyó en tu visión del mundo social?*
26. *¿En qué manera condicionó tu desarrollo posterior la formación universitaria recibida?*
27. *¿Durante tu formación universitaria se despertó en ti el interés por algún ámbito o sector concreto de la intervención social?*
28. *¿Recuerdas algún acontecimiento significativo en esos años que influyera de forma importante en ti, en tu forma de entender la acción sociocultural?*
29. *¿Crees que la carrera estudiada ha sido especialmente útil para tu desempeño o ejercicio profesional posterior?*
30. *¿Qué le sobraba o que le ha faltado a la formación universitaria recibida?*
31. *¿Serías capaz de hacer una crítica a esa formación?*
32. *¿Podrías relatarme algún éxito y algún fracaso en este periodo académico?*
33. *¿Crees que tu condición de mujer condicionó tu proceso formativo universitario?*

II.2. Formación

34. *¿Realizaste algún cursillo, talleres, etc. relacionado con la intervención social?*
35. *¿Recuerdas alguna persona, algún acontecimiento significativo que quieras resaltar?*

II.3. Contexto histórico, sociopolítico, personal-familiar

36. *¿Tenías vinculación con algún grupo político, religioso, asociación, etc.?*
37. *¿Existe algún acontecimiento social o político que influyera especialmente en tus posicionamientos personales?*
38. *¿Existe alguna razón familiar, personal, de amistad que te influyera en orientar tus estudios hacia ámbitos sociales?*

II.4. Ocio y tiempo libre; participación social

39. *¿Conociste a alguna persona que te influyera especialmente y te acercara al mundo profesional de ASC?*
40. *¿Tuviste algún contacto significativo con la realidad sociocultural?*
41. *¿Formabas parte de alguna asociación, de que tipo, qué hacías?*
42. *¿Participaste en algún campamento, talleres, campo de trabajo...?*
43. *¿Estabas vinculado a algún grupo de trabajo político o ideológico?*
44. *¿Qué hacías en tu tiempo libre?*
45. *¿Participabas en algunas actividades de voluntariado?*
46. *¿Practicabas algún deporte?*
47. *¿Tenías algún grupo de amigos estable que influyera de alguna manera en tu decisión profesional?*
48. *¿Recuerdas algún acontecimiento vivido fuera del mundo académico especialmente significativo y determinante en tu desarrollo?*
49. *¿Los medios de comunicación, alguna lectura, que ejerciera cierta influencia en ti relacionada con la ASC y la intervención social?*

Cuadro V.2. Protocolo de entrevista bloque II-Periodo Universitario

BLOQUE C. PERIODO DE TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL:

Este bloque consta de veintinueve preguntas (pregunta 50 a 78), distribuidas en las cuatro dimensiones siguientes: espacio de transición (trece preguntas); formación (dos preguntas); contexto histórico, sociopolítico, personal y familiar (tres preguntas); y ocio, tiempo libre y participación (once preguntas). A continuación presentamos la parrilla de preguntas correspondientes a este bloque:

III. ETAPA DE TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL

III.1. Espacio de la transición

50. ¿Qué hiciste al acabar los estudios, participaste en algún cursillo?
51. ¿Cuánto tiempo estuviste en paro?
52. ¿Trabajaste en alguna otra cosa que no estuviera relacionada con la animación?
53. ¿Por qué lo dejaste?
54. ¿Qué dificultades tuviste para encontrar trabajo en ASC, por qué crees tú que no encontrabas trabajo?
55. ¿Seguías realizando actividades de voluntariado, pertenecías a alguna asociación?
56. ¿Estabas vinculado a algún grupo político o religioso?
57. ¿Practicabas algún deporte?
58. ¿Qué hacías en el tiempo libre?
59. ¿Recuerdas algún acontecimiento especialmente importante relacionado con tu desarrollo profesional en esta etapa vital que te llevara a tomar una decisión importante, qué significado tuvo ese acontecimiento?
60. ¿Qué significado tiene ahora?
61. ¿Hubo algún acontecimiento personal que influyera positivamente o negativamente en tu posterior desarrollo profesional?
62. ¿Crees que tu condición de mujer determinó tu etapa de transición a la vida laboral? ¿En qué medida favoreció o entorpeció tus posibilidades de búsqueda y acceso a tu primer empleo?

III.2. Formación

63. ¿Realizaste algún cursillo, talleres, etc. relacionado con la intervención social?
64. ¿Recuerdas alguna persona, algún acontecimiento significativo que quieras resaltar?

III.3. Contexto histórico, sociopolítico, personal-familiar

65. ¿Tenías vinculación con algún grupo político, religioso, asociación, etc.?
66. ¿Existe algún acontecimiento social o político que influyera especialmente en tus posicionamientos personales?
67. ¿Existe alguna razón familiar, personal, de amistad que te influyera en orientar tus estudios hacia ámbitos sociales?

III.4. Ocio y tiempo libre; participación social

68. ¿Conociste a alguna persona que te influyera especialmente y te acercara a la ASC?
69. ¿Tuviste algún contacto significativo con la realidad sociocultural?
70. ¿Formabas parte de alguna asociación, de que tipo, qué hacías?
71. ¿Participaste en algún campamento, talleres, campo de trabajo...?
72. ¿Estabas vinculado a algún grupo de trabajo político o ideológico?
73. ¿Qué hacías en tu tiempo libre?
74. ¿Participabas en algunas actividades de voluntariado?
75. ¿Practicabas algún deporte?
76. ¿Tenías algún grupo de amigos estable que influyera en tu decisión profesional?
77. ¿Recuerdas algún acontecimiento vivido fuera del mundo académico especialmente significativo y determinante en tu desarrollo?
78. ¿Los medios de comunicación, alguna lectura, que ejerciera cierta influencia en ti relacionada con la ASC y la intervención social?

Cuadro V.3. Protocolo de entrevista bloque III-Transición al mundo laboral

BLOQUE D. PERIODO DE INICIACIÓN AL MUNDO LABORAL:

Este bloque consta de cuarenta y dos preguntas (pregunta 79 a 120), distribuidas en las cinco dimensiones siguientes: acceso al primer empleo (diecisiete preguntas); características de la institución (nueve preguntas); formación (dos preguntas); contexto histórico, sociopolítico, personal y familiar (tres preguntas); y ocio, tiempo libre y participación (once preguntas). A continuación presentamos la parrilla de preguntas correspondientes a este bloque:

IV. ETAPA DE INICIACIÓN AL MUNDO LABORAL

IV.1. Acceso al primer trabajo

79. *¿Cuál fue tu primer trabajo relacionado con la animación?*
80. *¿Cuándo encontraste tu primer trabajo relacionado con la animación?*
81. *¿Quién te ayudó a encontrarlo?*
82. *¿Cómo lo encontraste?*
83. *¿Hubo un proceso de selección personal?*
84. *¿Por qué crees que fuiste seleccionado?*
85. *¿Cuáles eran tus condiciones laborales: tipo de contrato, remuneración, horario laboral, ámbito, funciones, cargos, etc.?*
86. *¿Qué tareas realizaste que no eran competencia tuya, eras consciente de ello, cuándo te diste cuenta, te costó trabajo convencer a otras personas de que no eran funciones tuyas, cómo lo hiciste, tuviste problemas, cómo influyó tu condición de hombre/mujer?*
87. *¿Hiciste algo por solucionarlo, tuviste algún conflicto o enfrentamiento por ello?*
88. *¿Hubo alguna persona que influyera especialmente en ti y te ayudara a desarrollar tu trabajo?*
89. *¿Tuviste algún conflicto importante?*
90. *¿Qué dificultades tuviste para el desarrollo de tu trabajo?*
91. *¿Qué vacíos detectaste que tenías en tu formación, qué hiciste para solucionar esos vacíos?*
92. *¿Estabas ilusionado, te gustaba? ¿Te arrepientes de haber tomado esta opción profesional en tu vida?*
93. *¿Podrías contarme algún acontecimiento significativo de esta época que te llevara a tomar alguna decisión importante y determinante en tu futuro profesional?*
94. *¿Conocías tus derechos laborales, estabas sindicado?*
95. *¿En qué medida el sindicato te ayudó en tu desarrollo profesional?*

IV.2. Características de la institución

96. *Háblame de la institución y cómo influyó en tu desarrollo profesional: organigrama, jerarquía, flexibilidad, compromiso político, sindical.*
97. *¿Cómo era la vida interna de la institución, había subgrupos, cómo eran las relaciones de poder?*
98. *¿Hubo algún acontecimiento en el centro por el que tomaste partido y se viera condicionada tu carrera profesional?*
99. *¿Cómo eran las relaciones personales y laborales que mantenías con los compañeros?*
100. *¿Fomentaba la institución las relaciones entre vosotros y el trabajo en equipo?*
101. *¿Facilitaba la institución la formación permanente?*
102. *¿En qué actividades formativas participaste organizadas por la institución y fuera de ella?*
103. *¿En qué medida la institución fomentaba y facilitaba un sentimiento de pertenencia a ella?*
104. *¿Hubo algún acontecimiento personal que influyera positiva o negativamente en tu carrera profesional?*

IV.3. Formación

105. *¿Realizaste algún cursillo, talleres, etc. relacionado con la intervención social?*
106. *¿Recuerdas alguna persona, algún acontecimiento significativo que quieras resaltar?*

IV.4. Contexto histórico, sociopolítico, personal-familiar

107. ¿Tenías vinculación con algún grupo político, religioso, asociación, etc.?
108. ¿Existe algún acontecimiento social o político que influyera especialmente en tus posicionamientos personales?
109. ¿Existe alguna razón familiar, personal, de amistad que te influyera en orientar tus estudios hacia ámbitos sociales?

IV.5. Ocio y tiempo libre; participación social

110. ¿Conociste a alguna persona que te influyera especialmente y te acercara al mundo profesional de ASC?
111. ¿Tuviste algún contacto significativo con la realidad sociocultural?
112. ¿Formabas parte de alguna asociación, de que tipo, qué hacías?
113. ¿Participaste en algún campamento, talleres, campo de trabajo...?
114. ¿Estabas vinculado a algún grupo de trabajo político o ideológico?
115. ¿Qué hacías en tu tiempo libre?
116. ¿Participabas en algunas actividades de voluntariado?
117. ¿Practicabas algún deporte?
118. ¿Tenías algún grupo de amigos estable que influyera de alguna manera en tu decisión profesional?
119. ¿Recuerdas algún acontecimiento vivido fuera del mundo académico especialmente significativo y determinante en tu desarrollo?
120. ¿Los medios de comunicación, alguna lectura, que ejerciera cierta influencia en ti relacionada con la ASC y la intervención social?

Cuadro V.4. (primera parte) Protocolo de entrevista bloque IV- Iniciación al mundo laboral

BLOQUE E. PERIODO DE CONSOLIDACIÓN Y ASENTAMIENTO LABORAL:

Este bloque consta de veintitres preguntas (pregunta 121 a 138), distribuidas en las cuatro dimensiones siguientes: identidad profesional (una pregunta); condicionantes de género (una pregunta); funciones, dificultades, reafirmación de la identidad profesional (ocho preguntas); características de la institución (nueve preguntas) lugar de la evaluación y la investigación en la práctica (cuatro preguntas). A continuación presentamos la parrilla de preguntas correspondientes a este bloque:

V. ETAPA DE CONSOLIDACIÓN LABORAL, REAFIRMACIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL Y ACOMODACIÓN EN UN MODELO PROPIO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

A partir de aquí, podrías relatarme lo que ha sido tu historia laboral posterior al primer empleo, especificando cargos, funciones (cuadro adjunto) y describiendo acontecimientos importantes y significativos en tu carrera profesional. No te olvides de hacer especial referencia a las preguntas.

V.1. Identidad profesional

121. *¿En qué medida todos estos acontecimientos te han llevado a la construcción de una visión personal de lo que es y debe ser la intervención sociocultural y socioeducativa?*

V.2. Condicionantes de género

122. *¿Crees que tu condición de mujer ha condicionado o determinado tus posibilidades de promoción, qué dificultades has tenido, qué conflictos te han surgido por ello, qué incidentes*

personales han obstaculizado tu trayectoria profesional?

V.3. Funciones, dificultades, reafirmación identidad profesional

123. ¿Qué tareas realizas que no son competencia tuya en la actualidad?
124. ¿Tienes conflictos o enfrentamientos por ello?
125. ¿Qué dificultades tienes para el desarrollo de tu trabajo?
126. ¿Qué vacíos detectas en tu formación actual?
127. ¿Qué haces para superar esos vacíos?
128. ¿Estas arrepentido de haber tomado esta opción profesional en tu vida?
129. ¿Estás contento con tu profesión?
130. ¿Cuéntame lo que haces habitualmente en un día normal de tu trabajo?

V.4. Características de la institución

131. Háblame de la institución y cómo influye en tu desarrollo profesional: organigrama, jerarquía, flexibilidad, compromiso político.
132. ¿Cómo es la vida interna de la institución, hay subgrupos, cómo son las relaciones de poder?
133. ¿Hubo algún acontecimiento en el centro por el que tomaste partido y haya condicionada tu carrera profesional?
134. ¿Cómo son las relaciones personales y laborales que mantienes con los compañeros-as, y con los superiores?
135. ¿Fomenta esta institución las relaciones entre vosotros y el trabajo en equipo?
136. ¿Facilita la institución la formación permanente?
137. ¿En qué actividades formativas participas organizadas por la institución y fuera de ella?
138. ¿En que medida la institución fomentaba y facilitaba un sentimiento de pertenencia a ella?
139. ¿Piensas que tu implicación en procesos de investigación y evaluación puede contribuir a tu formación como profesional?

V.5. Lugar de la evaluación y la investigación en la práctica

140. ¿Sientes que tu formación en temas de investigación y evaluación condiciona la forma en que intervienes en tu trabajo?
141. ¿Estás participando en algún tipo de investigación actualmente relacionada con tu trabajo?
142. ¿Crees que es importante la investigación en la profesión de animador?
143. ¿Qué dificultades encuentras para llevar a cabo tareas de evaluación e investigación en tu trabajo diario?

Cuadro V.5. Protocolo de entrevista bloque V-Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo propio de animación sociocultural.

V.3.4. Otros instrumentos complementarios de recogida de datos

Antes de iniciar las entrevistas, hemos recabado toda una serie de información complementaria, encaminada a contrastar algunos datos, fechas y referencias para las que el entrevistado requería hacer alguna consulta de documentación personal en datos referidos a contratos, periodos de contratación. Para ello hemos utilizado tres instrumentos diferentes. El primero es el que se presenta a continuación como **DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL**, el segundo es el **HISTORIAL LABORAL REMUNERADO Y NO REMUNERADO**, el tercero y el cuarto se obtienen de los dos anteriores, y

constituyen una síntesis organizada de la información que recabada en los dos anteriores, los hemos denominado: **CRONOGRAMA LABORAL LINEAL** y **REGISTRO BIOGRÁFICO GENERAL**. Los dos primeros instrumentos han sido explicados detalladamente y posteriormente cumplimentados por el entrevistado en casa; para ello, el entrevistado ha debido rellenar las casillas vacías, previa aclaración de la entrevistadora de los diferentes centros de interés.

Finalmente, el documento de síntesis de las entrevistas y de los instrumentos anteriores, se ha reflejado en el **BIOGRAMA PROFESIONAL**, en él se reflejan las seis dimensiones que integran el protocolo: periodo preuniversitario, periodo universitario, iniciación al mundo laboral, transición al mundo laboral, iniciación al mundo laboral, consolidación y asentamiento laboral. Si bien dichas dimensiones han sido reorganizadas en el biograma teniendo en cuenta las seis categorías que finalmente han organizado los análisis de las narraciones: condicionantes generales, estudios universitarios previos y experiencias tempranas en el campo social, implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre, influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario, transición al mundo laboral y acceso al primer empleo, consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo propio de animación sociocultural.

a) DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL

**PROTOCOLO DE ENTREVISTA:
DATOS IDENTIFICACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL**

Entrevista nº: _____ Día de la Entrevista: _____ Lugar de realización: _____
 NOMBRE PERSONA ENTREVISTADA: _____
 SEXO: _____ EDAD: _____ ESTADO CIVIL: _____
 DIRECCIÓN: _____ TELF.: _____
 LUGAR DE NACIMIENTO: _____
 LUGAR DE CRECIMIENTO: _____
 AÑOS QUE LLEVA TRABAJANDO EN TEMAS ASC-INTERV. SOCIAL: _____
 PROFESIÓN DEL PADRE: _____
 PROFESIÓN DE LA MADRE: _____
 PROFESIÓN DEL CONYUGE: _____
 PROFESIÓN DE FAMILIARES (afines a la intervención social): _____
FORMACIÓN:
 FORMAL: estudios y titulaciones académicas: _____
 NO FORMAL Y REGLADA: diplomas, cursos, etc. (señala los 5 más significativos): _____
 Recibidos: _____
 Impartidos: _____
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LOS QUE HA PARTICIPADO: _____
 TIENE ALGUNA PUBLICACIÓN: _____
SITUACIÓN LABORAL ACTUAL:
 ÁMBITO: _____
 SECTOR (Infancia, Jóvenes, Tercera Edad, Drogródep., Marginados...): _____
 INSTITUCIÓN O CENTRO DE DEPENDENCIA: _____
 ÁMBITO GEOGRÁFICO (urbano, interurbano, rural): _____
 Radio de acción: _____ Población aprox. Receptora: _____

b) HISTORIAL LABORAL REMUNERADO Y NO REMUNERADO

REMUNERADO Y NO REMUNERADO									
PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTI-TUCIÓN	REMUNE-RADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIO OBSERVAC.
	CARGO	FUNCI-ONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIO-NAL			

c) REGISTRO BIOGRÁFICO GENERAL

SEUDÓNIMO: _____
ESTADO CIVIL: _____
AÑOS DE EXPERIENCIA: _____
TITULACIÓN DE ORIGEN: _____
FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ASC: _____
Nº TOTAL HORAS DE FORMACIÓN EN ASC: _____
SITUACIÓN LABORAL ACTUAL: _____
INSTITUCIÓN: _____
ÁMBITO DE INTERVENCIÓN: _____
SECTOR DE INTERVENCIÓN: _____
HORARIO LABORAL: _____
CATEGORÍA PROFESIONAL: _____
INGRESOS MENSUALES ACTUALES: _____

d) CRONOGRAMA LABORAL LINEAL

Año, meses	Institución/Asociación/ Actividad/Estudios /Hitos/ Influencias significativas
------------	---

e) BIOGRAMA PROFESIONAL

<1977	2000 >
Condicionantes Generales	
Estudios Universitarios	
Voluntariado Asociacionismo	
Formación Paralela	
Transición Laboral	
Consolidación Profesional	
<1977	2000 >

V.4. CRITERIOS DE CALIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

V.4.1. Criterios de calidad del cuestionario CASA: Validez y Fiabilidad

V.4.1.1. Validez del cuestionario CASA

“Una prueba es una muestra de conducta a partir de la cual se pretende hacer ciertas inferencias. La validez se refiere al conjunto de pruebas y datos que han de recogerse para garantizar la pertinencia de tales inferencias” (Muñiz, 2000:151). Desde este punto de vista hemos considerado dos tipos de validez eminentemente teóricas: validez de contenido y de constructo. La primera trata de probar que el instrumento está constituido por una muestra de elementos suficiente y representativa del universo del rasgo, característica o constructo que se pretende medir. La segunda se refiere al grado y precisión en que un instrumento mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico (Del Rincón y otros, 1995; Buendía y otros, 1999).

a) Validez de contenido del cuestionario CASA

Al contrario que sucede con la fiabilidad, la consecución de la validez de contenido suele alcanzarse por caminos más indirectos y falibles, que pasan generalmente por análisis racionales de los contenidos posibles y consultas cruzadas a expertos en el sector que se esté tratando (Guion, 1977; Yalow y Popham, 1983). De esta forma, la validez de contenido del cuestionario CASA se ha basado en:

- el análisis de los informes anuales y de otros materiales elaborados por el Observatorio Ocupacional del Instituto Nacional de Empleo;
- el estudio de las ofertas municipales de empleo público relacionadas con la intervención sociocultural;
- el análisis de la legislación nacional y autonómicas sobre formación reglada y no formal en ASC así como el análisis de contenido de los programas de

formación de las Escuelas de formación en animación y los currícula de su alumnado y

- en la consulta efectuada a un conjunto heterogéneo de expertos y profesionales del campo de la animación sociocultural desencadenando entre ellos procesos de comunicación, discusión y consenso grupal a través de una técnica Delphi (Fabra, 1999).

b) Validez de constructo del cuestionario CASA

Para la consecución de este tipo de validez se han calculado dos análisis factoriales, técnica de análisis multivariante que bajo determinadas condiciones, y con ciertas limitaciones, permite estimar las dimensiones, componentes o factores que configuran un conjunto de variables. Las características del cuestionario CASA sólo han hecho viables el desarrollo del análisis factorial a los 8 ítems de las necesidades formativas y a los 17 de los contenidos de formación¹.

Los resultados obtenidos pueden consultarse en el apartado de análisis de datos; lo más destacable respecto a la validez de constructo es que en el primer grupo de ítems se han detectado dos grandes grupos de variables que conforman dos grandes constructos el primero se refiere a aquellas necesidades formativas de carácter prioritario, el segundo se ha denominado necesidades de segundo orden. En el segundo grupo de ítems, se han obtenido dos conglomerados uno de ellos atiende el constructo *nuevos campos de actuación social y atención de problemáticas sociales*, el segundo lo hemos denominado *planificación, evaluación e intervención en la realidad*.

V.4.1.2. Fiabilidad por consistencia interna del cuestionario CASA

Un instrumento de medida, en nuestro caso el cuestionario CASA², se considera fiable si las medidas que se hacen con él carecen de errores de medida, es decir, son consistentes (Muñiz, 2000). Debido a que poseemos una sola

¹ De ahí el cálculo de dos análisis distintos.

pasación del instrumento hemos descartado la fiabilidad por estabilidad y equivalencia por su clara dependencia temporal. Así pues, hemos contemplado la fiabilidad como **consistencia interna**, más exactamente según el grado en que covarían los ítems que constituyen el objeto de análisis.

El procedimiento más extendido para el cálculo de la fiabilidad desde estas coordenadas es α de Cronbach y, además, si se quiere complementar los resultados se puede utilizar el coeficiente θ de Carmines, un estimador de la fiabilidad basado en el análisis factorial de los ítems. Los resultados obtenidos en ambos casos y para sendos bloques del cuestionario son aceptables:

Bloque	Valor de α de Cronbach	Valor de θ de Carmines
Bloque I (Necesidades formativas)	0,77	0,79
Bloque II (Contenidos de la formación)	0,8	0,82

V.4.2. Criterios de calidad del cuestionario CEFA: Validez y fiabilidad

V.4.2.1. Validez del cuestionario CEFA

a) Validez de contenido del cuestionario CEFA.

La validez de contenido del cuestionario CEFA se ha basado en:

- El análisis de los programas de formación de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural nacionales.
- El análisis de la legislación nacional y autonómicas sobre formación reglada y no formal en ASC y
- En la consulta a un grupo de expertos en materia de formación en ASC que han dado su opinión sobre las dimensiones objeto de estudio del cuestionario y la estructura de los diferentes ítems.

b) Validez de constructo del cuestionario CEFA

Solamente se ha aplicado este tipo de validez al bloque referido a las prioridades formativas, resultando cinco grandes dimensiones en el conjunto de

² Sólo los ítems referidos a las necesidades formativa y contenidos de formación.

los 17 ítems (ver resultados análisis factorial): prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de coordinación, reflexión, gestión y administración de recursos humanos, materiales y financieros; prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de información, participación y solución de problemas; prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de autoformación, autocrítica y desarrollo de valores de sostenibilidad y solidaridad; prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de diseño y evaluación de programas de concienciación y mejora social; y prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de comunicación social, valores religiosos y ecológicos.

V.4.2.2. Fiabilidad por consistencia interna del cuestionario CEFA

Por las características del cuestionario CEFA e igual que en el cuestionario CASA hemos contemplado la fiabilidad como consistencia interna. de todo el conjunto de ítems referido a las prioridades de formación. El procedimiento seguido ha sido el cálculo del índice α de Cronbach y hemos complementado los resultados con el coeficiente θ de Carmines.

Los resultados obtenidos en ambos casos en los bloques analizados son aceptables como vemos en la siguiente tabla.:

Bloque	Valor de α de Cronbach	Valor de θ de Carmines
Prioridades de formación.	0,84	0,86

V.4.3. Criterios de calidad en la construcción de las narraciones-biográficas de las Historias de Vida

Para garantizar la calidad de la información obtenida en las entrevistas y empleada para la reconstrucción de las historias de vida hemos llevado a cabo una serie de criterios de control y validación de la información en aras de conseguir la mayor fidelidad y credibilidad posible a las narraciones e inferencias que a partir de ellas hemos ido elaborando.

En primer lugar, la construcción de los protocolos de entrevista ha estado sujeta a una serie de criterios de elaboración que nos han permitido formular un elenco de cuestiones e interrogantes que nos han servido de guión de referencia común para el desarrollo de las diferentes entrevistas; si bien a ese protocolo inicial se le han ido incorporando algunas preguntas complementarias surgidas al hilo de cada entrevista concreta, en función del volumen de información que iba aflorando de cada una de ellas en los diferentes bloques de contenido y núcleos temáticos de la entrevista, y del grado de interés y la pertinencia de los acontecimientos narrados en cuanto a los núcleos objeto de análisis en este trabajo.

El protocolo de entrevista se ha elaborado siguiendo una clara estructura cronológica, de manera que los cinco bloques de contenido en torno a los cuales se estructuran las preguntas responden de forma secuencial a diferentes periodos de la vida profesional del entrevistado y a etapas cronológicas (periodo preuniversitario, periodo universitario, de transición al mundo laboral, de iniciación y de consolidación), que de una u otra forma han podido influir y condicionar las trayectorias laborales y los itinerarios formativos de los animadores/as entrevistados. En cada una de estas etapas cronológicas hemos ido incorporando de forma reiterada preguntas específicas sobre formación, condicionantes generales, actividades de participación asociacionismo y tiempo libre,... En la primera y segunda entrevista han surgido hitos, acontecimientos, y experiencias significativas que con posterioridad ha sido preciso retomar en la tercera entrevista para completar detalles y profundizar en esos momentos más significativos, este hecho ha roto esa secuencia cronológica pero a la vez ha reforzado la calidad de la información obtenida, ya que han permitido a la investigadora identificar esos momentos y acontecimientos clave y adaptarlos a la secuencia de entrevistas, siguiendo la técnica y recomendaciones que hace Kelchtermans (1993a, 1993b) sobre estimulación del recuerdo autobiográfico a partir de experiencias personales previamente identificadas, que han sido trascendentes y significativas para la trayectoria de la persona entrevistada.

En paralelo, los protocolos de las entrevistas se han nutrido de un conjunto de indicadores que hemos ido construyendo a partir de la revisión de literatura centrada en estudios de desarrollo profesional; a la vez que de otra serie de cuestiones e indicadores de elaboración propia (trayectorias laborales, itinerarios formativos y ciclos de vida e identidad profesional) que hemos debido construir cara a dar respuesta a los diferentes objetivos que nos hemos propuesto en este trabajo. Los indicadores se han organizado en torno a tres constructos clave sobre los que nuestra investigación está interesada: el perfil profesional, la trayectoria profesional y el ciclo de vida profesional. Por tanto, la presencia de preguntas específicas para atender cada uno de estos ámbitos conceptuales del desarrollo profesional constituye un ingrediente de garantía, fidelidad y correspondencia entre los objetivos perseguidos y la información específica sobre la que se ha recabado información en las entrevistas (un desarrollo conceptual y metodológico de estos indicadores lo podemos encontrar en el epígrafe V.2.3.2. referido a la reconstrucción de trayectorias, perfiles y ciclos de desarrollo profesional a partir de los discursos biográfico-narrativos).

La investigadora es consciente de que cada una de las personas entrevistadas cuenta y echa mano de sus propias teorías implícitas para explicar o justificar sus propios comportamientos, decisiones y actos profesionales; de igual modo que los propios investigadores echamos mano, a menudo de teorías explicativas teorías explicativas propias o ajenas en las que fundamentamos nuestras interpretaciones. Este hecho ha supuesto un importante reto para este trabajo, el reajustar e ir adaptando progresivamente la perspectiva del investigador con la del entrevistado, articulando en los distintos momentos de la recogida de datos mecanismos de regulación que nos permitan construir y reconstruir tanto los discursos de los propios actores principales, como explicitar las concepciones y perspectivas con las que la propia investigadora hace públicas sus interpretaciones de esos hechos, buscando un cierto balance y equilibrio entre las teorías supuestamente válidas del investigador y las explicaciones reales del sujeto.

Aunque toda historia de vida se apoya fundamentalmente en el relato que un individuo hace de su vida o de aspectos específicos de ella, de su relación con su realidad social, de los modos como interpreta los contextos y define las situaciones en las que ha participado, el investigador no está obligado aceptar al pie de la letra todo lo que el sujeto refiere sin aplicar controles que garanticen que lo que el entrevistado relata es fiel, no a la realidad objetiva, sino a la propia experiencia del sujeto: *“La fidelidad del individuo relator a sí mismo no debe admitirse de antemano a cien por cien, antes, por el contrario, es un logro técnico en el que el investigador tiene que cooperar”* (Ruiz Olabuénaga, 1996: 283).

En este sentido, el investigador debe estar alerta aceptando, de entrada, la posibilidad de que el sujeto mienta sin quererlo, trastoque, confunda o incluso falsifique intencionada o inconscientemente alguna parte de su relato personal; es lógico pensar que consciente o inconscientemente, las personas intentamos dar de nosotras mismas una imagen coherente, exenta de contradicciones y dudas; o desprovista de elementos negativos que puedan dar lugar a percepciones externas social o culturalmente mal vistas o criticables (Ruiz Olabuénaga, 1996).

El ajuste mutuo entre investigadora y entrevistado, así como el contraste de la información en diferentes momentos de las entrevistas y la triangulación con otros instrumentos complementarios de recogida de datos, nos ha permitido ir salvando dificultades a lo largo de este trabajo. Para ello, nos hemos acogido a algunas de las recomendaciones clásicas formuladas por investigadores con cierta tradición en este ámbito. Entre otros, Jones (1983, 153-154) ofrece algunas sugerencias a modo de criterios de control de la calidad de las interpretaciones realizadas por el investigador respecto a las versiones narrativas ofrecidas por los sujetos entrevistados, de las que destacamos las siguientes como pautas a las que nosotros nos hemos acogido en la reconstrucción de nuestros relatos:

a) No olvidar que el entrevistado es miembro de una cultura, es portador de un lenguaje, de unos hábitos, de unos valores y de toda una serie de condicionantes implícitos derivados de su pertenencia a esa cultura.

- b) La influencia relevante que ejercen los otros como elementos activos transmisores de esa cultura.
- c) La reconstrucción y seguimiento del hilo conductor que va relacionando a través del tiempo unas experiencias con otras, unos acontecimientos con otros, unas vivencias con otras que de forma encadenada van condicionando las expectativas, decisiones y opciones de futuro; así como los momentos de cambio, crisis, discontinuidad y ruptura de ese hilo conductor en forma de hitos relevantes que marcan y condicionan los acontecimientos posteriores.
- d) La continua referencia a contextos sociales asociados a determinadas etapas y periodos hace posible contextualizar y dar significado a muchos de los acontecimientos que reiteradamente cuenta el entrevistado.

Finalmente, como instrumentos de triangulación contraste, ampliación o complementación de la información obtenida con las entrevistas, es frecuente el uso de documentos personales tales como cartas, diarios, fotografías...; en nuestro caso: contratos, convocatorias, curriculum vitae, hojas de servicios... Estos datos nos han permitido triangular la información, rectificar errores en fechas, o lugares y cubrir algunos vacíos detectados en las entrevistas personales. En nuestro caso, los hemos utilizado como instrumentos de contraste y ajuste de fechas y datos; entre todos ellos destacamos la consulta de los currícula de los animadores/as, y una serie de fichas de recogida de datos complementarias que se adjuntan a cada una de las historias de vida tales como: registro laboral remunerado y no remunerado, datos de identificación y situación laboral, registro biográfico general y cronograma lineal. Unos directamente cumplimentados y elaborados por los entrevistados mediante la consulta pertinente de sus documentos personales; y otros, elaborados indirectamente por la investigadora como instrumentos de síntesis de determinado tipo de información relevante (un análisis más detallado de este tipo de documentos ha sido desarrollado en el epígrafe V.3.4. Otros instrumentos complementarios de recogida de datos).

Como procedimiento final de validación de las narraciones, una vez elaboradas han sido devueltas por la investigadora a cada uno de los animadores/as

entrevistados atendiendo a los requisitos de validación del informe cualitativo y control de calidad que prescriben las metodologías de investigación cualitativa (; Hammersley & Atkinson, 1994 y Colás, 1997).

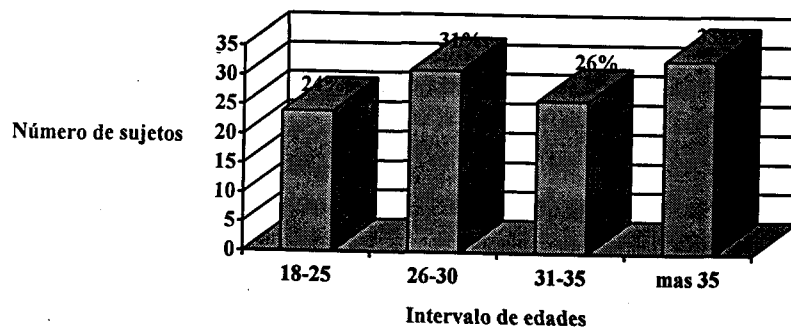
En todo el proceso de redacción de informes biográficos, hemos procurado mantener el anonimato de los sujetos entrevistados como garantía deontológica de los posibles efectos no deseados derivados de la identificación de personas y contextos singulares; de igual modo hemos contado con el beneplácito expreso de estas personas para hacer uso de la información obtenida en sus entrevistas y documentos personales como materiales de trabajo de la presente investigación tal y como recomiendan Velásco y Díaz (1997).

V.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS MUESTRAS

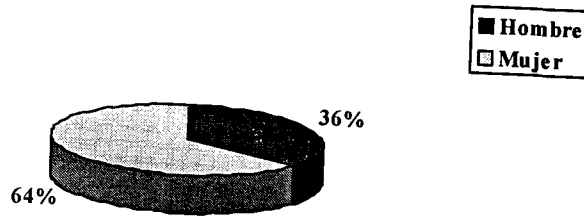
V.5.1. Descripción de la muestra del cuestionario CASA

El conjunto de agentes socioculturales en activo (educadores/as, monitores/as...) que han cumplimentado el cuestionario CASA asciende a 114 participantes, presentando las siguientes características muestrales, según las variables independientes atributivas contempladas:

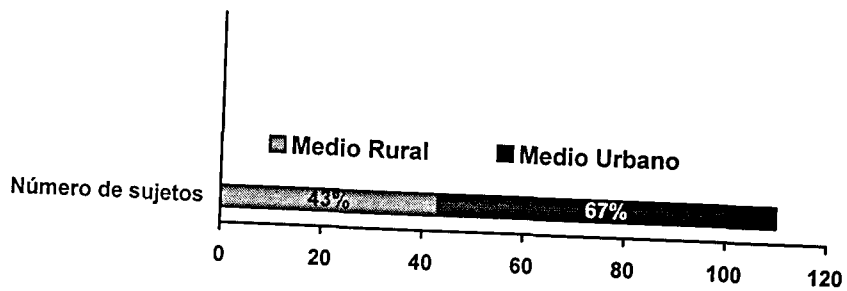
a) Características de la muestra según las variable edad:



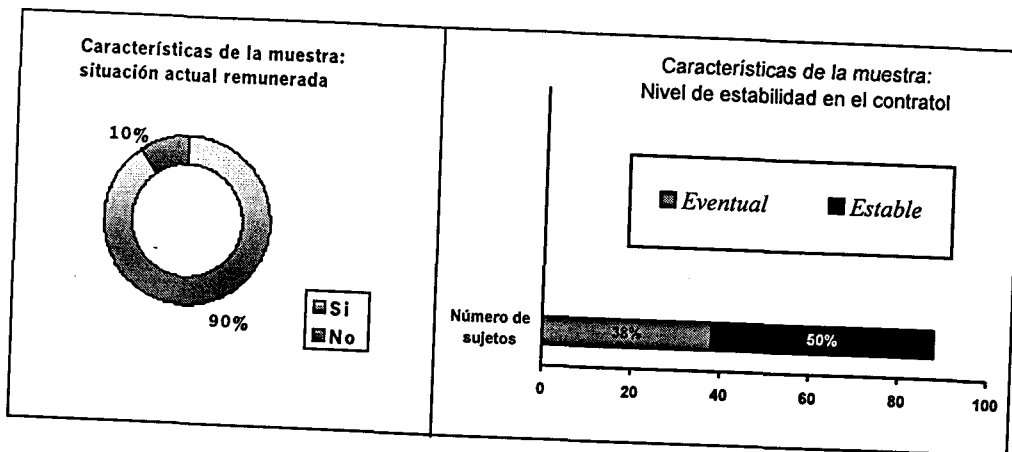
b) Características de la muestra según la variable género:



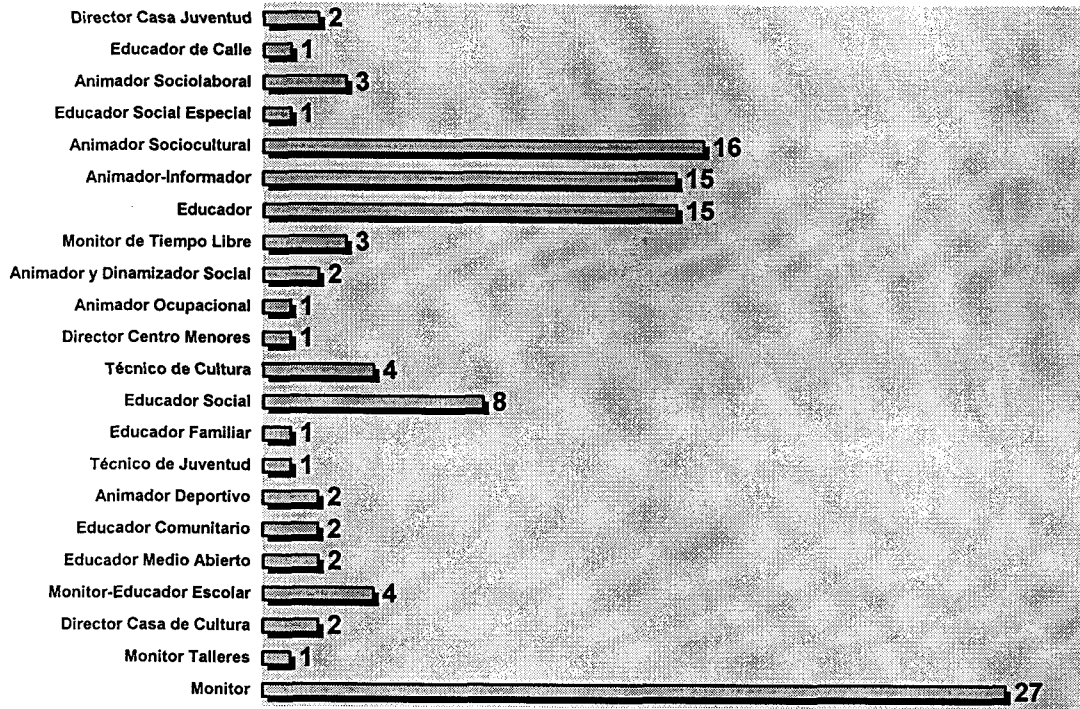
c) Características de la muestra según ámbito de intervención:



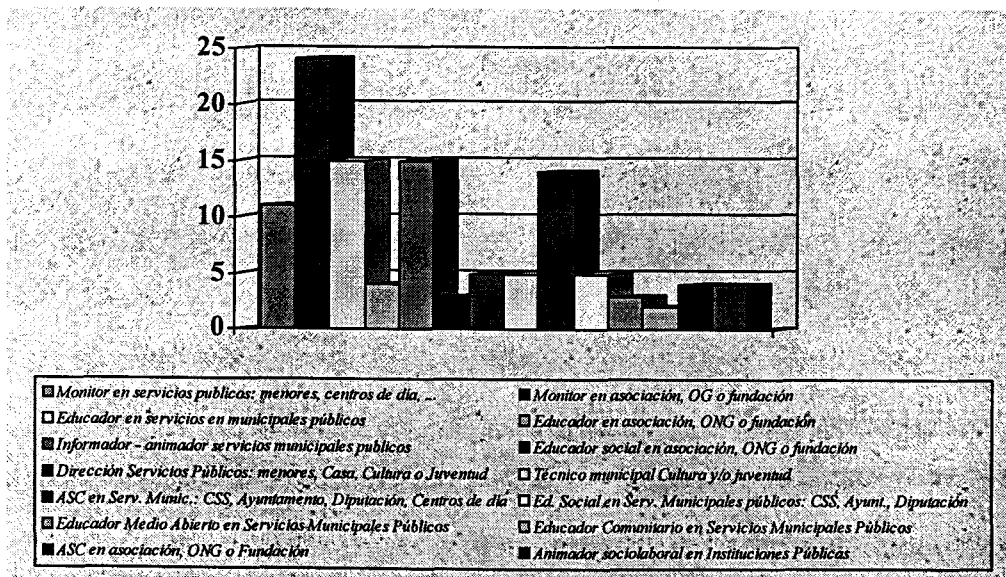
d) Características de la muestra según situación actual de remuneración y grado de estabilidad en el contrato:



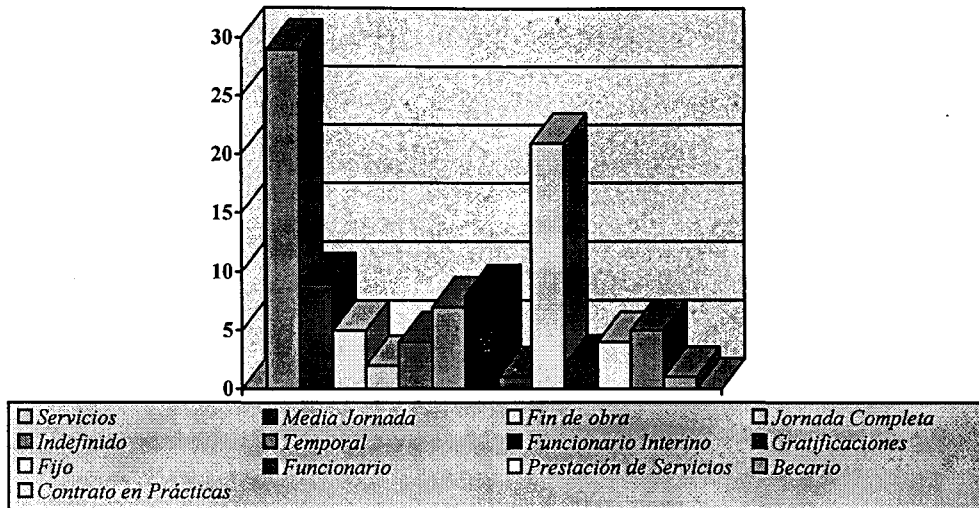
e) Características de la muestra según puestos de trabajo:



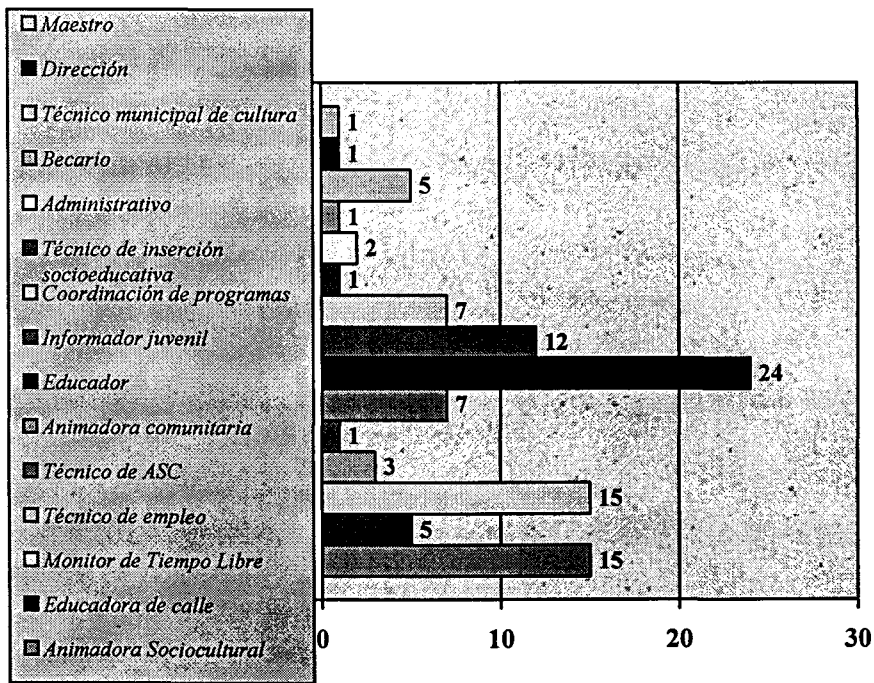
f) Características de la muestra según puesto de trabajo:



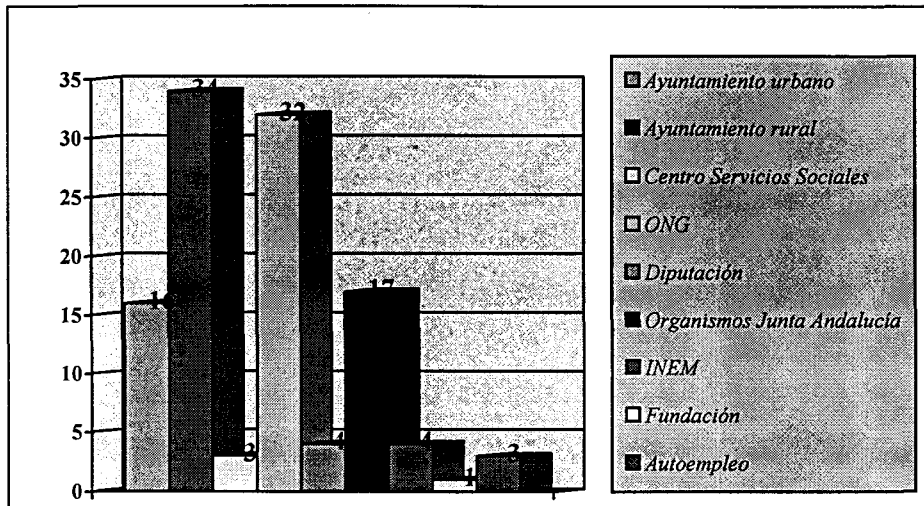
g) Características de la muestra según tipología de contrato:



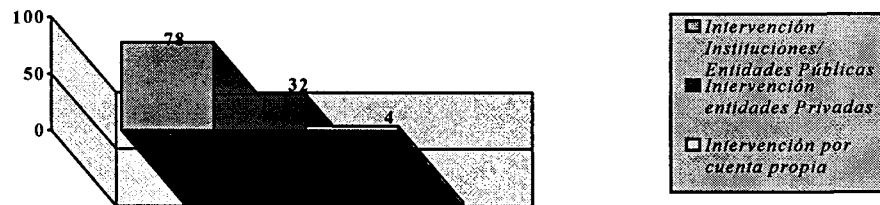
h) Características de la muestra según competencia asignada en el contrato laboral:



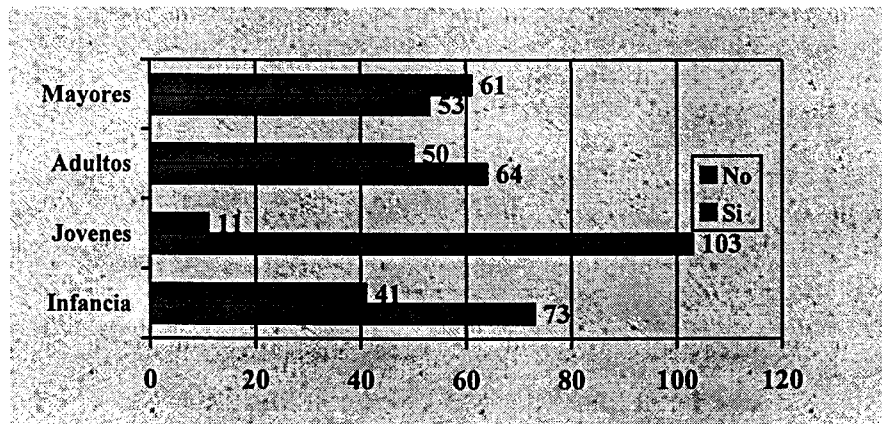
i) Características de la muestra según dependencia institucional:



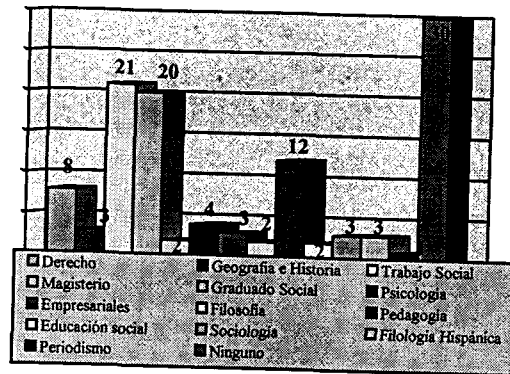
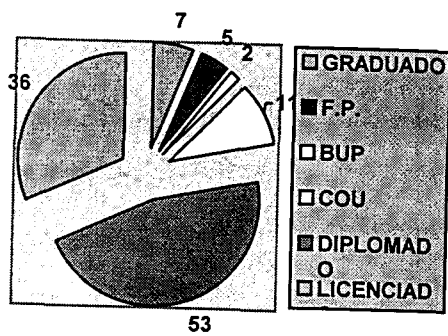
j) Características de la muestra según tipologías de intervención:



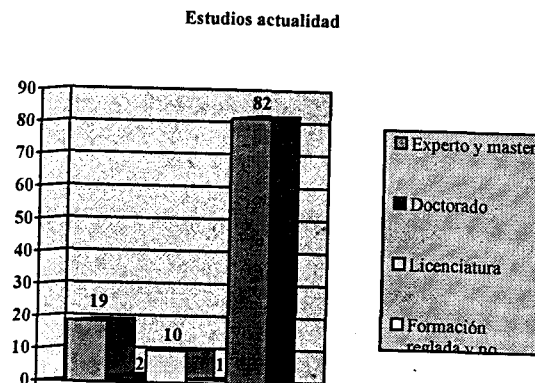
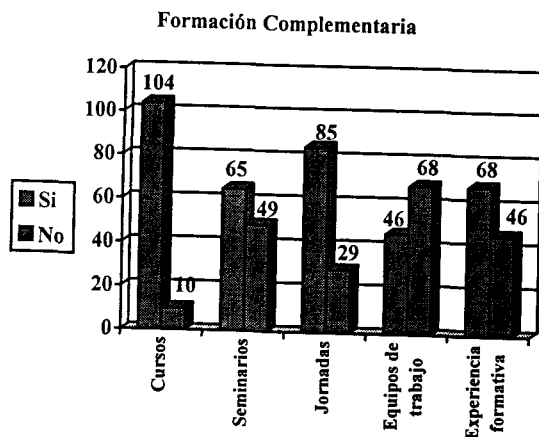
k) Características de la muestra según sector destinatario de la intervención:



l) Características de la muestra según formación de base de los animadores:



m) Características de la muestra según formación complementaria y estudios en la actualidad:



V.5.2. Criterios de selección de la muestra de Agentes Socioculturales:

En cuanto al proceso de selección de la muestra destacamos una cuestión fundamental: no existe un censo formalmente constituido donde pueda constatar el número de agentes socioculturales en activo de Andalucía. La variedad de modalidades profesionales, la dispersión de funciones y tareas que desarrollan estos profesionales, así como los diferentes organismos de los que dependen han convertido la profesión de agente sociocultural en una profesión radicalmente heterogénea sobre la que se desconocen muchos datos.

Así pues, nuestro propósito no ha sido seleccionar una muestra representativa, según los cánones del muestreo probabilístico, al contrario y con el desconocimiento de la población de referencia nuestro interés se ha centrado en recoger la máxima variedad posible de opiniones. Este desconocimiento de la población nos ha llevado a cumplimentar el cuestionario CASA a modo de entrevista personalizada. Por tanto, hemos utilizado un tipo de muestreo que en la literatura de investigación educativa se denomina de **máxima variabilidad** (Patton, 1980; Spradley, 1979; Agar 1980; Pelto & Pelto, 1978). Para Rodríguez y otros (1996:73) este tipo de muestreo “*consiste en seleccionar de forma deliberada una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias*”. En cualquier caso el objetivo fundamental de este tipo de muestreo, no es sino la búsqueda de las máximas variaciones frente a la uniformidad (Colás y Buendía, 1994:254).

Sin embargo, debemos mencionar el desarrollo de otro tipo de muestreo complementario al anterior que nos ha servido para ir llegando personalmente a cada participante. Conocido un grupo de profesionales de diferentes provincias andaluzas hemos ido canalizando el reparto de cuestionarios a través de ellos. Así, podemos afirmar que hemos utilizado, además, un tipo de **muestreo no probabilístico** denominado por algunos autores de **bola de nieve** (Del Rincón y otros, 1994; Colás y Buendía, 1994) y por otros **muestreo de redes** (Meltzoff, 2000; Clairin y Brion, 2001)

Siguiendo un muestreo intencional basado más en la variabilidad de agentes que en la representación significativa estadística, el cuestionario CASA ha sido aplicado a un grupo de agente socioculturales en activo que de manera profesional ejercen como tales desde la *iniciativa institucional y pública* (incluyéndose en este grupo a los agentes socioculturales que profesionalmente dependen de Ayuntamientos, Centros de Servicios Sociales, Diputaciones provinciales, Delegaciones provinciales y demás Organismos y Servicios de la Junta de Andalucía.); desde la *iniciativa social y privada* (profesionales dependientes de asociaciones y Organizaciones No Gubernamentales) y aquellos agentes socioculturales que intervienen como tales desde la *iniciativa privada y*

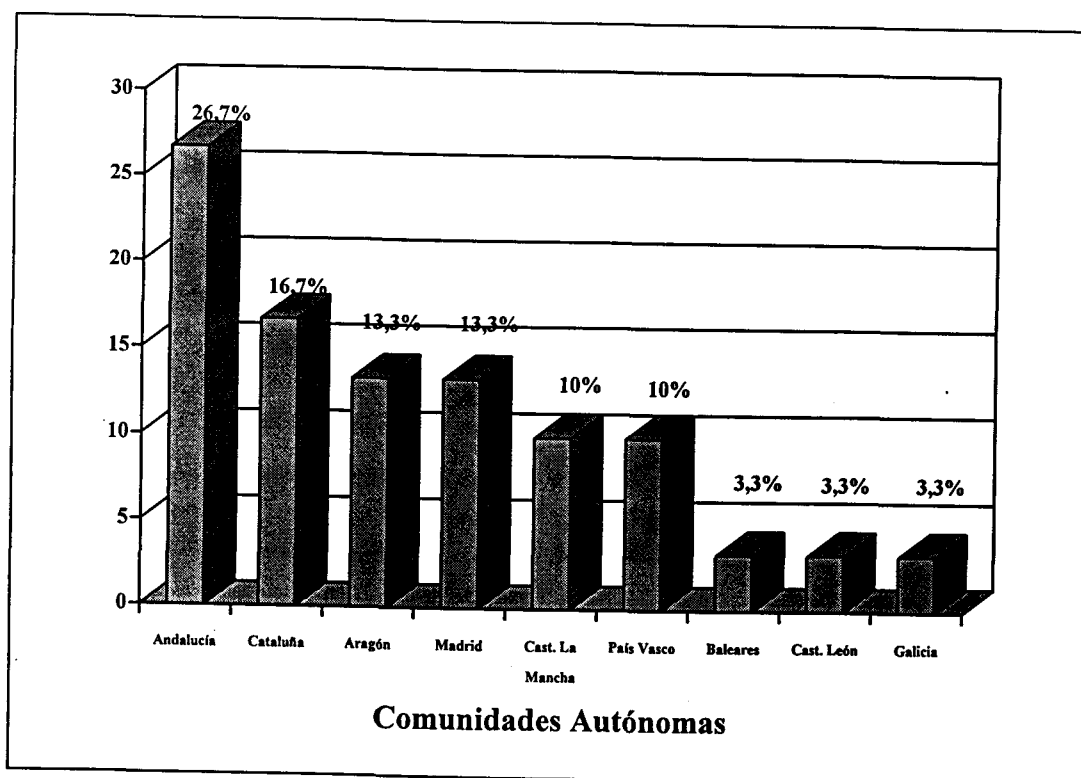
particular (agentes socioculturales que están llevando a cabo experiencias de autoempleo y aquellos otros que dependen laboralmente de fundaciones).

La gran variedad de denominaciones con las que se conocen y autodenominan estos profesionales, aún compartiendo las mismas funciones, sectores y ámbitos de intervención (monitores/as, educadores/as de medio abierto, animadores/as socioculturales, educadores/as, agentes de desarrollo, entre otras) nos ha obligado a buscar y utilizar un término genérico con el que referirnos a este colectivo: Agentes Socioculturales.

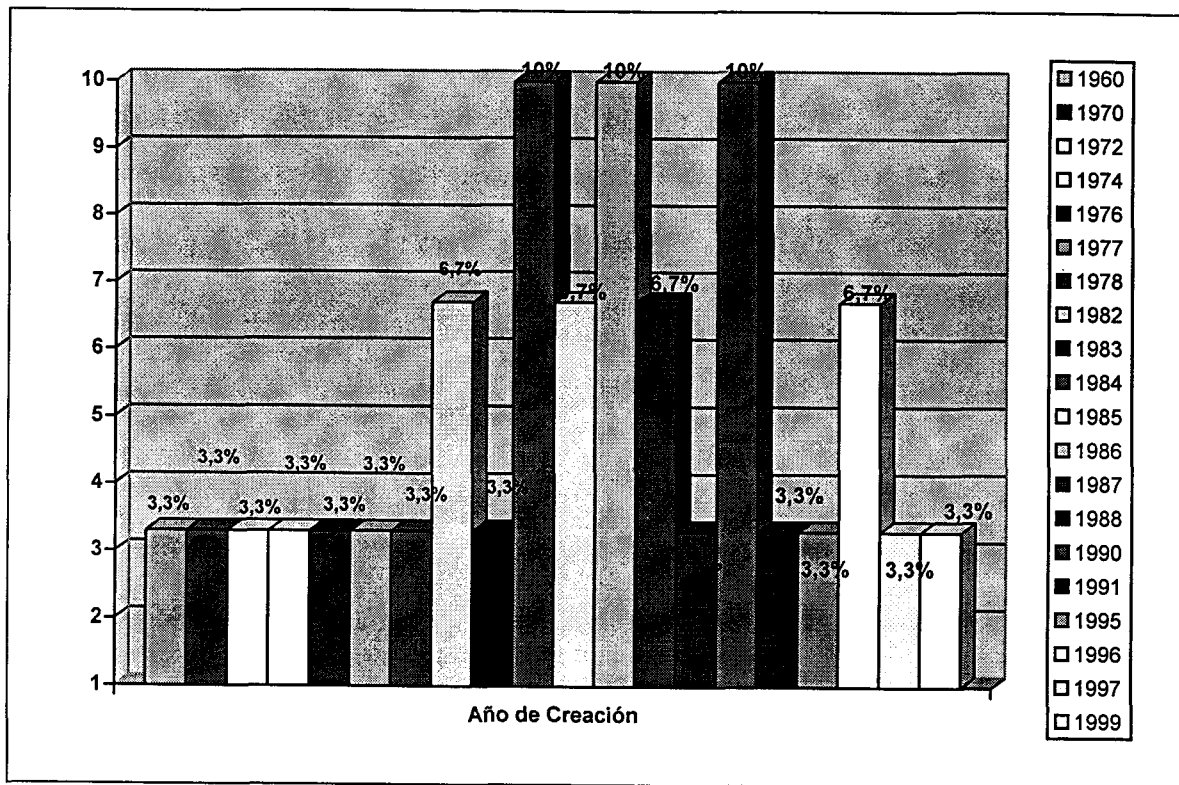
V.5.3. Descripción de la muestra del cuestionario CEFA:

El conjunto de agencias formativas centradas en la animación sociocultural que han cumplimentado el cuestionario CEFA asciende a 30, presentando las siguientes características muestrales, según las variables independientes-atributivas contempladas:

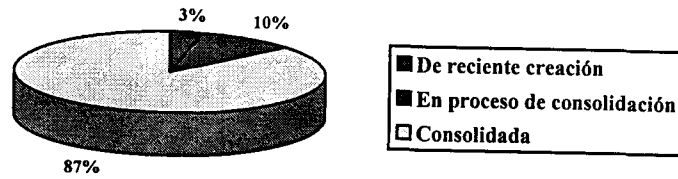
a) Características de la muestra según la variable Comunidad Autónoma:



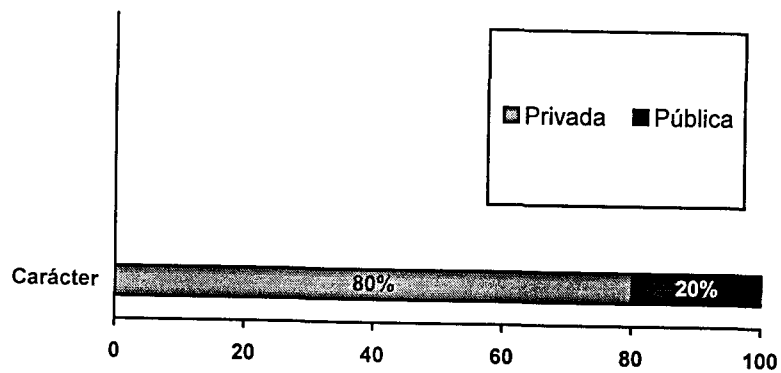
b) Características de la muestra según la variable Año de Creación:



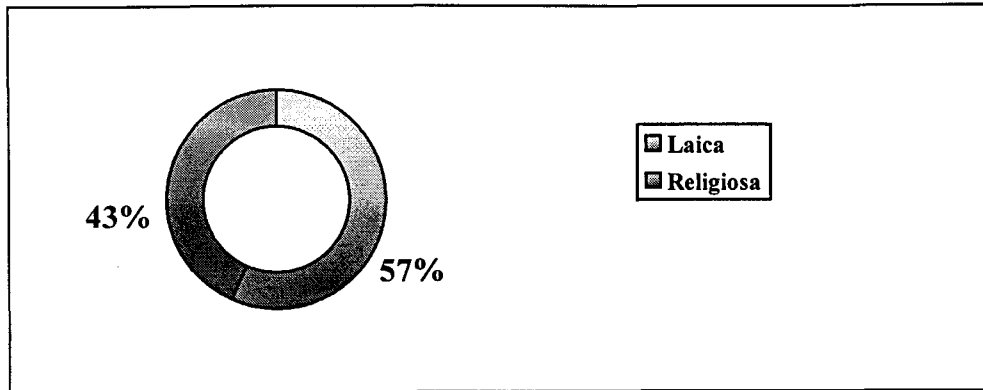
c) Características de la muestra según la variable antigüedad:



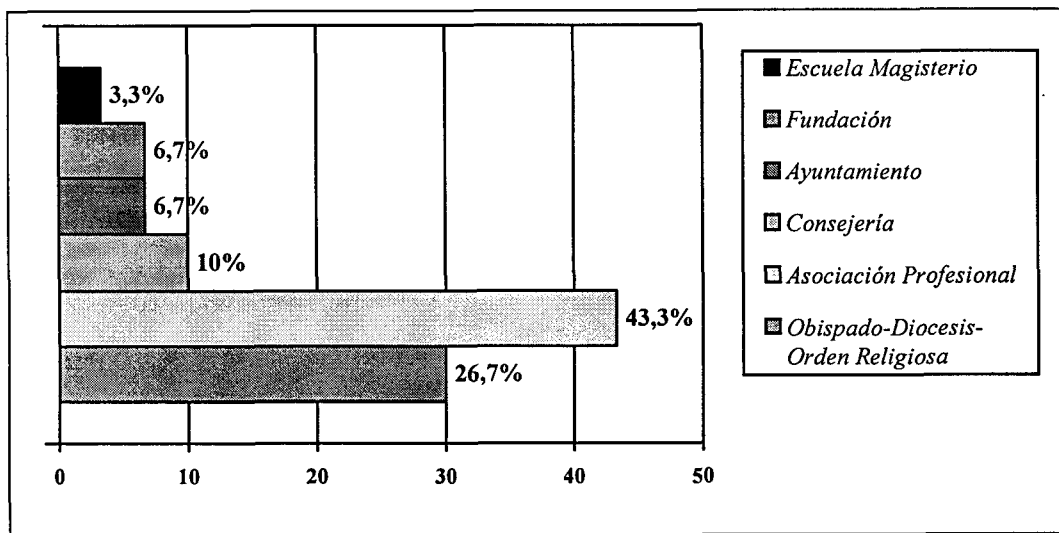
d) Características de la muestra según la variable carácter:



d) Características de la muestra según variable confesionalidad:



h) Características de la muestra según Tipo de Dependencia:



V.5.4. Criterios de selección de la muestra de escuelas de formación:

El número de Escuelas legalmente reconocidas y homologadas por la Administración Pública, en nuestro país, es de 255. De cuya heterogeneidad se pueden distinguir distintos tipos, según sean públicas y privadas; laicas y religiosas; de ámbito municipal, autonómico, o estatal.

Quando comenzamos con esta investigación en 1998 nos pusimos en contacto postal con todas estas Escuelas a través de una carta de presentación en la que informábamos de la realización de la misma y les solicitábamos colaboración cumplimentando el cuestionario (CEFA) que adjuntamos en esa carta. La respuesta recibida fue mínima; así pues, probamos otras posibilidades de acceso a estas escuelas y nos pusimos en contacto con las distintas administraciones públicas de

quien dependían estos centros donde nos informaron de que el nivel de funcionamiento, relación, consolidación y reconocimiento de estas escuelas variaba mucho de unas otras.

A partir de aquí y teniendo en cuenta la inviabilidad de acceso a la población objeto de nuestra investigación en su primer nivel, estudiamos la posibilidad de centrar nuestro diagnóstico en aquellas escuelas que las distintas administraciones públicas de las diferentes Comunidades Autónomas calificaban de “escuelas con un elevado nivel de funcionamiento e incidencia. Éstas ascendían a 50 de las cuales mostraron interés por nuestro tema participando en la investigación 30.

En el siguiente cuadro recogemos la distribución de estas escuelas participantes por Comunidades Autónomas:

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Escuelas seleccionadas	COMUNIDAD AUTÓNOMA	Escuelas Seleccionadas
Andalucía	8	Cataluña	5
Aragón	4	Galicia	1
Baleares	1	Madrid	4
Castilla La Mancha	3	País Vasco	3
Castilla León	1	TOTAL	30

V.5.5. Descripción de la muestra de profesionales para la reconstrucción de las historias de vida

Se han seleccionado un total de 9 profesionales de los diferentes ámbitos de intervención: tanto representantes de la administración, como animadores/as socioculturales en activo de ayuntamientos, centros de servicios sociales, casas de juventud y empresas de servicios dedicadas a la animación; todos ellos adscritos a las provincias de Granada y Sevilla.

Tras la realización de las entrevistas y la elaboración de sus correspondientes síntesis biográficas, fueron seleccionados 4 de los nueve casos; aquellos considerados como casos típicos de mayor interés, suficientemente

representativos e idóneos como para ejemplificar una historia de vida profesional completa y explorar en profundidad los condicionantes de su trayectoria profesional, su historia laboral, los itinerarios formativos y los ciclos de desarrollo profesional por los que han pasado.

Por tanto, la muestra consta de dos grupos un primer grupo con el que se ha llevado a cabo una reconstrucción básica de dichos condicionantes y de un segundo grupo con el que se han llevado a cabo los análisis en profundidad de su historia de vida y del que se han derivado una reconstrucción extensa de sus historias de vida. Los criterios para la selección de los cuatro casos han sido los siguientes:

- 1) Tener experiencia en el campo de la animación sociocultural.
- 2) Haber obtenido el primer contrato de trabajo hace al menos 15 años.
- 3) Tener más de 10 años de experiencia profesional remunerada en el campo de la animación, independientemente de los periodos de interrupción laboral a que se haya visto sometido.
- 4) Tener una edad aproximada los 40 años.
- 5) Tener representación de hombres y mujeres.
- 6) Selección de profesionales en activo que ejerzan su trabajo en diferentes ámbitos, con diferentes sectores y al amparo de instituciones diversas.
- 7) Seleccionar profesionales que ejerzan funciones variadas entre ellos.

V.6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Con este apartado comenzamos la tercera gran etapa del proceso de investigación: fase estadístico-analítica (Buendía, 1999). En ella, además de tabular y procesar los datos obtenidos presentamos una detallada descripción de los diferentes tipos de análisis que nos han permitido obtener resultados y formular conclusiones sustentadas en la información recogida.

En función de la técnica empleada para la recogida de datos, se han desarrollado análisis de distinta naturaleza. En la tipología de análisis llevados a cabo podemos distinguir claramente entre análisis cuantitativos y cualitativos. En ambos casos nos hemos apoyado en softwares informáticos que nos han ayudado en la resolución de los complejos procesos de análisis y tratamiento desarrollados. En este sentido debemos destacar el uso de potentes programas informáticos de última generación, tanto cuantitativos como cualitativos: SPSS v. 10.0 para windows, así como NUDIST VIVO. La secuencia de pasos en ambos casos responde a un esquema de acciones comunes, tanto para los datos cuantitativos como para los cualitativos: elaboración de plantillas y ficheros para su tratamiento computerizado, ejecución de comandos básicos de los programas empleados en orden a los objetivos de la investigación, archivo de las salidas en formato texto e interpretación de resultados visualizados en pantalla o impresos en papel, apoyo de las interpretaciones con estrategias de representación gráfica de datos empleando diferentes tipos de diagramas y tablas convencionales o creativas, y elaboración final del informe.

V.6.1. Procedimientos de análisis de datos cuantitativos

Tanto el cuestionario CASA como CEFA, debido a la estructura y características que presentan, con gran cantidad de preguntas de respuesta escalar y dicotómicas se prestan a análisis eminentemente cuantitativos. Así, los resultados y comentarios que presentamos contemplan análisis descriptivos, inferenciales y

multivariantes. Desde este punto de vista debemos destacar el uso de los siguientes estadísticos:

TIPOS DE ANÁLISIS	Estadísticos utilizados
Descriptivos	- Frecuencias y porcentajes - Medidas de tendencia central - Medidas de dispersión
Inferenciales	- No paramétricas: • χ^2 • Prueba de Kruskal-Wallis • Prueba de U Mann-Whitney • Prueba de Wilcoxon
Multivariantes	- De interdependencia: • Análisis factoriales exploratorios (AFex) • Análisis clusters jerárquicos (AC) • Escalamiento multidimensional (EMD)

Tabla

V.6.2. Procedimientos de análisis de datos cualitativos

V.6.2.1. Etapas en el proceso de análisis de datos cualitativos y redacción de los informes de historia de vida profesional de los animadores/as

Las diferentes etapas seguidas para el análisis cualitativo de datos pueden esquematizarse en los siguientes pasos:

- a) Una vez realizadas las diferentes secuencias de entrevistas a cada uno de los animadores seleccionados, se han ido transcribiendo todos los textos narrativos y almacenándolos en ficheros Word. Las dos primeras entrevistas en unos casos han sido transcritas antes de realizar la entrevista final; y en otros cuando el tiempo apremiaba, la investigadora ha realizado una audición previa al desarrollo de la entrevista final, con el fin de identificar acontecimientos relevantes sobre los que obtener nueva información y delimitar hechos significativos en los que profundizar con más detalle seleccionando vacíos informativos o pasajes en los que se precisaba algún tipo de aclaración complementaria mucho más exhaustiva.
- b) Una vez transcritos los ficheros y almacenados en formato Word, se han preparado para ser importados y tratados con el Nudist Vivo. Para ello, en primer

lugar, los ficheros se almacenan en formato texto y a continuación se procedía a tratarlos desde el Nudist Vivo. El primer tratamiento ha consistido en numerar las narraciones siguiendo la vía de numeración de párrafos. A continuación hemos realizado la impresión en papel de estos ficheros numerados.

- c) Una vez impresos los textos de las entrevistas numeradas por párrafos hemos llevado a cabo una primera lectura iniciando un ciclo de interpretación significativa de toda la transcripción realizando anotaciones espontáneas en los márgenes del texto, esta primera lectura ha dado pie a la elaboración de un primer resumen biográfico. Una segunda lectura nos ha permitido abordar un proceso de categorización a partir de la selección de los fragmentos de texto según los parámetros temáticos definidos en las categorías. El cruce de esta información con las anotaciones espontáneas ha permitido ir modificando y puliendo la parrilla de categorías progresivamente.
- d) En la codificación manual sobre el papel hemos utilizado el color para identificar fragmentos correspondientes a una misma metacategoría (denominada árbol en lenguaje Nudist) y a la vez nos ha permitido ajustarnos a un procedimiento de análisis sistemático de manera que no se nos quedara información sin codificar.
- e) El siguiente paso ha sido la codificación de los textos en los ficheros del Nudist, para ello, hemos simultaneado los dos procedimientos de codificación que permite el programa: la codificación rápida, cuando los fragmentos de texto representaban una única categoría íntegramente; la codificación manual, cuando en un mismo párrafo aparecían diferentes categorías que había que marcar dejando parte del párrafo fuera de la selección.
- f) Una vez finalizada la etapa anterior hemos solicitado el primer informe codificado, y a partir de éste el programa nos ofrece una versión ordenada de los textos por metacategorías (árboles) y nudos (categorías temáticas). Sobre este fichero hemos iniciado nuestra redacción de la biografía profesional. Para ello,

hemos elegido un estilo de informe narrativo basado en una secuencia intercalada de notas literales de las transcripciones de las entrevistas, seleccionadas en los fragmentos ordenados de parámetros temáticos. Junto a estos textos literales, la investigadora ha ido formulando interpretaciones que le han dado coherencia literaria y sentido narrativo a los textos. En paralelo, la autobiografía ha ido ganando estructura al ir incorporando información derivada de otras fuentes de información tales como el currículum vitae, los historiales laborales y otra documentación complementaria archivada en el portafolios de cada uno de los casos estudiados.

V.6.2.2. Proceso general de construcción de la parrilla final de categorías

La parrilla final de categorías empleada para la elaboración de las narraciones biográficas es fruto de una serie de transformaciones progresivas. La primera versión de parrilla empleada para los análisis ha ido modificándose a lo largo de la investigación, a medida que hemos ido construyendo las narraciones biográficas de cada una de las historias de vida. A continuación presentamos un balance global de conjunto de decisiones de cambio y las modificaciones sucesivas realizadas a las diferentes versiones de la Parrilla de Categorías empleada para analizar las transcripciones de las entrevistas realizadas a los diferentes profesionales de la animación sociocultural.

Versión 1ª.- Parrilla de Categorías Generales y Ámbitos de Contenido

(Anexo):

Esta parrilla se planteó intentando dar respuesta a las diferentes preguntas propuestas en el apartado V.2. (Cuestiones a resolver en la investigación), si bien en un primer momento, la parrilla era una reproducción casi literal de las cinco etapas propuestas en el protocolo de entrevista, de ahí que cuando empezamos los primeros análisis de nuestras transcripciones surgieron los primeros problemas con la parrilla, ya que no se ajustaba totalmente a las cuestiones de la investigación, ni nos permitía elaborar una narración biográfica con suficiente libertad literaria como para organizar los datos en un informe biográfico con sentido. Estas fueron las

observaciones que fuimos haciendo a nuestra primera generación del instrumento de análisis de narraciones (1ª versión de la parrilla de categorías):

La primera parrilla que empleamos fue la resultante de las cinco etapas generales en que habíamos organizado las ciento cuarenta y una preguntas del protocolo de entrevista. Una reproducción completa de esta primera versión se puede encontrar en el ANEXO 2 de este trabajo. Esta parrilla se ajustaba a una reconstrucción cronológica y lineal de los diferentes ciclos vitales por los que había pasado cada agente socio-cultural:

- I. *Periodo Preuniversitario: Etapa de transición al mundo universitario.*
- II. *Periodo Universitario:*
- III. *Etapa de Transición al mundo laboral.*
- IV. *Etapa de Iniciación al mundo laboral.*
- V. *Etapa de Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional, acomodación en el puesto de trabajo y elaboración de un modelo propio de animación sociocultural.*

A su vez, cada uno de estos periodos incluía de forma reiterada cuatro epígrafes diferentes:

- ♦ *consideraciones sobre influencias e implicaciones de esta etapa;*
- ♦ *experiencias formativas;*
- ♦ *condicionantes históricos, socio-políticos, familiares, personales, de género y*
- ♦ *experiencias de ocio, tiempo libre, asociacionismo y participación social;*

Inicialmente pensábamos que esta estructura literal facilitaría enormemente todo el proceso de análisis, clasificación y reconstrucción de los discursos narrativos de los animadores; si bien los problemas que aparecieron a la hora de llevar a cabo estos análisis cualitativos fueron muchos; especialmente problemas derivados del

proceso de análisis de datos cualitativos e interpretación significativa de los discursos narrativos de los animadores/as; destacamos algunos de ellos:

- El primer problema surgió al descubrir que las narraciones no seguían una estructura temporal fiel al esquema propuesto en las cinco grandes etapas en las que habíamos distribuido las ciento cuarenta y tres preguntas, ya que a lo largo de las entrevistas, era inevitable que surgieran referencias entrelazadas a cada una de esas etapas cronológicas y que la información que cabía esperar surgiera ordenada secuencialmente, era algo imposible, ya que la memoria no funciona literalmente como una máquina del tiempo que pueda rebobinar los acontecimientos de forma retrospectiva.
- De igual modo, el clima que se va creando a lo largo de esta serie de entrevistas semiestructuradas posee un cierto factor de incertidumbre e improvisación que obliga al entrevistador a flexibilizarse y someterse al propio ritmo de desarrollo de cada entrevista; con lo cual, no siempre resulta un recorrido literal y uniforme en referencia a las cuestiones previstas, ya que a veces el propio devenir de las entrevistas obliga a postergar algunas de las cuestiones previstas, a incorporar otras nuevas y a matizar algunas de las formuladas. Esta situación nos ha obligado a realizar varias entrevistas a una misma persona, en diferentes momentos, ya que siempre quedaba algo en el tintero sobre lo que merecía la pena profundizar. Además en la mayor parte de las ocasiones hemos tomado como criterio el hecho de que la duración de las entrevistas no fuese superior a las dos horas, con lo cual era necesario invertir al menos una hora por etapa, cosa que posteriormente ha superado con creces estas previsiones, ya que a algunas personas ha sido necesario tener hasta cinco y seis sesiones de trabajo hasta cubrir satisfactoriamente el protocolo de trabajo.
- Tras la primera lectura de la primera transcripción a analizar se nos generó una cierta sensación de incertidumbre y caos, ya que el problema de la multidireccionalidad temporal, los “*flas back*” continuos, la densidad de

acontecimientos que iban surgiendo, cruzados unos con otros nos obligó a buscar una nueva estructura más flexible y dinámica.

Versión 2ª.- Parrilla de Categorías Generales y Parámetros Específicos

(Anexo):

La segunda versión fue una versión más libre que la anterior, en la que tras las primeras lecturas de las transcripciones empezaron a surgir ideas muy, muy concretas que podrían convertirse en propuestas de categorías temáticas, este proceso inductivo llevó finalmente a la diferenciación de una serie de patrones específicos que cronológicamente podrían ordenarse en las cinco grandes categorías generales contempladas en la primera versión. Muchos de estos patrones específicos, reiteradamente se incluían en cada una de las categorías generales. En cierto modo, este procedimiento de categorización temática reflejaban la estructura de los temas que realmente interesaba destacar para nuestra investigación. Entre las diferentes unidades de análisis que fueron surgiendo de este proceso destacamos las siguientes:

- *Momentos históricos significativos.*
- *Contactos ocasionales con la realidad sociocultural.*
- *Experiencias en el campo del ocio y el tiempo libre.*
- *Participación en grupos de voluntariado.*
- *Participación en comunidades de parroquia.*
- *Participación en asociaciones de vecinos y otro tipo de ONGs.*
- *Experiencias de participación social en proyectos de ámbito comunitario.*
- *Participación en grupos políticos.*
- *Influencias significativas derivadas de la familia.*
- *Influencias significativas derivadas de los amigos.*
- *Acontecimientos significativos derivados de la vida privada.*
- *Obstáculos derivados de su condición de género.*
- *Influencias de algún profesor.*
- *Influencias de personas ajenas al campo profesional de la animación.*
- *Influencias de profesionales del mundo de la animación.*
- *Influencias de los compañeros.*
- *Influencias de los profesores.*
- *Participación en órganos de decisión y de gestión de las instituciones universitarias.*

En realidad en esta segunda parrilla lo que conseguimos fue ir dando contenido empírico a las categorías por vía inductiva, pero aún así había temas que

no acababan de encajar dentro de las cinco grandes categorías, de aquí surgió la tercera versión, como una síntesis de algunas ideas de la primera y segunda versión.

Versión 3ª.- Parrilla de Categorías Generales y Parámetros Temáticos para el Análisis del Desarrollo Profesional (Anexo):

En este caso el problema principal era la rigidez resultante de los informes obtenidos bajo una prescripción y acomodación férrea a las estructuras estanco de las seis grandes metacategorías, esto nos llevó a formular una versión más “light” de las propuestas, haciendo un esfuerzo por sintetizar el contenido de cada una de ellas sin perder significación. El resultado fueron los siguientes bloques, que suponían un salto intermedio a la estructura cronológica lineal combinada con la riqueza aportada por la diversidad de unidades temáticas:

1. *estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social;*
2. *transición al mundo laboral y acceso al primer empleo;*
3. *consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo de animación socio-cultural propio;*
4. *implicación personal en procesos de participación social y experiencias de ocio, tiempo libre y asociacionismo;*
5. *influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario;*
6. *condicionantes históricos, socio-políticos, familiares, personales y de género.*

Versión 4ª.- Parrilla de Metacategorías y Parámetros Temáticos para el para el análisis del discurso narrativo sobre el Desarrollo Profesional de los Animadores/as Socioculturales (Anexo):

La cuarta versión representa ya una versión muy depurada y elaborada de la parrilla de categorías; con ella se ha conseguido disponer de un instrumento de referencia con el que orientar la lectura de las transcripciones e iniciar los primeros procesos de clasificación de los fragmentos narrativos que finalmente habían de conducirnos a los textos definitivos de cada autobiografía.

De igual modo, una vez realizada la primera versión de la reconstrucción narrativa de la primera historia de vida, la de Amalia González, siguiendo los seis epígrafes generales anteriores, fue preciso realizar algunos ajustes y acomodaciones posteriores, especialmente, acomodaciones de orden de presentación de las 6 metacategorías. Parecía que dejar el grueso de condicionantes generales de orden histórico, sociopolítico (metacategoría 6) para el final, daba como resultado una secuencia narrativa algo ininteligible, anacrónica y descontextualizada; sin embargo al colocarla en primer lugar favorecía la lectura y agilizaba la comprensión y coherencia literaria de la narración. Todo esto dio lugar a una quinta versión de la parrilla de categorías a la que tras el análisis y reconstrucción de la segunda historia de vida se añadieron algunos parámetros temáticos complementarios que profundizaban en algunas facetas nuevas que no habían sido recogidas en la primera biografía.

Las observaciones a la versión 4ª del instrumento de análisis de narraciones y decisiones de cambio fueron las siguientes:

1. La Metacategoría IV, pasa a ocupar el primer lugar.
2. En la Metacategoría I, el parámetro temático dos, pasa a ocupar el primer lugar, y se le añaden los condicionantes socio-económicos.
3. Los aspectos y condicionantes derivados de la condición de género del animador, pasan a ocupar el lugar dos.
4. Las influencias y condicionantes históricos ocupan el tercer lugar.
5. Y aparece un nuevo parámetro denominado influencias y condicionantes derivados de conflictos internos en instituciones y situaciones de injusticia laboral.
7. La categoría I pasa a ocupar el lugar dos.
8. Al parámetro tres de la categoría I se le añaden varias ideas quedando como sigue: influencias significativas ligadas a la formación universitaria en los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, la versión definitiva resultante es la siguiente:

I. CONDICIONANTES HISTÓRICOS, SOCIOPOLÍTICOS, LABORALES, FAMILIARES, PERSONALES Y DE GÉNERO:

- I.1. Condicionantes socio-económicos, familiares y personales.*
- I.2. Condicionantes del contexto histórico y sociopolítico.*
- I.3. Influencias derivadas de su condición de género.*
- I.4. Condicionantes laborales y conflictos institucionales.*

II. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y EXPERIENCIAS TEMPRANAS EN EL CAMPO SOCIAL

- II.1. Atracción vocacional remota*
- II.2. Experiencia temprana de trabajo no remunerado*
- II.3. Acercamiento inicial al campo socio-educativo*
- II.4. Influencias de los estudios universitarios de origen*
- II.5. Influencias de las asignaturas en su interés por los temas sociales*
- II.6. Información previa de que disponía sobre los estudios universitarios*

III. IMPLICACIÓN EN PROCESOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO Y EXPERIENCIAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

- III.1. Vinculación con grupos políticos, religiosos, ...*
- III.2. Participación social, voluntariado y asociacionismo.*
- III.3. Empleo del tiempo de ocio y tiempo libre.*

III. INFLUENCIAS DE FORMACIÓN PARALELA ADQUIRIDAS FUERA DEL ESPACIO UNIVERSITARIO

- IV.1. Influencias formativas derivadas de su formación paralela fuera del espacio universitario*
- IV.2. Influencias de agencias formativas.*
- IV.3. Influencias de experiencias de autoformación.*
- IV.4. Influencias de personas, profesores y amigos.*
- IV.5. Otras influencias significativas.*

V. TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL Y ACCESO AL PRIMER EMPLEO

- V.1. Intentos fallidos y exploraciones frustradas de búsqueda de empleo.*
- V.2. Momentos significativos de interrupción laboral*
- V.3. Estrategias de búsqueda de empleo asistemáticas e informales*
- V.4. Estrategias de búsqueda de empleo sistemáticas y formales*
- V.5. Procedimientos de selección en el puesto de trabajo*
- V.6. Primer contrato de trabajo como animador sociocultural.*
- V.7. Segundo contrato de trabajo como animador sociocultural.*

VI. CONSOLIDACIÓN LABORAL, REAFIRMACIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL Y ACOMODACIÓN EN UN MODELO PROPIO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

- VI.1. Funciones y competencias de acción ajenas al mundo de la ASC.*
- VI.2. Funciones y competencias específicas en el puesto de trabajo.*
- VI.3. Condiciones de indefinición de sus tareas y competencias.*
- VI.4. Dificultades para el ejercicio de su profesión y deficiencias formativas*
- VI.5. Modelos implícitos de ASC.*
- VI.6. Balance global retrospectivo de su identidad profesional*
- VI.7. Refuerzos, hitos y momentos clave que han marcado, clarificado y definido su identidad profesional*

CAPÍTULO VI

LA FORMACIÓN DE ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES: DIAGNÓSTICO DE LA OFERTA FORMATIVA DESDE EL MARCO LEGISLATIVO Y LA PRÁCTICA DE LAS ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

INTRODUCCIÓN

VI.1. LA FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA

VI.2. LAS ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA DESDE UNA PERSPECTIVA LEGISLATIVA

VI.3. LA FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

VI.4. CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO A ESCUELAS DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL



TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE

DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS



CAPÍTULO VI
LA FORMACIÓN DE ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES:
DIAGNÓSTICO DE LA OFERTA FORMATIVA DESDE EL
MARCO LEGISLATIVO Y LA PRÁCTICA DE LAS ESCUELAS DE
TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

INTRODUCCIÓN

Qué duda cabe que la situación actual de la formación en ASC es fruto de numerosos vaivenes, tanteos y “palos de ciego” dados tanto desde instancias estatales como privadas.

Una vez superada la fase de espontaneidad, improvisación y activismo en ASC y conforme han ido proliferando progresivamente servicios, instituciones y programas de animación ha ido creciendo la necesidad de incrementar los índices de profesionalización de sus agentes y consecuentemente su nivel de capacitación y reconocimiento social y económico (Trilla, 1997)

Formar adecuadamente a un profesional capaz de intervenir en ámbitos tan diversos como la educación no formal, la acción socioeducativa, el desarrollo comunitario, la marginación, la prevención, el ocio y tiempo libre, la inserción social, la dinamización cultural o la formación ocupacional, entre otros, no es una tarea fácil. No podemos olvidar que hablamos de un colectivo profesional

emergente, extraordinariamente difuso y falto de concreción en lo que respecta a sus funciones específicas, sus ámbitos concretos de intervención y sus perfiles profesionales. La formación de animadores/as socioculturales (ASCs) es un tema tan importante como polémico desde su origen. En ningún momento se ha cuestionado su necesidad, lo debatido ha sido su contenido, métodos y programas específicos.

Por otro lado, las distintas realidades profesionales de la animación y sus diversas opciones de intervención sociocultural dificultan esta formación, al tiempo que la condicionan y caracterizan como una formación amplia, variada y polivalente; una formación consciente de los distintos niveles técnicos de ejercicio profesional.

Es mucho lo hecho y discutido sobre este tema y muy poco lo avanzado y clarificado. Cuestiones tales como *¿qué modelo o modelos desarrollan las distintas agencias?, ¿debería haber un único modelo formativo común o troncal compartido por todas las agencias?, ¿de qué concepción de práctica profesional parten estas ofertas?, ¿existe unanimidad en esta concepción?, ¿por qué tipo de profesional se apuesta?, ¿se trata de una formación basada en competencias?, ¿en qué competencias se forman estos agentes?, ¿qué tipo de conocimiento profesional se va configurando?, ¿ayuda el panorama formativo actual a la profesionalización de los animadores/as?, ¿facilitan estas iniciativas itinerarios formativos diversos y adecuados a las nuevas demandas sociales?, ¿se tienen en cuenta desde las ofertas formativas de ASC los nuevos requerimientos profesionales?, ¿es posible o está cercana la homologación nacional e incluso comunitaria de estas ofertas?*; entre otras, siguen pendientes de respuesta y por supuesto no han formado parte del discurso sobre formación en animación hasta bien entrada la década de los noventa en la que ante la puesta en marcha de la Diplomatura Universitaria de Educación Social se levantan duras críticas centradas en estos interrogantes.

Actualmente, la formación de ASCs en nuestro país está pasando por una crisis de crecimiento; el desarrollo normativo, así como el cada vez mayor

reconocimiento profesional y académico de los animadores/as está consolidando iniciativas y ofertas formativas procedentes de los ámbitos público/privado, reglado/no reglado y formal/no formal. La Diplomatura universitaria en Educación Social, el Modulo Profesional de nivel III (TASOC), los cursos ocupacionales del INEM, los cursos de postgrado en ASC (nivel de experto y master) y las ofertas de las Escuelas de Tiempo Libre y ASC vienen a constituir el mapa formativo en ASC en nuestro país hoy en día.

En este trabajo nos centraremos en las ofertas formativas de la Escuelas de Tiempo Libre y ASC como agencias representantes de la formación reglada y no formal de Monitores/as de Tiempo Libre (MTL) y ASCs en sus distintos niveles y en las diferentes Comunidades Autónomas. Estas Escuelas (públicas/privadas y laicas/religiosas) que durante mucho tiempo han supuesto la única formación reglada en nuestro país, hoy en día se disputan competencias formativas con otras instancias y deben replantearse sus objetivo, sus destinatarios y reivindicar, con ofertas coherentes y actualizadas, el espacio que hasta ahora han estado liderando en el tema que nos ocupa. Un tópico con entidad e interés para la investigación es el de la formación en ASC que desde la tan demandada Diplomatura de Educación Social ya se está impartiendo en algunas Comunidades, así como el contenido y estructuración formativa del TASOC, sin embargo no podemos abordarlo todo por razones de espacio y tiempo.

A lo largo de este capítulo presentamos un balance general del estado en que se encuentra la oferta formativa en materia de ASC en todo el territorio nacional. Para ello, analizamos los precedentes históricos y normativos que han condicionado la orientación de la formación en una u otra dirección, sistematizamos algunas de las aportaciones más significativas que desde una perspectiva teórica se han hecho al campo de la formación de animadores/as y hacemos una revisión comparativa del estado actual en que se encuentran estas instituciones a partir de la última normativa al respecto en las diferentes comunidades autónomas (haciendo mayor hincapié en la andaluza), en cuanto a los perfiles formativos que promueven, los niveles en que se

estructura la formación así como los supuestos, objetivos y contenidos en los que se inspira.

Finalmente presentamos los resultados de un muestreo nacional a 30 escuelas de reconocido prestigio en la formación de ASCs de las que analizamos: la organización interna, los recursos personales disponibles, los presupuestos globales los mecanismos de financiación, los objetivos y prioridades formativas, los criterios de planificación de las actividades, las modalidades formativas predominantes, los perfiles de los destinatarios de las mismas, las orientaciones metodológicas más usuales, las temáticas más tratadas, las tipologías de formación, las estrategias de evaluación y el grado de conexión entre las distintas escuelas; entre otros.

VI.1. LA FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA

VI.1.1. Precedentes históricos y normativos.

La formación reglada de animadores/as socioculturales (ASCs) y monitores de tiempo libre (MTL) en nuestro país se inicia en 1976 con la aparición de las primeras Escuelas de Aire y Tiempo Libre muy influenciadas por la experiencia de formación de animadores/as desarrollada en Francia por las corrientes católica, laica y por los movimientos de juventud; insistimos en el papel pionero que en materia de ASC ha desempeñado siempre Francia, como señala Ander-Egg (1993) fue el primer país en institucionalizar la formación profesional de los animadores/as socioculturales. La UNESCO es el organismo que desde la década de los cincuenta comienza a organizar reuniones de trabajo, estudio y formación para agentes socioculturales.

En la historia de la formación de animadores/as en nuestro país la Orden de 25 de Noviembre de 1976 de la Secretaría General del Movimiento, por la que se autoriza la constitución de las Escuelas de aire y tiempo libre como centros para la formación, titulación y perfeccionamiento de expertos en actividades de aire libre constituye un hito importante (Castro y García, 1989). Existe un antes y un después

de esta Orden y de la Resolución conjunta de la Delegación Nacional de la Juventud y la Sección Femenina que en 1977 la desarrolla y establece las condiciones para ser reconocidas las escuelas de formación. Como señala López Noguero (2000) esta ley significó un reconocimiento a la tarea que diferentes asociaciones y movimientos venían realizando en este ámbito durante años; supuso una descentralización real del trabajo de formación; permitió el desarrollo del estilo formativo peculiar de cada asociación y animó a los diferentes colectivos a implicarse en este tema.

Además de estas ventajas, esta ley supone una ruptura con la tradición legislativa que sobre este tema se había desarrollado hasta entonces; ahora lo que preocupa no es tanto el orden público y el control sobre lo que se hace en materia de ocio y tiempo libre como la preparación y formación de expertos y la ampliación de los contenidos de la formación más allá de las actividades iniciales de aire libre.

Hasta bien entrados los años cincuenta la formación de animadores/as (conocidos como instructores juveniles ligados a las actividades de aire libre fuera del contexto escolar) era asumida en exclusividad por el Movimiento de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (F.E.T. y de la J.O.N.S.) y en concreto por su sección juvenil: el Frente de Juventudes, siendo una de sus funciones la de organizar y dirigir campamentos, colonias y albergues para los jóvenes afiliados. Este organismo comienza en 1941 su andadura formativa con la inauguración de dos academias nacionales y sus respectivos programas de formación de Mandos e Instructores del Frente de Juventudes. Durante estos años la producción legislativa al respecto es prácticamente nula, la existente hace más referencia a las condiciones de los campamentos y colonias que a la formación de sus responsables.

A partir de la década de los cincuenta la Iglesia Católica empieza a tomar partido en este tema justificando su labor apostólica y asistencial. La Acción Católica y Cáritas comienzan a organizar campamentos y colonias de verano y, consecuentemente, a preparar a sus responsables. A partir de este momento son

muchas las diócesis que se suman a estas experiencias lo que obliga al gobierno (sobre todo por miedo a perder el control) al desarrollo del Decreto de 27 de Junio de 1957 por el que la organización de cualquier actividad relacionada con el tiempo libre queda supeditada a la autorización previa de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina; normativa que durante casi veinte años ha regulado las actividades juveniles en España.

Como hemos visto la juventud y el tiempo libre fueron las dos coordenadas entre las que se desarrolló la ASC en España en su primera etapa por lo que un paso importante es la aparición en el año 1960 de la O.J.E. y la creación en 1961 del Instituto de la Juventud quien centralizó los intereses de la juventud, asumió la formación de profesores e instructores juveniles así como la creación de un centro de formación y documentación (Díez, 1995).

VI.1.2. Del activismo militante a la formación organizada

En 1974 las condiciones políticas del país, el anonimato e ilegalidad en la que vivían muchas asociaciones hizo que éstas realizaran, desde la clandestinidad, colonias y campamentos con el objetivo de formar dirigentes y asegurarse futuros afiliados. Este hecho aceleró la necesidad de estructurar un marco normativo que diera cabida a estas iniciativas asegurando el control del gobierno sobre ellas; nos referimos al decreto del 15 de agosto de 1974 que alude a las condiciones de idoneidad que ha de tener el personal que dirija estas actividades, exige pues una titulación y establece el cauce único por el que obtener esta idoneidad: las Delegaciones de la Juventud del país. Esta ley posibilita que cualquier entidad pueda organizar actividades de vacaciones lo que ocasiona el surgimiento en distintas ciudades de escuelas (la mayoría relacionadas con la Iglesia Católica) que formaban a monitores y directores de actividades de tiempo libre con jóvenes y niños en las que primaba la dimensión educativa.

Como señala López Noguero (2000) estas escuelas estaban coordinadas entre sí, tenían programas en los que la formación en educación y Pedagogía ocupaba un

lugar muy importante y demandaban de la Administración competencias legales en materia de formación; petición que no llega hasta 1976, fecha en la que además de crearse oficialmente las Escuelas de Aire y Tiempo Libre, la Delegación Nacional de Juventud y la Sección Femenina reconocen la competencia formativa de éstas y unifica los programas de formación que no han perdido el matiz militarista, ideológico y de “aire libre” que inspiraba la etapa anterior. Este programa oficial distaba mucho de los programas ofertados realmente por estas Escuelas. Algunas de éstas pertenecían a entidades asociativas de carácter cultural y educativo, otras estaban vinculadas a la Iglesia Católica a través de Cáritas diocesanas y otras a movimientos juveniles de tiempo libre como el Movimiento Scout, Cruz Roja Española o el Movimiento Junior (Torres, 1994)

Estas Escuelas fueron evolucionando y adaptándose a los continuos cambios políticos y sobre todo al giro y desarrollo conceptual, profesional e institucional de la ASC en nuestro país en la década de los ochenta. En 1982 el número de Escuelas es de treinta y en 1986 (denominadas Escuelas de Animación) es de cincuenta y una (López de Caballos y Salas, 1991).

Con la llegada de la democracia a España y la constitución de las distintas Comunidades Autónomas, estas Escuelas pasan a depender administrativamente de los respectivos gobiernos autonómicos sufriendo sus inestabilidades. Los contenidos y la estructura de formación de estas Escuelas no permanecen ajenos a estos cambios conceptuales, profesionales e institucionales de la animación, ahora no tienen como única finalidad la formación de monitores/as y directores/as de actividades de tiempo libre y adaptan su oferta formativa, sus condiciones y sobre todo sus contenidos a los nuevos ámbitos y problemáticas sociales, culturales y educativas asumidas por la ASC.

La década de los ochenta supuso para España un periodo de debate, reflexión y fortalecimiento de la formación de animadores/as. La gran cantidad de jornadas y encuentros que en materia de formación en ASC se celebraron en nuestro país en

esta década (Interaccio'84 en Barcelona; Jornadas de Animación Juvenil en Vitoria – Gasteiz en 1985; Jornadas de Evaluación de la ASC en Madrid en 1987 y el Congreso de ASC en Donostia en 1988, entre otros) nos da cuenta de la importancia del tema y la “buena voluntad” de todos por establecer unas bases y características comunes para la formación de estos profesionales.

Al analizar algunos de los documentos que se generaron en estos encuentros, observamos que tuvieron como objetivo principal el resaltar la necesidad de formación de este sector como garantía de calidad profesional, clarificando competencias y potenciando su legalidad y reconocimiento profesional.

Fueron muchos los debates mantenidos en estos primeros encuentros acerca del lugar donde debía impartirse la formación, su contenido y dimensiones, sus métodos y la idoneidad del profesorado. Se consideraba de urgencia definir el qué, cómo, dónde y para qué de esta formación (Santcorsky, 1987). En nuestro contexto cultural era necesario romper con la herencia de las iniciativas de formación de instructores y responsables juveniles de actividades de “aire libre” del Frente de Juventudes y la Sección Femenina en materia de formación así como con la hegemónica actitud del posterior Instituto de la Juventud al centralizar todas las competencias en materia de formación de animadores/as. Otra de las tesis mantenidas en estos encuentros se refería a la necesidad de ofrecer una formación troncal y común a todos los animadores/as y una especialización posterior (Fermoso, 1987; Salas, 1987).

Sin embargo, la indefinición conceptual y profesional por la que pasaba la animación y la presencia en estos encuentros de representantes de las distintas tendencias y concepciones sobre la formación de ASCs y MTL dificultaba la definición de unas líneas comunes o troncales para la formación y obstaculizó el diálogo y el consenso. Por un lado los representantes de la tendencia *personalista – militante* para quienes no son necesarios los centros de formación de animadores/as ya que éstos se forman a través de la acción, la institucionalización de la formación

va en contra de la esencia misma de la animación. Por otro lado, los representantes de la tendencia *personalista – profesionalizada* en cuya concepción formativa es de suma importancia la selección de los candidatos a la formación y el desarrollo de un espíritu de análisis crítico ligado a las situaciones concretas de acción. La concepción *racionalista* es partidaria de una formación institucionalizada, científica y exigente tanto en los aspectos procedimentales como conceptuales. Por último, la existencia e insistencia de algunos autores por incluir en los programas de formación la enseñanza de ciertas técnicas llevó a la identificación de la denominada tendencia *técnica* centrada en una cualificación profesional basada en la adquisición de destrezas y habilidades técnicas concretas (Salas, 1987).

Paralelamente a estos encuentros y desde diferentes instituciones educativas formales, se comienzan a reivindicar competencias en materia de formación en animación sociocultural:

1. Desde el sector universitario y bajo la propuesta de la Comisión XV del Consejo de Universidades se comienzan a diseñar los planes de estudio de Educación Social en algunas Universidades del Estado en los que la ASC es uno de los perfiles formativos del mismo; la UNED comienza a ofrecer, desde su programa de enseñanza abierta, cursos monográficos de ASC.
2. Desde las Enseñanzas Medias, se empieza a debatir, a propuesta del Ministerio de Educación, el establecimiento de un Módulo Profesional de Nivel III para cualificar Técnicos de Actividades Socioeducativas y Culturales (TASOC)
3. Desde el ámbito de la Educación de Adultos se contempla un tipo de educador nuevo que en algunas páginas del Libro Blanco de la Educación de Adultos se denomina “animador”.

Una cuestión muy importante en esta década es la progresiva aparición en las diferentes Comunidades Autónomas de regulaciones, normativas y propuestas legislativas por las que se reconoce y regula la creación de las Escuelas de

formación de animadores/as y sus programas; formación que hasta esta década no estaba sujeta a una reglamentación tan específica (López de Ceballos, 1991).

VI.2. LAS ESCUELAS DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA DESDE UNA PERSPECTIVA LEGISLATIVA.

VI.2.1. Mapa formativo actual en las diferentes comunidades autónomas.

Desde que llegan a las Administraciones autonómicas, estas Escuelas se caracterizan por su desubicación administrativa; sírvanos de ejemplo la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (EPASA) que surge en 1987 adscrita a la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y con dependencia de la Dirección General de Juventud, en 1990 queda adscrita a la Consejería de Asuntos Sociales hasta 1995 que pasa a depender de nuevo de Cultura y desde 1997 con la creación del Instituto Andaluz de la Juventud, la EPASA se adscribe a él pasando a depender de Presidencia.

Actualmente, en nuestro país el número de Escuelas reconocidas u homologadas oficialmente es de un total de 255 entre públicas/privadas y laicas/religiosas. Cada Comunidad Autónoma ha generado su propia legislación sobre reconocimiento de Escuelas, cursos, programas y actividades. El material producido en cada Comunidad es extenso y diverso y como veremos, esta normativa establece unos perfiles formativos específicos y diferentes de una Comunidad a otra.

En el siguiente cuadro recogemos la distribución (entre públicas y privadas) de estas Escuelas en las distintas Comunidades Autónomas, el año en que se regulan normativamente por primera vez en cada Comunidad, la última normativa sobre niveles y programas formativos que las regulan actualmente y la denominación genérica que en cada Comunidad reciben:

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Públicas/Privadas		DENOMINACIÓN GENÉRICA	Primera regulación	Última regulación
Andalucía	1	13	Escuelas de Tiempo Libre y ASC	1987	1989 ¹
Aragón		14	Escuelas de animadores en el Tiempo Libre	1986	1989
Principado Asturias		9	Escuelas de Animadores y Educadores en el Tiempo Libre	1988	1991
Baleares		7	Escuelas de Educadores de Tiempo Libre	1984	1988
Canarias	1	3	Escuelas de Animación y Tiempo Libre	1996	1997 ²
Cantabria	1	11	Escuelas de Tiempo Libre	1986	1999
Castilla La Mancha	1	17	Escuelas de Animación Juvenil	1986	1987
Castilla León	1	35	Escuelas de formación en Animación Juvenil y Tiempo Libre	1993	1993
Cataluña		22	Escuelas de educación en el Tiempo Libre Infantil y juvenil	1987	1995
Comunidad Madrid	1	43	Escuelas de Animación y Educación Infantil y Juvenil en el Tiempo Libre	1985	1998
Comunidad Valenci.	1	18	Escuela de formación de Animadores Juveniles en el Tiempo Libre	1985	1999
Extremadura		8	Escuelas de Animación Infantil y Juvenil de Tiempo Libre	1986	2000
Galicia	1	18	Escuelas de Tiempo Libre	1995	1995
La Rioja		11	Escuelas de Animación Infantil y Juvenil de Tiempo Libre	1986	1986
Murcia	1		Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre	1985	1999
Navarra		6	Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre para niños y jóvenes.	1991	1999
País Vasco		19	Escuelas de Animación Sociocultural	1985, 1984, 1994 ³	1994

¹ Actualmente los perfiles de formación en la Comunidad Autónoma Andaluza están en revisión, se prevee el establecimiento del título de Director/a de actividades de Tiempo Libre (Nivel II) y la eliminación del actual nivel III o Director/a técnico en animación puesto que no ha llegado a realizarse ningún curso de este nivel en ninguna Escuela de la Comunidad por no ser demandado. De esta forma los futuros niveles serían: NIVEL I. Monitor/a de Tiempo Libre, NIVEL II. Director/a de actividades de Tiempo Libre y NIVEL III. Animador/a Sociocultural.

² La Escuela Canaria de Animación Sociocultural no ha desarrollado ninguna legislación específica; su normativa de referencia, con carácter general, ha sido el Decreto 57/1996 de 28 de marzo por el que se crea y regula el Instituto Canario de la Juventud y actualmente es el Decreto 199/1997, de 7 de agosto que modifica el anterior.

³ En 1985 en el País Vasco se regula el reconocimiento de Escuelas para educadores de tiempo libre infantil y juvenil (Decreto 343/1995, de 22 de octubre), en 1988 (Decreto 47/88, de 1 de marzo) se regula el reconocimiento de escuelas de Animación Sociocultural para garantizar la preparación y formación en la Pedagogía del Tiempo Libre de los animadores socioculturales. En 1994 (Decreto 419/1994, de 2 de octubre) se regula el reconocimiento oficial de Escuelas de Formación de Educadores/as en el Tiempo

VI.2.2. Estructura de la formación: perfiles y niveles formativos

Cada Comunidad Autónoma regula sus niveles formativos, sus titulaciones, los requisitos de acceso a cada nivel y la duración de la formación. A partir del material legislativo podemos identificar, a nivel nacional, cuatro perfiles formativos diferentes:

1. Monitor de Tiempo Libre
2. Director de actividades de Tiempo Libre
3. Animador Sociocultural y
4. Director Técnico en ASC y Pedagogía del Ocio.

Estos cuatro perfiles no se dan juntos en ninguna Comunidad; según la reglamentación al respecto los perfiles ofertados en las distintas Comunidades oscila entre los dos que se ofertan en las Escuelas de Aragón, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla León, Extremadura, La Rioja y Navarra; y los tres ofertados por las Escuelas de Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Galicia, Murcia y País Vasco.

Aunque el nivel atribuido a cada uno de estos perfiles y la denominación asignada a los mismos es diferente de una Comunidad a otra, al revisar lo que la legislación establece sobre requisitos de acceso, duración y contenidos de la formación así como la información aportada por el equipo directivo de las Escuelas encuestadas podemos identificar cuatro niveles y perfiles formativos comúnmente aceptados aunque no se desarrollen en todas las Comunidades, perfiles con los que se pretende responder a los distintos niveles de ejecución profesional en ASC:

Libre Infantil y Juvenil y de los Cursos de Formación de Monitores /as y Directores/as de actividades de Tiempo Libre.

NIVEL	PERFIL FORMATIVO	DENOMINACIONES	DURACIÓN	COMUNIDAD
Nivel I	Monitor/a de Tiempo Libre	Monitor de Tiempo Libre, Animador de Tiempo Libre, Monitor de actividades juveniles, Monitor de Centros de Vacaciones, Monitor de Tiempo Libre Infantil y Juvenil, y Monitor de actividades educativas en el Tiempo Libre.	180h-350 h.	Todas las Comunidades Autónomas. ⁴
Nivel II	Director/a de actividades de Tiempo Libre	Director de actividades de Tiempo Libre, Animador o Jefe de acampada, Director de actividades juveniles, Coordinador de Tiempo Libre, Animador de Tiempo Libre Juvenil (Nivel I), Director de campamento, albergue, colonias y Centros de juventud, Director de actividades de Tiempo Libre para jóvenes y Director de actividades de Tiempo Libre para niños.	225h-440 h.	Todas las Comunidades menos la andaluza.
Nivel III	Animador/a Sociocultural	Animador Sociocultural, Animador Juvenil, Animador de Tiempo Libre Juvenil (Nivel II),.	300h-550h	Andalucía, Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y País Vasco.
Nivel IV	Director /a Técnico en ASC Experto/a en Pedagogía de Ocio y ASC	Director Técnico en ASC, Pedagogía de Tiempo Libre y ASC y Pedagogía del Ocio y ASC.	1000h.	Andalucía ⁵ y Cataluña

Según la legislación al respecto desarrollada por cada Comunidad Autónoma, la estructuración de la formación en cada nivel formativo es regulada oficialmente, estableciéndose las fases, los módulos formativos obligatorios, los destinatarios, los criterios de evaluación y los requisitos de acceso a cada nivel. Todos los programas se estructuran en torno a una formación teórico presencial (de mayor duración) y otra práctica cuya superación conduce a la obtención de un Diploma. Esta formación está regulada normativamente en un 80% (aproximadamente) quedando el 20% restante en manos de cada Escuela quienes a modo de trabajo de investigación o cursos monográficos de especialización completan esta formación.

⁴ En las Escuelas de Cantabria al perfil de Monitor/a se le atribuyen dos niveles, uno denominado Auxiliar de Tiempo Libre con una duración de 100 horas de formación teórico – práctica y un segundo nivel denominado animador o jefe de acampada con una duración de 185 horas de formación. El tercer nivel corresponde con el de Director/a de actividades de Tiempo Libre.

Los contenidos también quedan recogidos en la normativa sobre los Programas de formación de las Escuelas de las distintas Comunidades. Identificamos unos contenidos comunes en todos los niveles formativos: conocimientos de Sociología, Antropología, Historia, Psicología, Pedagogía, Derecho, Política Sociocultural, Investigación social y educativa, gestión de recursos y dinámica de grupos. La especificidad de cada nivel viene determinada por la profundidad en el tratamiento, la duración y las características del área técnica, de carácter instrumental a la cual se dedican bastantes horas.

Estos planteamientos normativos se convierten en las premisas desde donde las distintas Escuelas diseñan sus intervenciones formativas anuales y definen su especificidad en base a las características y necesidades de sus destinatarios.

Si en un principio todas las ofertas de estos centros se estructuraban con el formato de cursos, actualmente las modalidades y temáticas formativas que se ofrecen son muy variadas; seminarios, grupos de discusión, jornadas, encuentros, cursos,... son algunos de los nuevos formatos adoptados por estas Escuelas. La consideración de distintos niveles de profundización en el tratamiento de las diversas temáticas (cursos de introducción, especialización y perfeccionamiento), el desarrollo de actividades formativas monográficas, la flexibilidad y diversidad horaria, el mayor interés hacia la formación práctica y el tratamiento e incorporación de temáticas y problemáticas actuales y pertinentes como contenidos formativos son algunas de las estrategias que estas Escuelas han desarrollado para adaptarse tanto a las características de sus destinatarios como a los nuevos ámbitos de intervención de la práctica profesional de la ASC. Esta incorporación de nuevas temáticas junto con la preocupación que algunos centros muestran por la inserción sociolaboral de sus alumnos/as son aspectos que están obligando a estas Escuelas a adaptar sus ofertas a los nuevos yacimientos de empleo sin perder de vista los nuevos referentes laborales del profesional actual.

⁵ Este nivel se define normativamente pero no ha llegado a realizar ningún curso de este nivel en ninguna Escuela Andaluza.

Otra modalidad formativa cada vez más presente en estas Escuelas es la coordinación, puesta en marcha y dinamización de procesos formativos y autoformativos con instituciones, colectivos profesionales y asociaciones que lo demanden; un ejemplo de esto lo tenemos en la Escuela Pública de Animación Sociocultural Andaluza quien en 1993 puso en marcha con distintas asociaciones juveniles de todas las provincias de Andalucía un proceso de formación cuyo principal objetivo fue definir una metodología de trabajo y diseñar unas herramientas que permitieran a estas asociaciones generar sus propias dinámicas de autoformación.

La ampliación del campo de actuación de estos centros así como de sus destinatarios han hecho necesaria la adopción de nuevas propuestas formativas cada vez más flexibles y capaces de adaptarse a las demandas de formación y características de los distintos sectores destinatarios, garantizando de esta manera el cumplimiento de uno de los objetivos de estas Escuelas: la participación de agentes socioculturales en activo que demandan un reciclaje.

VI.2.3. Supuestos, objetivos y contenidos comunes sobre formación en animación.

Paralelamente al desarrollo y proliferación de estas Escuelas se ha producido un gran avance en el discurso y en la reflexión conceptual y metodológica acerca de la formación en ASC; esto se ha debido a la evolución y desarrollo profesional de la ASC, al avance teórico sobre esta práctica, a su mayor reconocimiento social, profesional y académico y a los insistentes esfuerzos realizados por los equipos de estas Escuelas por establecer unas bases conceptualmente sólidas desde donde justificar sus propuestas de formación.

Las características de la práctica de la animación, sus diferentes situaciones profesionales y sus distintos niveles de ejecución son factores que están en la base de los supuestos comúnmente aceptados desde los cuales abordar la formación en animación no como una suma de iniciativas aisladas e inconexas, sino como un

proceso global, gradual, continuado en el tiempo, desarrollado de forma sistemática y acompañando en todo momento al propio proceso de intervención sociocultural (Lamata, 1991; De la Riva, 1998). Así pues, se trata de una formación:

- relacionada directamente con la realidad concreta y con las necesidades e intereses de quienes participan en el proceso formativo.
- diseñada desde las exigencias de la práctica profesional. La heterogeneidad de la tarea del animador/a y las características del territorio concreto donde actúa exige una especialización formativa a la que las distintas ofertas formativas responden con la organización de seminarios y cursos monográficos sobre temáticas sociales emergentes y novedosas con las que complementan la formación general.
- coherente con las características de la metodología de intervención y la dinamización social.
- grupal, participativa, cooperativa y crítica; como señala De la Riva (1998:180) *“La formación (refiriéndose a la formación de animadores) ha de permitir a los grupos-sujetos, sectores o colectivos aprender a pensar por sí mismos, a desarrollar su capacidad de análisis e interpretación”*
- enfocada hacia el desarrollo de la experiencia, la capacidad de participación, de generar iniciativas, de adoptar una actitud activa ante los problemas, elaborar criterios propios y tomar decisiones autónomas.
- preocupada por facilitar el conocimiento de la práctica de la animación, por dotar al animador de una serie de recursos básicos para el análisis, planificación, intervención, evaluación, investigación y autoformación.

VI.3. LA FORMACIÓN REGLADA Y NO FORMAL EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.

En Andalucía, con la publicación del Real Decreto 239/1987, de 30 de Septiembre (BOJA 92, 6-11-1987) se pretende regular las distintas iniciativas que en materia de formación de animadores/as se venía desarrollando en nuestra Comunidad. En el artículo Primero de este Decreto se definen las Escuelas de

Tiempo Libre y Animación Sociocultural como aquellas que tienen por finalidad la formación, preparación y reciclaje de Monitores/as de Tiempo Libre (MTL), Animadores/as Socioculturales (ASCs) y Directores/as Técnicos en ASC (DTA). En este mismo Decreto se establecen los requisitos que cualquier persona física o jurídica, de carácter público o privado debe cumplir para ser reconocida como Escuela, al tiempo que se establecen las características del equipo docente y los niveles formativos básicos en los que se otorgan los correspondientes diplomas: Nivel I: MTL; Nivel II: ASCs y Nivel III: DTA.

Con el Real Decreto 292/1987 de 9 de Diciembre (BOJA 3, 15-1-88) se crea la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (EPASA), estableciéndose en la Orden del 21-3-1989 (BOJA 26, 3-4-1989) los programas oficiales de los cursos de formación de las Escuelas de esta Comunidad Autónoma. Con esta normativa básica se pretende unificar los aspectos esenciales de los planes de formación de estas Escuelas, de modo que la homologación de los diplomas responda a una real homologación formativa, a la vez que garantizar la calidad de las enseñanzas impartidas, en orden a una mejor cualificación y preparación profesional de los agentes que van a intervenir en los diversos ámbitos y sectores socioculturales de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Las funciones y tareas asignadas, desde el marco legislativo (BOJA 26, 3-4-1989) a los MTL, ASCs y DTA para las cuales deben capacitar los programas formativos propuestos son:

Monitor/a de Tiempo Libre:

- Detectar las necesidades de intervención en el tiempo libre de un grupo reducido de personas conectándolo con su medio.
- Animar, dinamizar y facilitar el desarrollo de un grupo pequeño de personas.
- Diseñar, dirigir y ejecutar un taller o disciplina de su especialidad.
- Localizar recursos para el desarrollo de las actividades.

- Participar en un proyecto de animación general responsabilizándose de las tareas específicas encomendadas.

2. Animador/a Sociocultural:

- Detectar las necesidades de intervención en una pequeña comunidad o grupo definido de población con características específicas.
- Programar un proyecto de intervención en una pequeña comunidad o grupo definido de población.
- Dirigir, ejecutar y evaluar acciones de animación en el ámbito señalado, actuando como responsable de un programa sectorial.
- Localizar y generar recursos para el desarrollo de la intervención programada.
- Coordinar el equipo de monitores/as que colaboran en el desarrollo del programa de intervención.
- Participar en un equipo interdisciplinar que desarrolle una acción a gran escala.

3. Directo/a Técnico en Animación Sociocultural.

- Investigar necesidades de intervención sociocomunitaria.
- Dirigir, coordinar y gestionar programas de intervención sociocultural multisectorial.
- Evaluar la eficacia y eficiencia de los programas a medio y largo plazo.
- Coordinar las actuaciones e intervenciones de equipos de ASCs que desarrollan un programa multisectorial
- Integrar los programas de intervención sociocultural en un plan de desarrollo comunitario amplio y global
- Diseñar y llevar a cabo programas de dinamización cultural para amplios sectores de población.
- Captar y gestionar recursos llevar a cabo la elaboración y seguimiento del presupuesto y el control de gasto.

Esta definición de funciones y tareas supone un gran esfuerzo por responder desde la formación reglada a los distintos niveles de ejecución profesional en

animación y a las diversas opciones de intervención socioeducativas y culturales posibles. Las características de los programas formativos que conducen a la formación reglada y no formal de estos profesionales en Andalucía las recogemos en el siguiente cuadro:

NIVEL I. Perfil formativo: MTL		
Requisitos de acceso: 18 años.	Estructura: Fase teórico/presencial: 195hs. Fase práctica: 100hs.	Contenidos (bloques temáticos)⁶: I. ASC y Pedagogía II. Hombre, sociedad y cultura III Gestión y recursos IV. Especialización V. Técnicas/Talleres según especialidad
NIVEL II Perfil formativo: ASC		
Requisitos de acceso: 18 años o diploma Monitor. 21 años y experiencia	Estructura: Fase teórico/presencial: 450hs. Fase práctica: 150hs.	Contenidos (bloques temáticos): I. ASC y Pedagogía II. Hombre, sociedad y cultura III. Gestión y recursos IV. Especialización.
NIVEL III Perfil formativo: DTA		
Requisitos de acceso: Diploma de ASC Diplomatura o licenciatura Universitaria	Estructura: Fase Teórico/presencial: 750hs. Fase práctica: 250hs.	Contenidos (bloques temáticos): I. ASC y Pedagogía II. Hombre, sociedad y cultura III. Gestión y recursos IV. Especialización.

Fuente: Orden de 21 de marzo de 1989. (BOJA 26, 3-4-1989)

Como anteriormente señalamos, esta normativa está actualmente en revisión, se prevé un cambio en los perfiles y niveles formativos; así pues, el perfil de Director/a Técnico en ASC (Nivel III) desaparecerá y aparece uno nuevo más demandado: Director/a de Actividades de Tiempo Libre (Nivel II). De esta manera los futuros perfiles y niveles son:

PERFIL FORMATIVO	NIVEL
Monitor /a de Tiempo Libre	Nivel I
Director/a de actividades de Tiempo Libre	Nivel II
Animador/a Sociocultural	Nivel III

Esta nueva normativa (actualmente en borrador), es más completa y ambiciosa que la que hasta ahora ha regulado en Andalucía la formación en animación. No sólo se establecen las funciones y tareas de los tres perfiles, sino que también se aclaran los ámbitos de intervención de cada uno y se definen las capacidades a desarrollar en el monitor/a, en el director/a y en el animador/a. Esto supone un gran esfuerzo y avance en la actualización y adaptación de la formación a la nueva situación conceptual y profesional de la animación sociocultural.

Son catorce las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural oficialmente reconocidas hoy en día en Andalucía (entre pública/privadas y laicas/religiosas); éstas representan, junto con el TASOC (Modulo Profesional Nivel III), la única oferta formativa reglada en animación sociocultural en nuestra Comunidad, puesto que la Diplomatura universitaria en Educación Social aún no se ha puesto en marcha en Andalucía:

ESCUELA ⁷	CARACTER
Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía	Pública
Escuela de Tiempo Libre y Animación Sociocultural "Don Bosco"	Privada
ETLASC "Insignia de Madera"	Privada
ETLASC "Covaleda"	Privada
ETLASC "Formación del Movimiento Scout de Andalucía"	Privada
ETLASC "Champagnat"	Privada
ETLASC "Cáritas Diocesana"	Privada
ETLASC "Escuela de Empleo"	Privada
ETLASC "Jérez de la Frontera"	Municipal
ETLASC "Cruz Roja de la Juventud de Andalucía"	Privada
ETLASC "Maynakenahar"	Privada
ETLASC "Iliber"	Privada
ETLASC "Intercamp"	Privada
ETLASC "Fenpa"	Privada

⁶ La profundidad, el enfoque y la duración son los aspectos que diferencian los bloques temáticos que constituyen el contenido formativo de las distintos perfiles y niveles.

⁷ Algunas de estas Escuelas llevan tiempo sin inscribir títulos relativos a los tres niveles formativos lo que nos lleva a cuestionarnos por su funcionamiento y actividad real.

VI.4. CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A ESCUELAS DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

En el cuestionario CEFA hemos tratado de describir el conjunto de rasgos que caracterizan a las Escuelas de Tiempo Libre y ASC. Para ello hemos centrado nuestros análisis en diversas dimensiones: organización interna de las escuelas; los destinatarios de sus actividades formativas; los objetivos, prioridades formativas y criterios de planificación de las mismas; las modalidades formativas que se implementan, las características del profesorado que las desarrolla, la práctica evaluativa, el seguimiento e impacto de dicha formación; la financiación y los presupuestos que barajan; la publicidad con que cuentan; el grado de conexión entre ellas y, finalmente, la percepción y el nivel de satisfacción que a los equipos directivos de las distintas escuelas encuestadas les produce la oferta realizada por su Comunidad Autónoma en materia de formación en ASC.

Los datos obtenidos a partir de los numerosos análisis descriptivos, inferenciales y multivariantes desarrollados en cada uno de los apartados contemplados en el cuestionario CEFA han sido los siguientes:

VI.4.1. Organización interna y recursos personales

Los elementos básicos del **organigrama de las escuelas** encuestadas lo constituyen en un 90% el director/a, el secretario/a (en un 66,7%), los coordinadores/as estables de actividades y departamentos (63,3% y el 50%), el jefe/a de estudios (en un 53%) y una plantilla estable de profesorado (en el 90% de estas escuelas).

Los datos obtenidos revelan que sólo 3 escuelas de las 30 analizadas no incluyen director ni profesorado estable. Ambos cargos mantienen diferencias porcentuales significativas ($p \leq 0.05$) con el resto.

Como podemos ver en el gráfico VI.1. la figura del gerente, el subdirecto/a y el coordinador/a en las delegaciones provinciales es prácticamente nula en las escuelas encuestadas. Así pues, la mayoría de estas escuelas responden a lo que la ley establece acerca del equipo humano de las mismas.

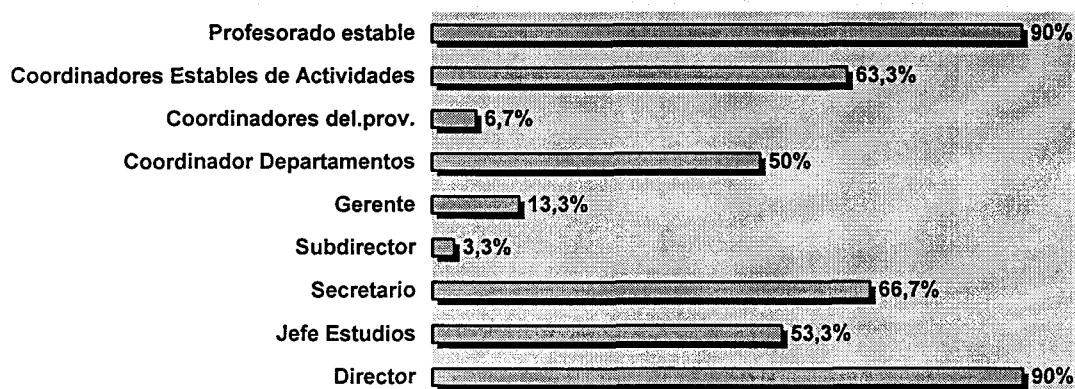


Gráfico VI.1. Recursos humanos / Organigrama

En relación a la *situación laboral e implicación* del equipo educativo y de los recursos humanos de estas escuelas, los datos muestran el elevado porcentaje de voluntarios/as con el que cuentan (50,6%), porcentaje significativamente superior al resto ($p \leq 0.05^8$) así como de las personas que de manera eventual colaboran en estas escuelas (36,4%). Los porcentajes menores corresponden a los que de manera estable colaboran con la escuela a tiempo parcial (7,4%) o completo (5,5%).

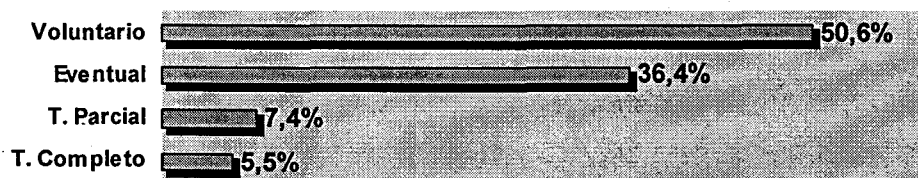


Gráfico VI.2. Situación laboral / Recursos humanos

El profesorado que imparte los cursos y actividades formativas es mayoritariamente ($p \leq 0.05$ en relación al profesorado procedente de la universidad y de la administración pública) *profesionales con amplia experiencia en la*

⁸ Prueba utilizada: χ^2 con un nivel $\alpha=0.05$

coordinación, planificación y gestión de actividades (media 2,7 sobre una escala de 1 a 3) y *trabajan en la práctica diaria como animadores* (media 2,63). En menor medida son *profesores de universidad, políticos y responsables de la administración pública* (medias de 1,87 y 1,53 respectivamente).

VI.4.2. Presupuestos y financiación

Los *presupuestos globales* aproximados con que cuentan las escuelas encuestadas en cada curso académico (obtenidos como promedio de los tres últimos años) para desarrollar sus actividades formativas suelen ser menores de 5 millones de pesetas en el 66,7% de los centros. Las escuelas que cuentan con un presupuesto que se mueve entre 5 y 10 millones de pesetas son el 10% de los mismos, mientras los que se financian con más de 10 millones de pesetas son el 23,3%. Puede apreciarse que una mayoría estadísticamente significativa de centros ($p \leq 0.05$) suelen contar con recursos financieros más bien escasos, aunque bien es verdad que un 23,3% de los centros cuentan con un porcentaje considerablemente mayor al de 10 millones de pesetas. Por citar un caso extremo, hemos encontrado una escuela con un presupuesto medio anual de los tres últimos años que ronda los 500 millones de pesetas.

En relación a la *tasa de matrícula que deben aportar el alumnado* en las diferentes modalidades formativas en un 53,3% de las escuelas dicha tasa se sitúa en más de 10.000 ptas, en un 23,3% entre 2.000-5.000 ptas, en un 16,7% entre 5.000-10.000 ptas y sólo en 6,7% de las escuelas en menos de 2.000 ptas.

Las *modalidades básicas de financiación* más frecuentes son las *subvenciones y concursos a ofertas públicas* (media 2,53) muy por encima ($p \leq 0.05$) de las otras dos modalidades contempladas, es decir, los *convenios con empresas privadas* (media 1,14) y los *acuerdos con otros departamentos de la administración pública* (media 1,67).

Modalidades de financiación	N	Media	Varianza
Subvenciones y concursos a ofertas públicas	30	2.53	0,602
Acuerdos con otros deptos. de la admón. Pública	30	1.67	0,437
Convenios con empresas privadas	29	1.14	0,123

Tabla VI.1. Modalidades de financiación

VI.4.3. Objetivos, prioridades formativas y criterios de planificación

VI.4.3.1. Objetivos

El análisis de contenido de los documentos que las escuelas encuestadas han adjuntado relativo a los objetivos que pretende la entidad nos lleva a establecer dos tipologías básicas de objetivos:

1. Objetivos que se derivan de las *líneas básicas y generales de la escuela*, los directamente relacionados con sus finalidades: incidir en el entorno; fomentar procesos de participación social; dinamizar (desde la formación) a colectivos excluidos; promover el debate e intercambio entre profesionales de la formación de animadores/as; favorecer el avance dinamizando grupos de trabajo y participando en proyectos de investigación; asegurar la actualización constante de los contenidos y enfoques de formación en ASC; formar en valores, favorecer el acercamiento a temáticas de actualidad desde la justicia, la solidaridad, tolerancia y diversidad y dinamizar procesos de autoformación y formación permanente en las distintas asociaciones del entorno.

Aunque no para todas las escuelas, la formación del voluntariado como recurso comunitario es otro de estos objetivos generales.

2. Objetivos específicos relacionados con las actividades de formación que se realizan: *descubrir el tiempo libre como marco en el que desarrollar una intervención educativa; capacitar a grupos de jóvenes para que participen, como monitores o directores en programas de ocio y tiempo libre; saber detectar necesidades de intervención sociocultural, de planificar, llevar a cabo y gestionar un proyecto de animación*

sociocultural; favorecer contactos con la realidad profesional de la animación y aprender a integrarse en un equipo de trabajo son algunos de los objetivos específicos más señalados.

VI.4.3.2. Prioridades formativas

A través de una escala tipo Likert de cinco rangos que van desde el valor 1 (muy pocas veces) hasta 5 (muchas veces) hemos presentado un total de 17 prioridades formativas que a la luz de los resultados descriptivos, inferenciales y multivariantes obtenidos han sido valoradas por las distintas escuelas encuestadas de la siguiente manera:

1.- Análisis descriptivo e inferencial

	Prioridades	N	Media	Varianza
Grupo 1	Desarrollo de hábitos y valores de solidaridad	30	4,3333	0,644
	Estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos	30	4,3333	0,644
	Favorecer el asociacionismo organizado	30	4,1333	1,016
	Procedimientos de concienciación crítica y dinamización	30	4,0667	0,823
	Potenciar la participación, el compromiso activo y puesta en marcha de iniciativas y programas de intervención	30	4,0333	0,861
Grupo 2	Dar a conocer recursos y posibilidades del entorno	30	3,9667	1,206
	Actividades para favorecer los cambios de actitudes	30	3,9000	0,990
	Desarrollo de capacidades de autocrítica	30	3,8000	0,993
	Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas	30	3,7667	1,220
	Iniciar procesos y habilidades de autoformación	30	3,7000	1,114
	Atender necesidades de determinados colectivos ciudadanos	30	3,6000	1,972
	Planificar, coordinar y evaluar programas de intervención	30	3,4333	1,495
	Hábitos de reflexión teóricas y dominio de aspectos conceptuales	30	3,3333	1,126
	Favorecer la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales	30	3,2667	1,306
	Estrategias de comunicación y persuasión personal	30	3,0000	1,172
Grupo 3	Búsqueda de subvenciones y estrategias de financiación de proyectos	30	2,9000	1,128
	Desarrollo de valores religiosos	30	2,7333	2,340

Tabla VI.2. Prioridades formativas

De los datos obtenidos se desprende la creación de 3 grupos de prioridades delimitados por los valores mayores de 4, entre 3 y 3,99, así como entre 2 y 2,99. El primer grupo está integrado por prioridades con medias que oscilan entre 4,03 y 4,33. Así pues, el desarrollo de hábitos y valores de solidaridad y las estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos han obtenido las puntuaciones más altas con

diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en relación al resto de prioridades, excepto el favorecimiento del asociacionismo organizado ($p > 0.05$) con una media de 4,13. También la concienciación crítica y dinamización, así como la potenciación de la participación, el compromiso activo y la puesta en marcha de iniciativas y programas de intervención han obtenido una incidencia relevante con medias que superan la barrera del 4.

Un segundo grupo está conformado por 10 variables cuyos promedios oscilan entre 3 y 3,96. El conocimiento de recursos y posibilidades del entorno con una media de 3,96 y las actividades para favorecer los cambios de actitudes con una de 3,9 son las prioridades más relevantes de este segundo grupo manteniendo diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) con el resto de prioridades, excepto con la potenciación de la participación, el compromiso activo... También el desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas, el inicio de procesos y habilidades de autoformación, así como la atención a las necesidades de determinados colectivos de ciudadanos con medias de 3,8 a 3,6 han alcanzado una importancia destacable.

Con promedios más bajos encontramos la planificación, coordinación y evaluación de programas de intervención (media 3,43), los hábitos de reflexión teóricas y dominio de aspectos conceptuales (media 3,33), el favorecimiento del asociacionismo organizado (media 3,26) y finalmente las estrategias de comunicación y persuasión personal (media 3).

El tercer grupo está conformado por dos prioridades y es, desde luego, el que menos incidencia ha obtenido. En este sentido, la búsqueda de estrategias de financiación para proyectos (media 2,9) y el desarrollo de valores religiosos (2,73) no parecen ser dos prioridades de gran magnitud para los cursos de formación que se dispensan en las escuelas analizadas.

Los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio, que presentamos con posterioridad, nos ha permitido agrupar las 17 prioridades en 5 componentes cuyo promedio será comparado con las variables independientes atributivas: comunidad autónoma, el carácter de la escuela (pública o privada), la confesionalidad (laica o religiosa) y el tipo de dependencia (Obispado, Maristas...). Para ello hemos desarrollado dos tipos de pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) debido a las características de la muestra. Antes de mostrar los resultados obtenidos en dichos contrastes mostramos la constitución de cada uno de los factores, así como su media aritmética:

Factores	Variables que lo conforman	Media
Factor 1	Ítem 1: Atender necesidades de determinados colectivos ciudadanos. Ítem 5: Favorecer el asociacionismo organizado Ítem 7: Búsqueda de subvenciones y estrategias de financiación de proyectos Ítem 8: Estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos. Ítem 12: Hábitos de reflexión teóricas y dominio de aspectos conceptuales.	3,66
Factor 2	Ítem 2: Potenciar la participación, el compromiso activo y puesta en marcha de iniciativas y programas de intervención. Ítem 4: Favorecer la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales. Ítem 6: Dar a conocer recursos y posibilidades del entorno.	3,75
Factor 3	Ítem 13: Desarrollo de capacidades de autocrítica. Ítem 14: Iniciar procesos y habilidades de autoformación. Ítem 16: Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas Ítem 17: Desarrollo de hábitos y valores de solidaridad.	3,9
Factor 4	Ítem 3: Planificar, coordinar y evaluar programas de intervención. Ítem 9: Actividades para favorecer los cambios de actitudes. Ítem 10: Procedimientos de concienciación crítica y dinamización.	3,8
Factor 5	Ítem 11: Estrategias de comunicación y persuasión personal. Ítem 15: Desarrollo de valores religiosos. Ítem 16: Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas	3,16

Tabla VI.3. Resultados del análisis factorial

V.I	Factores				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
CC.AA.	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p>0.05
Carácter	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p>0.05
Confesionalidad	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p≤0.05*
Tipo dependencia	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p>0.05	p≤0.05*

Tabla VI.4. Contrastes entre factores y variables independientes atributivas.

* Contrastes estadísticamente significativos con un $\alpha=0.05$

Como muestra la tabla anterior sólo se han producido diferencias estadísticamente significativas entre las variables confesionalidad y tipo de dependencia con relación al factor 5, dimensión que engloba las estrategias de comunicación y habilidades sociales, desarrollo de hábitos y valores de solidaridad y el desarrollo de valores religiosos. En este sentido, puede apreciarse como las escuelas de confesionalidad religiosa (media 3,84) potencian con más intensidad que la laicas (media 2,64) dichas prioridades, algo lógico si tenemos en cuenta el perfil y orientación de ambas. De igual forma, el tipo de dependencia ha resultado determinante para la mayor o menor potenciación de dichas prioridades. Así la dependencia del Obispado-Diócesis (media 4) y de la Fundación (media 3,83) determina la mayor incidencia en favor de dichas prioridades frente a otros órganos de dependencia en los que se preconizan con menos intensidad (p.e. Ayuntamientos –media 2,33– o Consejería –2,44–).

2.-. Análisis multivariante

Los datos obtenidos por las 17 prioridades incluidas en el ítem 13 del cuestionario CEFA han sido, además, sometidos a diversas técnicas de análisis multivariante⁹ de carácter interdependiente, una dirigida a la reducción de datos (análisis factorial exploratorio) otra a la clasificación de los mismos (análisis cluster de tipo jerárquico). Ambas técnicas han arrojado los siguiente resultados:

2.a. Análisis factorial

Se ha calculado un análisis factorial exploratorio a los 17 subítems que conforman el ítem 13. Antes de mostrar la solución factorial obtenida explicitamos los resultados obtenidos por los estadísticos acerca de la viabilidad y bondad de la misma. Así, la medida de adecuación muestral KMO ha obtenido un resultado de 0,53, un valor medio, mientras en la prueba de esfericidad de Bartlett se ha obtenido un valor ji cuadrado de 232,92 con un nivel de significación $p = .000$. Ambos

resultados dan cuenta de la idoneidad de la solución factorial, ya que denotan que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad. En cuanto a la solución factorial estos han sido los resultados:

Prioridades	Inicial	Tras la extracción de factores
Atender necesidades de determinados colectivos ciudadanos	1,000	0,800
Potenciar la participación, el compromiso activo y puesta en marcha de iniciativas y programas de interés social	1,000	0,836
Planificar, coordinar y evaluar programas de intervención	1,000	0,672
Favorecer la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales	1,000	0,757
Favorecer el asociacionismo organizado	1,000	0,610
Dar a conocer recursos y posibilidades del entorno	1,000	0,751
Búsqueda de subvenciones y estrategias de financiación de proyectos	1,000	0,711
Estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos	1,000	0,500
Actividades para favorecer los cambios de actitud	1,000	0,685
Procedimientos de concienciación crítica y dinamización	1,000	0,594
Estrategias de comunicación y habilidades sociales	1,000	0,790
Hábitos de reflexión teórica y dominio de aspectos conceptuales	1,000	0,651
Desarrollo de capacidades de autocrítica	1,000	0,777
Iniciar procesos y habilidades de autoformación	1,000	0,684
Desarrollo de valores religiosos	1,000	0,742
Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas	1,000	0,679
Desarrollo de hábitos y valores de solidaridad	1,000	0,761

Tabla VI.5. Comunalidades obtenidas por cada variable (cada prioridad)

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			
	Total	% de la varianza	% acumulado	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,360	31,528	31,528	31,528	2,865	16,854	16,854
2	2,477	14,571	46,099	46,099	2,555	15,029	31,882
3	1,684	9,908	56,007	56,007	2,464	14,495	46,377
4	1,460	8,587	64,595	64,595	2,291	13,477	59,855
5	1,018	5,989	70,584	70,584	1,824	10,729	70,584
6	0,965	5,675	76,259				
7	0,727	4,277	80,536				
8	0,616	3,621	84,157				
9	0,562	3,304	87,461				
10	0,529	3,109	90,571				
11	0,455	2,677	93,248				
12	0,337	1,985	95,233				
13	0,276	1,622	96,854				
14	0,221	1,299	98,153				
15	0,171	1,003	99,157				
16	0,09	0,545	99,702				
17	0,05	0,298	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Tabla VI.6. Solución factorial. Valores de cada lambda y varianza total y parcial de cada componente. En sombreado los elementos que conforman la solución factorial tras la aplicación del criterio de Kaiser

⁹ Ya adelantamos el cálculo del análisis factorial en un comentario anterior.

VARIABLES (PRIORIDADES)	FACTORES				
	1	2	3	4	5
Atender necesidades de determinados colectivos ciudadanos	0,714				
Potenciar la participación, el compromiso activo y puesta en marcha de iniciativas y programas de interés social		0,853			
Planificar, coordinar y evaluar programas de intervención				0,701	
Favorecer la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales		0,526			
Favorecer el asociacionismo organizado	0,708				
Dar a conocer recursos y posibilidades del entorno		0,773			
Búsqueda de subvenciones y estrategias de financiación de proyectos	0,673				
Estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos	0,639				
Actividades para favorecer los cambios de actitud				0,748	
Procedimientos de concienciación crítica y dinamización				0,583	
Estrategias de comunicación y habilidades sociales					0,664
Hábitos de reflexión teórica y dominio de aspectos conceptuales	0,717				
Desarrollo de capacidades de autocrítica			0,796		
Iniciar procesos y habilidades de autoformación			0,793		
Desarrollo de valores religiosos					0,809
Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas			0,594		0,523
Desarrollo de hábitos y valores de solidaridad			0,641		

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Tabla VI.7. Matriz de componentes rotados. Cargas con saturación significativas aquellas con $r \geq 0.35$

Tomando como referencia la estructura factorial resultante podemos observar la constitución de cinco factores diferenciados con valores lambda que oscilan entre 2,86 y 1,82 con un porcentaje de varianza total explicada de casi el 80%. Una posible denominación de tales dimensiones puede ser la siguiente:

<p>FACTOR 1: Prioridades dirigidas a formar a los animadores/as en competencias de coordinación, reflexión, gestión y administración de recursos humanos, materiales y financieros. ($\lambda = 2,98$ y 16,85% de σ^2 explicada)</p>
<p>FACTOR 2: Prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de información, participación y solución de problemas ($\lambda = 2,55$ y 15,02% de σ^2 explicada)</p>
<p>FACTOR 3: Prioridades encauzadas a formar a los animadores/as en competencias de autoformación, autocrítica y desarrollo de valores de sostenibilidad y solidaridad ($\lambda = 2,46$ y 14,49% de σ^2 explicada)</p>
<p>FACTOR 4: Prioridades encaminadas a formar a los animadores/as en competencias de diseño y evaluación de programas de concienciación y mejora social. ($\lambda = 2,29$ y 13,47% de σ^2 explicada)</p>
<p>FACTOR 5: Prioridades dirigidas a formar a los animadores/as en competencias de comunicación social, valores religiosos y ecológicos. ($\lambda = 1,82$ y 10,72% de σ^2 explicada)</p>

Tabla VI.8. Plausible interpretación de la solución factorial. Valores de lambda y de la varianza explicada por cada dimensión

2.b. Análisis Cluster de tipo jerárquico.

*** H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S ***

Dendrogram using Ward Method

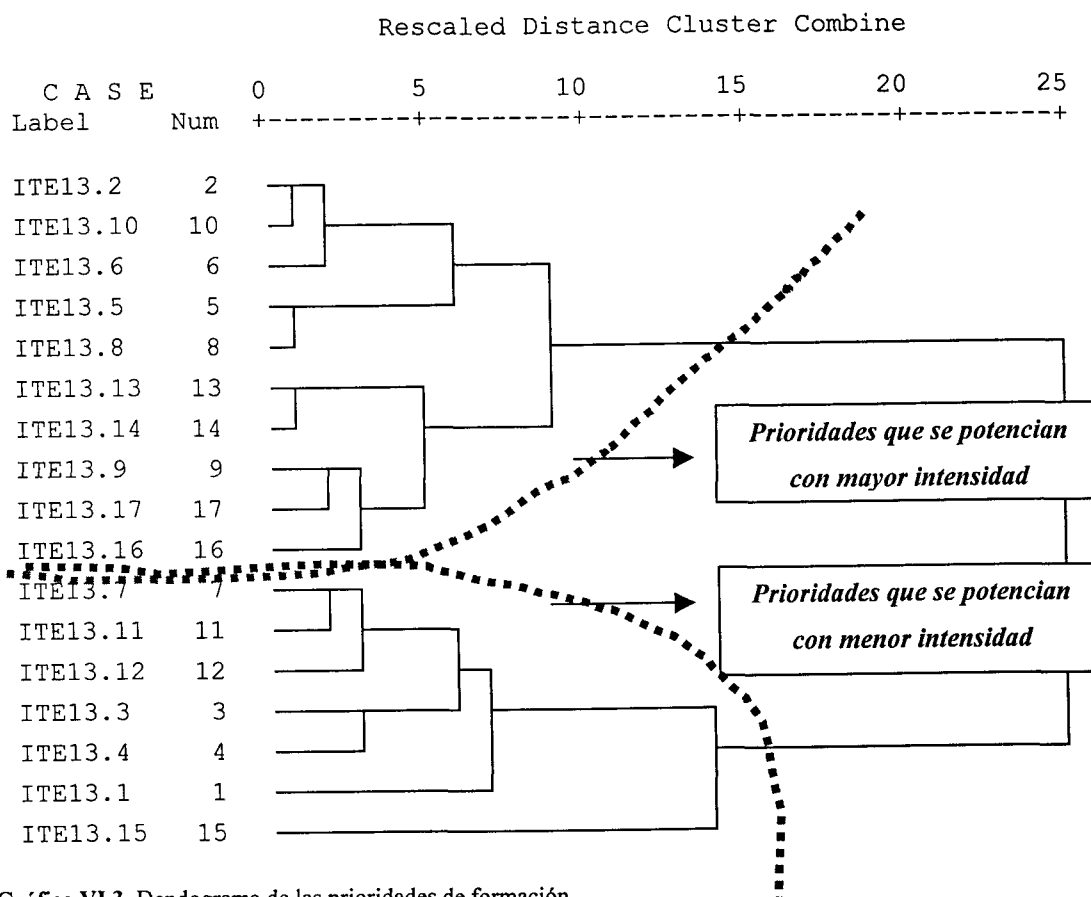


Gráfico VI.3. Dendrograma de las prioridades de formación

PRIORIDADES QUE SE POTENCIAN CON MAYOR INTENSIDAD	ITEM13.2	Potenciar la participación, el compromiso activo y puesta en marcha de iniciativas y programas de interés social
	ITEM13.10	Procedimientos de concienciación crítica y dinamización
	ITEM13.6	Dar a conocer recursos y posibilidades del entorno
	ITEM13.5	Favorecer el asociacionismo organizado
	ITEM13.8	Estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos
	ITEM13.13	Desarrollo de capacidades de autocritica
	ITEM13.14	Iniciar procesos y habilidades de autoformación
	ITEM13.9	Actividades para favorecer los cambios de actitud
	ITEM13.17	Desarrollo de hábitos y valores de solidaridad
	ITEM13.16	Desarrollo de valores ecológicos y conservacionistas
PRIORIDADES QUE SE POTENCIAN CON MENOR INTENSIDAD	ITEM13.7	Búsqueda de subvenciones y estrategias de financiación de proyectos
	ITEM13.11	Estrategias de comunicación y habilidades sociales
	ITEM13.12	Hábitos de reflexión teórica y dominio de aspectos conceptuales
	ITEM13.3	Planificar, coordinar y evaluar programas de intervención
	ITEM13.4	Favorecer la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales
	ITEM13.1	Atender necesidades de determinados colectivos ciudadanos
	ITEM13.15	Desarrollo de valores religiosos

Los resultados obtenidos a través del análisis cluster son muy similares a los obtenidos en el análisis descriptivo. Así, las prioridades agrupadas en el cluster 1 coinciden con las que han obtenido medias más bajas, mientras las agrupadas en el conglomerado 2 son las que han obtenido los promedios más altos.

VI.4.3.3. Estrategias de planificación de las actividades formativas

El análisis previo de necesidades formativas, así como las demandas formativas de los estudiantes en materia de ocio, tiempo libre y ASc, son las estrategias que mayoritariamente se utilizan en la planificación anual de las actividades formativas que ofertan las escuelas encuestadas (ambas con medias de 2,67). La preocupación de estas escuelas por incorporar en sus programas formativos aspectos novedosos y temáticas de actualidad socioeducativa condiciona la planificación de las distintas actividades formativas aunque de forma menos intensa (media 2,40) que en los dos aspectos anteriores. En cualquier caso, las tres estrategias han alcanzado promedios que las sitúan entre los rangos a veces y *mayoritariamente*, aunque más cerca de este último las dos primeras estrategias.

Estrategias de planificación de la oferta formativa anual	N	Media	Varianza
Análisis previo de necesidades formativas	30	2,67	,29
Demandas de los estudiantes	30	2,67	,23
La incorporación de aspectos novedosos y temáticas de actualidad socioeducativa	30	2,40	,24

Tabla VI.9. Planificación de la formación

VI.4.4. Destinatarios de las actividades formativas

En 23 escuelas de las 30 analizadas (76,75%) el número aproximado de alumnos/as que pasan por sus aulas es menor de 500. Este rango es muy superior significativamente ($p \leq 0.05$) al resto de los contemplados. En 5 escuelas (16,7%) el número de alumnos/as es menor de 1.000 y en sólo 1 escuela entre 1.000 y 5.000 (3,3%). Igual cuantía ha alcanzado el rango más de 5.000 alumnos/as (3,3%).

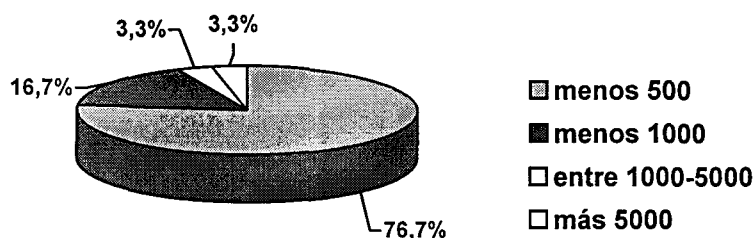


Gráfico VI.4. Número de alumnos/as por año.

Los resultados alcanzados por los principales destinatarios de los cursos y actividades formativas desarrolladas en las escuelas, teniendo en cuenta que los rangos de respuestas se contemplan en una escala del 1 al 3 son los siguientes:

Destinatarios	N	Media	Varianza
Voluntarios	30	2,73	0,202
Miembros de nuestra asociación	30	2,70	0,286
Miembros de asociaciones	30	2,67	0,230
Personas desempleadas	30	2,37	0,516
Profesionales en activo	30	2,03	0,171
Universitarios	30	1,70	0,355

Tabla VI.10. Destinatarios de la formación

Puede apreciarse que son los *voluntarios* los principales destinatarios de los cursos y actividades formativas (media 2,73) un valor cercano a la etiqueta mayoritariamente manteniendo diferencias estadísticamente significativas¹⁰ ($p \leq 0.05$)

¹⁰ Prueba utilizada: t de student para muestras relacionadas con un nivel de significación de 0.05.

con relación al resto de agentes, excepto a los *miembros de asociaciones* (media 2,67) y *miembros de nuestra asociación* (media 2,7). Precisamente son estos dos tipos de destinatarios los que han alcanzado una mayor incidencia después de los voluntarios. Los *desempleados y activos* también han alcanzado un nivel de respuesta que los sitúa entre las etiquetas: a veces y mayoritariamente. Resulta evidente que son *los universitarios*, con una media de 1,7, el colectivo menos presente en estas actividades formativas.

Los destinatarios de los cursos y actividades formativas suelen tener mayoritariamente entre 18 y 25 años (media 2,9). Los situados entre 25 y 30 años, al igual que los situados entre los 30 y 35 años, también han alcanzado una valoración que los sitúa entre las etiquetas: a veces y mayoritariamente, siendo los mayores de 35 años los menos presentes en estos cursos. La tendencia, como puede observarse es inversamente proporcional entre edad y valoración en la escala. De esta forma el aumento de edad de los destinatarios implica una menor atención como sector destinatario.

Rango de edad	N	Media	Varianza
Entre 18-25 años	30	2.90	0,162
Entre 25-30 años	30	2.27	0,202
Entre 30-35 años	30	2.03	0,102
Más de 35 años	30	1.83	0,213

Tabla VI.11. Edad de los participantes.

Respecto a los criterios de selección del alumnado utilizado por las escuelas encuestadas, siempre se hace referencia a la normativa al respecto. El criterio más usual es la *adecuación del currículum del solicitante al perfil del curso*, exactamente 18 de las 30 escuelas analizadas así lo hacen, es decir, el 60% que comparado con el 33,3% que representan las entrevistas ha resultado significativamente superior ($p \leq 0.05$) a dicho criterio de elección.

Además de éstos, el tener experiencia asociativa, el pertenecer a la asociación o entidad de la que depende la escuela y mostrar motivación hacia la ASC y el tiempo libre son otros criterios utilizados en la selección del alumnado de estas

escuelas. La mayoría afirman hacer uso de varios criterios en la selección del alumnado, así como son muy pocas las escuelas que limitan la selección de su alumnado sólo a una entrevista con el aspirante (33,3%) son muchas las que utilizan la entrevista como estrategia decisiva última pero complementando a otros criterios más fuertes.

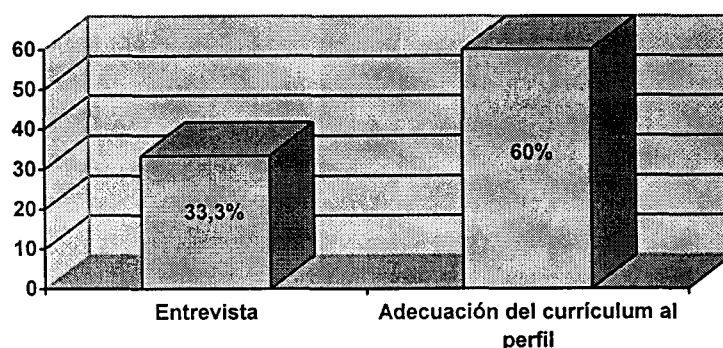


Gráfico VI.5. Estrategias en la selección del alumnado.

VI.4.5. Modalidades formativas

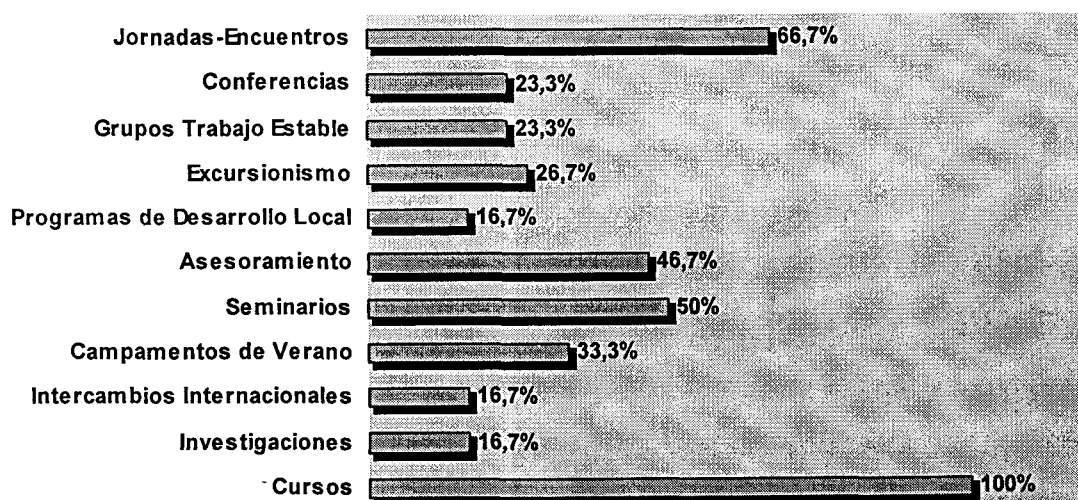


Gráfico VI.6. Modalidades formativas

En cuanto a las *tipologías de actividades* desarrolladas por estas escuelas destacamos los cursos como las estrategias más utilizadas como actividades de formación; el 100% de las escuelas objeto de estudio los implementan. Como podemos observar en el gráfico anterior las jornadas y encuentros con un 66,7% son actividades desarrolladas por 20 de las 30 escuelas encuestadas. Justo la mitad de las

mismas utilizan igualmente seminarios y casi la mitad de ellas asesoramiento (46,7%). El resto de tipologías de actividades han alcanzado cuantías que se mueven entre el 16,7% y el 26,7% y son, por tanto, actividades que se organizan con menos frecuencia.

Además de las actividades señaladas, algunas de estas escuelas también realizan, aunque en menor medida, escuelas de verano y planifican y coordinan centros de recursos tipo bibliotecas y ludotecas.

Sobre los *niveles de formación contemplados* habitualmente en la programación de las escuelas se han obtenido estos resultados:

Incidencia en la programación de la escuelas				
Niveles de formación	1 x año	2 x año	+ 2 x año	No se realiza
Monitor/a de Tiempo Libre	10%	30%	60%	-
Director/a de Actividades de Animación	60%	6,7%	10%	23,3%
Animador/a sociocultural	26,7%	3,3%	10%	60%
Otros casos	16,7%	23,3%	-	60%

Tabla VI.12. Niveles formativos y su incidencia en la programación anual

Como vemos el nivel de formación de *Monitor/a de Tiempo Libre* suele programarse con mayor asiduidad (60%) más de dos veces por año, en menor cuantía 30% dos veces por año y sólo un 10% una vez por año. El de *Director/a de Actividades de Animación*, sin embargo, se programa de manera inversa al anterior nivel, es decir, un 60% una vez por un año, un 6,7% dos veces por año y finalmente un 10% más de dos veces al año. En relación al nivel de Animador/a Sociocultural, el 26,7% de las escuelas programan un curso por año, mientras sólo un 3,3% de las mismas lo hacen dos veces por año. Otras modalidades de formación (nos referimos a cursos monográficos, seminarios, talleres y jornadas) son programados por las escuelas una vez por año (16,7%) y dos veces por año (23,3%).

Como podemos observar en la tabla anterior, no se dan todos los niveles en todas las escuelas; mientras el nivel de Monitor/a se desarrolla en todas las escuelas encuestadas no ocurre lo mismo con los otros dos. Así pues el nivel de Director/a no se lleva a cabo en un 23% de las escuelas de nuestro estudio y el de Animador/a en un 60% de las mismas. Las razones que suelen argumentar este hecho giran en torno a la poca demanda de tales niveles formativos por parte del colectivo al que atiende cada escuela, sin embargo también subyacen razones económicas muy importantes; llevar a cabo un curso de Director/a o de Animador/a supone embarcarse en un proyecto formativo cuya duración, disponibilidad de docentes colaboradores y diversidad de medios y recursos demandados sitúan el coste económico de tales actividades por encima del presupuesto con el que cada escuela tiene que “funcionar” todo el año. De nuevo la penuria económica en la que se mueven la mayoría de estas escuelas es un condicionante de las actividades que se realizan en las mismas; económicamente resulta más rentable realizar cursos monográficos de corta duración que un curso de larga duración ya sea el de MTL, DTA o ASC. La gráfica siguiente relativa a la duración de las actividades formativas nos corrobora este argumento:

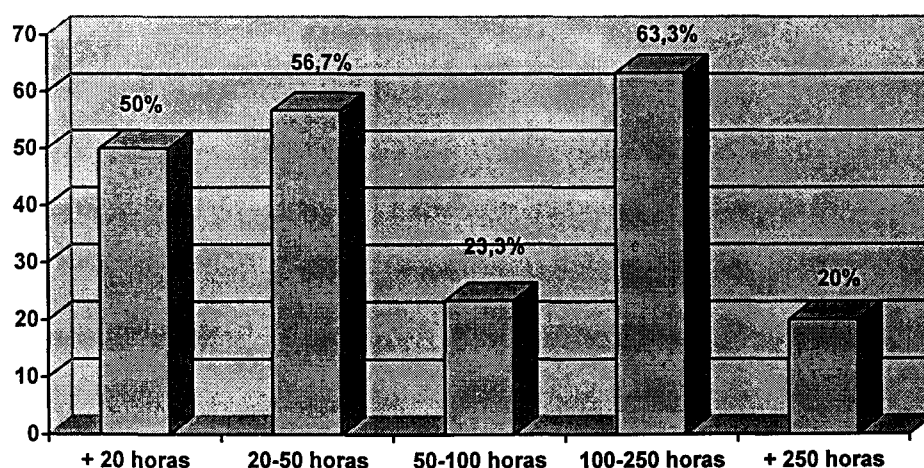


Gráfico VI.7. Duración de las actividades formativas

VI.4.6. Temáticas y enfoques

En la siguiente tabla recogemos en porcentajes las *temáticas que se tratan habitualmente en las diferentes actividades de formación de las escuelas* de nuestro estudio:

TEMÁTICAS	PORCENTAJE
Marginación	70%
Multiculturalidad	50%
Participación/asociacionismo	80%
Maltrato	20%
Voluntariado	73,3%
Nuevas tecnologías	40%
Turismo	26,7%
Desarrollo comunitario	53,3 %
Medio penitenciario	6,7%
Dinámica de grupos	96,7%
Diseño de proyectos	76,7%
Técnicas de evaluación	73,3%
Técnicas de investigación	33,3%
Ocio y tiempo libre	93,3%
Animación deportiva	23,3%
Estrategias de comunicación	76,7%
Educación Ambiental	93,3%
Gestión de recursos	66,7%
Educación en medio urbano	50%

Tabla VI.13. Temáticas tratadas

Tanto la incidencia porcentual anterior como el análisis cluster que describimos a continuación, muestran la presencia de dos grupos de temáticas diferenciados. Aquellas que se tratan con mayor asiduidad (señaladas en **negrita** en la tabla de incidencia porcentual) y que constituyen el “conglomerado 1” del cluster desarrollado y aquellas otras en las que se incide con menos frecuencia en los cursos de formación, es decir, las que no están señaladas en **negrita** en la tabla porcentual y conforman el “conglomerado 2”. Mención especial merecen los resultados obtenidos por las temáticas: *dinámica de grupos*, *ocio y tiempo libre*, así como *educación ambiental*. La primera es incluida entre los contenidos de formación de 29 escuelas (casi un 97%) de las 30 analizadas, mientras que la segunda y tercera temáticas en 28 (93,3%).

*****HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS*****

Dendrogram using Ward Method

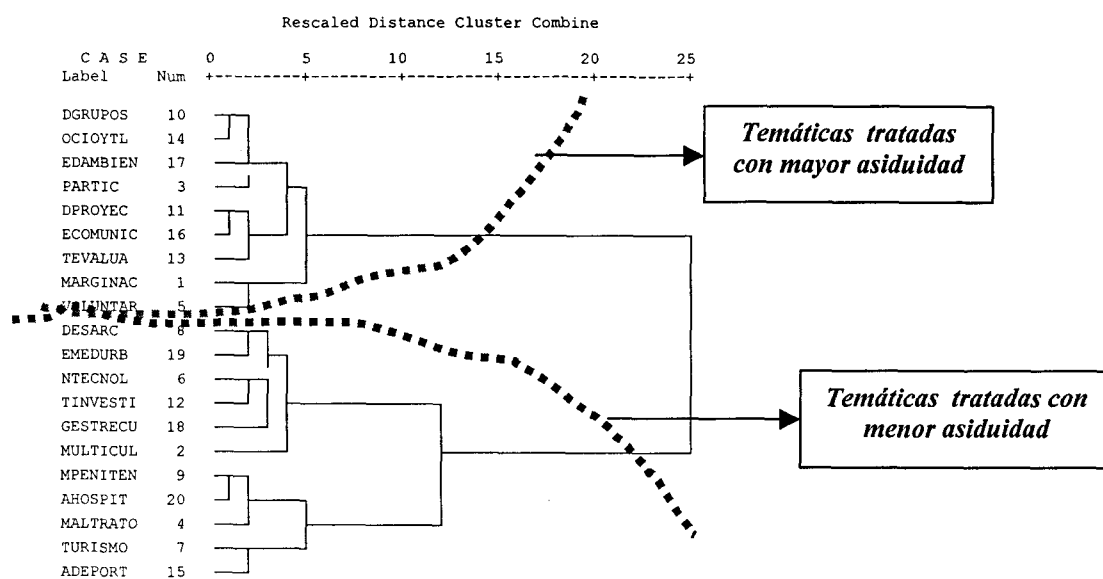


Gráfico VI.8. Dendrograma de las temáticas de interés más tratadas en las distintas Escuelas

TEMÁTICAS TRATADAS CON MAYOR ASIDUIDAD	DGRUPOS	Dinámica De Grupos
	OCIOYTL	Ocio Y Tiempo Libre
	EDAMBIEN	Educación Ambiental
	PARTIC	Participación/Asociacionismo
	DPROYEC	Diseño De Proyectos
	ECOMUNIC	Estrategias De Comunicación Y Habilidades Sociales
	TEVALUA	Técnicas De Evaluación
	MARGINAC	Marginación
	VOLUNTAR	Voluntariado Social
TEMÁTICAS TRATADAS CON MENOR ASIDUIDAD	DESARC	Desarrollo Comunitario
	EMEDURB	Educación En Medio Urbano
	NTECNOL	Nuevas Tecnologías
	TINVESTI	Técnicas De Investigación
	GESTRECU	Gestión De Recursos
	MULTICUL	Multiculturalidad/Interculturalidad
	MPENITEN	Animación Sociocultural En Medio Penitenciario
	AHOSPIT	Animación En Hospitales
	MALTRATO	Maltrato
	TURISMO	Turismo Rural
	ADEPORT	Animación Deportiva

En la tabla siguiente recogemos *la perspectiva o enfoque con el que se tratan estas temáticas en las diferentes actividades formativas*:

Perspectiva de formación	N	Media	Varianza
Sociocultural	30	2.93	0,06
Político-administrativa	30	1.83	0,351
Educativa	30	3.00	0,000
Psicológica	30	2.47	0,395
Lúdico recreativa	30	2.60	0,248
Laboral	30	1.90	0,300
Jurídica	30	1.80	0,166

Tabla VI.14. Perspectivas de enfoque de las distintas temáticas

Como puede apreciarse a través de los resultados descriptivos y multivariantes desarrollados existe una perspectiva dominante en el enfoque de las diferentes actividades formativas que se desarrollan en las escuelas. Dicha perspectiva ha sido la *educativa* con una media de 3, una puntuación muy por encima de las demás ($p \leq 0.05$ con el resto de perspectivas, excepto con la sociocultural). En este sentido, podemos afirmar que las 30 escuelas participantes en esta encuesta han puntuado con el máximo valor (3: mayoritariamente) dicha perspectiva, como lo demuestra el valor alcanzado por la varianza ($S^2 = 0$).

También la perspectiva *sociocultural* ha alcanzado un grado de incidencia bastante elevado con una media de 2,93 y un varianza muy baja, lo que indica la homogeneidad de sus puntuaciones. La *lúdico-recreativa* ha sido la tercera mejor puntuada y cerca de ella la *psicológica*. Todas ellas se sitúan en el “conglomerado 1” del cluster calculado.

Las perspectivas *laboral* (media 1,90), *político-administrativa* (1,83) y *jurídica* (1,80) son, desde luego, las perspectivas menos presentes en el tratamiento de las temáticas desarrolladas en las distintas actividades formativas de las escuelas encuestadas; éstas constituyen el “conglomerado 2” del análisis cluster.

***** H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S *****

Dendrogram using Ward Method

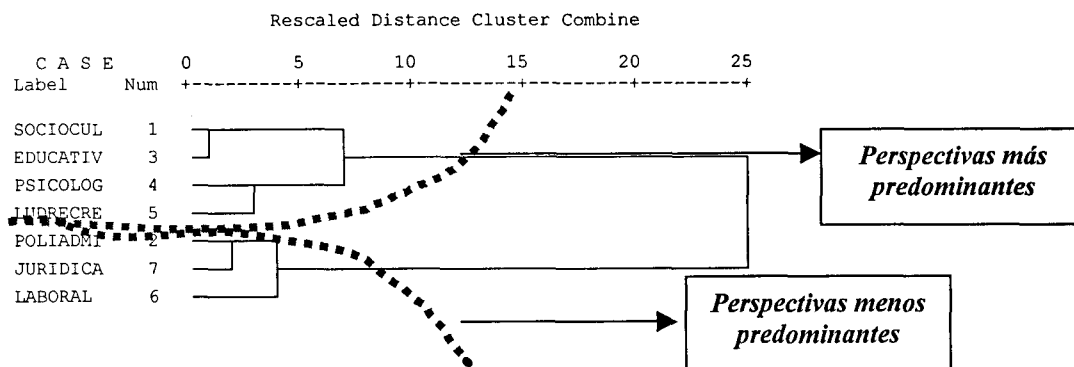


Gráfico VI.23. Dendograma perspectivas de enfoque

PERSPECTIVAS MÁS PREDOMINANTES	SOCIOCUL	Sociocultural
	EDUCATIV	Educativa
	PSICOLOG	Psicológica
	LUDRECRE	Lúdico-Recreativa
PERSPECTIVAS MENOS PREDOMINANTES	POLIADMI	Político-Administrativa
	JURÍDICA	Jurídica
	LABORAL	Laboral

VI.4.7. Metodología

En referencia a la *metodología de trabajo predominante en las actividades de formación* que se desarrollan en estas escuelas, los resultados obtenidos muestran que las opiniones vertidas por los responsables de las mismas no se decantan explícitamente hacia ningún extremo de los adjetivos bipolares propuestos en el diferencial semántico elaborado al efecto. Aún así, atendiendo a las medias aritméticas obtenidas por cada binomio bipolar, podemos afirmar que las metodologías de trabajo predominantes en las actividades de formación son *teórico-prácticas, algo más activas que pasivas, mitad presenciales y mitad no presenciales, basadas más en el aprendizaje cooperativo que en el individualista, con predominio de sesiones tanto expositivo-magistrales como prácticas y centradas en el estudio de casos y más solidarias que competitivas..*

Metodologías	N	Media	Varianza
Teórica vs práctica	30	3,1333	2,120
Activa vs pasiva	30	3,3000	3,114
Presencia vs no presencial	30	3,0667	3,168
Cooperativa vs individualista	30	3,2333	3,013
Magistral vs análisis de casos	30	3,0667	1,444
Competitiva vs solidaria	30	2,8667	2,671

Tabla VI.15. Características de la metodología de formación

VI.4.8. Formación Práctica

Determinar el lugar que la *formación práctica* ocupa en las ofertas de estas escuelas constituye otro de los objetivos de esta encuesta. Según los resultados obtenidos (representados en la tabla siguiente) la formación práctica se contempla de manera especial en los *cursos formativos de los niveles básicos* (2,8) un valor entre las categorías a veces y mayoritariamente, pero más cerca de la segunda.

En los *cursos monográficos* y sobre todo, en los *seminarios de formación* las prácticas brillan por su ausencia, ya que en ambos casos la media obtenida por dichas actividades se sitúa entre los rangos nunca y a veces.

Actividades desarrolladas	N	Media	Varianza
Cursos monográficos	30	1,9	0,714
Seminarios de formación	30	1,47	0,533
Cursos formativos de los niveles básicos	30	2,80	0,234

Tabla VI.16. Formación práctica en las distintas actividades formativas

Por otra parte, las *instituciones donde se desarrolla esta formación práctica* son las que mostramos a continuación indicando, además, su incidencia porcentual:

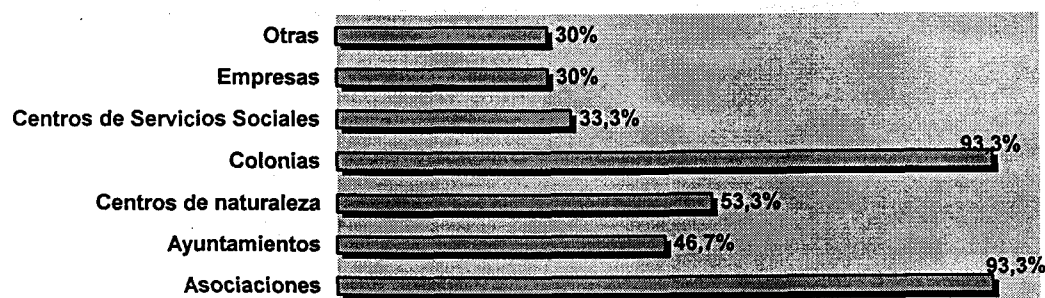


Gráfico VI.10. Incidencia porcentual de las instituciones donde se desarrollan las prácticas

Como no podía ser de otra manera, y si tenemos en cuenta los resultados obtenidos sobre las temáticas más tratadas, en estas escuelas, las *asociaciones* y los *campamentos y colonias de verano* (ambos destacados por 28 de las 30 escuelas) son las instituciones/lugares donde se desarrollan las prácticas con mayor incidencia ($p \leq 0.05$) con relación al resto de instituciones. Los *centros de naturaleza y granjas-escuela*, así como los *ayuntamientos* destacados por 16 y 14 escuelas, es decir, 53,3% y 46,7% respectivamente se han situado en un lugar intermedio. Finalmente son los *centros de servicios sociales*, las *empresas* y *otros* las instituciones/lugares donde con menor incidencia se desarrollan las prácticas del alumnado que se forma en las escuelas de animación sociocultural encuestadas.

En el nivel *otros*, las escuelas han señalado las ludotecas y los centros escolares como lugares habituales de prácticas del alumnado.

VI.4.9. Evaluación, Seguimiento e Impacto de las Actividades Formativas

Para describir *la práctica evaluativa y el impacto de estas actividades formativas* se han tenido en cuenta diversos aspectos. El primero ha sido el referente a los instrumentos de evaluación empleados en el seguimiento y valoración de las actividades, el segundo los aspectos que se evalúan y el tercero el grado de utilidad de las actividades formativas cara a la inserción profesional o la búsqueda de empleo de los alumnos/as que participan en ellas.

VI.4.9.1. Instrumentos de evaluación

Los resultados descriptivos y multivariantes obtenidos muestran dos agrupaciones de *instrumentos de evaluación* diferenciados. Uno está constituido por los *cuestionarios*, la *observación directa*, *escalas numéricas*, *análisis de documentos* y *técnicas de revisión y puesta en común*. Esta colección de instrumentos son los más usados por orden de importancia situándose entre los rangos *a veces* y

mayoritariamente según los análisis descriptivos y en el “conglomerado 1” del análisis cluster calculado.

Además, dichas estrategias marcan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) con relación a las técnicas sociométricas y las estrategias de simulación de roles, instrumentos menos utilizados en la evaluación, seguimiento y valoración del impacto de las actividades formativas con promedios sensiblemente más bajos; instrumentos situados en el “ conglomerado 2” del análisis cluster desarrollado.

Instrumentos de evaluación	N	Media	Varianza
Cuestionarios de respuesta abierta	30	2.60	0,248
Observación directa	30	2.57	0,323
Escalas de valoración numérica	30	2.53	0,395
Técnicas de revisión y puesta en común	30	2.50	0,397
Análisis de documentos, trabajos...	30	2.40	0,593
Simulación de roles	30	1.93	0,478
Técnicas sociométricas	30	1.70	0,424

Tabla VI.17. Recursos para la evaluación

***** H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S *****

Dendrogram using Ward Method

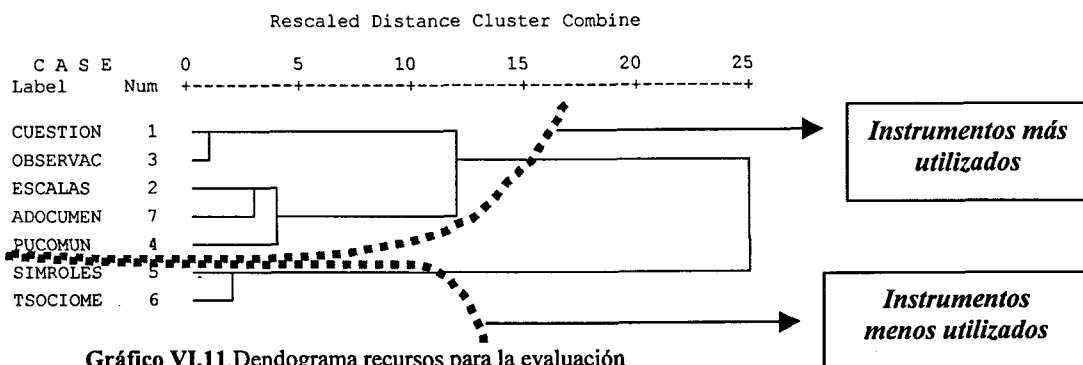


Gráfico VI.11. Dendrograma recursos para la evaluación

INSTRUMENTOS MÁS UTILIZADOS	CUESTION	Cuestionarios de Respuesta Abierta
	OBSERVAC	Observación Directa
	ESCALAS	Escalas de Valoración Directa
	ADOCUMEN	Análisis de Documentos, Trabajos, Proyectos...
	PUCOMUN	Técnicas de Revisión y Puesta en Común
INSTRUMENTOS MENOS UTILIZADOS	SIMROLES	Estrategias de Simulación de Roles
	TSOCIOME	Técnicas Sociométricas

VI.4.9.2. Aspectos evaluados

Según los resultados descriptivos y multivariantes obtenidos los *aspectos que suelen evaluarse en las actividades formativas* son casi todos los contemplados en el cuestionario es decir, *conocimientos, procedimientos, actitudes, habilidades, participación del alumnado, metodología del profesorado, satisfacción de expectativas y grado de utilidad de las actividades formativas excepto la potencialidad de la actividad para la generación de empleo. Los primeros han obtenido puntuaciones que los sitúan entre los rangos a veces y mayoritariamente y en el “conglomerado 1” del cluster calculado.*

Aspectos	N	Media	Desv. típ.
Conocimientos	30	2.60	0.62
Procedimientos	30	2.60	0.56
Habilidades	30	2.73	0.52
Actitudes	30	2.80	0.48
Participación	30	2.83	0.46
Metodología	30	2.83	0.38
Demandas	30	2.67	0.55
Utilidad	30	2.73	0.45
Empleo	30	1.73	0.69

Tabla VI.18. Aspectos evaluados

***** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS *****

Dendrogram using Ward Method

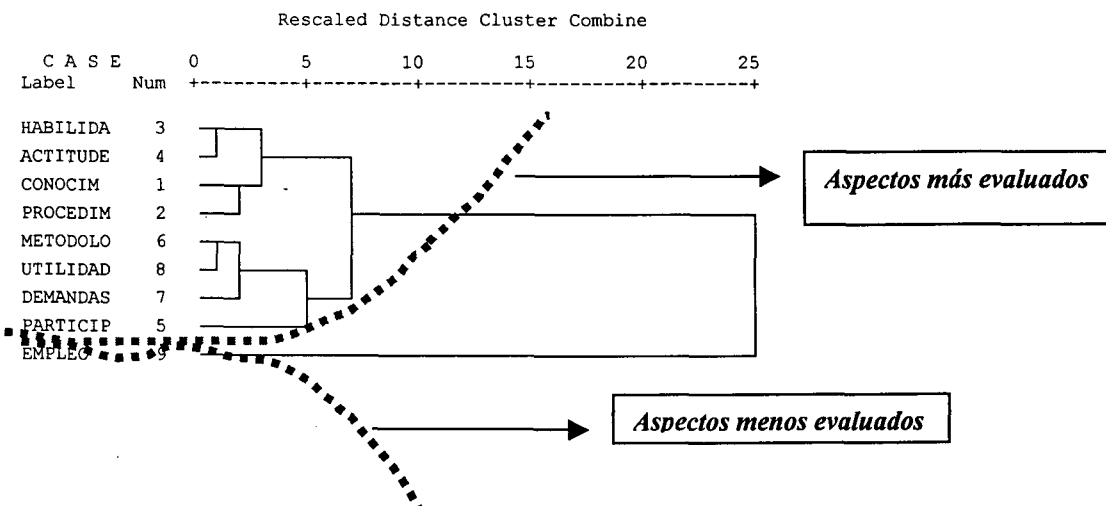


Gráfico VI.12. Dendrograma aspectos evaluados

ASPECTOS MÁS EVALUADOS	HABILIDA	Habilidades
	ACTITUDE	Actitudes
	CONOCIM	Conocimientos
	PROCEDIM	Procedimientos
	METODOLO	Metodología Docente
	UTILIDAD	Grado de Utilidad de las Actividades Formativas
	DEMANDAS	Adecuación a las Demandas y Expectativas
	PARTICIP	Grado de Participación en las Actividades
ASPECTOS MENOS EVALUADOS	EMPLEO	Potencialidad para la Generación de Empleo

VI.4.9.3. Utilidad y seguimiento de las actividades

Resulta evidente, según la gráfica siguiente, que los responsables de las escuelas encuestadas consideran útiles las actividades formativas que se desarrollan en sus centros cara a la inserción profesional y/o búsqueda de empleo de su alumnado. Los que así opinan son el 90% frente al 10% que las consideran de poca o nula utilidad para tales cometidos. Las diferencias entre la opinión positiva y negativa han resultado claramente significativas ($p \leq 0.05$) a favor de la primera opción.

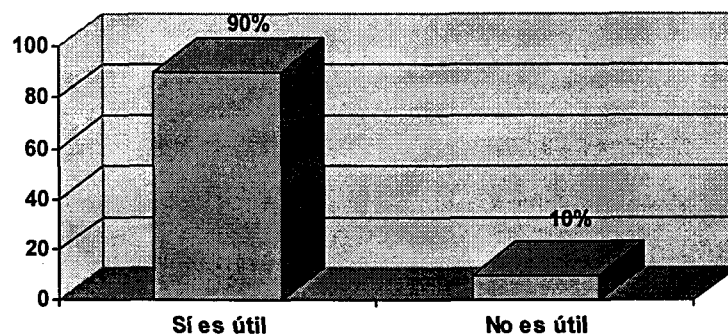


Gráfico VI.13. Utilidad de las actividades formativas

Respecto a si estas escuelas han estructurado algún mecanismo de seguimiento de la utilidad de los procesos formativos una vez que éstos han finalizado la respuesta mayoritaria es negativa, no existe una estrategia estructurada

y sistematizada con tal fin; el contacto voluntario posterior de los antiguos alumnos/as y la indagación intuitiva y esporádica a través de asociaciones son las estrategias más usuales. Algunas escuelas, en concreto tres de carácter privado y religioso, mantienen contactos sistemáticos con sus antiguos alumnos/as y se les invita a participar en jornadas y encuentros específicos.

VI.4.10. Estrategias de Publicidad

Las estrategias de publicidad de la oferta formativa de estas escuelas se distribuyen porcentualmente de la siguiente manera:

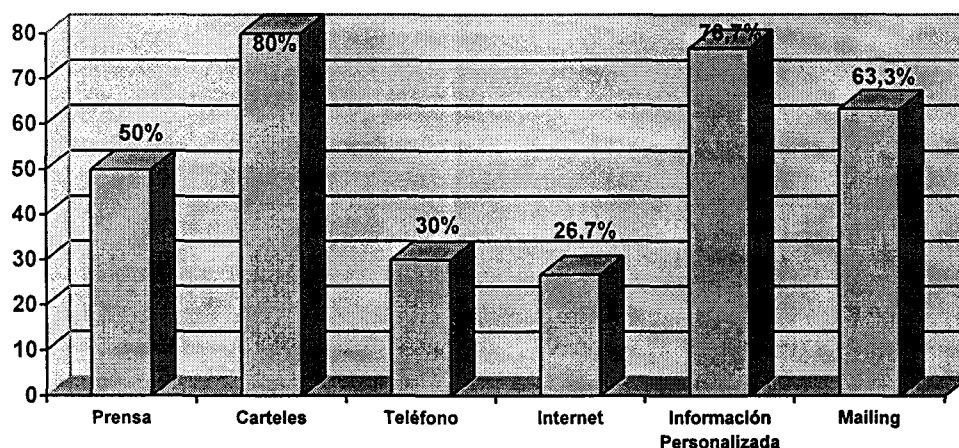


Gráfico VI.14. Estrategias de publicidad

Los *carteles* se han mostrado como la estrategia más utilizada en la publicidad de los cursos de formación (80% de las escuelas la utilizan). Muy cerca de esta estrategia se ha situado la *información personalizada* (76,6%) y el *correo electrónico* con un 63,3%. Otras estrategias como la *prensa* (50%), el *teléfono* (30%) e *internet* (26,7%) son estrategias que se utilizan como menor frecuencia.

VI.4.11. Grado de conexión entre escuelas

Preguntados los responsables de las escuelas encuestadas acerca del conocimiento que poseen sobre la existencia de otras Escuelas de ASC y Tiempo Libre en su comunidad autónoma estos han sido los resultados obtenidos:

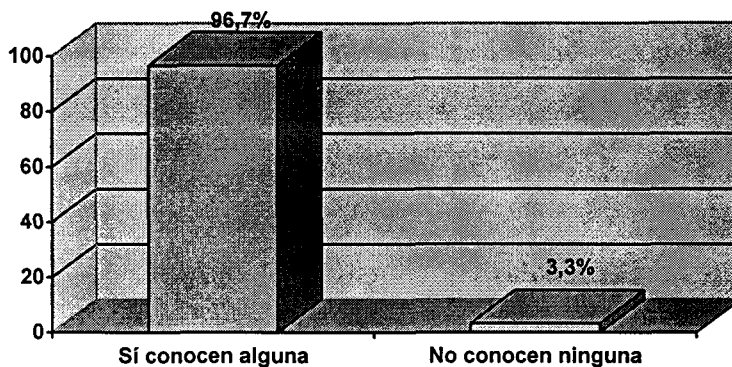


Gráfico VI.15. Conocimiento de otras escuelas

Está claro que los responsables de las escuelas encuestadas tienen *conocimiento de otras escuelas* (96,7%) frente al 3,3% ($p \leq 0.05$) que desconocen la existencia de alguna de ellas en su comunidad autónoma. En cuanto a la *conexión, intercambio de información y trabajo conjunto* con el resto de escuelas de su comunidad autónoma y con las de otras comunidades estos han sido los resultados:

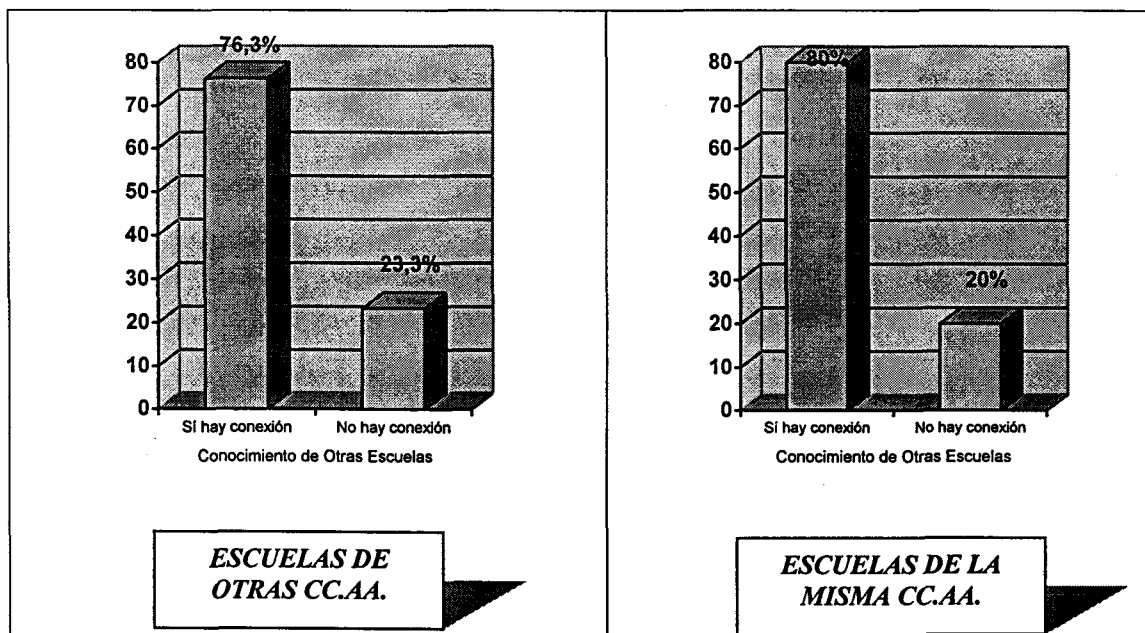


Gráfico VI.16. Conexión entre escuelas

Como vemos, las escuelas encuestadas mantienen contactos tanto con otras instituciones de su mismas características dentro de su comunidad (el 76,3% de las

escuelas encuestadas) como fuera (el 80% de escuelas). Los porcentajes de escuelas que no mantienen contactos con otras, ya sean de su comunidad o de fuera, son muy parecidos: 23,3% en el primer caso y 20% en el segundo.

Así pues, según los resultados es un hecho la relación e intercambio entre escuelas de formación en ASC lo que contribuye, sin lugar a dudas, a una continua actualización y reciclaje de los contenidos y metodologías de formación que se imparten en las mismas.

El intercambio de experiencias y el compartir proyectos formativos es el tipo de colaboración entre escuelas demandada por los responsables de las mismas que han participado en el cuestionario.

VI.4.12. Percepción de las ofertas y demandas formativas

Para el 66,7% de los representantes de las distintas escuelas que han participado en nuestro estudio la oferta formativas en ASC en su comunidad autónoma es *suficiente*; para el 10% *excesivas* y para un 23,1% *escasas*.

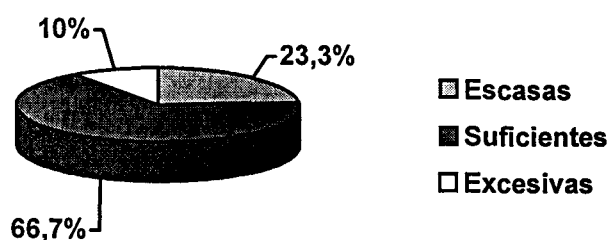
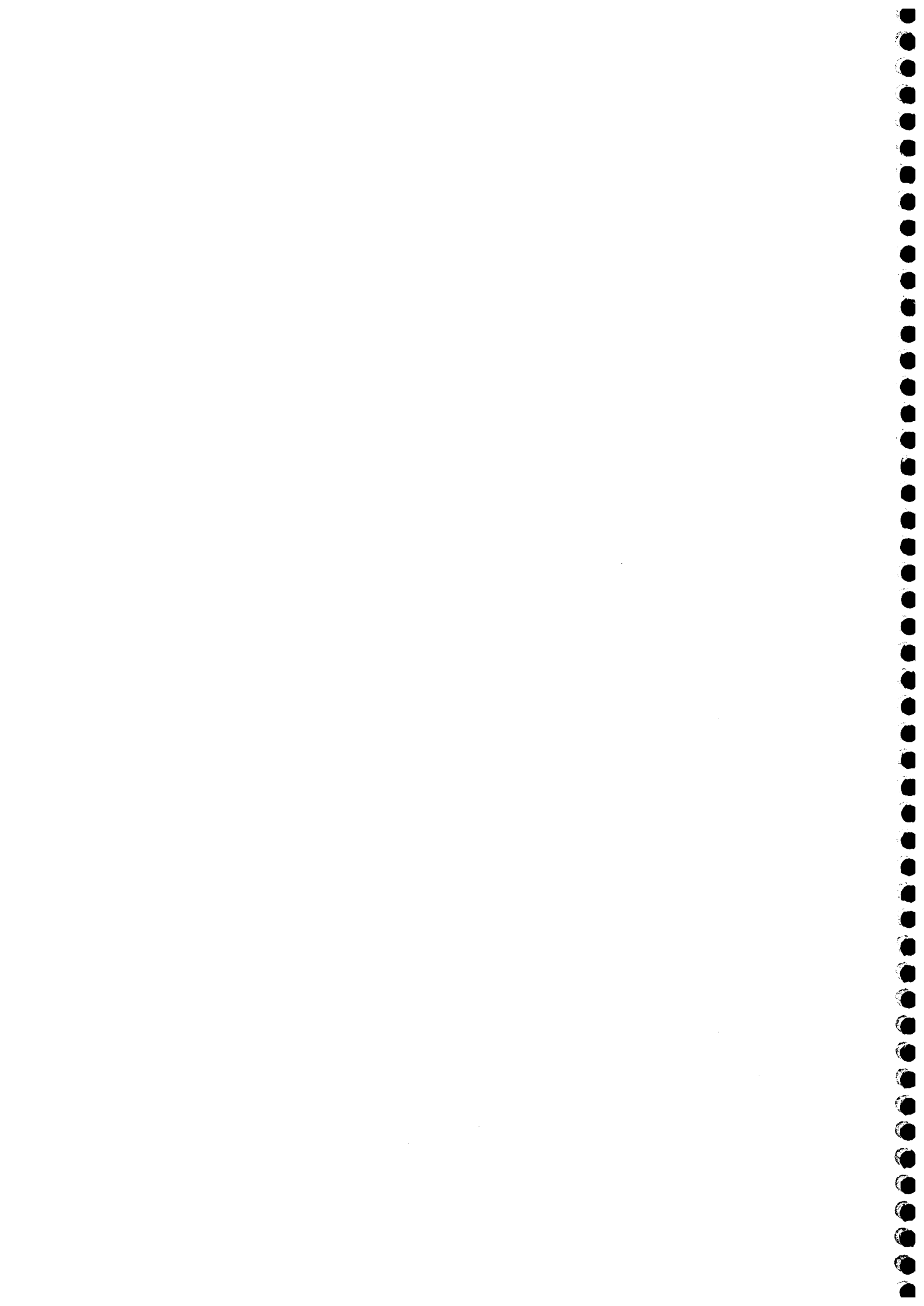


Gráfico VI.17. Suficiencia de la oferta formativa







CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES DE ANDALUCÍA

VII.1. CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA FORMATIVA

VII.2. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES

VII.3. CONDICIONES DE DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

VII.4. PERFIL PROFESIONAL DEL ANIMADOR Y ANIMADORA SOCIOCULTURAL DOMINANTE A PARTIR DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO



CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES DE ANDALUCÍA

VII.1. CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA FORMATIVA

Las necesidades, los contenidos y las condiciones para la formación son las tres grandes dimensiones que nos permitirán caracterizar la propuesta formativa demandada por el colectivo de agentes socioculturales entrevistados como muestra de lo que demandan los profesionales de la animación en Andalucía.

VII.1.1. Necesidades de formación: análisis de datos y discusión de resultados

VII.1.1.1. Resultados los análisis descriptivos e inferenciales

En este apartado presentamos los resultados registrados a nivel descriptivo e inferencial tras el análisis de datos del Bloque B del **cuestionario CASA**, referido a la caracterización de la propuesta formativa demandada.

En la Tabla VII.1. y el Gráfico VII.1., presentamos las puntuaciones medias asignadas por la muestra de ASCs a cada uno de los ítems sobre **necesidades de formación**. El primer aspecto destacable acerca de los datos obtenidos hace referencia al alto grado de incidencia obtenido por las ocho necesidades formativas contempladas, así como a la homogeneidad de los valores que conforman cada una de las

distribuciones dados los bajos valores de la varianza obtenidos en cada uno de los ítems.

Aunque las medias aritméticas resultantes oscilen entre valores de 4,13 y 4,45 y las varianzas tengan valores bajos, lo que quiere decir que las ocho necesidades formativas propuestas se consideran entre *necesarias* y *muy necesarias*, algunas de ellas se perciben con mayor intensidad que otras. Así, el *dominio de instrumentos y metodología para el análisis de la realidad* y la *formación en tareas de investigación*, ambas íntimamente ligadas, aun considerándose necesarias son las que con menor intensidad son sentidas como necesarias entre los profesionales encuestados (media de 4,13, en ambos casos) con niveles de significación $p \leq 0.05^1$ al ser comparadas con las necesidades de formación en Comunicación, sensibilización y animación (nf2); conocimiento y uso de metodologías y técnicas para la planificación y gestión de proyectos de intervención (nf4) y necesidades de formación para la evaluación de la práctica (nf5).

Con una media de 4,17 se sitúan las *necesidades de formación en materia de planificación y gestión de recursos* (nf3) con niveles de significación estadística de $p \leq 0.05$ respecto a las necesidades nf4 y nf5. Deducimos pues, que las necesidades de formación que los ASCs encuestados tienen en materia de planificación y gestión de recursos están por debajo de otros aspectos más prioritarios, tales como: las *necesidades de formación para el trabajo en equipo* (media de 4,21), la puesta en marcha de *estrategias autoformativas* (media de 4,31), *el conocimiento y uso de metodologías y técnicas para la planificación y gestión de proyectos de intervención* (media de 4,37), así como el *conocimiento y uso de estrategias de comunicación, sensibilización y animación* (media de 4,40).

Por encima de todas ellas los profesionales encuestados destacan las *necesidades de formación para la evaluación de la práctica* (media de 4,45). En definitiva, sin restar importancia al resto de necesidades formativas (todas por encima de 4), los agentes socioculturales encuestados han señalado como prioritarios aquellos

¹ Niveles de significación obtenidos a partir del cálculo de la prueba de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas.

aspectos que por su relación directa con la intervención en la realidad inciden de manera especial en su mejora; aspectos relacionados con la mejora de las competencias de acción metodológicas y participativas.

Necesidades formativas	N	Media	Varianza
Dominio de instrumentos y metodologías para el diagnóstico del contexto (nf1)	114	4,13	0,770
Conocimiento y uso de estrategias de comunicación, sensibilización y animación (nf2)	114	4,40	0,809
Planificación y gestión de recursos (nf3)	114	4,17	0,689
Conocimiento y uso de metodologías y técnicas para la planificación y gestión de proyectos de intervención (nf4)	113	4,37	0,539
Evaluación de la práctica (nf5)	112	4,45	0,448
Trabajo en equipo (nf6)	111	4,21	1,002
Tareas de investigación (nf7)	114	4,13	0,806
Puesta en marcha de estrategias de autoformación (nf8)	114	4,31	0,604
Globalmente las ocho necesidades	114	4,26	0,579

Tabla VII.1. Necesidades formativas de los animadores/as

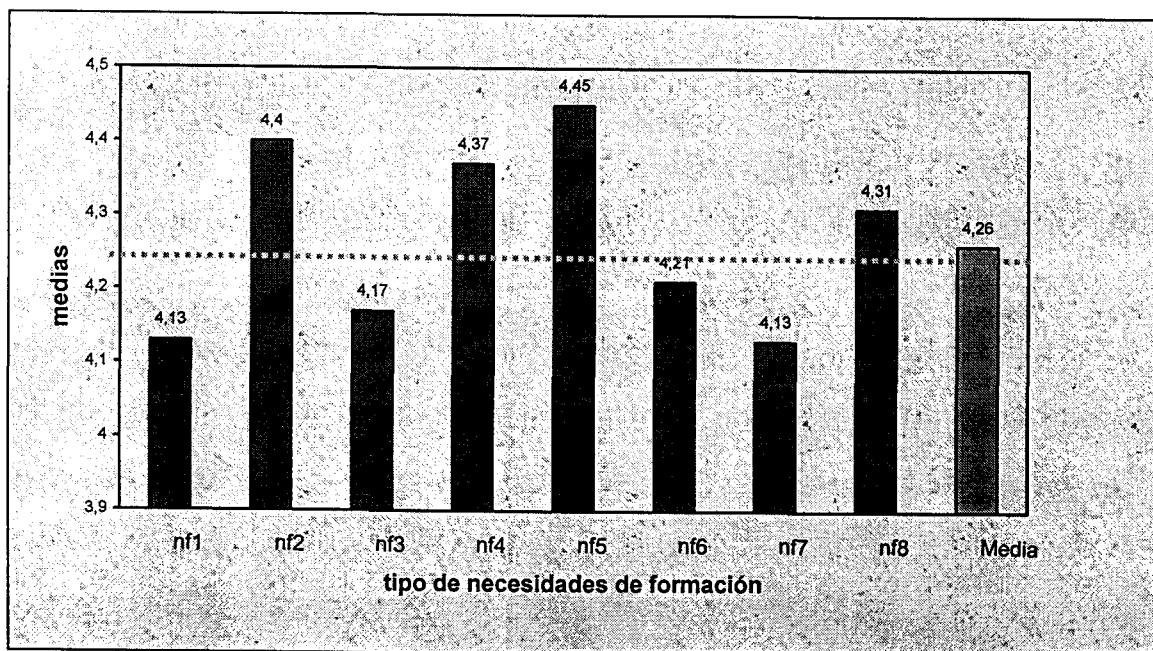


Gráfico VII.1. Puntuaciones medias según tipo de necesidades formativas

Por otra parte, hemos tratado de determinar si alguna de las variables atributivas incluidas en el apartado de datos generales y aspectos formativos ha incidido de manera significativa en los resultados relativos a las necesidades de formación. Hemos calculado diversos contrastes hasta un total de diez (uno por variable atributiva considerada y tomando como variable dependiente la puntuación global obtenida por las necesidades formativas) a través de la prueba de Kruskal-Wallis, estadístico cuyo

objetivo es similar al ANOVA, pero que, sin embargo, no necesita del cumplimiento de los supuestos paramétricos previos. Teniendo en cuenta las características del “n” utilizado y el más que probable incumplimiento de alguno de los supuestos *ex-ante* necesarios, así como el número de niveles (>2) de algunas de las variables independientes, la aplicación de dicha prueba nos demuestra que ninguna de las variables independientes consideradas, entre otras, *edad*, *tipo de intervención*, *puesto de trabajo...*, han resultado determinantes con relación a la puntuación global de las necesidades formativas ($p > 0.05$), excepto la variable *tipo de licenciatura* ($p \leq 0.05$).

Desde este planteamiento la titulación universitaria de los agentes socioculturales encuestados influye de manera estadísticamente significativa en el grado en el que tienen necesidades formativas para el cumplimiento y mejora de su práctica.; no nos interesa tanto determinar cuáles son estas necesidades sino el nivel de intensidad con el que tienen o no necesidades de formación cara al ejercicio profesional diario.

Así pues, los agentes socioculturales titulados en Psicología (con una media de 4,96), Empresariales (media 4,45), Geografía e Historia (media 4,41) o Educación Social (media 4,31) tienen, en el desarrollo de su práctica muchas necesidades de formación frente a otros titulados donde los valores promedio han resultado más bajos: véase, por ejemplo, Graduado Social (media 3,12), Periodismo (media 3,87) o Filología Hispánica (media 3,95). En cualquier caso, un análisis pormenorizado de los contrastes post-hoc entre cada titulación con las demás tomadas por binomios puede resultar interesante para denotar entre qué titulaciones se reportan diferencias estadísticamente significativas.

	DE	GE	TS	MA	GS	PS	EM	FI	PD	ES	SO	FH	PE
DE	-				*							*	*
GE		-			*							*	*
TS			-		*							*	*
MA				-	*							*	*
GS					-	*	*	*	*	*	*		
PS						-						*	*
EM							-					*	*
FI								-				*	*
PD									-			*	*
ES										-		*	*
SO											-	*	*
FH												-	
PE													-

Tabla VII.2. Contrastes post-hoc de cada titulación con las demás mediante la prueba de Scheffé. (*) Diferencias estadísticamente significativas

LEYENDA:	
DE:	Derecho
GE:	Geografía e Historia
TS:	Trabajo Social
MA:	Magisterio
GS:	Graduado Social
PS:	Psicología
EM:	Empresariales
FI:	Filosofía
PD:	Pedagogía
ES:	Educación Social
SO:	Sociología
FH:	Filología Hispánica
PE:	Periodismo

A partir de los resultados anteriores observamos que los promedios obtenidos por las titulaciones de Graduado Social, Filología Hispánica y Periodismo mantienen diferencias estadísticamente significativas con el resto de titulaciones, pero no entre ellas. Sus medias aritméticas son significativamente menores que las demás titulaciones por lo que podemos afirmar que sorprendentemente, los agentes socioculturales con algunas de estas tres titulaciones tienen menos necesidades formativas en su trabajo diario que el resto. Probablemente, el alto grado de desvinculación que mantienen estas titulaciones con la práctica de la intervención sociocultural y el desconocimiento con el que accede el titulado en Periodismo, Graduado Social o Filología Hispánica a la misma hace que éste la desvirtúe y minimice percibiéndola sin la complejidad que la caracteriza y desde la cual hay que actuar; sólo el conocimiento lleva a la justa percepción de la gran empresa que supone la intervención sociocultural. Esto supone

un serio problema en detrimento de la calidad y mejora del desarrollo profesional de este colectivo.

Los agentes socioculturales con una formación universitaria más afin al campo sociocultural son los que más necesidades tienen en el ejercicio de su práctica; se trata de profesionales que por la formación recibida valoran en su justa medida la complejidad e importancia de la intervención sociocultural y las grandes lagunas formativas que tienen.

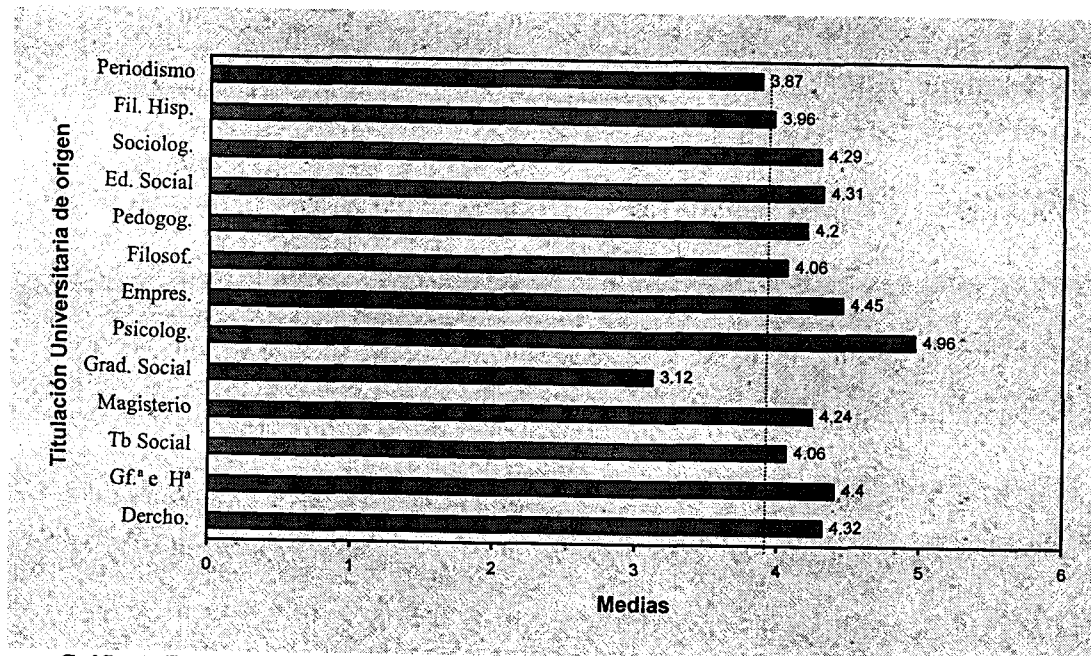


Gráfico VII.2. Puntuaciones Medias Necesidades Formativas según Titul. Universitaria

Las desviaciones típicas de cada una de estas titulaciones son muy bajas, esto significa que la percepción de las necesidades desde la perspectiva de cada una de las titulaciones de origen es bastante homogénea.

VI.1.1.2. Resultados de los análisis multivariantes

Como complemento al conjunto de cálculos desarrollados hemos incluido algunos análisis de tipo multivariante con un claro matiz de interdependencia. Desde este punto de vista, el interés de éstos no reside en comprobar el grado de dependencia que unas variables mantienen con otras, sino acaso tratar de establecer clasificaciones y agrupaciones de variables que resulten operativas para una plausible explicación de las prioridades formativas de los agentes socioculturales en activo.

Las respuestas de las ocho propuestas que conforman las necesidades formativas han sido sometidas a un análisis cluster de tipo jerárquico a partir del método de Ward y tomando como distancias las puntuaciones medidas en intervalo a través de las distancias euclídeas al cuadrado. Los resultados obtenidos pueden apreciarse en el siguiente gráfico VII.3:

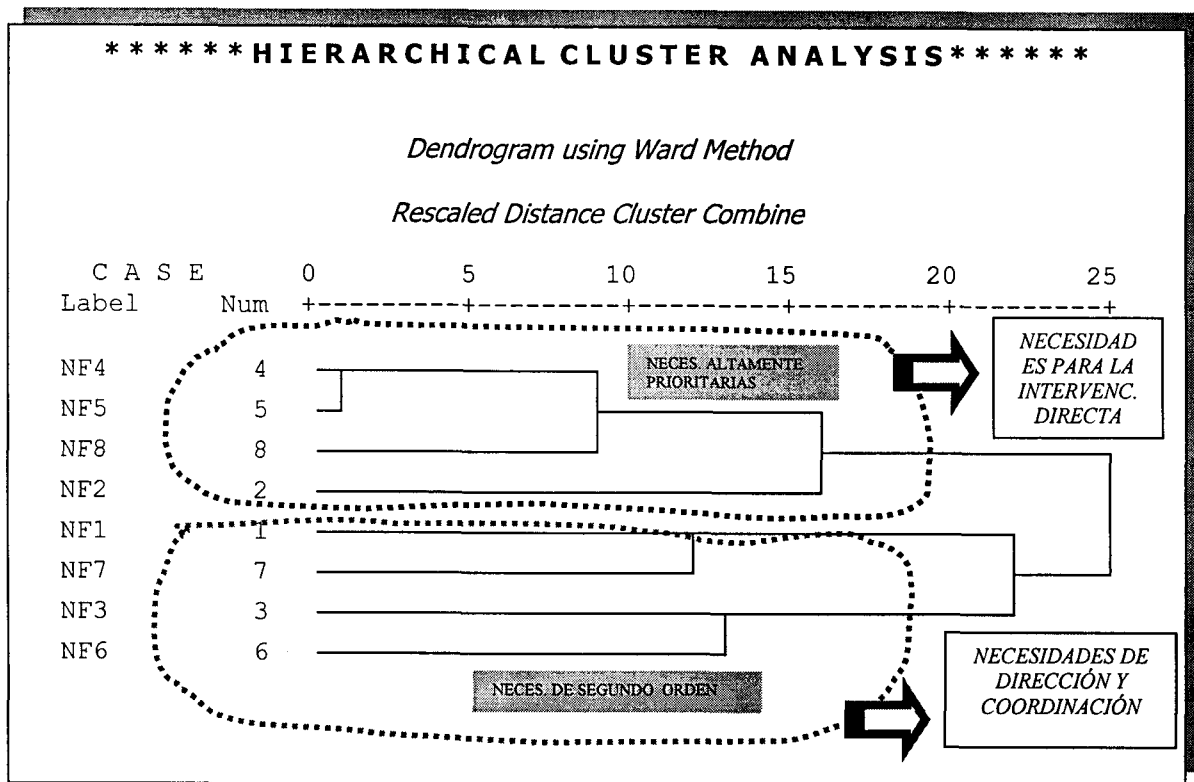


Gráfico VII.3. Análisis cluster de las necesidades formativas de los animadores socioculturales

NECESIDADES FORMATIVAS		
<i>Necesidades para la intervención directa.</i>	NF4	Conocimiento y uso de metodologías y técnicas para la planificación y gestión de proyectos de intervención.
	NF5	Necesidades formativas para la evaluación de la práctica.
	NF8	En el conocimiento y uso de estrategias de comunicación, sensibilización y animación.
	NF2	Puesta en marcha de estrategias autoformativas.
<i>Necesidades de dirección y coordinación.</i>	NF1	En el dominio de instrumentos y metodologías para el análisis de la realidad. (Conocimiento y diagnóstico del contexto donde se desenvuelve tu práctica).
	NF7	Necesidades de formación en tareas de investigación.
	NF3	Necesidades de formación en materia de planificación y gestión de recursos.
	NF6	Necesidades de formación para el trabajo en equipo.

Como puede apreciarse en el dendograma resultante se han constituido dos claras agrupaciones. Una, la del cluster 1: necesidades altamente prioritarias (nf2, nf4, nf5 y nf8), está conformada por un conjunto de necesidades, que atendiendo a las puntuaciones descriptivas obtenidas, puede considerarse como el grupo de necesidades de mayor prioridad para ser incorporadas en la formación de los agentes socioculturales: *conocimiento y uso de estrategias de comunicación, sensibilización y animación (nf2); conocimiento y uso de metodologías de planificación y gestión de proyectos de intervención (nf4); necesidades de formación en la evaluación de la práctica (nf5) y la puesta en marcha de estrategias de autoformación (nf8)*. Como vemos son necesidades que hacen referencia a aspectos relacionados con las competencias de acción metodológicas, es decir al saber hacer profesional.

La otra agrupación, cluster 2, responde a un tipo de necesidades, que aún siendo consideradas de importancia, están en un segundo lugar: *dominio de instrumentos y metodologías para el análisis de la realidad (nf1); necesidades de formación en planificación y gestión de recursos (nf3); necesidades de formación para el trabajo en equipo (nf6) y para realizar tareas de investigación (nf7)*.

El empleo de técnicas de Escalamiento Multidimensional (EMD) en este apartado, en concreto un escalamiento basado en las distancias euclídeas como medidas de proximidad a partir del procedimiento denominado ALSCAL (Alternative Least Square SCALing), arroja los siguientes resultados:

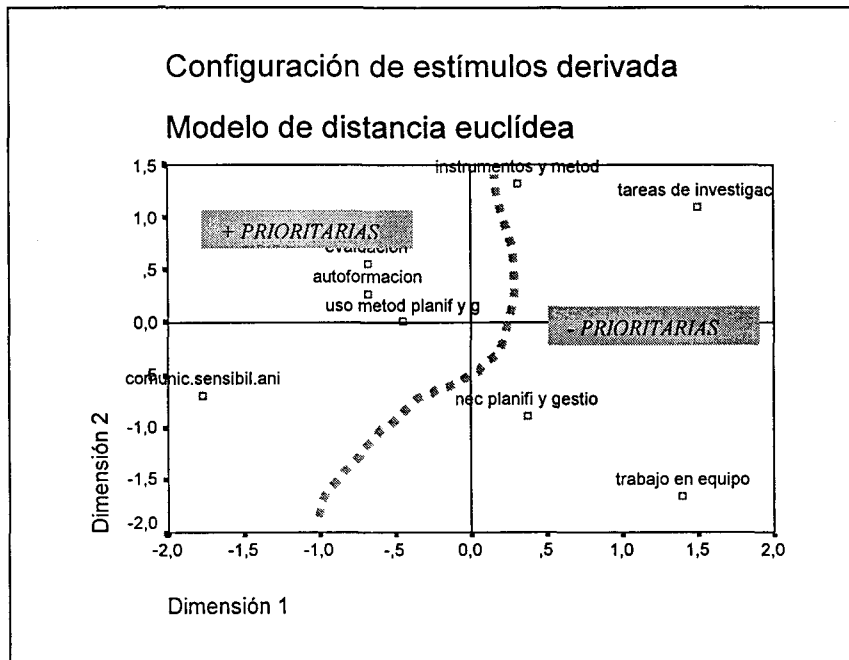


Gráfico VII.4. Escalamiento Multid. de las necesidades formativas

Gráfico de ajuste lineal

Modelo de distancia euclídea

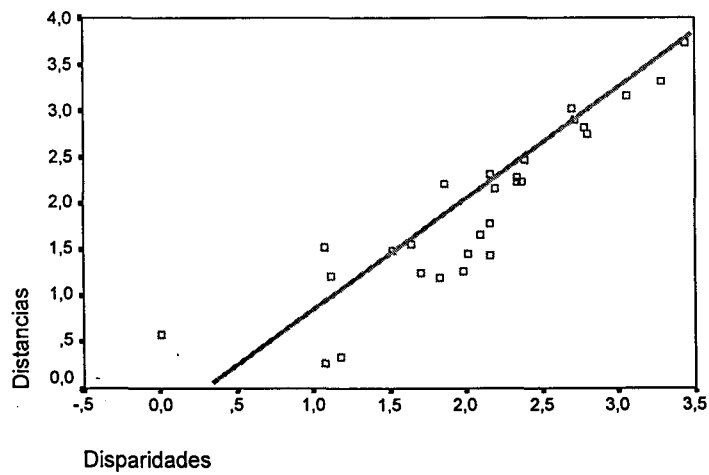


Gráfico VII.5. Diagrama de Shepard: bondad de ajuste del modelo

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,24085	
2	,21714	,02371
3	,21626	,00088

Iterations stopped because
S-stress improvement is less than ,001000
Stress and squared correlation (RSQ) in distances
RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities)
in the partition (row, matrix, or entire data) which
is accounted for by their corresponding distances.
Stress values are Kruskal's stress formula 1.

For matrix
Stress = ,18708 RSQ = ,80259

Configuration derived in 2 dimensions

Stimulus Coordinates		Dimension	
Stimulus Number	Stimulus Name	1	2
1	NF1	,3142	1,3211
2	NF2	-1,7737	-,6943
3	NF3	,3729	-,8931
4	NF4	-,4499	,0069
5	NF5	-,6781	,5521
6	NF6	1,3911	-1,6541
7	NF7	1,4958	1,0912
8	NF8	-,6723	,2703

Gráfico VII.6. Stress del modelo, porción de varianza de los factores y coordenadas de las dimensiones

Como podemos observar se ha obtenido una configuración de dos dimensiones. Los valores y estadísticos más representativos de esta técnica son los siguientes:

- Stress = 0,18
- RSQ = 0,80

El primer valor se utiliza como referente para comprobar la idoneidad de la bondad del ajuste. Valores de Stress inferiores a 0,10 se consideran poco aceptables (Bisquerra, 1989; Martínez Arias, 1999), sin embargo, teniendo en cuenta lo cercano que se encuentra el valor de Stress obtenido (0,18) de dicha frontera y, además, el aceptable ajuste que revela el diagrama de Shepard con mayoría de puntos cercanos a la recta, podemos considerarlo como un valor con cierta consistencia para revelar un buen ajuste (Kruskall y Wish, 1978). Por otra parte, el valor RSQ=0,80 (R cuadrado o coeficiente de determinación), puede interpretarse como la proporción de varianza común explicada por las dimensiones. Por tanto, podemos afirmar que dicha varianza explicada se eleva al 80%, una cifra realmente significativa.

En cuanto a la interpretación del modelo obtenido, la inspección visual de las coordenadas de los estímulos y su configuración derivada (mapa) muestra dos claras agrupaciones coincidentes con el análisis cluster. En la **dimensión 1** podemos situar las necesidades nf2, nf4, nf5 y nf8 que constituirían el bloque de las más prioritarias, es decir, las referidas a la actuación en la práctica y su evaluación, mientras la **dimensión 2**, menos prioritarias, estaría conformada por las necesidades nf1, nf3, nf6 y nf7 o sea, las referidas a las necesidades de formación en investigación, en el trabajo en equipo, la planificación y gestión de recursos y el conocimiento y uso de instrumentos y metodologías para el diagnóstico del contexto donde se desenvuelve la práctica.

VII.1.2. Contenidos de la formación: análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos en este bloque han sido organizados en dos partes diferentes, una primera referida al grado de interés mostrado por los agentes encuestados hacia cada uno de los *contenidos propuestos* y otra segunda relacionada con los *sectores* en los que interesa sean tratados esos contenidos y las perspectivas con las que quieren estos agentes sean abordados dichos contenidos.

VII.1.2.1. Resultados descriptivos e inferenciales de los contenidos de formación

Como podemos apreciar en los resultados descriptivos reflejados en la tabla VII.3 y el gráfico VII.8 se han constituido dos grupos diferentes de **contenidos** tomando como criterio el valor 4 (interés) con medias entre 4,17 y 4,76. En este sentido catorce contenidos de los diecisiete contemplados se han situado por encima de este valor frontera, mientras que los tres restantes (formación de voluntariado social, turismo rural y ASC en medio penitenciario) lo han hecho entre la *indiferencia* y el *interés* (valores de 3,97, 3,70 y 3,68 respectivamente), aunque más cercanos a la segunda categoría que a la neutralidad.

Sin duda, son los contenidos referentes a las *estrategias de comunicación y habilidades sociales* con un $p \leq 0.05^2$ respecto al resto de contenidos los que mayor interés han despertado entre los agentes socioculturales en activo encuestados. *Diseño de proyectos; dinámica de grupos, técnicas de evaluación, estrategias de autoformación, y participación y asociacionismo* son contenidos de formación que han obtenido una incidencia relevante con medias entre 4,52 y 4,56, valores que los sitúan entre *interés y mucho interés*.

Otro grupo que ha obtenido un interés significativo está compuesto por los siguientes contenidos: *maltrato, multiculturalidad, marginación, gestión de recursos, desarrollo comunitario, educación ambiental, nuevas tecnologías y técnicas de investigación social* con medias entre 4,17 y 4,47. Igual que ocurría con las necesidades de formación, los bajos valores de las varianzas de los distintos ítems son prueba de la homogeneidad que existe en la valoración de los contenidos propuestos.

Contenidos de la formación	N	Media	Varianza
Estrategias de comunicación (cf1)	112	4,76	,311
Dinámica de grupos (cf2)	112	4,56	,465
Técnicas para la evaluación (cf3)	114	4,56	,478
Diseño de Proyectos (cf4)	112	4,55	,466
Estrategias de autoformación (cf5)	113	4,55	,536
Participación y asociacionismo (cf6)	114	4,52	,376
Maltrato (cf7)	109	4,47	,659
Marginación (cf8)	112	4,39	,691
Multiculturalidad (cf9)	112	4,34	,551
Gestión de recursos (cf10)	112	4,30	,718
Desarrollo comunitario (cf11)	111	4,23	,708
Educación ambiental (cf12)	112	4,23	,756
Nuevas tecnologías (cf13)	111	4,18	,895
Técnicas de investigación social (cf14)	110	4,17	,915
Formación de voluntariado social (cf15)	110	3,97	,908
Turismo rural (cf16)	111	3,70	1,211
ASC en medio penitenciario (cf17)	110	3,68	1,393
Total contenidos de formación	114	4,21	,301

Tabla VII.3. Puntuaciones de los contenidos de formación

² Contraste utilizado: prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

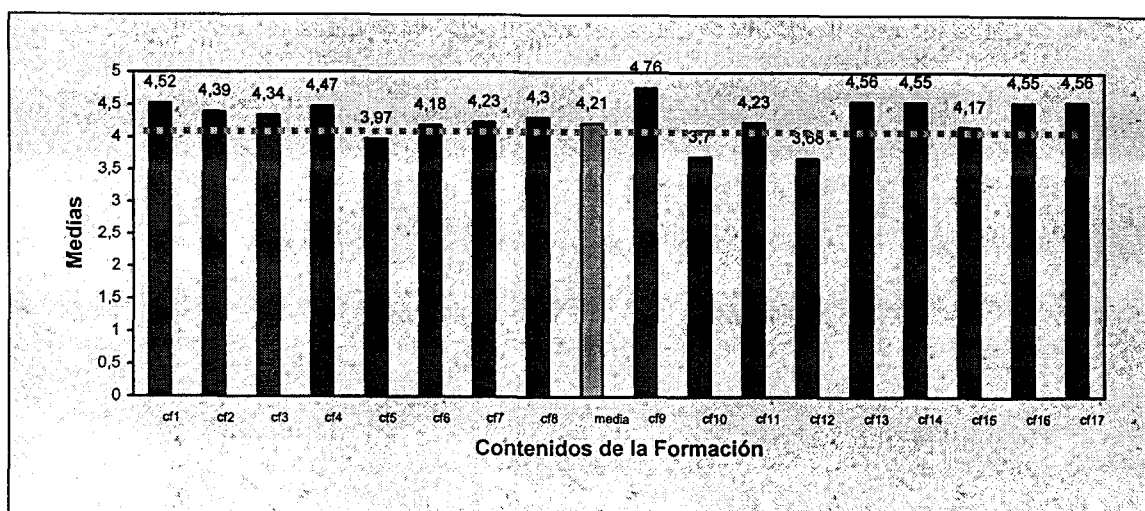


Gráfico VII.7. Representación de las puntuaciones medias de los contenidos formativos

cf1: Participación y asociacionismo	cf2: Marginación
cf3: Multiculturalidad	cf4: Maltrato
cf5: Formación del voluntariado Social	cf6: Nuevas tecnologías
cf7: Educación Ambiental	cf8: Gestión de recursos
cf9: Estrategias de comunicación y habilidades sociales	cf10: Turismo rural
cf12: ASC en medio penitenciario	cf11: Desarrollo comunitario
cf14: Diseño de proyectos	cf13: Dinámica de grupos
cf16: Estrategias de autoformación	cf15: Técnicas de investigación social
	cf17: Técnicas para la evaluación

Por otra parte, hemos comprobado el grado de determinación que el conjunto de variables independientes atributivas contempladas: *edad, sexo, puesto de trabajo...*, ha obtenido con relación a la incidencia conseguida en los diecisiete contenidos contemplados. Desarrollados los contrastes oportunos, a través de la prueba de Kruskal-Wallis y tomando como nivel de significación alfa un valor de 0,05 hemos verificado la no determinación de ninguna de las variables independientes atributivas consideradas en los resultados obtenidos en los contenidos de formación, es decir, en los todos los contrastes se han obtenido valores “p” de significación mayores de 0,05.

VII.1.2.2. Resultados de los análisis multivariante

Los resultados que presentamos a continuación corresponden al cálculo de tres técnicas de análisis multivariable de carácter interdependiente: análisis factorial exploratorio (AFex), análisis cluster (AC), y escalamiento multidimensional (EMD).

El conjunto de ítems que conforman el apartado de los contenidos de la formación del cuestionario CASA, un total de 17, ha presentado los siguientes resultados:

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,722
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	559,009
	gl	136
	Sig.	0,000

Tabla VII.4. Valores de idoneidad de la solución factorial

Como puede apreciarse en la tabla anterior se han obtenido valores suficientemente adecuados en los estadísticos de idoneidad calculados como para verificar el desarrollo del análisis factorial con garantías de viabilidad. En este sentido, tanto la medida de adecuación muestral KMO con un valor de 0,722 como la prueba de esfericidad de Bartlett (valor = 559,009 y $p = .000$) nos permiten afirmar que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y, por tanto, es adecuado el proceso de factorización de las 17 variables incluidas en el análisis. Así pues, se ha calculado un análisis factorial de tipo exploratorio a través del método de extracción de componentes principales tomando como método de rotación la normalización varimax con Kaiser, es decir, obviar los componentes con lambda menor a 1. Los resultados más significativos obtenidos son los siguientes:

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,233	24,901	24,901	2,940	17,295	17,295
2	2,554	15,024	39,925	2,706	15,918	33,213
3	1,877	11,043	50,968	2,298	13,518	46,731
4	1,073	6,312	57,280	1,793	10,549	57,280
5	,954	5,613	62,893			
6	,891	5,241	68,133			
7	,851	5,005	73,138			
8	,749	4,408	77,546			

Tabla VII.5. Solución factorial. Valores de cada lambda y varianza total y parcial de cada componente. Están sombreados los elementos que conforman la solución factorial tras la aplicación del criterio de Kaiser. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Variables	Componentes			
	1	2	3	4
1. Participación y asociacionismo	0,583			
2. Marginación		0,808		
3. Multiculturalidad		0,694		
4. Maltrato		0,804		
5. Formación voluntariado social	0,558			
6. Nuevas tecnologías	0,762			
7. Educación ambiental	0,648			
8. Gestión recursos	0,457			
9. Estrategias de comunicación			0,563	
10. Turismo rural	0,743			
11. Desarrollo comunitario			0,557	
12. ASC en medio penitenciario		0,678		
13. Dinámica de grupos				0,822
14. Diseño de proyectos			0,361	
15. Técnicas de investigación social			0,584	
16. Estrategias autoformación			0,698	
17. Técnicas para la evaluación			0,702	

Tabla VII.6. Matriz de componentes rotados. Cargas con saturación significativas aquellas con $r \geq 0.35$

La complejidad y confusión que ofrecen los resultados obtenidos en el gráfico en espacio rotado han hecho que prescindamos de tal referencia tomando la estructura de la matriz de componentes rotados en su lugar. Atendiendo a tal estructura apreciaremos la formación de cuatro factores diferenciados con valores lambda que oscilan entre 2,94 y 1,79 con un porcentaje de varianza total explicada del 57,28%. Una plausible denominación de tales dimensiones puede ser la siguiente:

FACTOR 1: Contenidos asociados con los nuevos campos de actuación social y la gestión de recursos.

($\lambda = 2,94$ y 17,24% de σ^2 explicada).

FACTOR 2: Contenidos relacionados con la problemática social.

($\lambda = 2,70$ y 15,91% de σ^2 explicada).

FACTOR 3: Contenidos referidos a la planificación e intervención en la realidad y a su evaluación, así como al aprendizaje de estrategias de indagación y autoformación.

($\lambda = 2,29$ y 13,51% de σ^2 explicada).

FACTOR 4: Contenidos sobre actividades grupales con agentes de la comunidad.

($\lambda = 1,79$ y 10,54% de σ^2 explicada).

Tabla VII.7. Solución factorial. Valores de lambda y de la varianza explicada

El análisis cluster calculado es de similares características al desarrollado con anterioridad en el bloque de necesidades formativas. Se trata, pues, de un análisis cluster jerárquico implementado mediante el método de Ward en el que se han utilizado como medidas de proximidad/disimilitud las distancias euclídeas al cuadrado de las puntuaciones obtenidas con cada una de las diecisiete variables medidas en escala de intervalo. Los principales resultados obtenidos son los siguientes:

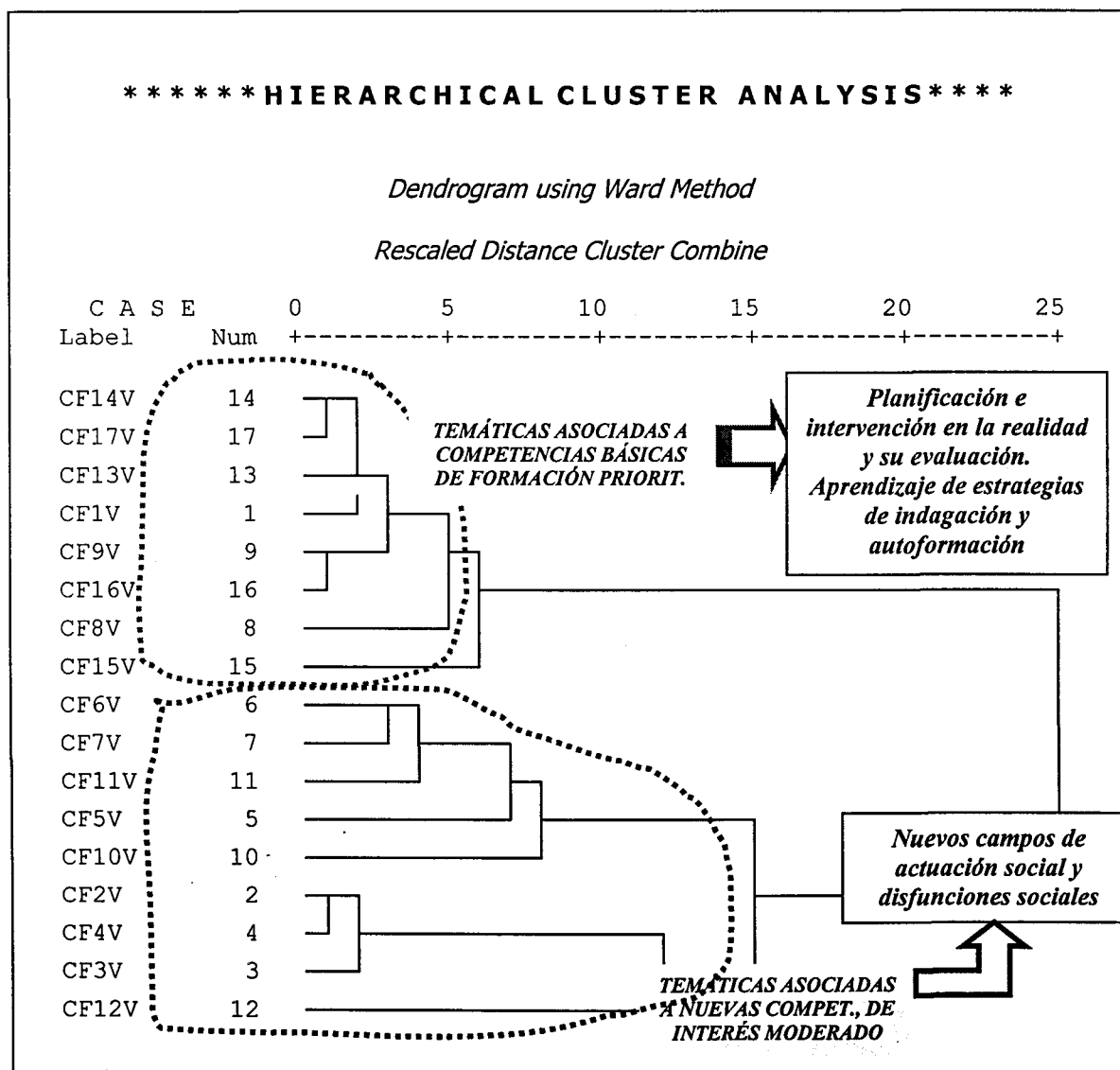


Gráfico VII. 8. Dendrograma de los contenidos de formación de las demandas de animadores

CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN		
<i>Planificación e intervención en la realidad y su evaluación. Aprendizaje de estrategias de indagación y autoformación.</i>	CF14V	Diseño de proyectos.
	CF17V	Técnicas para la evaluación.
	CF13V	Dinámica de grupos.
	CF1V	Participación y asociacionismo.
	CF9V	Estrategias de comunicación y habilidades sociales.
	CF16V	Estrategias de autoformación.
	CF8V	Gestión de recursos.
<i>Nuevos campos de actuación social y disfunciones sociales.</i>	CF15V	Técnicas de investigación social.
	CF6V	Nuevas tecnologías.
	CF7V	Educación ambiental.
	CF11V	Desarrollo comunitario.
	CF5V	Formación del voluntariado social.
	CF10V	Turismo rural.
	CF2V	Marginación.
	CF4V	Maltrato.
	CF3V	Multiculturalidad.
CF12V	Animación sociocultural en el medio penitenciario.	

Como puede apreciarse se distinguen dos agrupaciones diferentes. El primer cluster agrupa los contenidos: cf1, cf8, cf9, cf13, cf14, cf15, cf16 y cf17, muy relacionados con la práctica generalizada de la animación, podríamos considerarlos como contenidos transversales. El segundo cluster está constituido por el resto de contenidos, es decir: cf2, cf3, cf4, cf5, cf6, cf7, cf10, cf11 y cf12, una colección de temáticas con una clara referencia a disfunciones sociales y a nuevos campos de actuación social que han obtenido un grado de interés moderado.

El escalamiento multidimensional calculado es de idénticas características al desarrollado en el bloque anterior de necesidades formativas. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,18613	
2	,15663	,02950
3	,15497	,00165
4	,15489	,00008

Iterations stopped because
S-stress improvement is less than ,001000

Stress and squared correlation (RSQ) in distances

RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances.
Stress values are Kruskal's stress formula 1.

For matrix
Stress = ,14463 RSQ = ,91025

Configuration derived in 2 dimensions

Stimulus Number	Stimulus Name	Stimulus Coordinates	
		Dimension 1	Dimension 2
1	CF1V	,5368	-,2604
2	CF2V	,0748	1,3264
3	CF3V	-,3212	,4054
4	CF4V	,3653	1,2202
5	CF5V	-1,0061	-1,2555
6	CF6V	-,6996	-1,0764
7	CF7V	-,8567	,0816
8	CF8V	,3269	-,6231
9	CF9V	1,2380	,4948
10	CF10V	-2,5013	-,7885
11	CF11V	-,0130	-,1375
12	CF12V	-2,4250	1,6217
13	CF13V	1,2624	,1459
14	CF14V	1,1707	-,1827
15	CF15V	,9735	-1,2351
16	CF16V	,7864	,1687
17	CF17V	1,0880	,0944

Tabla VII.7. Stress, porción de varianza y coordenadas de las dimensiones

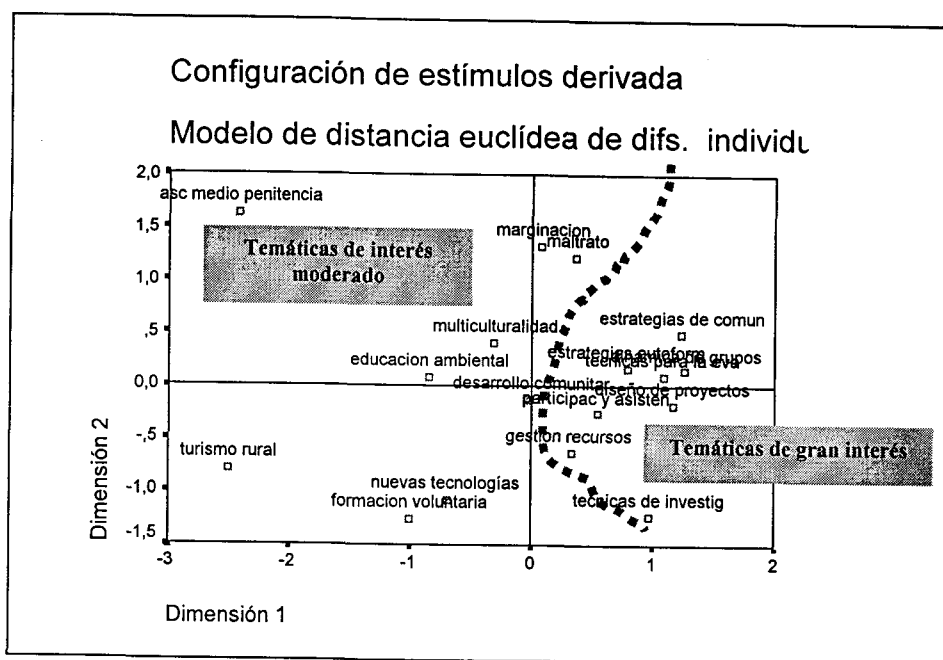


Gráfico VII.9. Configuración de los contenidos de formación en dos dimensiones.

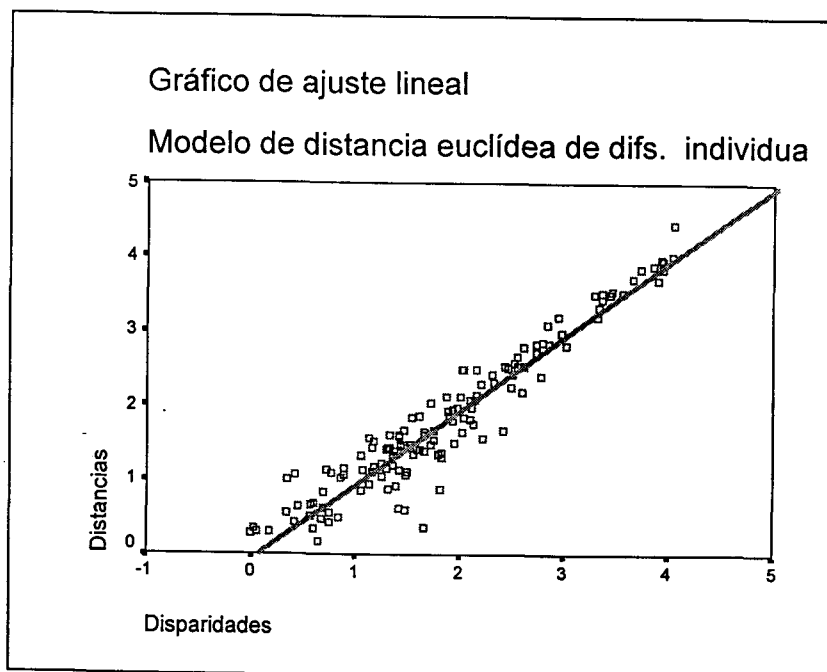


Gráfico VII.10. Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo

Como puede observarse se ha constituido un modelo de dos dimensiones. Antes de pasar a su interpretación comentaremos los resultados obtenidos por los estadísticos que sirven para establecer la bondad del ajuste. Así encontramos los siguientes valores:

- Stress = 0,14
- RSQ = 0,91

El valor de Stress obtenido (0,14) está cerca del valor frontera $<0,10$, aunque es ligeramente superior, por tanto, podemos afirmar que la bondad de ajuste no es, precisamente, la más adecuada. Sin embargo, tanto el diagrama de Shephard (con mayoría de puntos cercanos a la recta) como la varianza explicada por el modelo (91%) parecen denotar un ajuste aceptable para tomar en consideración los resultados obtenidos en la configuración.

Por otra parte, la configuración de estímulos derivada revela dos claras agrupaciones. La primera puede ser identificada como la **dimensión 1** y estaría constituida por las temáticas: cf1, cf8, cf9, cf13, cf14, cf15, cf16 y cf17, es decir, los contenidos considerados de *gran interés* y referidos a la *planificación e intervención en la realidad, su evaluación, así como el aprendizaje de estrategias de indagación y autoformación*. La segunda puede considerarse como la **dimensión 2** y estaría articulada por los contenidos: cf2, cf3, cf4, cf5, cf6, cf7, cf10, cf11 y cf12, o sea, las temáticas consideradas con un *interés moderado* y referentes a *disfunciones sociales y los nuevos campos de actuación social*. En este sentido el grado de coincidencia entre el AC y el EMD es total. En ambos casos las dos técnicas de análisis multivariante han revelado idénticos resultados lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos.

VII.1.3. Sectores de interés para el estudio de las distintas temáticas: análisis y discusión de resultados

Como puede observarse en el cuestionario CASA son cuatro los contenidos formativos que por su especificidad pueden resultar interesantes dependiendo del

sector con el que se intervenga; tal es el caso de los contenidos: participación y asociacionismo (Cf1); marginación (cf2); multiculturalidad (cf3) y maltrato (cf4)

(CF1) PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIONISMO:

Como puede apreciarse en el gráfico VII.11, la temática PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIONISMO interesa trabajarse principalmente con el sector *juventud* (frecuencia 86 sobre 114), con un 75,4% y muy por encima significativamente ($p \leq 0.05$) de los otros tres sectores. El segundo sector es el de *mujer* con un porcentaje del 37,7%, siendo los sectores *infancia* y *mayores* con un 28,9% y 19,3% respectivamente los sectores poblacionales desde los que menos interesa trabajar estos temas.

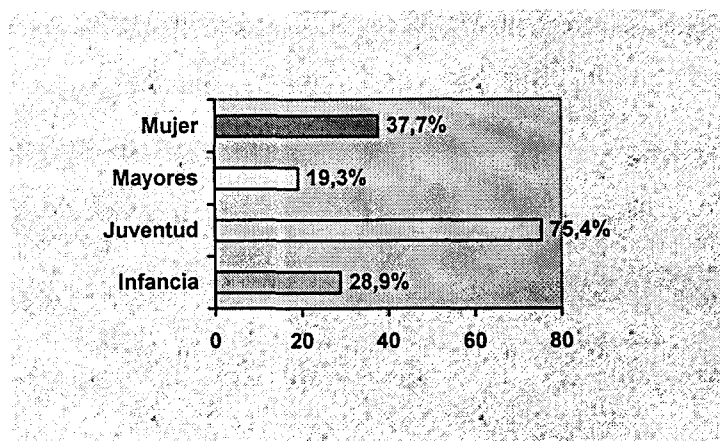


Gráfico VII.11. Porcentaje sector / PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIONISMO

(CF2) MARGINACIÓN

La marginación de la población *juvenil* despierta un mayor interés (67,5%), (estadísticamente significativo, $p \leq 0.05$) que la misma temática aplicada al resto de sectores como se muestra en el gráfico VII.12. La marginación en la *infancia* y en el sector *mujer* con un 43,9% de incidencia despierta cierto interés. Como ocurría en la temática anterior, también en esta, es el sector *mayores* el que menos atención reclama en relación con la marginación con un 18,4% de incidencia.

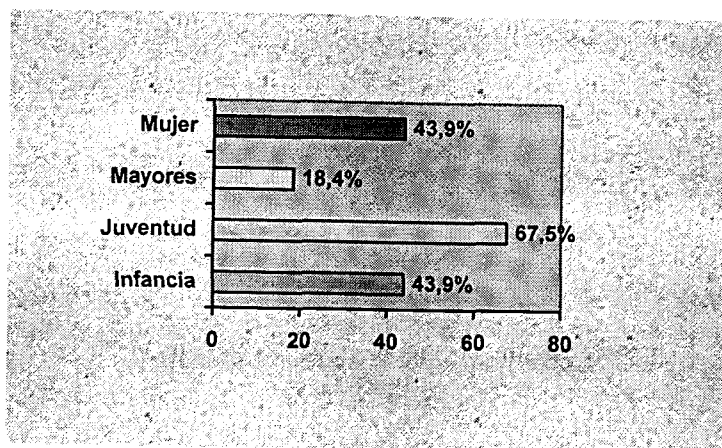


Gráfico VII.12. Porcentaje sector/ MARGINACIÓN

(CF3) MULTICULTURALIDAD

Siguiendo la tendencia de anteriores temáticas la MULTICULTURALIDAD interesa sea tratada en el sector *juventud* (71,9%) con una superioridad estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$) en relación con las demás. Los sectores *infancia* y *mujer* con un 34,2% y 37,7% respectivamente de incidencia ocupan un segundo plano, mientras, como viene ocurriendo en los demás contenidos, son los *mayores* los que menos interés han despertado con un 13,2%.

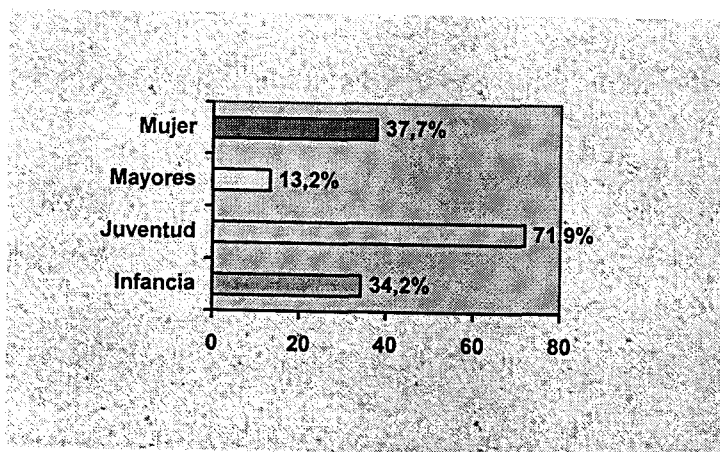


Gráfico VII.13. Porcentaje sector/ MULTICULTURALIDAD

(CF4) MALTRATO:

El maltrato en el sector *mujer* e *infancia* con un 57,9% y 51,8% respectivamente ha alcanzado una mayor incidencia ($p \leq 0.05$) respecto a los otros dos sectores contemplados como demuestra el gráfico siguiente:

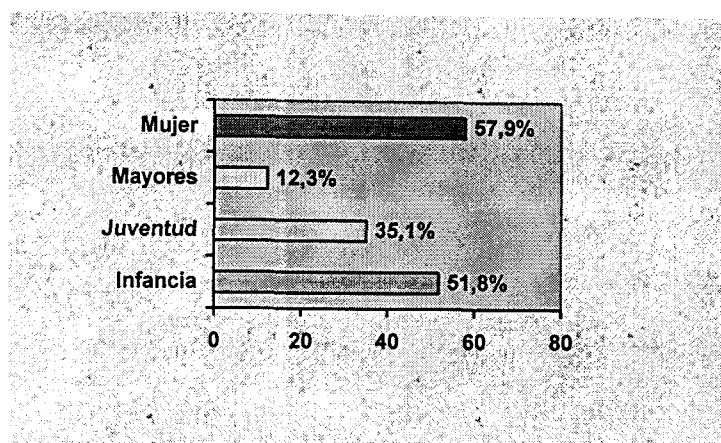


Gráfico VI.14. Porcentaje sector / MALTRATO

Tomando los porcentajes globales de incidencia de cada sector por temáticas podemos también contrastar la posible superioridad de algún sector teniendo en cuenta la temática asociada, así lo hacemos en la tabla VII.8:

TEMÁTICAS	SECTORES DE APLICACIÓN			
	Infancia	Juventud	Mayores	Mujer
Participación y asociacionismo	28,9%	75,4%	19,3%	37,3%
Marginación	43,9%	67,5%	18,4%	43,9%
Multiculturalidad	34,2%	71,9%	13,2%	37,3%
Maltrato	51,8%	35,1%	12,3%	57,9%
Significación estadística*	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p > 0,05$	$p \leq 0,05$

Tabla VII.8. Porcentajes de cada sector según temática

*Prueba utilizada: χ^2 con un $\alpha = 0.05$

Como también podemos observar en el gráfico VII.15, la incidencia de algunos sectores (en todos menos en mayores) es significativamente distinta desde el punto de vista estadístico, según la temática tratada. Así, en el sector infancia interesa mucho más la temática *maltrato* (51,8%) y *marginación* (43,9%), que los otros tres contenidos. Bien es verdad, que si comparamos por parejas las cuatro temáticas, y no globalmente como indican los resultados del contraste, apreciamos que entre los contenidos *marginación* (43,9%) y *maltrato* (51,8%) no se producen diferencias estadísticamente significativas³ ($p > 0,05$) lo que parece indicar que ambas las temáticas que más interesan a los agentes socioculturales encuestados desde el sector infancia. En el sector juventud destacan tres temáticas con incidencias muy parecidas y con

niveles $p > 0,05$ entre ellas tomadas por binomios; dichas temáticas son todas las contempladas en el cuestionario menos la temática *maltrato*. Tomando como referencia el sector mayores, apreciamos como las cuatro temáticas tratadas no constituyen un foco de interés lo suficientemente significativo como para centrar en ellas el contenido formativo. Sin embargo, de nuevo en el sector mujer podemos observar la destacada incidencia de las temáticas *maltrato* y *marginación* con porcentajes del 57,9% y 43,9% respectivamente y significativamente diferentes a las temáticas participación, asociacionismo y multiculturalidad.

Estos resultados están directamente relacionados con el sector poblacional con el que los agentes socioculturales encuestados desarrollan a diario su práctica profesional. De esta manera a los agentes que trabajan en un Centro de Información Juvenil les interesa todas las temáticas propuestas pero enfocadas desde y para los jóvenes; igual ocurre con el animador que ejerce en infancia, mujer o mayores.

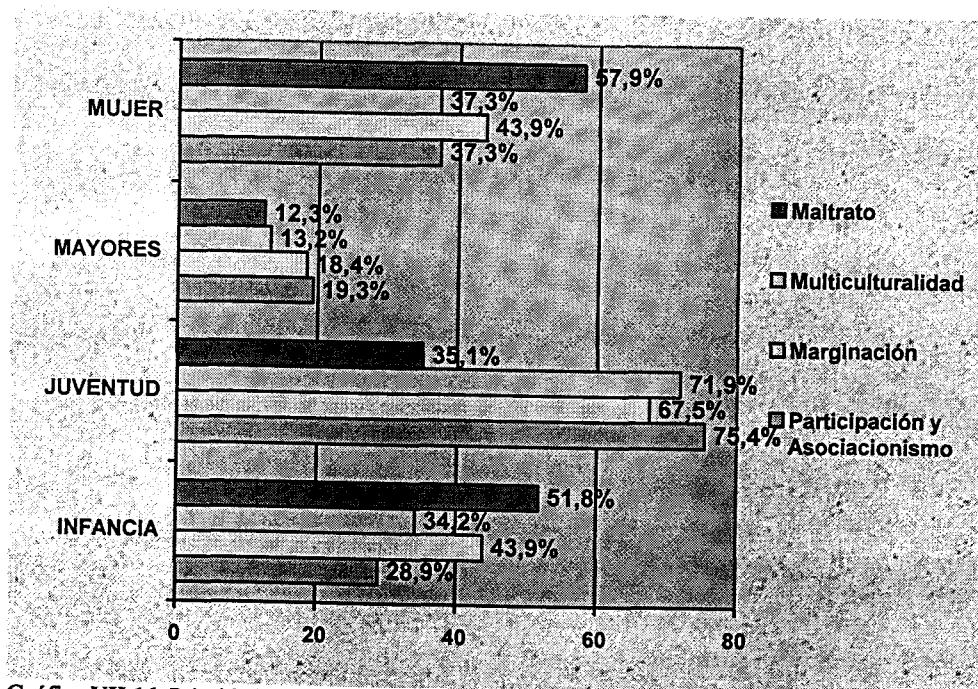


Gráfico VII.16. Prioridades formativas de cada sector por temática

³ Prueba utilizada: Binomial con un nivel $\alpha = 0.05$

VII.1.4. Perspectivas de interés en el enfoque de los contenidos de formación

Como podemos observar en la tabla y gráfico siguiente, las perspectivas prioritarias bajo las cuales deben ser tratadas las distintas temáticas propuestas son la *sociocultural* y la *educativa*, con diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$, tanto en las temáticas consideradas individual como globalmente:

	S.C.	P.A.	ED.	PS.	LR.	LL.	J.C.	significación estadística
PARTIC. Y ASOCIACIONISMO	72,20%	14,90%	61,40%	18,40%	30,70%	27,20%	12,30%	$p \leq 0.05$
MARGINACIÓN	74,60%	24,60%	68,40%	28,10%	24,60%	31,60%	18,40%	$p \leq 0.05$
MULTICULTURALIDAD	81,60%	21,10%	64,90%	14,90%	20,20%	24,60%	16,70%	$p \leq 0.05$
MALTRATO	56,10%	27,20%	63,20%	48,20%	7,90%	15,80%	35,10%	$p \leq 0.05$
FORMACIÓN VOLUNT SOCIAL	59,60%	15,80%	48,20%	13,20%	21,90%	7,90%	10,50%	$p \leq 0.05$
NUEVAS TECNOLOGÍAS	49,10%	14,90%	60,50%	9,60%	16,70%	24,60%	6,10%	$p \leq 0.05$
EDUCACIÓN AMBIENTAL	67,50%	19,30%	69,30%	6,10%	33,30%	11,40%	7,90%	$p \leq 0.05$
GEST. RECURSOS	51,80%	37,70%	43,90%	9,60%	15,80%	31,60%	14%	$p \leq 0.05$
COMUNICACIÓN Y HABIL. SOCIALES	73,70%	14%	63,20%	31,60%	19,30%	27,20%	6,10%	$p \leq 0.05$
TURISMO RURAL	59,60%	15,80%	26,30%	5,30%	36%	22,80%	3,50%	$p \leq 0.05$
DESARROLLO COMUNITARIO	64%	28,10%	48,20%	9,60%	14%	24,60%	8,80%	$p \leq 0.05$
ASC EN MEDIO PENITENCIARIO	55,30%	13,20%	51,80%	25,40%	14%	18,40%	8,80%	$p \leq 0.05$
DINÁMICA GRUPOS	71,90%	5,30%	64%	28,10%	29,80%	14%	1,80%	$p \leq 0.05$
DISEÑO PROYECTOS	63,20%	24,60%	58,80%	10,50%	14%	28,10%	3,50%	$p \leq 0.05$
TECNICAS DE INVES. SOCIAL	66,70%	23,70%	52,60%	18,40%	8,80%	18,40%	7%	$p \leq 0.05$
ESTRATEGIAS DE AUTOFORMACIÓN	57%	15,80%	71,10%	20,20%	13,20%	28,10%	4,40%	$p \leq 0.05$
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	61,40%	15,80%	62,20%	27,20%	16,70%	22,80%	3,50%	$p \leq 0.05$
PROMEDIO	64%	19%	58%	19%	19%	22%	10%	$p \leq 0.05$

Tabla VII.9. Porcentaje perspectivas/ contenidos de formación contemplados.
Prueba de contraste utilizada: χ^2 con un $\alpha = 0.05$.

Leyenda // Perspectivas	
SC: Sociocultural	PA: Político Administrativa
EC: Educativa	PS: Psicológica
LL: Laboral	JC: Jurídica
LR: Lúdico recreativa	

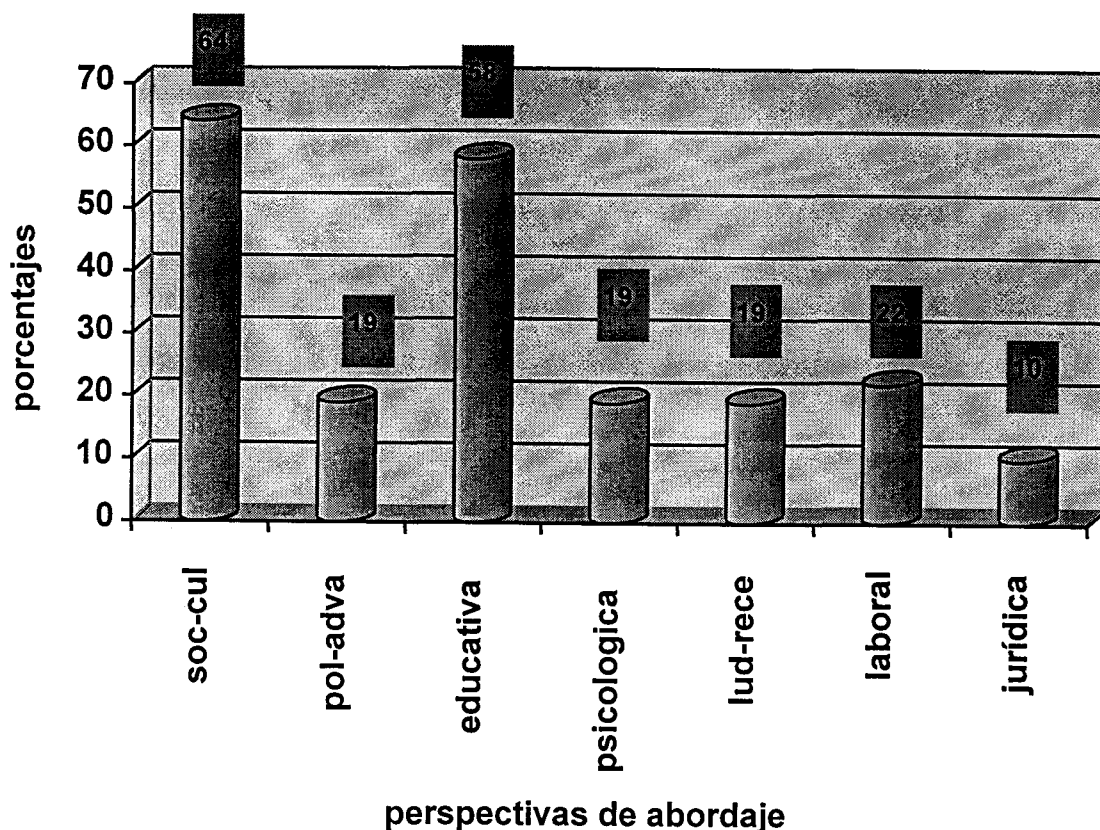


Gráfico VI.1.16. Porcentaje global promedio de incidencia obtenido por cada perspectiva

Los altos porcentajes de elección (64% y 58% de promedios globales respectivamente) de las perspectivas sociocultural y educativa las sitúa muy por encima del resto. En un plano intermedio se sitúan casi la totalidad de las perspectivas restantes con promedios globales entre 22% y 19%, es decir, las perspectivas *laboral*, *político-administrativa*, *psicológica* y *lúdico-recreativa*. Sin duda, es la perspectiva *jurídica*, con sólo un promedio global del 10%, la que menos interesa a los agentes encuestados.

De igual manera se han contrastado los porcentajes obtenidos por cada perspectiva con relación a cada temática, es decir, un contraste de porcentajes “en columna” habiéndose obtenido niveles de significación $p \leq 0,05$ en los siete contrastes efectuados, esto implica el dominio de algunas temáticas desde determinadas perspectivas. Así, resulta evidente que desde la perspectiva *sociocultural*, interesan sean

tratados los contenidos que hacen referencia a la multiculturalidad (81,6%), marginación (74,6%), comunicación y habilidades sociales (73,7) y la participación y el asociacionismo (72,2%).

Desde la perspectiva *político-administrativa* la temática más relevante es la relacionada con la gestión de recursos (37,7%), así como el desarrollo comunitario (28,1%) y el maltrato (27,2%).

Desde la perspectiva *educativa* se abordaría, fundamentalmente, los contenidos referidos a las estrategias de autoformación (71,1%) seguido de otras temáticas tales como: la educación ambiental, la marginación, el maltrato, comunicación y habilidades sociales y multiculturalidad; todas ellas con porcentajes comprendidos entre 63,9% y 69,3%.

Es el maltrato la temática que más interesa sea tratada desde una perspectiva *psicológica* (48,2%) muy por encima del resto. Los contenidos referentes a turismo rural y educación ambiental con porcentajes del 36% y 33,3% deben ser tratados, según los agentes encuestados, desde un enfoque *lúdico-recreativo*.

Desde la perspectiva *laboral* las temáticas que más interesan son la marginación y gestión de recursos con un 31,6%. Finalmente, el maltrato (35,1%) es la temática que ha obtenido la mayor relevancia desde la perspectiva *jurídica* muy por encima del resto de contenidos.

Para finalizar este apartado relativo a los contenidos de formación, mostramos los resultados obtenidos en la última cuestión abierta incluida en este apartado. En ella se les solicita a los encuestados que propongan **otras temáticas** que les sea de interés y utilidad para el desarrollo de su trabajo diario; las respuestas obtenidas han sido agrupadas en seis categorías con la siguiente incidencia:

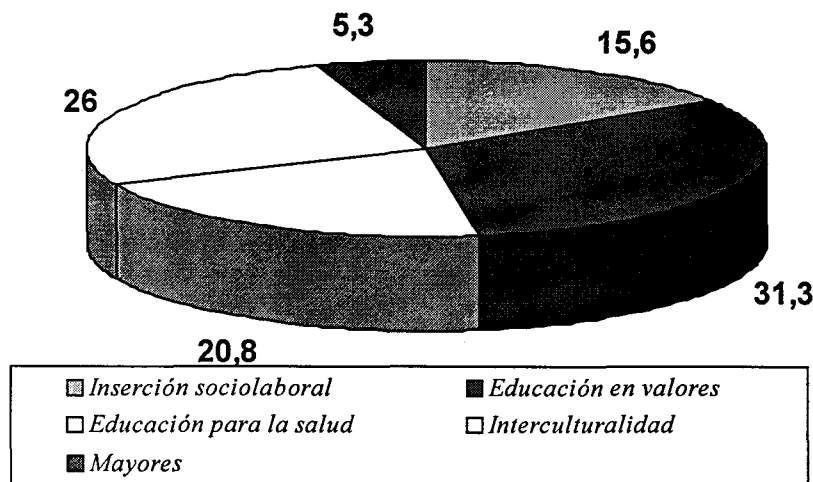


Gráfico VII.17. Otros contenidos a considerar en la formación

Las propuestas más significativas, aunque todas cuentan con una incidencia muy similar, han sido *educación en valores* (5,3%), así como *interculturalidad* (4,4%). *Inserción sociolaboral* (2,6%) y *educación para la salud* (3,5%) se sitúan también cerca, aunque con una menor incidencia. Finalmente se ha dado la casi testimonial presencia de la temática de *mayores* (0,9%).

VII.1.5. Condiciones para la formación de los animadores/as socioculturales: análisis y discusión de resultados

Para terminar este apartado relativo a la caracterización de una propuesta formativa ofrecemos las opiniones que los agentes encuestados nos han ofrecido acerca de las **condiciones idóneas** bajo las cuales deberían planificarse las distintas actividades formativas.

Teniendo en cuenta la disponibilidad real de tiempo, las condiciones de la práctica profesional y la concepción personal de cada encuestado sobre lo que debe ser la formación y el reciclaje hemos instado a cada participante en la encuesta a señalar las

modalidades formativas en las que le gustaría participar, así como el tiempo que estaría dispuesto a invertir:

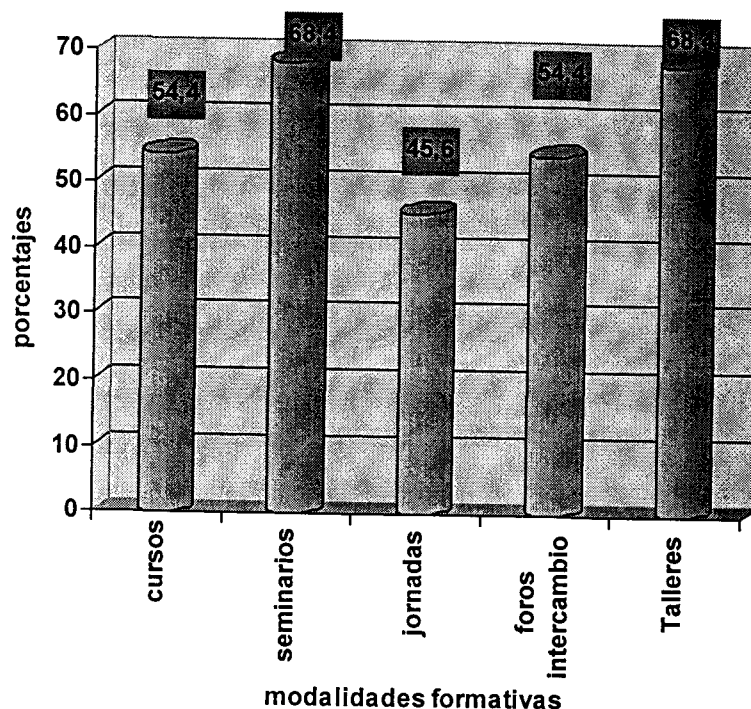


Gráfico VII.18. Incidencia porcentual de las modalidades formativas

Los *seminarios* y los *talleres* han resultado ser las **modalidades formativas** más elegidas por los agentes encuestados con un 68,4% cada una. Sin embargo, comparados globalmente todos los porcentajes no se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$), razón por la cual podemos afirmar que la incidencia alcanzada por los *cursos* y *foros de intercambio* (54,4% cada uno), así como las *jornadas y encuentros monográficos* (45,6%) también puede considerarse significativa.

Las **condiciones horarias** más elegidas han sido las de *2-4 tardes por semana* (50%) y *los fines de semana* (36%). El primer porcentaje (50%) mantiene diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) con el resto de modalidades horarias, excepto

con la de los fines de semana (36%). La tercera opción más elegida ha sido los *periodos vacacionales* (27,2%) y finalmente y muy alejados del resto nos encontramos con un grupo de agentes socioculturales que podrían dedicarle al reciclaje *todas las tardes de la semana* (sólo 5,3%), así como los *periodos cercanos a las vacaciones* (6,1%).

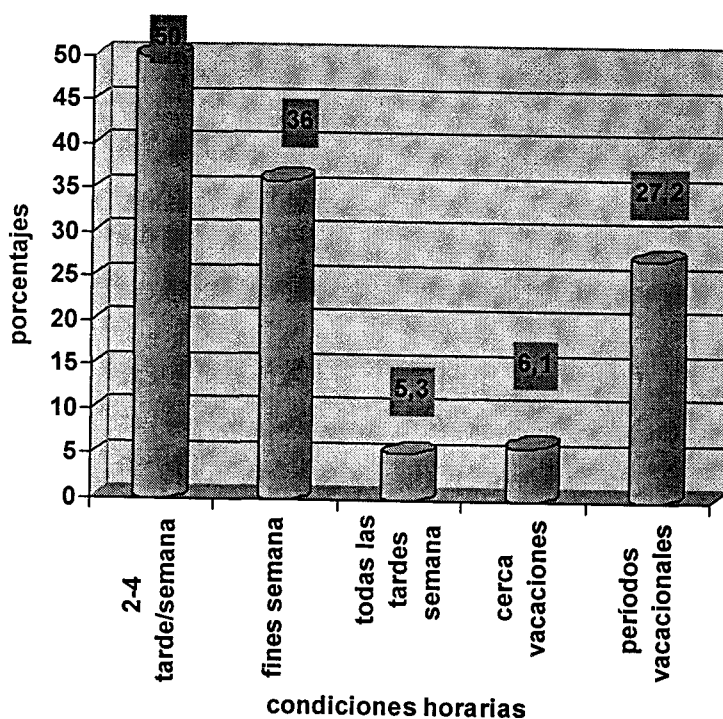


Gráfico VII.19. Incidencia porcentual de las condiciones horarias para la formación

VII.2. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES

Con este segundo gran bloque comenzamos la descripción de la práctica profesional de los agentes socioculturales encuestados. En él se dará cuenta de la *situación laboral* y de las *condiciones de desarrollo de la práctica* del grupo de agentes socioculturales cuyas necesidades de formación han sido descritas anteriormente.

VII.2.1. Situación laboral de los animadores/as socioculturales encuestados

La **relación laboral** que los agentes socioculturales encuestados mantienen con su práctica profesional tiene las siguientes características en cuanto a grado de estabilidad y tipología de contratación:

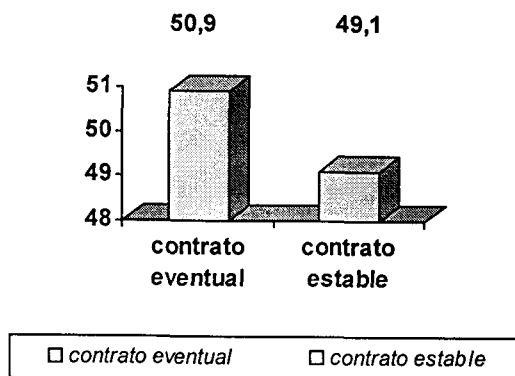
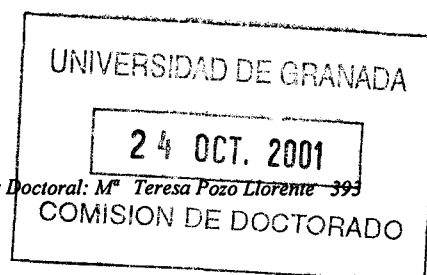


Gráfico VII.20. Estabilidad profesional de los agentes socioculturales encuestados

Como muestra el gráfico anterior, no existe una apreciable superioridad del trabajo como profesional de la animación con carácter *estable* (51%), que se traduce en la disponibilidad de un contrato fijo, frente a los profesionales que trabajan en una situación más *eventual* (49%); no resultando estadísticamente significativa ($p > 0.05$) la diferencia entre una y otra categoría.

Resulta destacable, el elevado porcentaje de animadores/as que ejercen su profesión en una situación de eventualidad e incertidumbre; aunque reconocen que “no les falta el trabajo”, y que pasan periodos de cambio de contratación, o trasiego de una institución a otra con obligados periodos de paro; esa eventualidad adquiere bastante dinamismo, ya que una vez que se incorporan al mundo laboral, sus posibilidades de ocupación permanente son muy altas puesto que mantienen unos niveles de información altos y suelen estar vinculados a personas, instituciones o asociaciones con las que han colaborado de forma más o menos puntual en proyectos concretos.



Respecto a las diferentes **tipologías y modalidades de contratación remunerada**, podemos destacar significativamente por encima de las demás la modalidad de contrato de *servicios*, seguido por un 23,7% de animadores con contrato *indefinido*, por un 19,3% en situación de *becario* o con contrato *en prácticas*; un 7,9% como trabajadores a *media jornada*; y un 7% como *funcionarios interinos*.

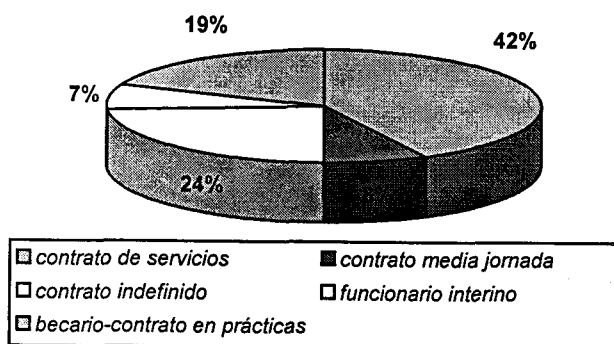


Gráfico VII.21. Tipología de contratos de los animadores/as

Un estudio más detallado de estas circunstancias profesionales, en función de algunas de las variables atributivas más relevantes de la muestra pone de manifiesto que: la edad es un factor determinante en la adquisición de estabilidad laboral, que la eventualidad es más propia de los animadores/as más jóvenes, y mayor en las mujeres que en los hombres, y que la consolidación y estabilización del puesto de trabajo es más fácil y más prematura en el medio rural que en el medio urbano.

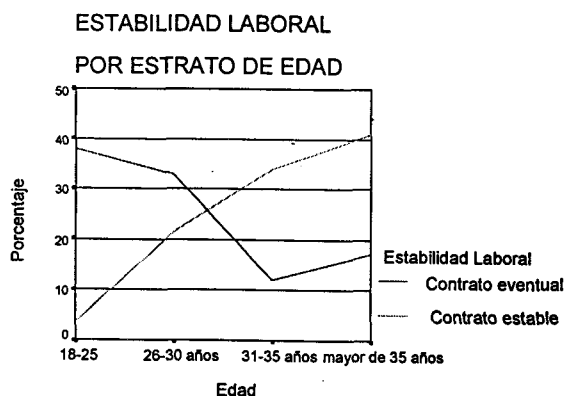


Gráfico VII.22. Grado estabilidad laboral por edad

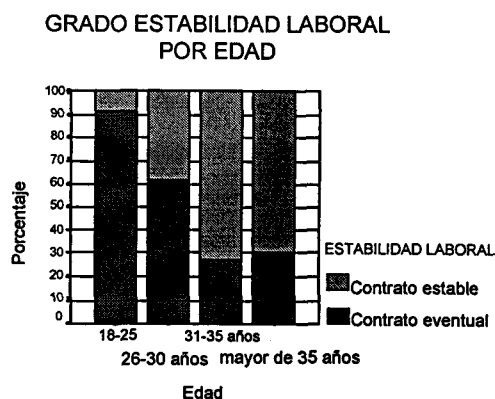


Gráfico VII.23. Grado estabilidad laboral por edad

La edad constituye una variable determinante de la estabilidad laboral de los ASCs, edad y estabilidad laboral son dos variables relacionadas significativamente ($r=0,5$, a partir del cálculo de los coeficientes V de Cramer y el de Contingencia corrector de los valores de Ji cuadrado). El número de contratos eventuales en el intervalo 18-25 años supera el 90%, y a medida que avanzamos hacia intervalos de edad superior dicho porcentaje experimenta una reducción considerable dejando paso a la presencia de contratos estables (cerca del 40%, entre 26-30 años; y alrededor del 70%, a partir de los 31 años).

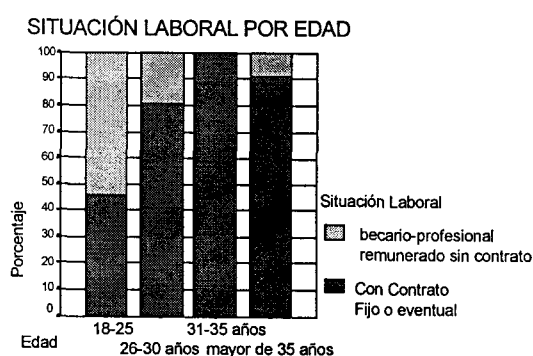


Gráfico VII.24. Situación laboral por edad

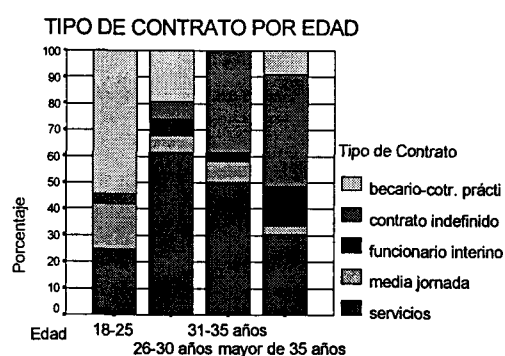


Gráfico VII.25. Tipología de contratos por edad

En cuanto a la situación laboral según la edad, podemos observar que los contratos laborales de carácter fijo o eventual van ganando posición significativa a ese otro tipo de situaciones contractuales de iniciación al mundo laboral como son las condiciones de becario, contrato en prácticas, o incluso las diferentes modalidades de vinculación profesional remunerada, ya sea mediante gratificaciones intermitentes, cursos remunerados, o algún otro tipo de retribución indirecta, pero sin contrato; esta situación supone en el estrato 18-25 años alrededor del 54%, pasando a ocupar sólo un 20% entre los 26-30, desapareciendo en el intervalo 31-35 años, y estabilizándose en torno al 10% para mayores de 35 años.

Respecto al tipo de contratos característicos de ese grueso de profesionales contratados en los distintos estratos de edad, podemos observar que hay un predominio

importante de la tipología denominada *contratos de servicios* que ocupa en los tres primeros estratos de edad más de la mitad de la fracción del total de las tipologías; cambiando de signo a partir de los 35 años, donde esta tipología de contratos de servicios se reduce al 30,5% sobre una fracción del 90% de ASCs en situación de contratados.

Los contratos de *media jornada* son habituales en el estrato 18-25, ocupan un 16% de la fracción de contratados (que sobre un total del 46% supone un porcentaje absoluto de un 35%); reduciéndose significativamente a un 7-8% en los estratos de 26-35 y finalmente representando tan sólo un 2% del total de fracción de ASCs con contrato, lo que supone en términos absolutos que solamente el 4,4 % del total de animadores/as con contrato trabajan a media jornada. Es curioso observar cómo es a partir de los 30 años cuando se asientan los *contratos indefinidos* con un 49% del total de animadores/as, lo que significa que el 51 % restante se mantiene en una situación de eventualidad.

La situación de *funcionario interino* no existe en el estrato 18-25, y adquiere lógicamente un distanciamiento estadísticamente significativo ($\alpha = 0.05$) a partir de los 35 años con un porcentaje absoluto de alrededor del 37% sobre el total de animadores/as con contrato.

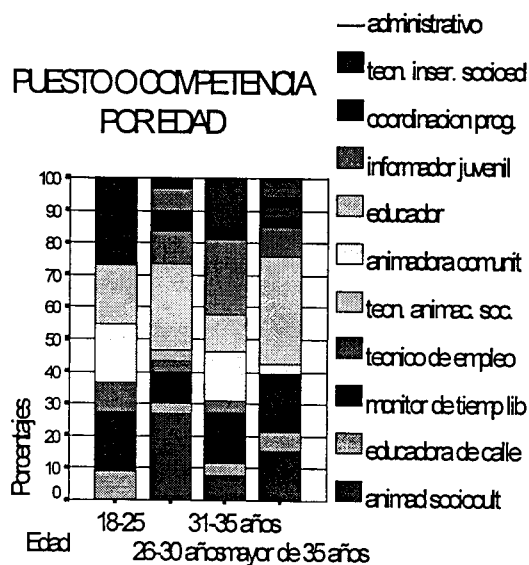


Gráfico VII.23. Puesto o competencia por edad

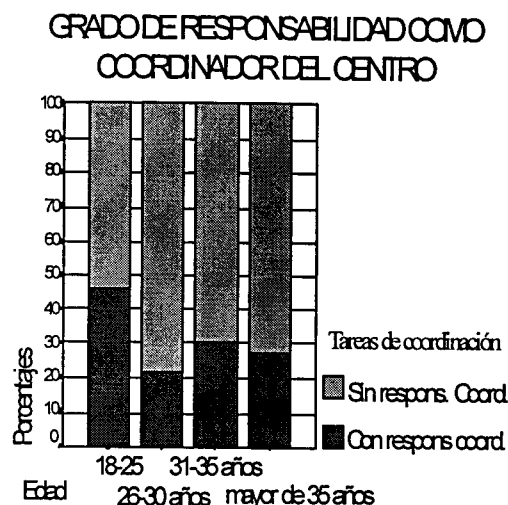


Gráfico VII.24. Respons coord. por edad

Las variables **puesto o competencia** y grado de responsabilidad en la coordinación de actividades, proyectos, programas o/y centros, no han arrojado diferencias estadísticamente significativas según la variable atributiva edad. La denominación de animador/a sociocultural como tal, no se contempla en el estrato 18-25, adquiriendo un predominio especial las denominaciones de coordinador de programas (28%), animador comunitario y animador de tiempo libre (17% respectivamente); y en un segundo nivel quedan las figuras de animador de calle y técnico de empleo (8%).

En cuanto al ejercicio de **tareas de coordinación** sorprende el 46% representado por el estrato 18-25 años, cuyos valores se reducen por debajo del 30% en los restantes estratos, quizás esta situación tenga una explicación en el hecho de que muchos centros, asociaciones e instituciones comienzan su andadura poniendo en marcha estructuras de coordinación y dirección provisionales que suelen recaer en animadores/as jóvenes,

muchos de ellos recién titulados, que se incorporan a su primer puesto de trabajo como coordinadores de estos servicios de animación; especialmente en las zonas rurales, como veremos más adelante. En otras ocasiones se enmascara la soledad laboral y la sobresaturación de tareas y responsabilidades bajo la gratificación y satisfacción profesional que supone “ser nombrado” o sentirse coordinador de una actividad, un proyecto, una iniciativa o un servicio.

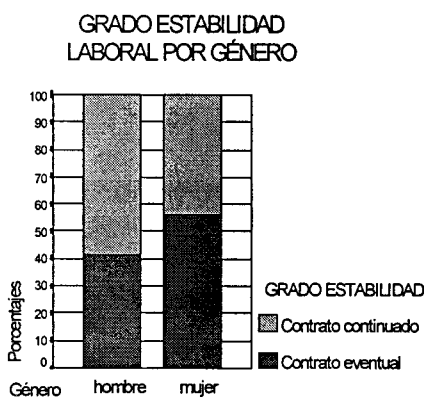


Gráfico VII.28. Estabilidad laboral por género

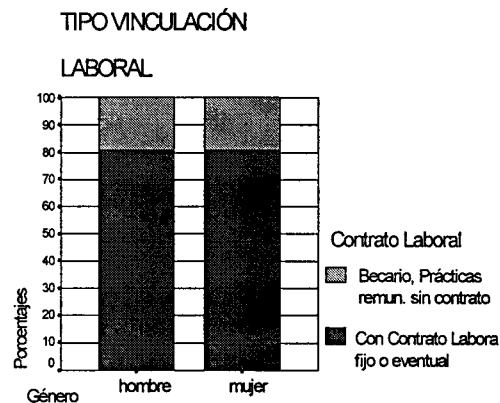


Gráfico VII.29. Contrato laboral por género

Respecto al grado de **estabilidad laboral** según la variable **género**, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en los contraste de ji cuadrado, aunque cabe anotar que los hombres ocupan alrededor del 60% de los contratos estables, mientras las mujeres no llegan a ocupar el 45% (aunque bien es cierto que en cifras absolutas, el número de mujeres es mayor que el de hombres). Algo más homogénea es la situación de contratación, donde en ambos casos ocupan el 80% del espacio reservado a profesionales con contrato, reservando el restante 20% a otro tipo de situaciones como becarios, contratos en prácticas, etc.

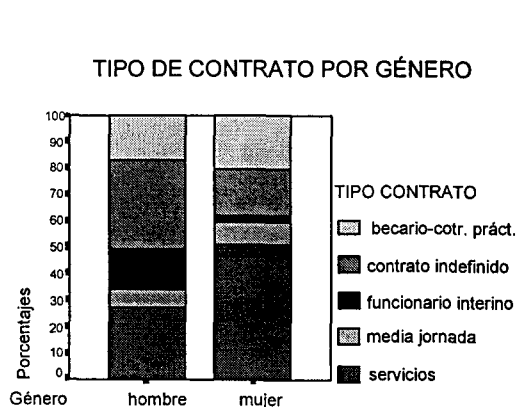


Gráfico VII.30. Tipo contrato por género

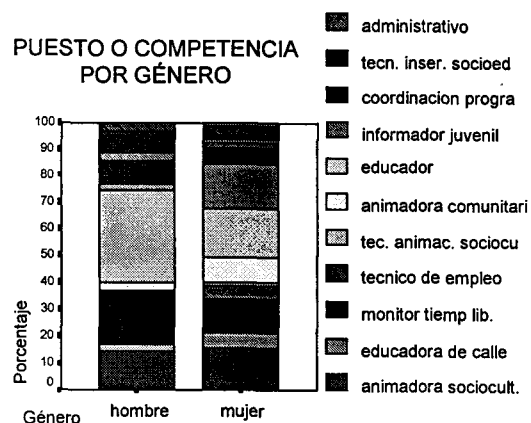


Gráfico VII.31. Competencia o puesto por género

En cuanto al **tipo de contrato** según la variable **género**, los datos arrojan diferencias estadísticamente significativas, en el siguiente sentido: alrededor del 33% de los hombres ocupan contratos indefinidos frente a valores inferiores al 20% las mujeres; el porcentaje de interinos también es significativamente mayor en los animadores (17%), frente a las animadoras (2%); mostrando diferencias también entre el porcentaje de contratos en la modalidad de servicios, 49% para las mujeres, frente al 26% para los hombres.

En cuanto al puesto o competencia, no se han detectado diferencias estadísticamente significativas, si bien cabe mencionar una mayor presencia del puesto denominado educador, en el caso de los hombres (32% frente a un 20% para las mujeres), y el de informadora en el caso de las mujeres (alrededor del 20% frente a un 2% para los hombres).

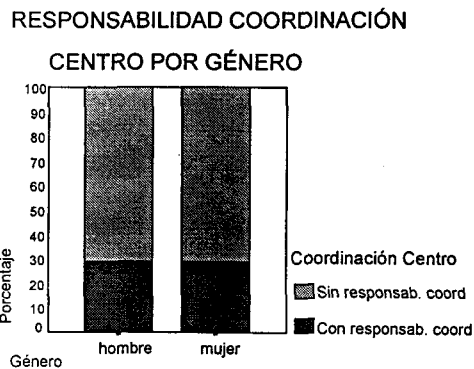


Gráfico VII.32. Coordinación y género

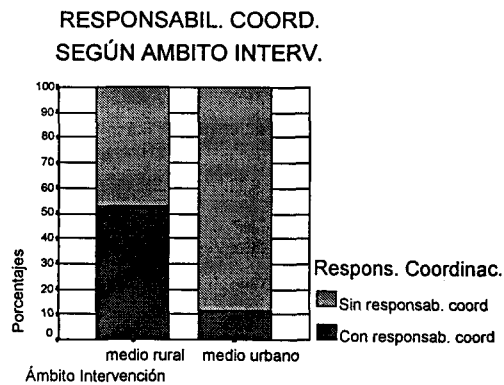


Gráfico VII.33. Coordinación y medio de.interven.

Finalmente, podemos afirmar que el **género** no es una variable que discrimine respecto a la variable **responsabilidades de coordinación**, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos niveles de la variable, siendo sus porcentajes muy similares (alrededor del 30%). Sí han arrojado diferencias respecto a esta variable dependiente, la variable atributiva **medio de intervención**, donde se aprecia un predominio importante de los animadores/as con responsabilidad en tareas de coordinación ubicados en medio rural (53%), frente a los de medio urbano (11%).

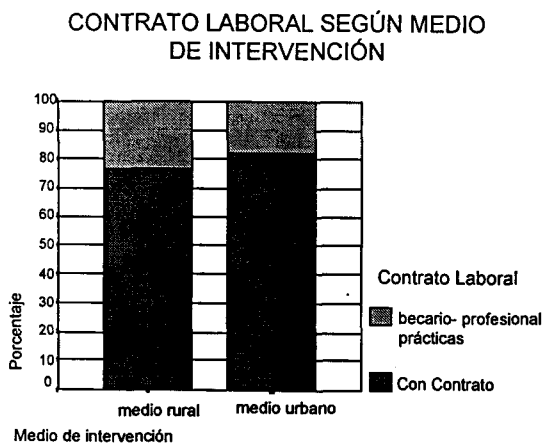


Gráfico VII.34. Contrato laboral por medio interv.

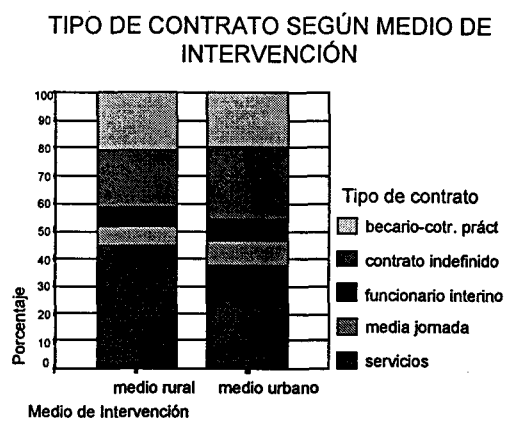


Gráfico VII.35. Tipo contrato por medio interv.

El estudio específico de la variable medio de intervención cruzada con las variables dependientes **contrato laboral** y tipología del mismo, no arrojan diferencias significativas respectivamente. Véanse gráficos VII 34 y VII.35.

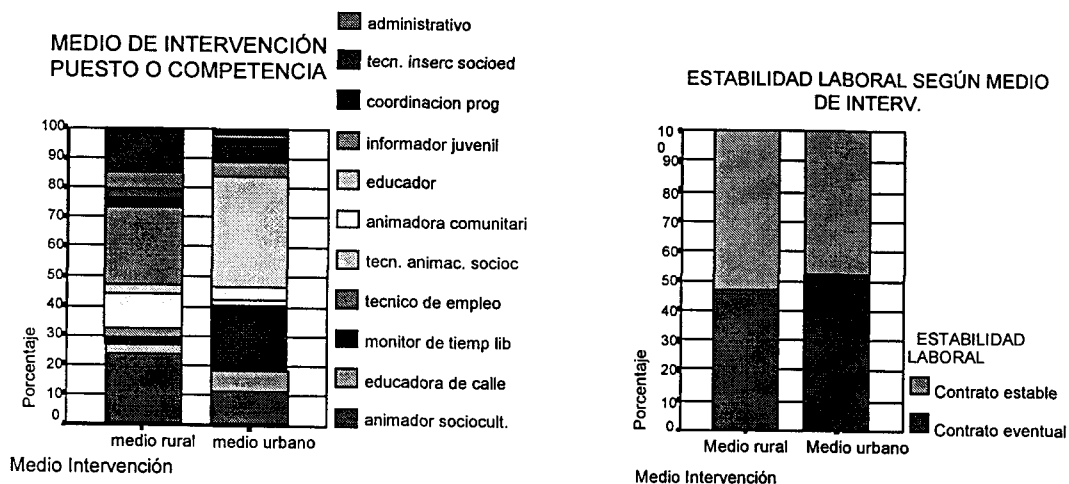


Gráfico VII.36. Puesto/competet. por medio interv. Gráfico VII.37. Estabil laboral por medio interv.

En cuanto al cruce de variables **medio de intervención** según **puesto o competencia**, hemos identificado diferencias estadísticamente significativas, especialmente acentuadas en la figura del monitor de tiempo libre que predomina en el entorno urbano con un 23%, frente al 2% en el medio rural. También es digna de considerar la figura del educador con un predominio mayoritario en el medio urbano(35%), frente a la del informador más propia del entorno rural (26%).

En cuanto a los **tipos de contrato** se dan igualmente dos tipologías muy por encima de las demás ($p \leq 0,05$). Dichas variedades de contrato son el de *servicios* (25,4%), así como el *fijo* (18,4%). El resto de tipologías se mueven entre el 0,9% y 7% de incidencia.

Con relación a la denominación del **puesto de trabajo** que ocupan en su actividad laboral diaria se han obtenido los siguientes resultados: de todos los puestos

de trabajo contemplados hay cuatro variedades que destacan por su incidencia significativamente ($p \leq 0,05$) sobre las demás: animador sociocultural y monitor de tiempo libre (ambos con un 13,2%), informador juvenil (10,5%) y, sobre todo, la competencia de educador con un 21,1%. El resto de puestos contemplados hasta un total de doce oscilan entre 6,1% y el 0,9%. También es significativo el porcentaje de agentes (12,3%) que a esta pregunta responden ser “chicos o chicas para todo” y los que no saben que contestar

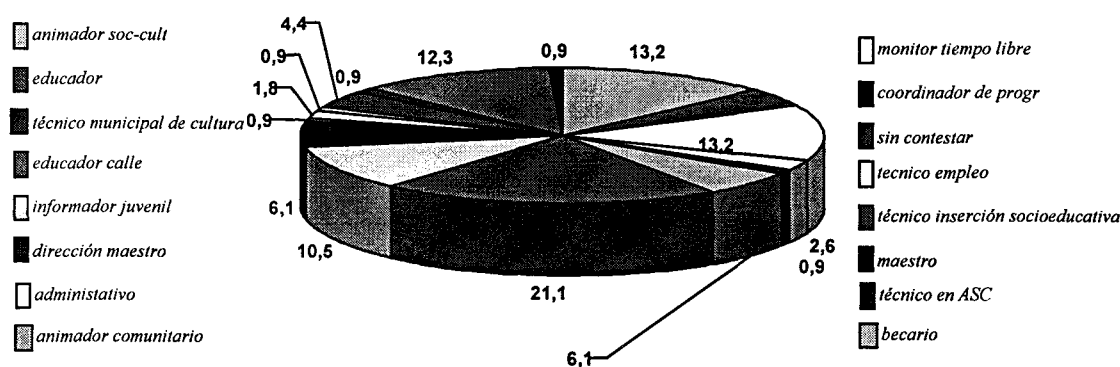


Gráfico VII.38. Porcentaje global de incidencia obtenido según denominación o competencia desempeñada por los profesionales de la muestra

VII.2.2. Funciones y tareas de los animadores/as socioculturales

En el gráfico VII.39, hemos reseñado en rojo aquellas **tareas** que comparadas con el resto (barras en azul) han resultado con una incidencia porcentual superior y estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$). Dichas tareas hacen referencia a la *planificación e intervención en la realidad*, la *atención individualizada*, así como a la *impartición y organización de cursos* y tareas de *información, divulgación y sensibilización* situándose su incidencia porcentual entre 62,3% y 71,1%.

Por otra parte hay un segundo grupo de tareas alejadas de las anteriores cuya incidencia se sitúa entre 22,8% y el 28,1%; estas tareas corresponden a la *selección de personal, mantenimiento de infraestructuras*, y otras tareas de *gestión y administración*.

El *desarrollo local* (6,1%), las *actividades lúdico-culturales y deportivas* (7,9%) y, sobre todo, las *tareas de investigación, diagnóstico, evaluación y análisis de necesidades* (sólo 3,5%) son las menos desarrolladas en el trabajo diario de los agentes socioculturales.

Nos llama la atención (aunque no nos sorprende) constatar cómo entre las temáticas y contenidos formativos de gran interés (señaladas en el gráfico VII.8) están las relacionadas con la planificación, la intervención y la evaluación y, sin embargo, las *tareas de investigación, diagnóstico, evaluación y análisis de necesidades* son las menos presentes en el trabajo diario de los agentes socioculturales encuestados.

Este hecho no nos sorprende porque estamos ante un colectivo de profesionales sumergido en el vertiginoso mundo de lo inmediato; la urgencia en la resolución de los problemas diarios hace que tareas tales como el diagnóstico y análisis de necesidades cara a la planificación de una intervención pertinente, que están en la base de su trabajo como profesionales de la ASC, se queden en referentes teóricos y en la práctica diaria “brillen por su ausencia”. Nos referimos a un colectivo muy relacionado con el activismo profesional. Esto nos lleva a cuestionarnos si lo que realmente están demandando estos profesionales desde la práctica no son tanto conocimientos teóricos y conceptuales como conocimientos de corte metodológico y procedimental que a modo de receta milagrosa les permita llevar a cabo lo que está en la lógica epistemológica, conceptual y procedimental de la práctica de la ASC: evaluación de necesidades, planificación de la intervención, implementación y evaluación constante.

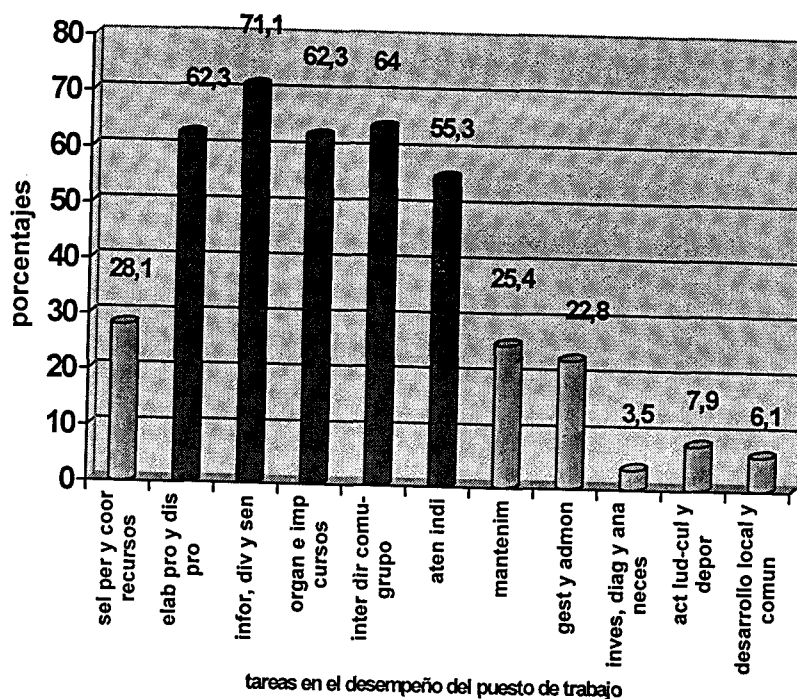


Gráfico VII.39. Porcentaje global obtenido por cada tarea

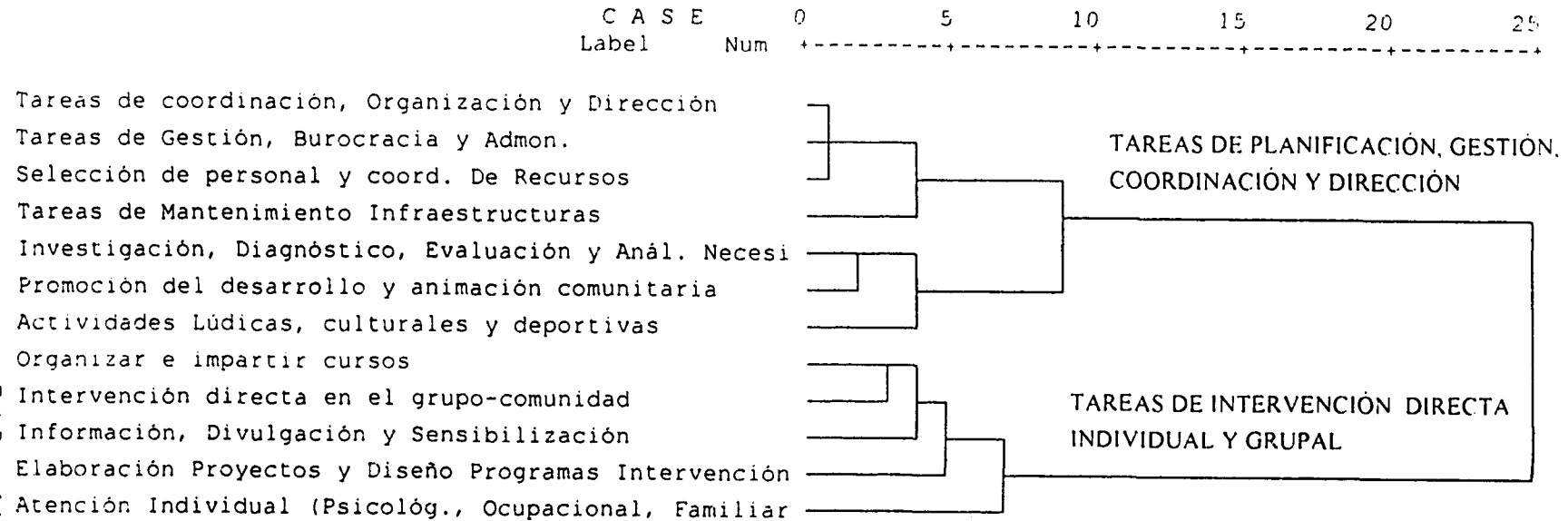
El análisis cluster de las tareas pone de manifiesto dos grandes agrupamientos uno representado por las tareas vinculadas a la *planificación, gestión, coordinación y dirección* y el otro aglutina tareas derivadas de la *intervención directa con grupos e individuos* (ver gráfico VII.40).

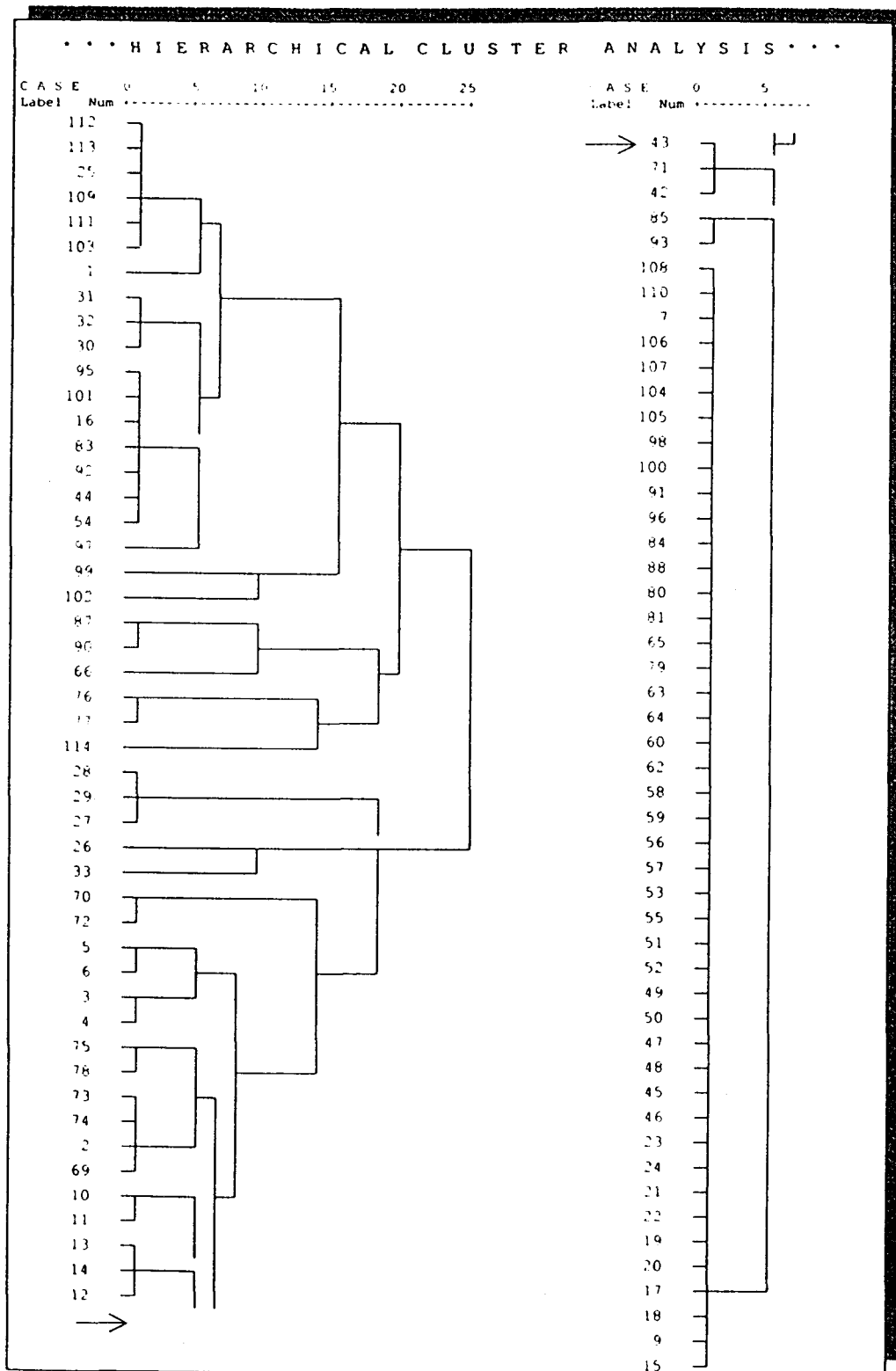
De igual modo el análisis cluster por sujetos pone de manifiesto la dispersión de la profesión en una gama heterogénea y dispersa de tareas que esquemáticamente pueden reducirse a dos tipologías básicas referidas a animadores/as con responsabilidades de coordinación y sin ella (gráfico VII.41):

***** H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S *****

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

Rescaled Distance Cluster Combine





VII.3. CONDICIONES DE DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El primer aspecto sobre las condiciones de desarrollo de la práctica hace referencia a las **infraestructuras**. Preguntados los agentes participantes sobre la *adecuación de su espacio de trabajo* estas fueron sus respuestas:

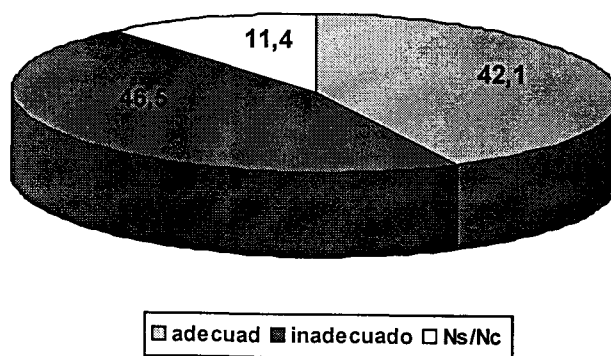


Gráfico VII. 42. Porcentaje de adecuación/inadecuación del espacio de trabajo en el que desarrollan su actividad diaria

Ha resultado ligeramente superior, pero no estadísticamente significativo ($p > 0,05$) el porcentaje de agentes socioculturales que consideran inadecuado su espacio de trabajo (46,5%) frente a 42,1% que lo consideran adecuado, sin embargo, resulta llamativo que casi el 50% de los encuestados mantenga una opinión negativa sobre un espacio tan vital como el espacio laboral diario. También ha resultado significativo el porcentaje de encuestados que no tienen asignado un espacio laboral concreto (11,4%).

Sobre la **disponibilidad de recursos** en el desempeño laboral los agentes encuestados consideran mayoritariamente insuficientes ($p \leq 0,05$) al comparar 56,1% (categoría de insuficiente) y 33,3% (categoría de suficiente) los recursos disponibles. El viejo principio, pero no por ello obsoleto, de que el binomio recurso-necesidad está desequilibrado en favor de esta última cobra aquí todo su sentido. Debemos tener en

cuenta que más de la mitad de encuestados consideran insuficientes los recursos de los que disponen.

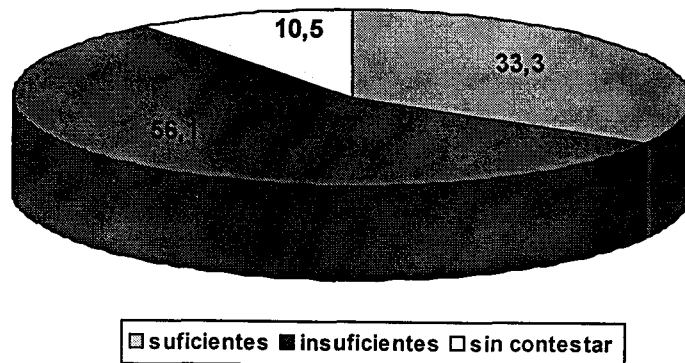


Gráfico VII.43. Porcentaje sobre la disponibilidad de recursos

El segundo aspecto sobre las condiciones de desarrollo de la práctica se refiere a **condiciones formativas**. Preguntados los encuestados sobre el fomento de formación y reciclaje desde la institución de trabajo estos han sido los resultados obtenidos:

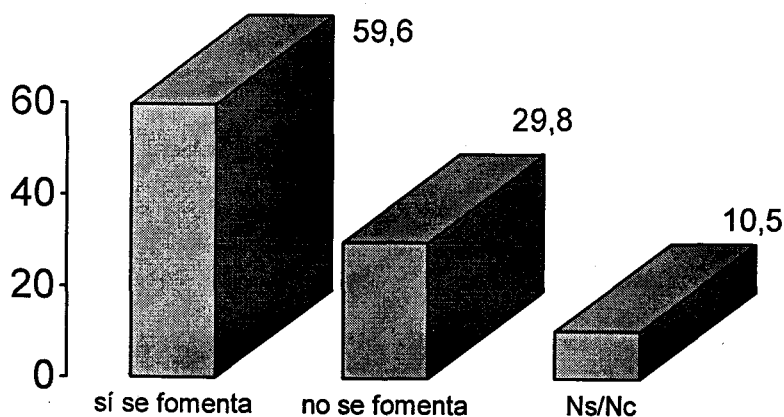


Gráfico VII.44. Resultados porcentuales sobre el fomento de formación y reciclaje desde la institución de trabajo

Según la opinión de casi el 60% de los encuestados desde la institución de trabajo se fomenta la formación y el reciclaje (opinión estadísticamente significativa $p \leq 0,05$ al compararla con casi el 30% que opina que no se fomenta). El 10,5% no ha

opinado sobre esta cuestión. Podemos afirmar desde esta perspectiva que suelen existir cauces e iniciativas internas de formación desde la institución de trabajo. Bien es verdad, que se dan una serie de condicionantes que mitigan en cierta medida la bondad de esta tendencia. La indiferencia de la institución ante el reciclaje y formación de sus trabajadores y la falta de coordinación y recursos para ello son los argumentos que nuestros encuestados utilizan para justificar el poco fomento que su institución o centro hace de la formación permanente y el reciclaje.

El tercer aspecto sobre las condiciones de desarrollo de la práctica hace referencia a los **aspectos metodológicos**. En dicho apartado se recoge la opinión de los encuestados acerca de la existencia del trabajo en equipo, su vínculo con programas y proyectos concretos, su práctica evaluativa interna y externa, así como los recursos utilizados para dichas evaluaciones. Los resultados obtenidos son los siguientes:

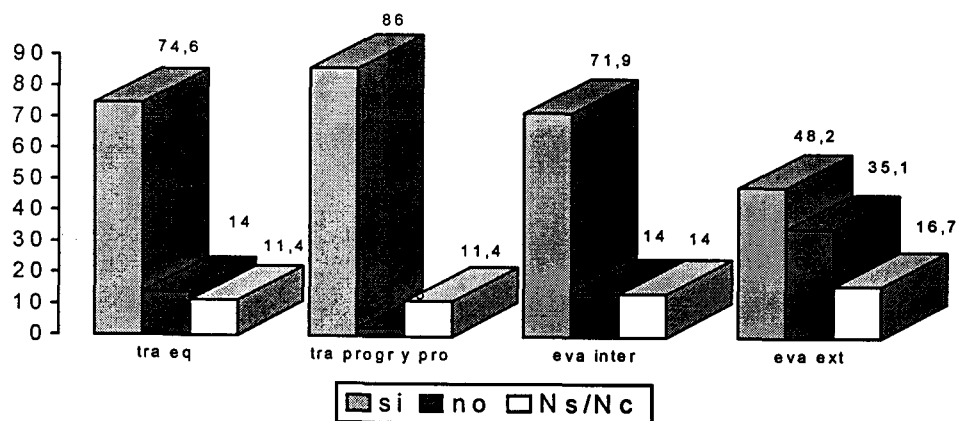


Gráfico VII.45. Incidencia porcentual de los aspectos metodológicos del desarrollo de la práctica

Como podemos apreciar una mayoría estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$) de encuestados (un 74,6%) declara que sí se desarrolla *trabajo en equipo* en su centro de trabajo frente a sólo el 14% que opina que no. Un 11,4% no sabe o no contesta. Igualmente un 86% ($p \leq 0,05$) opina que su trabajo está *vinculado con programas y proyectos* concretos y sólo un 2,6% opina que no. El 11,4 % no sabe o no contesta.

También son mayoría estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$), exactamente un 71,9%, los que afirman que sí se implementa una práctica evaluativa interna frente al 14% que opina que no existe tal práctica. Un 14% no opina sobre esta cuestión.

Sin embargo, a pesar de ser mayor el porcentaje de los que afirman que se da una *práctica evaluativa externa* (48,2%) frente a lo que opinan que no (35,1%), dicha diferencia no ha resultado estadísticamente significativa ($p > 0,05$). En este sentido y si, además, tenemos en cuenta el elevado porcentaje de los agentes que por desconocer la existencia o no de tales prácticas no contestan (casi 17%) nos atrevemos a afirmar que la evaluación externa no forma parte habitualmente de las estrategias evaluativas de estos agentes o de los equipos en los que se integran.

En cuanto a las *estrategias y recursos* utilizados para la evaluación, según podemos observar en el gráfico siguiente, de nuevo el porcentaje de abstención en el uso de procedimientos de evaluación ha resultado muy elevado (casi 51%), aunque más bajo que en otros ítems.

La estrategia más extendida para la evaluación es el uso combinado de un conjunto de recursos (18,4%), seguido de las memorias y encuestas (14%) y la convocatoria de asambleas, desarrollo de debates e implementación de grupos de discusión (11,4%). Las estrategias menos utilizadas son las reuniones periódicas (4,4%), así como la observación y las asambleas (sólo un 0,9%).

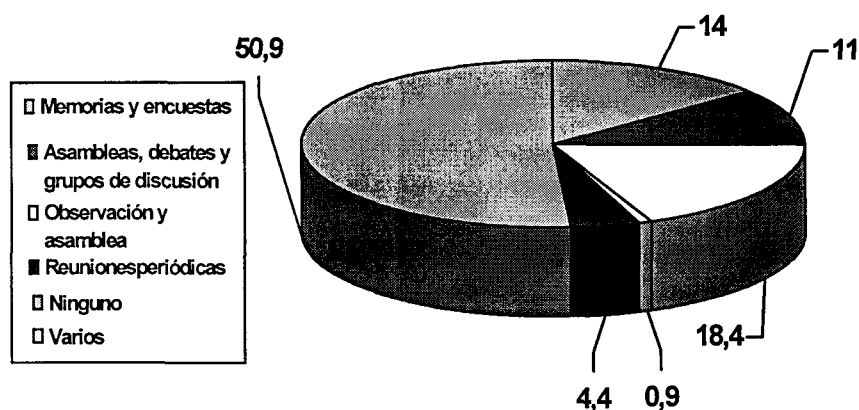


Gráfico VII.46. Incidencia porcentual de las estrategias utilizadas para la evaluación

VII.4. PERFIL PROFESIONAL DOMINANTE DEL ANIMADOR/A SOCIOCULTURAL

No podemos acabar este capítulo sin ofrecer una descripción del prototipo del profesional de la ASC a partir de la información aportada por los agentes socioculturales que han participado en nuestro estudio.

Con este propósito hemos llevado a cabo una estrategia consistente en el desarrollo de diversos contrastes entre las variables independientes o atributivas consideradas. En este sentido hemos tomado el *puesto de trabajo en la institución* como variable fija a contrastar con el resto de las consideradas como independientes atributivas. El criterio de selección para conformar el perfil ha sido:

1º Comprobar en qué contrastes se han reportado diferencias estadísticamente significativas.

2º Tomar de aquellos contrastes que hayan resultado significativos el nivel o niveles dominante/s en cada una de las celdillas obtenidas en las tablas de contingencia.

En la siguiente tabla mostramos los contrastes obtenidos por la variable *puesto de trabajo en la institución* con el resto:

Variable fija	Variabes contrastadas	Significación estadística	Nivel/es dominante/s
PUESTO DE TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN	Edad	p<0,05	> 35 años
	Género	p<0,05	Mujer
	Intervención	p<0,05	Medio urbano
	Trabajo remunerado/no remunerado	p<0,05	Trabajo remunerado con contrato
	Puesto de trabajo	p<0,05	Monitor
	Si/no voluntario	p<0,05	No voluntario
	Responsabilidad como voluntario	p<0,05	Monitor tiempo libre
	Formación base	p<0,05	Diplomado
	Otros	p<0,05	Ninguno
	Estudios en la actualidad	p<0,05	Ninguno
	Tipo de titulación	p<0,05	Trabajo social/Magisterio
	Formación complementaria o no con cursos	p<0,05	Sí
	Formación complementaria o no con jornadas	p<0,05	Sí
	Dependencia institucional	p<0,05	Ayuntamiento y ONG
	Tipología de intervención	p<0,05	Intervención en instituciones públicas
Sector de intervención destinatario	p<0,05	Sectores infantil y juvenil.	

Tabla VII.10. Estrategia de configuración del perfil profesional de los agentes socioculturales

Tomando como referencia los datos obtenidos podemos establecer un perfil de agente sociocultural que estaría basado en las siguientes características: mayor de 35 años, mujer, con un ámbito de intervención urbano, profesional remunerado en un puesto de trabajo como monitora/or, no voluntaria/o, aunque cuando desarrolla labores como voluntaria/o lo es fundamentalmente como monitor/a de tiempo libre, con una formación base de diplomado/a, dependiente institucionalmente de ayuntamientos y ONG's, con ningún estudio en la actualidad, aunque diplomada/o, fundamentalmente en

Trabajo Social y Magisterio, con formación complementaria en cursos y jornadas y con una tipología de intervención institucional dirigida fundamentalmente a los sectores infantil y juvenil.

Nos referimos a un profesional cuyas necesidades de formación se centran en el conocimiento y uso de metodologías y técnicas para la planificación, gestión y evaluación de proyectos de intervención, el conocimiento y uso de estrategias de comunicación, sensibilización y animación y la puesta en marcha de estrategias autoformativas. Agentes socioculturales preocupados por temáticas tales como el diseño de proyectos, dinámicas de grupos, técnicas de evaluación, participación y asociacionismo, comunicación, habilidades sociales, gestión de recursos y técnicas de investigación social.

La formación que demandan estos profesionales es de corte metodológico más que conceptual o teórica, muy relacionada con el sector poblacional en el que desarrollan su labor y desde una perspectiva de enfoque sociocultural y educativa.



CAPÍTULO VIII

HISTORIAS DE VIDA Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES: ESTUDIOS DE CASO

VIII.1. HISTORIA DE VIDA 1: EMILIO FERNÁNDEZ

VIII.2. HISTORIA DE VIDA 2: AMALIA GONZÁLEZ

VIII.3. HISTORIA DE VIDA 3: ISABEL GUERRA

VIII.4. HISTORIA DE VIDA 4: ANTONIA RAMÍREZ



CAPITULO VIII HISTORIAS DE VIDA Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES: ESTUDIOS DE CASO

Introducción

A lo largo de este capítulo presentamos las biografías de cuatro animadores/as socioculturales situados en la mitad de su ciclo de desarrollo profesional. Todos ellos han superado una primera etapa de incertidumbre, titubeo y exploración del mundo laboral; han vivido periodos de interrupción laboral, han sufrido algún conflicto laboral y afrontado fracasos profesionales más o menos graves. En este momento, se encuentran justo en una etapa de reafirmación y acomodación de su identidad profesional como consecuencia de una estabilidad prolongada en el puesto de trabajo y de un nuevo ciclo profesional determinado por la consolidación de sus condiciones laborales y la profesionalización en las tareas y competencias de acción desempeñadas a diario. Presentamos además un resumen breve de un grupo de cinco biografías complementarias que han sido utilizadas como grupo de contraste para reafirmar y reforzar muchas de las conclusiones y hallazgos de investigación que han salido a la luz en cada uno de los casos individuales. Un análisis comparado y de conjunto con el total de la muestra de animadores se presenta en el capítulo IX, en un intento de constatar algunas de las regularidades más significativas que nos permitan formular generalizaciones acerca de las trayectorias profesionales y ciclos por los que pasan los animadores.

VIII.1. HISTORIA DE VIDA 1: Emilio Fernández

VIII.1.1. Resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional

Emilio es hijo de agricultor y ama de casa, pertenece a una de las muchas familias humildes de zona rural andaluza que en la década de los años 60 emigraron a la ciudad buscando una alternativa a sus condiciones de vida. Crece en un barrio obrero, en la periferia de una ciudad andaluza; en un barrio marginado de los recursos, infraestructuras y posibilidades de la urbe. Estudia magisterio buscando una alternativa rápida a su acceso al mundo laboral, con idea de no forzar demasiado la precariedad económica de una familia que se abre paso en la ciudad con un sueldo de peón de la construcción. Aunque su verdadera vocación hubiese sido estudiar Historia, opta por una carrera de ciclo corto, por la que además muestra estímulos vocacionales prematuros vinculados al trabajo con niños, al campo educativo y al mundo de la realidad social.

Tiene 40 años, metido en asociaciones desde finales del franquismo, empieza a colaborar en movimientos sociales y de participación ciudadana dinamizados desde la iglesia y los movimientos cristianos. Es en este contexto de barrio obrero donde participa en experiencias de reivindicación social para dotar el barrio de mayores infraestructuras (escuelas, centros de salud, bibliotecas, ...); asiste a sus primeras manifestaciones de lucha obrera a finales de los años 70 y va formándose una conciencia crítica de la situación de exclusión social en que se encuentra su espacio vital próximo, sus amigos, las familias del barrio y un buen número de personas que residen en circunstancias similares en otros barrios de la ciudad.

En su etapa juvenil participa activamente en los grupos de la parroquia de su barrio, asiste a campamentos de verano como monitor y coordina grupos de adolescentes programando con ellos actividades alternativas de ocio y tiempo libre. Puntualmente desarrolla actividades políticas, aunque desde una posición más de

compromiso ideológico personal con las reivindicaciones de los grupos de izquierdas que desde una situación de filiación política o sindical definida.

Lleva más de 20 años en el campo de la Animación Sociocultural. Empezó su vida laboral a principios de los 80, con un contrato con el Ayuntamiento XX para trabajar de animador en medio abierto en su barrio de toda la vida, en un programa de “aulas puente” para chavales marginados en situación de desescolarización y conflictividad social. Su itinerario profesional transcurre a lo largo de toda esta década con una serie de contratos intermitentes en diferentes asociaciones e instituciones sociales donde trabaja como profesor de apoyo a chavales con dificultades sociales, en programas de intervención comunitaria con familias e infancia, en tareas de dinamización del tejido asociativo del barrio y en programas específicos de atención a minorías gitanas. Durante este periodo retoma su formación universitaria, acaba la licenciatura de Pedagogía y cursa estudios de doctorado como una respuesta de formación y profesionalización que enriquezca sus capacidades para intervenir en el campo social y en las realidades con las que a diario trabaja.

Participa activamente en jornadas, cursos y actividades formativas extrauniversitarias, colabora en tareas de investigación social y elaboración de materiales didácticos para niños desescolarizados. A comienzos de los años 90 consigue una beca en la universidad, trabaja en programas de innovación educativa vinculados al campo social, hasta ganar una plaza de profesor de universidad. Actualmente, ejerce como docente e investigador en una Facultad de Ciencias de la Educación dedicado a temas de Pedagogía Social (intervención en tercera edad, drogodependencias, animación sociocultural), desde una perspectiva más de teórico de lo social y formador de formadores que de profesional con una intervención directa en la realidad, aunque sigue manteniendo unos fuertes vínculos con el asociacionismo y la participación ciudadana.

Emilio tiene actualmente consolidada su situación laboral, es funcionario y mantiene un fuerte vínculo a actividades de formación no reglada relacionadas con la

animación sociocultural y la intervención en ámbitos sociales. En su arsenal profesional cuenta con un bagaje extenso de competencias y habilidades profesionales que le habilitan para el ejercicio de una modalidad de animación sociocultural muy vinculada a intervenciones directas con sectores marginales y poblaciones de riesgo social; pero además su condición de profesor de universidad le ha obligado a adquirir una fuerte formación teórica y un cúmulo de herramientas de investigación y estrategias de evaluación que le permiten contemplar la realidad desde una posición mucho más amplia que el simple activismo. Su identidad profesional está totalmente definida e identificada con los temas sociales y su modelo de intervención en el campo de la animación está más orientado a la formación de formadores que a la intervención directa en la realidad, desde una perspectiva plenamente identificada con las metodologías orientadas al cambio de realidades sociales y la lucha por la mejora de la situación de poblaciones en condiciones de precariedad y exclusión; perspectiva que fue construyendo en su primera década de trabajo como animador comprometido con los programas de su barrio y que ha ido reafirmando progresivamente con el paso del tiempo en los momentos claves en que ha debido tomar decisiones.

Su **Registro Biográfico General** y su **Historial Laboral** nos pueden ayudar a entender brevemente su trayectoria profesional y los ciclos laborales por los que ha ido pasando, antes de introducirnos en los detalles y las singularidades de su **Historia de Vida**. Finalmente, presentamos una reconstrucción de su bagaje profesional expresada en un **Biograma Profesional** que sintetiza los ciclos, dificultades, conflictos, momentos críticos, hitos, acontecimientos, condicionantes y funciones más representativas que ha debido asumir a lo largo de su trabajo como animador sociocultural.

VIII.1.2. Registro Biográfico General

Cuadro 1. Registro Biográfico General

<p><u>SEUDÓNIMO:</u> Emilio Fernández (HV-5).</p> <p><u>EDAD:</u> 40 años. <u>ESTADO CIVIL:</u> Casado</p> <p><u>AÑOS DE EXPERIENCIA:</u> 20 años de ejercicio profesional puntualmente interrumpidos en los primeros años.</p> <p><u>TITULACIÓN DE ORIGEN:</u> Maestro, especialidad Ciencias Sociales y Licenciado en Ciencias de la Educación. Doctor en Pedagogía</p> <p><u>FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ASC:</u> Diploma EPASA, Cursos y Jornadas varias, Profesor Master en Educación Social y ASC en curso de realización.</p> <p><u>Nº TOTAL HORAS DE FORMACIÓN EN ASC:</u> Más de 1000 horas.</p> <p><u>SITUACIÓN LABORAL ACTUAL:</u> Contrato a Tiempo Completo de funcionario.</p> <p><u>INSTITUCIÓN:</u> Antes en Ayuntamiento de capital, asociaciones e instituciones; ahora en la Universidad.</p> <p><u>AMBITO DE INTERVENCIÓN:</u> Ciudad.</p> <p><u>SECTOR DE INTERVENCIÓN:</u> Universitarios</p> <p><u>FUNCIONES PRIORITARIAS:</u> Docencia, Investigación, Administración.</p> <p><u>HORARIO LABORAL:</u> Tiempo Completo.</p> <p><u>CATEGORÍA PROFESIONAL:</u> Profesor Titular de Universidad (nivel 27)</p> <p><u>INGRESOS MENSUALES ACTUALES:</u> 275.000 mensuales más pagas extra.</p>
--

VIII.1.3. Historial laboral detallado

HISTORIAL LABORAL REMUNERADO Y NO REMUNERADO

PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTITUCIÓN	REMUNERADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL DEDICACIÓN	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIO
	ESTATUS/CARGO	FUNCIONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL			
1977-1981	ANIMADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de Grupos de niños. - Asesoramiento de programas. - Ejecución de proyectos. - Realización de actividades 	Movimiento Junior	No					- Fueron mis primeros pasos como animador. Me sirvió muchísimo en mi trabajo posterior de educador.
1981-1988	ANIMADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Las anteriores 	Movimiento Juvenil	No					- Trabajé mucho con adolescentes y jóvenes y me sirvió para mi formación como educador.
1982-1983	MONITOR	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de programas didácticos destinados al trabajo de aula. - Desarrollar funciones de profesor de apoyo en un aula para niños en situación de marginación y conflictividad social. 	Ayuntamiento de XXX	Si	Contrato a Tiempo Parcial	Monitor	De 9 a 14 h	31.600	

1983-1985	Educador	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de programas de medio abierto para chavales desescolarizados. - Desarrollo de programas. - Evaluación de programas. - Relaciones con la comunidad 	Asociación atención al menor	Si	Sin contrato aunque el trabajo era a tiempo total.	Educador	8 a 15 h. También algunas tardes, varias veces al mes y era periodos de campamentos quince días intensivos.	60.000	
1986-1989	Educador	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de programas destinados a niños desescolarizados. - Elaboración de materiales didácticos específicos. - Puesta en marcha de los programas. - Desarrollo de actividades de formación continua. - Desarrollo de acciones comunitarias con el tejido asociativo de la zona. 	Servicio de atención al menor del Centro Provincial de Cultura y Desarrollo Gitano "Villeta or Chive" (viene el día).	Si	Contrato indefinido a tiempo completo	Educador	De 8 a 15 h, aunque había que acudir algunas tardes cada mes. Durante el mes de julio campamentos de 15 días.	1986: 80.000 1987:85.000 1988: 90.000 1989:100.000	
1989-1992	Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar a un grupo de educadores que trabajan en el área de infancia. - Participación en el comité de Dirección de Servicio. - Elaboración y diseño de programas junto con los educadores. - Contacto con el mov. Asociativo del barrio. 	Servicio de atención al menor del Centro Provincial de Cultura y Desarrollo Gitano "Villeta or Chive" (viene el día).	Si	Contrato indefinido a tiempo completo	Coordinador	De 8 a 15 h, aunque había que acudir algunas tardes cada mes. Durante el mes de julio campamentos de 15 días.	1990: 105.000 1991: 110.000 1992: 115.000	

PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTITUCIÓN	REMUNERADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL/ DEDICACIÓN	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIOS
	ESTATUS/CARGO	FUNCIONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL			
1992 (julio a diciembre)	Asesor	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y diseño de programas de formación. - Asesoramiento en formación a instituciones. - Elaboración de materiales de formación. - Acciones formativas: impartición de cursos, seminarios, grupos de discusión. 	PRISMA (Proyectos de intervención social, metodología y asesoramiento)	Si	Sin contrato	Asesor	De 8 a 15	Estaban en función de los cursos, seminarios y actos formativos que lleváramos a cabo.	
1993 (enero a diciembre)	Becario	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinador de la revista del ICE. - Asesor de programas de innovación educativa. 	Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de XXX)	Si	Sin contrato	Becario	9 a 14 h	95.000	
1994-2000	Profesor Asociado	<ul style="list-style-type: none"> - Las propias del profesorado universitario. 	Universidad de XXX	Si	Contrato anual, renovable	Profesor Asociado	T.C.	1994: 59.156 1995-1999: 154.900 2000: 198.500	

VIII.1.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional

A continuación presentamos la historia de vida de Emilio desglosada en una serie de hitos que pueden ayudarnos a profundizar en cada uno de los acontecimientos que marcan su desarrollo profesional y lo orientan en una dirección determinada. Estos hitos se organizan siguiendo una estructura temática, más que un orden realmente cronológico, por eso no es un texto lineal que transcurra en paralelo al devenir histórico de sus años ni a la secuencia temporal de los trabajos y los acontecimientos vividos, sino una narración trenzada y un discurso recurrente que intenta reconstruir con las propias palabras de Emilio lo que la investigadora cree que quiere decir el personaje cuando habla y selecciona momentos significativos de su pasado y los antepone como prioritarios frente a otros que pasan a ocupar un segundo plano, o simplemente son ignorados por no parecerle hoy representativos de lo que fue su vida y su trabajo a diez-veinte años vista. Los criterios temáticos a seguir en esta reconstrucción narrativa serán los siguientes:

- I. Condicionantes históricos, sociopolíticos, laborales, familiares, personales y de género.*
- II. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social.*
- III. Implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre.*
- IV. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario.*
- V. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo.*
- VI. Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo de animación sociocultural propio.*

I. *CONDICIONANTES HISTÓRICOS, SOCIOPOLÍTICOS, LABORALES, FAMILIARES, PERSONALES Y DE GÉNERO:*

I.1. Condicionantes socio-económicos, familiares y personales.

Las **circunstancias familiares** en las que se desenvuelve Emilio condicionan claramente su vida, sus estudios y su posterior dedicación profesional a los ámbitos sociales. Como hijo de emigrantes de zona rural a medio urbano en la década de los años 60, crece en unas condiciones de poca abundancia de medios; debe contribuir a

la economía familiar con pequeños trabajos que desarrolla en paralelo a sus estudios. Por esta razón, elige una carrera corta que le pueda dar acceso al mercado laboral sin tener que esperar demasiado tiempo para encontrar trabajo.

24: P. *¿Tú te preocupaste por cuál era la situación laboral, no sólo por las salidas de los maestros, sino, realmente cómo estaba el mercado laboral?*

25: R. *Me preocupé porque mi padre era peón de la construcción, y había que trabajar en casa mientras que se estudiara y no se podía estudiar muchos años.*

26: P. *¿Fue un condicionante tus padres y tu situación familiar?*

27: R. *Sí, condicionó mucho porque a mi padre no le importaba trabajar en vez de diez horas catorce y que yo estudiara lo que a mí me diera la gana. Pero en mí estaba de no exprimir tanto el limón y estudiar una cosa corta, trabajar, y después estudiaría lo que a mí me gusta...*

130: *yo siempre estuve trabajando, yo mientras estudié magisterio trabajaba en cosas muy raras pero trabajaba. Iba por los pueblos por ejemplo a vender papeletas, iba a vender pasteles, eran cosas así. Hice el censo de viviendas y locales, después de personas. Cuando acabé magisterio me puse a hacer el censo y a partir del año 80 que acabé magisterio hasta final de año estuve haciendo el censo y después en Enero del 81 me fui a la mili..*

Su infancia, adolescencia y juventud transcurren en un **barrio marginal típicamente obrero** de principios de los años 70, ubicado en la periferia de una gran ciudad, privado de los recursos e infraestructuras más elementales de la urbe y expuesto a las condiciones de marginalidad y exclusión social.

54: *en mi barrio, un barrio con tantos problemas de exclusión y a partir del año 72-73 empezaron a entrar las drogas, en principio el hachís, después la heroína más tarde sobre el 77. Si yo no hubiera tenido los padres que tenía y el ambiente social relacionado siempre con las asociaciones y con la iglesia, yo hubiera acabado como otros vecinos míos seguramente, delinquiendo y drogándome. A lo mejor hoy en día no estaba aquí, estaba muerto como un amigo mío que murió.*

Las **condiciones familiares y la participación en asociaciones** promovidas desde la iglesia influyen muy positivamente en la adquisición de una conciencia social crítica y una maduración personal comprometida con las reivindicaciones del barrio. Conciencia que posteriormente le lleva a implicarse profesionalmente en el barrio como educador remunerado por las instituciones de la comunidad.

53: P. *¿Ha existido alguna razón familiar, personal o de amistad que te hiciera que te fueras ligando a los temas sociales?*

54: R. *Mi padre y mi madre estaban muy metidos en temas sociales porque les gustaba que hubiera una situación más digna y no había una situación digna, y mi padre y mi madre me ayudaron mucho...*

308: *si mi familia cuando nos vinimos del pueblo a XXX, en vez de irnos a vivir a ese barrio nos hubiésemos ido a otro, yo hoy no sería lo que soy, porque a mí me influyó*

muchísimo el movimiento asociativo de mi barrio. Si yo no hubiera participado en el movimiento asociativo, si mis padres no me hubieran llevado a la iglesia que es donde empecé, tampoco estaría hoy donde estoy. Mi barrio y el ambiente en el que me relacioné me influyó no negativamente como dice la gente que influyen los barrios marginales, me influyó positivamente.

Realiza sus estudios de **primera enseñanza** en un colegio religioso, como consecuencia de una aspiración familiar a alcanzar una mejor formación y poder desenvolverse en un ambiente distinto al que se vivía en su propio barrio. El colegio está ubicado fuera del barrio en el que vive habitualmente y consigue acceder a él gracias a una bolsa de caridad que la familia recibe por influencia directa de terceras personas.

103: R. Porque mi madre tenía una amiga que el marido era el director de la empresa de construcción donde trabajaba mi padre y mi madre se llevaba muy bien con la señora esa. La señora quería que yo estudiara, porque decía que yo podía valer mucho y que estudiara en un colegio bueno, y en mi barrio el colegio público, nacional que se llamaba entonces, era un colegio donde había buenos maestros no, pero quería una formación más sólida y la señora ésta habló para que me dejaran entrar porque en este colegio no dejaban a los niños de las clases obreras. Entonces tenía como una bolsa de caridad para que pudiéramos entrar los niños de las clases más desfavorecidas y entrábamos uno o dos por clase, vamos lo de la bolsa de caridad era un rollo porque mi padre tenía que pagar, que se las veían negras porque en aquella época era carísimo.

Posteriormente, vuelve al **instituto** del barrio, donde acaba sus estudios de bachillerato, antes de pasar a la universidad, allí refuerza sus vínculos con el barrio en el que ha crecido, con sus amigos de toda la vida y con las asociaciones en las que colabora a lo largo de toda su infancia y adolescencia.

101: R. En el instituto sí tuve un profesor que influyó decisivamente en mí, era una cosa curiosa porque el propio instituto también influyó positivamente en mí; yo había estudiado en un colegio de curas, el colegio Clare que era un colegio de muy alta alcurnia en XXX y aunque viviera en un sitio marginal por circunstancias de la vida estuve allí estudiando hasta cuarto de bachillerato.

75: R. dio la casualidad que todos los que nos juntábamos acabamos estudiando magisterio, claro todos no, el grupo era grande, pero había algunos de los más cohesionados acabamos estudiando magisterio,...

106: En cuarto de bachiller ya me marché de allí... en mi barrio me hice de unos amigos nuevos que vivían en la otra punta del barrio, que después fueron amigos míos que estudiaron hasta magisterio, y esta gente pues influyó... para que yo me quedara en el instituto,... y yo creo que esa decisión favoreció que estudiara después magisterio,...

Empieza formalmente a trabajar en el 82 como **educador en su barrio** de residencia, con un contrato a tiempo parcial por parte del Ayuntamiento de la

ciudad. Casi por inercia vital, su trabajo como profesional del mundo de la animación es una continuación natural de las actividades y proyectos de voluntariado de barrio en los que tradicionalmente venía participando a diario.

130: R. empecé a trabajar de educador pues estaba muy absorbido y no podía dedicar tiempo a estudiar. Al acabar magisterio estuve trabajando,... Estuve en la mili hasta Enero del 82. En la mili también estuve trabajando porque pedí permiso para hacer el censo de personas. Cuando acabé la mili a los pocos meses ya empecé a trabajar de educador...

192: el ayuntamiento tenía dos subprogramas y uno de ellos era el de caracteriales pues en esos subprogramas hacía falta un educador, entonces libremente decidían que escogieran a alguien que fuera significativo, habían dado con la tecla porque yo ya estaba trabajando en el barrio,...

Desde el año 83 al 85, trabaja en una Asociación para la Atención del Menor desescolarizado en el mismo barrio, y en paralelo retoma los estudios universitarios con la intención de enriquecer sus prácticas profesionales en el campo de la intervención; acaba la **licenciatura de Pedagogía** y un año más tarde continúa sus **estudios de doctorado** y escribe una tesis doctoral centrada en la participación ciudadana y la evolución de los movimientos asociativos de barrio. Esta etapa cierra un ciclo de tanteo e iniciación profesional y abre paso a una etapa definitiva de consolidación y reafirmación de su identidad profesional al convertir en objeto de estudio teórico su propia actividad práctica y su trabajo con las asociaciones y organizaciones populares de su barrio natal.

245: decidí matricularme en pedagogía en el curso 85-86 y fue mi primer curso y coincidió con la finalización de la asociación de atención al menor,

305: R. Seguí en el CAM y dejé un año libre que me vino bien, porque ese año mi padre se puso malo y se murió rápidamente, entonces me vino bien no estar estudiando porque me hubiera resultado difícil con la muerte de mi padre,... el curso 89-90, decidí meterme en el doctorado influenciado por Pedro Luque, Manolo Collado, que me apoyaban y me decían que merecía la pena que yo hiciera una tesis doctoral sobre el tema de marginación y de cosas así...

307: La hice sobre la animación sociocultural, sobre el movimiento ciudadano..

1.2. Condicionantes del contexto histórico y sociopolítico.

El **momento socio-político** y el contexto histórico en el que construye su identidad personal y en el que va definiendo y clarificando sus intereses

profesionales responde a unas circunstancias muy especiales en la historia de nuestro país; circunstancias en las que los movimientos ciudadanos comienzan a construir desde la base los pilares de la democracia en la vida cotidiana, a través del asociacionismo, la participación colectiva, el movimiento asambleario y la lucha por la igualdad social, en un contexto de permanente reivindicación de derechos y deberes ciudadanos.

41: R. yo siempre he estado metido en las asociaciones desde que era un niño. Entonces las asociaciones tenían una relación con el barrio y con las movidas de barrio y las reivindicaciones sociales que en aquellos años en el año 76-77 las reivindicaciones sociales eran muy fuertes porque había muchos problemas en mi barrio. Mi barrio era un barrio marginado, excluido y tenía muchísimas dificultades. Problemas de infraestructura sanitaria, educativa, servicios sociales, de todo tipo de infraestructura. Y teníamos siempre en la mente las reivindicaciones...Entonces con dieciséis años, con quince, con diecisiete teníamos cursillos casi continuos sobre temas sociales, análisis de la realidad, cómo llevar adelante un programa de trabajo en una asociación, cómo realizar actividades para que la gente se enganchara a las mismas y que tuviera mayor participación ciudadana.

147: R. Bueno sí, la coordinadora de escuelas que se montó en 1977 en mi barrio para pedir escuelas porque en la barriada de las tres mil viviendas no había escuela y se puso en marcha una coordinadora para reivindicar esas escuelas y hubo una lucha larga, igual que hubo en el 72 por lo mismo, hubo una lucha larga para pedir las escuelas, y eso sí me impactó.

Participa activamente en las **protestas vecinales** de su barrio, para reivindicar infraestructuras, más servicios públicos y defensa de los derechos básicos de los obreros del barrio, tales como el derecho al trabajo en unas condiciones dignas y el derecho a la educación de sus hijos en centros públicos ubicados dentro del propio barrio.

51: P. ¿Recuerdas algún acontecimiento social de la época que te influyera especialmente en tu posicionamiento ideológico?.

52: R. Sí, las reivindicaciones de las escuelas en 1972, yo tenía doce años. En mi barrio no había escuela y había que llevar a los niños muy lejos en autobuses y se reivindicaba que se construyeran escuelas allí, pero no las construía. Y cortamos la carretera de Utrera, y eso en plena dictadura no se podía hacer, y la policía vino y cargó. Allí estábamos mi padre yo, estábamos mucha gente reivindicando eso... que no las concedieron en el año 78 (las escuelas)... Después las luchas de ENDASA, que era una fábrica que estaba pegadita a mi barrio, y muchos vecinos de mi barrio trabajaban allí, e íbamos allí a las manifestaciones de los obreros que acababan siempre a palos con la policía.

Todas estas preocupaciones también se manifiestan en una visión crítica de las **condiciones de injusticia** y precariedad en que viven muchas familias del barrio,

esto se traduce en una colaboración activa con **organizaciones políticas de izquierdas** preocupadas por estos temas.

65: *R. Pues me preocupaba la situación del barrio, en la situación en que vivían muchísimas personas del barrio, vivían en una situación muy carencial. Me preocupaban en aquellos momentos la situación política del país que me importaba mucho, mucho, mucho, en muchas ocasiones ayudábamos a gente de comisiones o a gente de extrema izquierda a pegar carteles a repartir octavillas, en alguna ocasión trincaron a algún amigo mío y lo calentaron bien en las dependencias de las fuerzas de orden público.*

77: *Yo he vivido siempre en la dinámica asociativa y en la dinámica del barrio y ... porque siempre el pensamiento estaba claro desde que tenía 12 años, había que luchar por cambiar las condiciones de vida de la población y mejorar las condiciones de vida del barrio, era siempre así.*

Recuerda como un acontecimiento inolvidable e importante en su vida el momento de la muerte de Franco y el intento de golpe de estado del 23-F, que le cogió en pleno servicio militar.

77: *R. un acontecimiento muy importante en el año 75 fue la muerte de Franco,...*

183: *R. el 23 de Febrero, fue un día que nos acojonó mucho porque yo estaba en la mili y el día antes había jurado bandera y de repente ha dicho uno callarse y sentarse, y a mí se me vino a la cabeza que eso es que han asaltado el congreso. Y efectivamente se escuchó hablar a Tejero. Se cortaron las emisoras en directo y empezaron a hablar en directo los periodistas contándolo. Entonces era el primer día de permiso después de la jura de bandera y no sabía qué hacer, si ir al cuartel, si esperar a que me llamaran desde luego por mi voluntad no iba a ir a ningún cuartel, yo me ponía en la tesitura de los que estaban en el cuartel, porque si nos mandaran disparar contra la población yo hubiera disparado contra el sargento o contra el que tenía allí.*

I.3. Influencias derivadas de su condición de género

Su condición de hombre, le obliga a realizar el **servicio militar** una vez concluidos los estudios de magisterio, en ese momento está precisamente en unas circunstancias de búsqueda de su primer empleo que se ven radicalmente interrumpidas por la obligatoriedad de cumplir los doce meses de mili. Aduciendo motivos familiares y necesidades económicas consigue un permiso durante su estancia en el servicio militar para continuar con un trabajo ajeno al campo de la animación que le aporta una retribución importante para ese momento.

81 *me fui a la mili. Estuve en la mili hasta Enero del 82. En la mili también estuve trabajando porque pedí permiso para hacer el censo de personas.*

130: Cuando acabé magisterio me puse a hacer el censo y a partir del año 80 que acabé magisterio hasta final de año estuve haciendo el censo, y después en Enero del 173: yo acabé y me fui a la mili; en el año 80, existía la objeción de conciencia pero no se conocía apenas, no se sabían ni los mecanismos para hacerla, no era como ahora, y cuando vine en enero del 82 me puse a preparar las oposiciones, pero no las aprobé.

Al concluir la mili está totalmente desubicado laboralmente, y decide aprovechar unos meses que le quedan para prepararse aceleradamente las **oposiciones al cuerpo de maestros**, aunque no tuvo ningún éxito, no tardó demasiado tiempo en encontrar un hueco profesional en el campo de la animación.

171: como faltaban 6 meses, esos seis meses me puse a estudiar las oposiciones pero porque estudiaban mis amigos, pero no las estudié con mucho entusiasmo porque yo sabía que en seis meses era muy difícil sacarlas..., y no aprobé.

130: a los pocos meses ya empecé a trabajar de educador

I.4. Condicionantes laborales y conflictos institucionales

Durante su etapa de **iniciación al mundo laboral** empezó a vivir sus primeros conflictos en el campo laboral, unos de tipo más personal, otros derivados del choque entre profesionales con distintos intereses y visiones contrapuestas; y otros de carácter económico relacionados con el sueldo y el recorte de financiaciones por parte de las instituciones públicas que le concedían las subvenciones. Uno de estos primeros conflictos surge durante su trabajo en la Asociación de Atención al Menor, constituida en el año 83 por un grupo de profesionales para ofrecer sus servicios al Ayuntamiento e intervenir en el barrio desde una estructura organizada. Como consecuencia de la entrada en la asociación de una persona algo conflictiva comienzan a surgir los primeros choques y enfrentamientos que al cabo de los dos años irán agravándose hasta conseguir la disolución de la propia asociación.

240: R. En septiembre de 1983 fundamos la primera asociación... para trabajar con menores desescolarizados y que estaban en situación de exclusión social y de conflicto y el Ayuntamiento se comprometió a subvencionarnos... nos colaron a un psicólogo del Ayuntamiento que trabajaba en el otro programa de madres trabajadoras que pertenecía al plan municipal de acción educativa y que había tenido una serie de conflictos con la gente y nos dijeron que si se podía venir con nosotros y ya que la asociación era privada y como el muchacho era muy bueno en el tema de drogas y trabajaba mucho el aspecto de la drogodependencia en toda su extensión y podía colaborar con nosotros dentro de la asociación, era un tío muy agradable, extrovertido, simpático; en principio parecía buena gente y no pusimos pegas y formamos la asociación los cinco, los tres del programa, la educadora del barrio y este psicólogo... Cuando vamos a ponernos los sueldos empiezan los conflictos porque MMM AAA dice

que se cobra en función de que uno sea técnico o no y los maestros no somos técnicos, los maestros somos educadores y ya está porque quien tiene el poder de la técnica es la psicología porque es una ciencia que tiene un cuerpo de conocimiento propio y el magisterio lo que hace es ejecutar las acciones propias de la pedagogía... El y otro muchacho que era psicólogo porque ellos tenían derecho a cobrar 80.000 pts y nosotros 60.000 pts y eso a nosotros no nos gustó porque en una asociación privada son los sueldos que puedes poner indicativos y no pasa nada pero en fin, fue el primer conflicto con este hombre,... y el psicólogo éste, MMM AAA nos amargó la vida, empezó a dar caña a una compañera que entró porque nos hacía falta una educadora y la machacó sin motivos porque era una muchacha buena, agradable, encantadora... la machacó tanto que tomó una depresión y tuvo que estar dos años en el psiquiatra... Se contrató en la asociación a una trabajadora social que hoy en día trabajan en el servicio de adopciones de menores y la machacó también, la muchacha se tuvo que ir amargaica porque este hombre era un hombre muy conflictivo, nos dimos cuenta después; no nos dimos cuenta antes, por desgracia era conocido por el ayuntamiento en muchos sitios por la conflictividad que tenía

Los conflictos derivados de la **incompatibilidad entre profesionales** de distinto origen y el choque de liderazgos, acabaron convirtiéndose en un serio problema legal con transfondo económico que desembocó finalmente en la disolución de la asociación y el cierre del centro en el que trabajaba Emili en esa época.

240: (el psicólogo) metió a su hermano que estaba estudiando periodismo para que montara una revista de la cual salieron varios números que pagaba la asociación, la asociación no tenía dinero para revistas pero en fin, él dio la vuelta para que se pagara la revista, ... uno de los compañeros que entró lo nombramos presidente de la asociación, éste le firmó un documento al hermano diciendo que estaba trabajando en la asociación y que no podía ir a Barcelona para examinarse que era donde estaba estudiando periodismo, pues este documento nunca lo entregó y lo usó contra nosotros unos meses después y tuvimos que ir a magistratura de trabajo porque nos denunció porque no le habíamos pagado lo que le correspondía porque tenía un documento que decía que estaba trabajando y la asociación no tenía recursos propios,... nos costó 350.000 pts en el año 85 que era muchísimo dinero y a raíz de esto pues nos llevamos once meses sin cobrar todos porque el ayuntamiento tardó un poquito en el pago y como habíamos dado lo único que teníamos pues nos quedamos entre la espada y la pared, yo dejé de ser secretario.

241: En el año 85 aquello ya no se sostenía porque había problemas que creó el psicólogo y ... un mal ambiente, otra psicóloga que se contrató también era muy amiga de este hombre y se formaban como grupos unos contra otros y aquello se puso tan mal, tan mal que en Diciembre del 85 ya nadie quería estar allí y decidimos cerrar la asociación...

245: el Ayuntamiento lo que quería era pasar de nosotros ... estuvimos en un tira y afloja desde Diciembre del 85 hasta Noviembre del 86 que no cobramos, menos mal que finalmente cobramos y pagamos todas las deudas que teníamos que eran bastantes

Muchos de estos conflictos personales, junto a un interés por aumentar su formación en temas sociales le llevan a retomar los **estudios universitarios** en el curso 85-86 hasta conseguir acabar la licenciatura de Pedagogía.

245: R. yo viendo al psicólogo, la que nos había formado allí me tocó la moral,... continuamente decía que los maestros no teníamos ningún tipo de cualificación para trabajar como técnicos porque la intervención socioeducativa y la animación sociocultural era un campo estricto de los psicólogos, yo creo que el trabajo comunitario es un trabajo para hacerlo todos y ahí me piqué y aunque yo no quería estudiar Pedagogía... pues decidí matricularme en Pedagogía en el curso 85-86

Nuevos **problemas de financiación** de otra institución en la que posteriormente trabajó durante los años 86 a 92 lo llevan a abandonar dicha institución en busca de unas condiciones de trabajo algo más dignas, mejor remuneradas y menos dependientes de las instancias oficiales.

314: R. en el 92 nosotros nos fuimos del SAM, estábamos contentísimos pero empezó a haber problemas de financiación, no por parte del Ayuntamiento, porque solamente nos daba 10 millones al año, sino que las fuentes de financiación gorda era de la Junta; y la Consejería de Educación pues no firmaba un convenio marco para que las subvenciones vinieran regularmente, queríamos que fuera un convenio más estable, queríamos que la Consejería de Asuntos Sociales también firmara un convenio, no solamente la subvención, aquello producía reticencias, y en los últimos seis meses no nos dieron dinero, con lo cual el SAM estuvo con las alas cortadas, y lo peor de eso es que el SAM era una institución que teníamos un comedor que dábamos de comer todos los días y había que seguir dando de comer, con lo cual empezamos a deberle a los proveedores un montón de dinero. Hacíamos excursiones, que había que pagar los autobuses, le debíamos a la Seguridad Social, le debíamos a todo el mundo y decidimos que así no se podía seguir.

363: viendo los **problemas** que había en nuestro trabajo pues decidimos que no podíamos seguir en esa situación, y ¿por qué fue un hito significativo? Pues porque en el marco de la animación sociocultural seguíamos trabajando con la gente y con las instituciones con las asociaciones pero viendo que el trabajo estaba costando mucho esfuerzo llevarlo adelante porque teníamos problemas de subvenciones y teníamos problemas de muchas cosas, pues en el año 91 pues tuvimos que cerrar el Servicio de Atención al Menor

Esta escasez de recursos financieros le conduce, junto a sus compañeros a replantearse su trabajo y el exceso de voluntarismo que los envuelve en comparación a otras instituciones. Su reivindicación en este caso pasa por un reconocimiento más completo del trabajo de los agentes sociales como profesionales, y eso evidentemente se traduce también en un sueldo equiparable al de otros profesionales. Por esa época, incluso llegaron a concederle la “*medalla de Andalucía*” por la labor que estaban realizando, aunque realmente su convicción partía de la idea de que la mejor medalla y el mejor premio debían ser las subvenciones, fue en ese momento cuando abandonaron definitivamente la institución.

315: *El delegado de Asuntos Sociales nos dijo que sí, que las cosas iban a cambiar a mejor, pero también llegó un momento de crisis nuestra, yo tenía 32 años, otros compañeros 33, otros 40. Si se firman los convenios que venga bien, es para cambiar la dinámica como hicimos en el 89 para poder abarcar a más chavales porque el tema de la droga cada vez fue a más y teníamos dificultades para acoger a más chavales, esto suponía otros cuatro o cinco años y cuando tuviéramos que replantearnos seguir con la intervención de otra manera íbamos a tener algunos 40 años y el dinero siempre cortito, porque yo me fui cobrando 120.000 pts era un sueldo pequeñísimo en relación a lo que se cobraba en un puesto similar al nuestro, en Diputación, se cobraban 210.000 pts en ese momento con el mismo puesto. Entonces decidimos que no podíamos seguir así, que nos íbamos, no nos íbamos porque tuviéramos otros trabajos, sino que no podíamos seguir así...la ministra del ramo de asuntos sociales nos pidió que no nos fuéramos, en aquellos momentos era Matilde Fernández*

Este primer ciclo vital de iniciación, tanteo, exploración e incertidumbre en el mundo laboral concluye para Emilio con una corta experiencia ligada a la constitución de una nueva asociación más orientada al trabajo de animación como oferta empresarial libre y centrada en actividades como: la elaboración y diseño de programas de formación, el asesoramiento en formación a instituciones, la elaboración de materiales de formación, la impartición de cursos y seminarios.

Dicha asociación supone un cambio de rumbo en el enfoque de la búsqueda de recursos financieros para el desarrollo de su trabajo desde modelos más flexibles e independientes. La excesiva dependencia institucional de años anteriores, le conducen a la búsqueda de nuevas fórmulas para la intervención social y el desarrollo comunitario. Si bien, dicha trayectoria se ve truncada al abrirse una nueva vía en su futuro profesional al conseguir una beca de colaboración en la universidad, donde acabará de profesor tras escribir una tesis doctoral centrada en los temas socioculturales y el desarrollo comunitario.

363: *en el año 93 constituimos una asociación se llamaba Prisma, que su idea era trabajar en el marco de la animación sociocultural a través de proyectos de asesoramiento, proyectos de intervención y evaluación de programas, o sea que nunca he abandonado el marco de la animación*

II. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y EXPERIENCIAS TEMPRANAS EN EL CAMPO SOCIAL

II.1. Atracción vocacional remota

Emilio manifiesta una cierta **vocación remota** por ser maestro, aunque en algún momento de decisión reconoce que sintió ciertas dudas acerca de sus estudios universitarios. Realmente le hubiese gustado estudiar Historia, pero sus condiciones familiares le impedían abordar una carrera de ciclo largo; de igual modo llegó a pensar la posibilidad de hacer A.T.S., pero finalmente optó por magisterio, al igual que muchos de sus compañeros de pandilla.

11: R. Pues desde pequeño tenía gran interés por enseñar y por impartir docencia. Ya desde que era un niño me dedicaba a enseñar a otros niños, era vocación.

17: R. como veía a los profesores y veía el mundo de la docencia me gustaba. Cuando iba a matricularme en magisterio tenía una duda metódica, en aquella época magisterio, todavía las promociones salían y trabajaban, pero ya se veía venir que iba a haber mucho paro. Entonces algunos amigos decían que porque no estudias A.T.S, que los A.T.S no tienen paro. Y estuve pensándolo, pero fue un pensamiento fugaz, rápidamente lo deseché y me metí en magisterio aún a sabiendas de que iba a ser complicado trabajar.

23: R. Lo que me hubiera gustado de verdad estudiar es Historia. Porque también iba encaminada a la docencia, pero no hice Historia porque en esos momentos históricos ya sabíamos que el panorama laboral de los Historiadores era negro.

II.2. Experiencia temprana de trabajo no remunerado en el campo socio-cultural

Las primeras **experiencias de acercamiento al campo social** tienen lugar en su propio barrio desde los primeros años de vida, en su vinculación a las asociaciones del barrio, coordinando grupos de jóvenes con los que realiza campamentos todos los veranos, actividades de medio ambiente, talleres y sesiones de cine.

150: R. Desde el año 70 que hice mi primer campamento como niño, y como monitor empecé en el año 77 y no paré hasta el 92.

152: R. Desde el 77 hasta el 84 los hacía con las asociaciones del barrio, unas veces las de la iglesia, otras veces aparte de la iglesia. Y desde el 84 para delante pues a medias de cosas del barrio y de mi trabajo, porque en mi trabajo todos los años hacíamos campamentos.

337: R. Siempre me han preocupado los temas de medio ambiente porque yo era animador y monitor de campamentos desde el año 77, mi primer campamento fue en el año 70, y el sitio fue cubierto por una presa porque allí había una mina y la reactivaron, fue la famosa mina de Aznalcoyár. Allí montamos nuestro primer

campamento en el año 70. Nunca he hecho cursos específicos de medio ambiente pero me considero que sé bastante porque he leído mucho y he participado mucho en esas cosas, yo hubiera encaminado mi vida por ahí porque durante muchos años he estado formándome por mi cuenta para los campamentos y hacíamos muchísimas actividades de tiempo libre.

También las **prácticas de magisterio** en el colegio del barrio contribuyen a unas primeras experiencias de trabajo estructurado en el seno de la intervención sociocultural con niños de clase social baja y en la reafirmación de su identidad profesional.

94: P. *¿Dónde hiciste las prácticas?*

95: R. *En mi barrio, en el colegio público Manuel Canela. Fueron unas prácticas muy buenas...*

99: *porque yo sabía los problemas que había en el barrio y la situación que se vivía allí, los niños con los que estuve haciendo las prácticas, dio la casualidad que el colegio estaba en la zona más favorecida del barrio, entonces eran chavales dentro de la clase trabajadora los que estaban un poquito mejor. Con lo cual no hubo grandes problemas y... me reafirmó en mi intención de dar clase, a partir de ahí tenía más ganas de dar clase.*

Todas estas **actividades de voluntariado** en el campo social las simultanéa en su época de estudios universitarios, manteniendo unos vínculos permanentes con las **asociaciones del barrio**. Estas experiencias prematuras en el campo social le brindan la oportunidad de vivir de cerca las influencias de la llegada de la democracia a los niveles de decisión más básica, así como a ir descubriendo los vínculos entre política y movimiento ciudadano, entre voluntariado y empleo remunerado.

154: R. *Durante la época de magisterio como estudiaba y trabajaba siempre estaba haciendo cosas, por ejemplo no ligaba con niñas porque no tenía tiempo, tenía muchas actividades sociales, llevaba varios grupos, dirigía varios grupos en el movimiento juvenil, tenía que preparar acciones, montamos un cineclub en el año 77 también, en el barrio para que la gente pudiera ver películas que fueran significativas, alquilábamos las películas el único sitio que se alquilaban películas porque no existían los videos, entonces no había facilidad, cobrábamos un precio simbólico, solamente para pagar la película, pedíamos prestados los locales más grandes del barrio, eran siempre las iglesias, y no tenía mucha actividad porque esto me gustaba mucho.*

237: R. *En ese año tuve varios contactos con realidades socioculturales, por ejemplo se estaban empezando a crear en el barrio las coordinadoras, empieza porque la asociación de vecinos no funcionaba del todo bien, porque hay que pensar que en el año 82-83 fue el momento de la crisis del movimiento ciudadano, a raíz de las elecciones municipales del*

79 las cabezas visibles del movimiento ciudadano se pasaron al marco político y el movimiento ciudadano, sobre todo las asociaciones de vecinos que habían sido escuelas de

democracia quedaron descabezadas, entonces como no funcionaban muy bien en el barrio empezaron a ponerse en marcha otras iniciativas ciudadanas como eran las coordinadoras ciudadanas. La primera que empezó fue la coordinadora de Salud, eso para mí fue un momento importante porque yo estaba muy cercano a ella.

II.3. Influencias de los estudios universitarios de origen

De cara a su futuro como maestro, sus **estudios de Magisterio** por la especialidad de Ciencias Sociales no le aportan demasiados recursos específicos en el terreno de la enseñanza, mucho menos para los ámbitos de intervención social en que se mueve, más bien al contrario le provocan cierto rechazo y aversión, especialmente determinadas asignaturas a las que no les encuentra ninguna utilidad como la Didáctica y la Pedagogía.

116: R. Pues en cuanto a mi formación en relación a conocimientos y a yo formarme más y saber más sobre el tema de Geografía y de Historia pues sí, me ayudó porque aprendí muchas cosas de Geografía y de Historia que no sabía, sobre todo de Geografía, porque de Historia he estudiado yo mucho por mi cuenta porque me gustaba muchísimo. Eso fue positivo pero en cuanto a mi profesión docente que yo me iba a dedicar a la enseñanza pues cuando salí de allí no había aprendido a enseñar porque los profesores de Pedagogía no nos enseñaron, ninguno de los tres que tuvimos, a enseñar, para nada, al contrario, ... no quería ni ver la Pedagogía porque me la hicieron fea, aburrida, fatal, tanto la didáctica específica como la general; historia de la educación me gustaba un poquito más, no por el profesor, sino porque como es historia me gustaba mucho la historia.

120: R. Fracaso por ejemplo el no haber entendido bien la Pedagogía para mí fue un fracaso significativo, porque tenía profesores que yo no me enteraba, iba a clase y era como si no fuera, yo no me consideraba torpe, sin embargo no me enteraba, además suspendí en segundo, me quedo para tercero.

31: R. Pensaba que me enseñarían a enseñar y no enseñaban a enseñar, sino que te enseñaban conocimientos de una materia y tú los relacionabas, los comparabas, los analizabas y te servían como pozo y como fundamento de tus conocimientos, pero no te enseñaban a enseñar esos conocimientos a nadie.

A pesar de sus quejas hacia la formación adquirida en la carrera de maestro durante el periodo de estudios universitarios, reconoce disponer de una serie de **estrategias** para la planificación y el diseño de proyectos de **intervención en ámbitos sociales**, aunque bien pudiera haberlas ido adquiriendo en los proyectos de participación en los que participaba; si bien los aprendizajes formales puede que en algún momento se hayan cruzado entre sí aportando experiencias formativas de corte significativo para la intervención en la práctica, especialmente, desde el punto de vista procedimental y conceptual.



118: R. la asignatura de didáctica de segundo que era prácticamente organización escolar, yo no me enteraba de nada de la organización escolar, no aprendí a programar, programaba mejor en los movimientos sociales en la calle que haciendo programaciones con objetivos, medios, métodos, que en magisterio. Además que como no se explicaba con claridad pues yo no aprendí a programar, suspendí la pedagogía, organización escolar que se llamaba didáctica uno, eso lo suspendí porque no sabía hacer la programación.

140: yo recuerdo perfectamente que en el año 76-77-78 la gente no sabía lo que era una planificación por objetivos para actividades sociopolíticas, la gente no sabía lo que era un proyecto reivindicativo, no sabía lo que era una ponencia en un plenario en una situación asamblearia, entonces el que sabía todo eso tenía muchísima ventaja.

II.5. Influencias de las asignaturas en su interés por los temas sociales

Algunas asignaturas le han aportado **aprendizajes** puntuales para su formación, de todas ellas destacan las Asignaturas de Geografía Económica e Historia, que le ayudaron a tener una visión estructurada, crítica y completa del contexto andaluz, cuyos contenidos en muchos casos adquirirían sentido real a partir de su amplia experiencia personal en los temas sociales y los problemas de su barrio.

93: R. Psicología quizás, por la profesora, en primero, era AAA BBB, profesora hoy en día de esta facultad, muy valorada aquí por su trabajo en el ámbito de la violencia escolar, esto en primero. En segundo tuve una asignatura que me marcó, pero por lo duro que era el profesor y lo difícil que le hacía la vida a todos, era Geografía y el profesor se llama MMM CCC que sigue estando y ahora es compañero de trabajo, aunque no lo veo nunca. Y en tercero si hubo un profesor que me marco y era Don AAA no me acuerdo del apellido, un profesor de Geografía Económica, pero que era muy andalucista y nos hablaba mucho de Andalucía y nos enseñaba cómo sentir nuestra tierra andaluza y cómo veníamos muy vinculados a ámbitos sociales, entonces nos abría mucho los ojos en ese sentido, y conmigo encontraba un terreno abonado. Con otra gente no lo entendían bien, algunos pensaban que era tonto incluso, como daba mucha facilidad para el aprobado pero lo que quería era que la gente se comprometiera, que fuera crítica, pues decían coño este tío es tonto. En cambio Don Fulano que lo que te hace es que estudies mucho, y yo al contrario yo estuve muy contento. De todos los profesores que tuve en magisterio quizás este Don AAA fue el que más me impactó, porque el elenco de profesores no era muy..., y el de Historia también, Don LLL UUU que también sigue siendo compañero hoy. Este hombre nos hacía ver la Historia de una manera muy especial, la historia era muy crítica, no era de batallitas, sino de cuestiones económicas y sociales y como es la Historia contemporánea nos ayudó mucho este cambio.

Su **vuelta a la universidad** está justificada en parte por una necesidad de formación más teórica y también como una necesidad de superación profesional ante la arrogancia y prepotencia de otros profesionales con titulación superior a los que había tenido que enfrentarse desde una posición inferior de titulado medio. De los estudios universitarios adquirió especialmente una mayor capacidad de acceso a

fuentes documentales y se le fueron abriendo posibilidades para encontrar en su trabajo un campo aplicado de la investigación

279: R. Volví porque me picaron básicamente. Yo había pensado siempre licenciarme, me hubiera gustado licenciarme en Historia porque era lo que me gustaba, pero vi que no me iba a solucionar la vida. Entonces vi que la Pedagogía, y la Pedagogía Social iba a ser importante y por eso fue por lo que me metí. Me acuerdo que el primer día de curso nos hizo una serie de preguntas de por qué habíamos escogido Pedagogía, y yo me acuerdo que puse que quería estudiar pedagogía porque me gustaría ser pedagogo social, se que aquí en XXX la rama de Pedagogía Social no está muy desarrollada hay algunos profesores que trabajan en esa línea, y por eso lo hago. Yo tenía muy claro que quería ser pedagogo social, y en cuanto entré en la facultad la asignatura de sociología de la educación que la daba PPP AAA , tenía un sistema de trabajo muy bueno porque estaba explicando los contenidos durante unos pocos de meses, después se hacían debates, trabajos en grupo,... podían exponer el trabajo. Y a mí me tocó exponerlo, yo lo hice sobre la marginación social, con mi grupo.

Su experiencia profesional le ofreció la oportunidad de llevar sus aprendizajes prácticos al terreno de algunas asignaturas de la facultad, organizando **situaciones de encuentro y debate** con personas de la propia comunidad en la que trabajaba a diario eso favorece y estrecha sus vínculos con profesores de universidad preocupados por temas sociales; estos contactos le abrirán posteriormente las puertas para su entrada en la universidad.

280: Lo de la sociología de la educación me llevó a colaborar con PPP AAA porque montamos una mesa redonda para hablar sobre las situaciones de marginación del pueblo gitano y le traje a los patriarcas gitanos del polígono sur... Aquello fue un hito, porque en los años 80 había patriarcas gitanos de verdad. Entonces eso me unió mucho con Pedro y ya nos hicimos amigos, él me insistió mucho en que hiciera el doctorado cuando acabara la carrera, que no dejara esto porque yo podía acabar aquí, pero yo decía que no, que yo quería mi trabajo y mis actividades de barrio que era lo que me gustaba.

282: R. Me fue útil porque me abrió perspectivas de investigación, de conocimiento de otras realidades, pero me pasó lo mismo que con magisterio, los profesores tampoco me enseñaron grandes cosas para ver que era un buen investigador, o un orientador no aprendí mucho. Pero los profesores eran bastante mejores que los que había en magisterio.

310: R. Algunas cosas apliqué, porque iba aprendiendo sobre todo en temas didácticos, de cómo abordar el aprendizaje de los chavales con dificultad, y me sirvieron algunas cosas, no muchas. La carrera fue también positiva para el desarrollo de mi actividad profesional.

III. IMPLICACIÓN EN PROCESOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO Y EXPERIENCIAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

III.1. Vinculación con grupos políticos, religiosos, ...

Aunque mantiene contactos con **grupos políticos**, nunca ha llegado a optar por una filiación política concreta ligada a un partido, ni tampoco a un sindicato; colabora con grupos de izquierdas con los que comparte ideas y reivindicaciones, pero sabe mantener una independencia propia al margen de los intereses particulares de los partidos políticos.

47: P. *¿Estabas vinculado a algún grupo político, ideológico?*

48: R. *Ideológico sí, político no, nunca quisimos meternos algunos en política, por aquella época en el año 74-75 y antes incluso 73, las juventudes socialistas trabajaban en nuestro barrio, y también desde esa época incluso un poco antes la OJE (organización juvenil española) que tenía tintes fascistas también enganchaba a muchos jóvenes. Yo nunca me quise meter ni en un lado ni en otro, ideológicamente yo era de izquierdas y tenía un compromiso con la izquierda pero no desde un ámbito político, es más, mis amigos que se metieron en las juventudes socialistas muchos se tuvieron que salir porque tenían enfrentamientos ideológicos.*

135: R. *Tenía contacto con gente que estaba en grupos políticos.*

136: P. *¿Pero tú estabas vinculado a alguno?*

137: R. No. 139: R. *No, tenía amigos incluso en el instituto de la ORP y de banderas rojas porque yo siempre me juntaba con ese tipo de gente pero nunca estuve vinculado a ninguno. En la universidad lo mismo, también tenía amigos que estaban en la ORP en el PT, y me hicieron ofrecimientos para meterme pero yo no quería meterme en política porque veía que la política al final quemaba a la gente y yo quería seguir trabajando desde postulados de izquierdas pero en ámbitos sociales, no me gustaba la dinámica política que había.*

215: R. *Nunca he estado en sindicatos porque al principio en los años 70 no tenía trabajo estable siempre eran cosas ocasionales y a partir del año 82 que ya podía haberme sindicado no me sindicé porque había problemas en Comisiones y U.G.T, había unos líos muy gordos y a mí me dio tanto coraje de los jaleos sindicales que había que desde entonces no me he sindicado nunca.*

En el 82 asiste a unas jornadas sobre servicios sociales organizadas por el PSOE donde reafirma por una parte su independencia partidista y por otra amplía su marco de **formación ideológica** fuera de los límites de su barrio, en unas estructuras de alcance nacional que le ponen a prueba su nivel formativo y su capacidad para desenvolverse en un medio más amplio diferente a su radio de acción local.

130: *en el año 82 participé en el primer congreso socialista de servicios sociales, participé con un compañero en una de las mesas y nosotros fuimos los que dimos la*

pauta de cómo iba a ser el diseño socialista de los servicios sociales que se dio en el congreso y después se pasó al libro de los servicios sociales, lo que pasa es que nosotros íbamos a los congresos a currar, la gente iba de cachondeo y nosotros nos poníamos a currar y cuando acababa la jornada pues nos poníamos a replantear.

352: en las Jornadas Socialistas sobre Servicios Sociales que ya te comenté aquí pues también el trabajo en barrios y el trabajo comunitario pues a nosotros fue otro hito porque se vio que era un espacio nuevo que había que cubrir y que desde un partido político que estaba en la oposición pues se estaba intentado cubrir, que fue cuando el partido Socialista entró a gobernar, pues los contenidos de esas jornadas sirvieron para elaborar libros sobre los Servicios Sociales, un libro de las diferentes leyes y de los programás políticos en el ámbito de los Servicios Sociales del Partido Socialista.

Desde pequeño maniene un fuerte vínculo a los **grupos cristianos de izquierdas del barrio**, colaborando en las actividades para jóvenes del barrio, desde una perspectiva de compromiso social con su entorno.

49: P. ¿Pero el que movía todo aquello has dicho que era un grupo religioso?.

50: R. Sí, pero era un grupo religioso de los movimientos apostólicos de la iglesia, que son movimientos de izquierda, son de la izquierda eclesíástica, como el movimiento juvenil o la hermandad obrera de acción católica.

59: R. Estaba vinculado a esos grupos religiosos porque yo entré en la Universidad en Septiembre del 77, y todavía el movimiento social no estaba desplegado, entonces yo estaba en una organización juvenil pero de la iglesia.

91: R. Sí, mi amigo PPP VVV, con él hablaba mucho de temás sociales, pero porque PPP VVV era de mi barrio, y colaborábamos en temás de la iglesia, aunque él no estaba tan vinculado como yo pero colaborábamos en muchas cosas de la iglesia.

126: R. estábamos en los grupos de teatro y grupos de expresión corporal... hacíamos cursillos en la organización en la que yo estaba, yo estaba en el movimiento juvenil y también en las JOC (juventudes obreras cristianas) en esa época y el movimiento juvenil y en la JOC teníamos cursillos casi permanentes de montones de cosas, cursillos de análisis de la realidad, cursillo de planificación de actividades sociales, cursillo de elaboración montaje de campamentos, cursillos de evaluación general de actividades, organizados por la JOC o el movimiento juvenil, porque en esa época todavía no había muchas asociaciones, yo hice magisterio entre el 77 y el 80 y había alguna asociación pero no tenían fuerza.

III.2. Participación social, voluntariado y asociacionismo organizado.

Su pertenencia a un barrio obrero marginal le lleva de forma natural a implicarse en procesos de **participación social**, voluntariado y asociacionismo muy precozmente. Asiste desde la adolescencia a manifestaciones y actos reivindicativos de los trabajadores del barrio y participa en las **movilizaciones vecinales** para demandar más servicios comunitarios y, sobre todo, mantiene una fuerte vinculación

con los grupos de acción cristiana de su parroquia (Juventudes Obreras Cristianas), con los que inicia sus primeros pasos en el mundo del asociacionismo desde el Grupo Horizonte.

352: conformamos un grupo que se llamó el Grupo Horizonte, donde la labor fundamental era hablar sobre temas de animación sociocultural, sobre temas de trabajo con menores, sobre temas de educación especializada en marginación y desde el año 1977, 78 estuvimos trabajando y reuniéndonos hasta el año 85, 86, con lo cual fueron unos pocos de años hablando, y no sólo hablando sino que recopilábamos materiales importantes que veíamos por ahí, elaborábamos también nosotros materiales y toda esa documentación la debatíamos, nos reuníamos pues una vez al mes más o menos y debatíamos sobre todas las cuestiones, era como un grupo de discusión de expertos, pero no era para resolver problemas concretos, hombre si alguno tenía una angustia que tenía un problema gordo se intenta solucionar, también estaba una amiga nuestra que trabajaba en la Junta de Andalucía en el ámbito de menores que era y es Trabajadora Social... y éramos gente muy congeniada pero todos trabajando por lo mismo y el grupo venía muy bien.

Su trabajo como **voluntario en asociaciones** le abre paso en el mundo laboral accediendo a su primer empleo como educador en un aula puente dentro de la asociación Coachili, donde realiza funciones de apoyo a la reinserción de niños con problemas de escolarización.

177: R. desde el año 75 en el barrio había un par de maestros que pidieron una comisión de servicios y se habían salido de la escuela y estaban trabajando con niños que expulsaban de los colegios, entonces este trabajo se hacía en la calle unas veces, y se pidió una casa porque el barrio tenía casas en disposición horizontal y una de ellas se quedó vacía y se pidió para que el patronato la cediera para meter a los chavales allí y enseñarlos allí, no dentro de la escuela porque sabían que la escuela no valía para eso.

352: atendían a los chavales que estaban en la calle unos altruistamente y otros los maestros tenían su paga del Estado pues junto con un salesiano que tenía un piso de acogida

177: Y estuvieron allí trabajando durante un par de años y al par de eso se formó una asociación que se llamaba la Asociación COACHILI que trabajaban con los chavales del barrio, con los mismos pero desde el marco de la animación en la calle, el nombre era porque eran los de la banda de la chichi de la calle 40, entonces coachili. La chichi fue una chavala que delinquiró mucho y fue un mito en el ámbito de la delincuencia muy famosa, era la dueña y la jefa de la banda, no había nadie que le soplara porque se lo podía cargar.

173: En septiembre de ese año ya empecé a trabajar. Empecé a trabajar como animador en el marco de la educación porque yo trabajaba como animador en los grupos juveniles del barrio desde hacía muchos años antes, entonces el Ayuntamiento de XXX en el año anterior sacó un programa que se llamaba el PEMAÉ (plan municipal de acción educativa) y dentro de éste había un programa que era para trabajar con chavales que tenían problemas de conducta importantes, y en nuestro barrio había muchos chavales con problemás de estos. Entonces había dos educadores y uno se marchó y necesitaban otro. Entonces antes de hacer concurso público

decidieron que porqué no me lo ofrecían a mí que estaba tan acostumbrado a trabajar con chavales del barrio.

El paso del asociacionismo voluntario de colaboración social altruista no remunerada a un **asociacionismo profesional organizado** viene determinado por la constitución en el 83 de la Asociación para la Atención del Menor, una entidad específicamente constituida para ofrecer servicios de atención a la infancia desfavorecida del barrio desde un formato remunerado, aunque sin contrato laboral.

353: En el año 1984 pues constituimos la Asociación de Atención al menor que también fue un hito en este tema porque fue un momento en el que se empezó a trabajar en medio abierto con chavales conflictivos desde una asociación privada que se creaba auspiciada por el Ayuntamiento de XXX,

En 1984 también se crea el Servicio de Atención al Menor que también lo dije en la anterior entrevista y me parece que es bonito y relevante dependiente del Centro Provincial de Cultura y Desarrollo a Gitanos, y eso también supuso pues un momento significativo para que el trabajo en el ámbito de la animación sociocultural específicamente en el barrio en el que yo me desenvolvía que era el Polígono Sur pues cambiara de perspectiva ¿no?, a nivel personal pues supuso un hito importante para mí el año 1986 en junio del 86 cuando entré a trabajar yo en el Servicio de Atención al Menor, me supuso un momento importante.

En 1987 fundamos una asociación que se llamó Grumos que era para también llevar adelante temas de estudio y trabajo en el ámbito de la animación sociocultural para llevar adelante proyectos de animación sociocultural y trabajo comunitario, esa asociación en la que estábamos gente de, algunos eran miembros del Servicio de Atención al Menor y otros eran amigos del barrio que habían trabajado, habíamos trabajado todos desde casi niños en el tema de la animación pues para nosotros fue un hito significativo porque sirvió para cocer muchas cosas que se daban casi como por hechas cuando se ponían en marcha en el barrio, por ejemplo, todo el desarrollo del movimiento vecinal en el barrio que fue, por cierto en el año 1990 en movimiento vecinal más potente de XXX entera luego lo cogimos en Grumos y éramos ocho y eso nosotros nos pusimos de acuerdo quién tenía que hablar con fulano con mengano, con sotano, e impulsábamos los procesos... allí se cocieron muchas cosas que sirvieron para propiciar el desarrollo de procesos participativos en el Polígono Sur y después en 1988 también fue un hito importante que en junio se nos aprobaron los estatutos de la Asociación Profesional de Educadores Especializados de XXX. Bueno de estas dos asociaciones de Grumos y de los Educadores Especializados estos, yo era presidente de las dos, primero de una y después de otra, eso era un cargo, un cargo un poquito así, funcionábamos muy asambleariamente.

El **asociacionismo profesional** adquiere un sentido creciente y se expande geográficamente a nivel regional y nacional. Durante este periodo asiste a una serie de reuniones que le dan la oportunidad de entrar en contacto con otra serie de profesionales del mundo de la animación sociocultural con los que compartir experiencias, problemas y reivindicaciones de corte gremial.

355: R. Porque estuvimos viendo que los educadores especializados necesitaban un reconocimiento de un colegio profesional y no había y que el primer paso para un

colegio profesional era crear una asociación de educadores especializados porque había un ámbito corporativo, corporativo en el buen sentido de la palabra de defender los derechos y defender el campo de actuación de los educadores especializados que no se encontraba reflejado en los sindicatos y considerábamos que el espacio más natural era una asociación profesional y después un colegio profesional, bueno pues este trabajo lo iniciaron compañeros de Córdoba y nos pusimos en contacto con ellos y fuimos a Córdoba en varias ocasiones a trabajar en este asunto, cuando ya lo vimos maduro en XXX pues nosotros los miembros del Servicio de Atención al Menor montamos la asociación, la asociación empezamos a enriquecerla con la presencia de otros compañeros de la Diputación Provincial d XXX de la Junta de Andalucía, los que trabajaban sobre todo en Centros de Menores y aquello empezó a tomar un cuerpo significativo en el año 1989 viajamos a Madrid en varias ocasiones para participar en la configuración de la **Confederación Nacional o Estatal, mejor dicho de Asociaciones profesionales de Educadores Especializados** y fuimos uno de los puntales para que eso se llevará adelante, porque teníamos siempre un espíritu constructivo, porque había diferentes miradas a la realidad de la animación y de la intervención socioeducativa, por ejemplo, la mirada de los levantinos, valencianos y alicantinos era una mirada muy centrada en el ámbito de la animación sociocultural y ellos tenían asociaciones en las que recogían monitores, animadores y educadores y las nuestras, aunque trabajábamos en el marco de la Animación sociocultural pero sólo trabajamos educadores y nosotros pensábamos que los valencianos y los alicantinos podían estar perfectamente en la Coordinadora Nacional porque más tarde o más temprano todos seríamos educadores sociales porque ya en el año 1988 y 89 se veía claro que la Educación Social era lo que se iba a ir imponiendo, empujamos desde la Confederación a que los educadores participaran en la Comisión quince del Consejo de Universidades para poner en marcha la diplomatura de Educación Social en España y durante el año 1989 y 1990, pues se estuvo trabajando en esta línea, nosotros desde la asociación en XXX, participando algunas veces con la Confederación en Madrid y ya después cuando aquello empezó a rodar y a funcionar pues por circunstancias ajenas a la propia asociación sino porque teníamos un trabajo muy intenso en el barrio, el barrio se estaba deteriorando mucho con las drogodependencias de la gente y con el tráfico de estupefacientes pues eso propiciaba pues que nos centráramos más en la labor diaria y tuvimos que ir dejando un poquito a un lado el trabajo de la asociación profesional de educadores. También la indecisión de los compañeros de la institución que eran muchísimos y se podían haber metido a fondo en la asociación y no se llegaron a meter del todo, además las reuniones que tuvimos conjuntas con ellos eran unas reuniones un poquito áridas porque en muchas ocasiones lo que se hablaba era del reconocimiento en la escala B, que es lo que ellos querían, porque casi todos estaban contratados como monitores o como auxiliares y sin embargo su trabajo era de educadores y los educadores tenían que estar en la escala B, entonces que pasaba que la escala en la que ellos estaban contratados pues era un escala de 110.000 pelas y la escala B era de 220, entonces pues, y no, con lo cual el interés era mucho, hombre no quiero decir con esto que todo el interés fuera ese pero que privaba mucho, nosotros el tema del dinero pues era un tema que nos preocupaba menos, nosotros teníamos más interés en que aquellos se montara y se reconociera la figura de los educadores especializados, que ya nosotros empezábamos a denominarlos Educadores Sociales, con esta idea en 1989 nosotros desde el Servicio de Atención al Menor fuimos al **primer Congreso de Animación Sociocultural en Andalucía** que lo organizó la Escuela Municipal de Animación Sociocultural de Jerez de la Frontera.

357: R. Sí, y fuimos para allá presentando una ponencia con el trabajo que se hacía en el Servicio de Atención al Menor, nos sirvió mucho el Congreso porque contactamos con muchísima gente que trabajaba en estos asuntos y nos dimos a conocer, no solamente como miembros del clan, sino como que en XXX teníamos la asociación de educadores, como que éramos gente que trabajábamos en la animación desde hacía años y en toda esta línea de trabajo, pues en 1989 también pues propiciamos que la asociación profesional de educadores especializados se estableciera en más provincias,

trabajamos conjuntamente con los miembros de la incipiente asociación que iba a salir y que salió en Cádiz, trabajamos con la gente de Málaga para que también la montara.

El trabajo en el campo del **asociacionismo profesional** a nivel nacional se manifiesta con un sólido esfuerzo por organizar a nivel andaluz en las distintas provincias estructuras que den cobertura al trabajo de los animadores, hasta conseguir darle forma a la **Federación Andaluza de Educadores Sociales**.

*361: R. No, la primera era la de Córdoba y la segunda la de Jaén y la tercera la nuestra, después la de Cádiz, pero la de Córdoba y la de Jaén cayeron y la nuestra no, la de Jaén porque el compañero que la llevaba se puso enfermo y no pudo seguir, y después falleció y estaba muy basada en esa persona y es una pena porque podía haber seguido, pero cuando las organizaciones y las estructuras se basaban en un solo pilar, cuando se derrumba el pilar se cae el edificio entero, por eso hay que tener muchos pilares, y los pilares tienen que ser buenos claro. En el trabajo que se hizo con la asociación de Málaga también se consiguió que ésta se constituyera como tal, pero había muchos compañeros de la Junta de Andalucía allí y también tenían el problema de dinero estaban siempre hablando de los niveles y, parece que les preocupaba más el tema de niveles que el tema de la inserción profesional como educadores, en fin, bueno, pues se fueron creando muchas asociaciones, en Granada también y cuando ya estaba toda la estructura organizada y tal pues en XXX empezamos a flaquear por lo que ya he dicho, por el tema de que el barrio requería cada vez más trabajo que después no podíamos dedicarle tanto tiempo a esto y que los compañeros de Diputación que eran el grupo más numeroso pues no llegó a integrarse en la asociación con lo cual pues el trabajo quedó un poco corto, pero en fin un par de años después las asociaciones andaluzas se unieron todas y se configura la **Federación Andaluza de Educadores Sociales** que existe todavía. Una cosa que se me ha olvidado en relación a los años.*

Esta etapa profesionalizadora se abre paso en paralelo a **una ininterrumpida filiación a asociaciones** fuertemente comprometidas con la comunidad, asociaciones con las que mantiene aún hoy día una alta vinculación, en paralelo a esa otra estructura asociativa propia de su actuación como profesional del campo socio-cultural.

232: R. yo tenía mi vida paralela siempre el trabajo en el barrio como profesional y el trabajo en el barrio como voluntario.

*342: R. No, seguí trabajando con las asociaciones de mi barrio, yo he sido siempre de mi barrio, hoy en día soy socio del centro gitano, soy socio de la asociación de vecinos el sur, que es donde vivía yo antes de casarme y donde vive mi madre ahora, sigo colaborando con algunas asociaciones de allí, como la **Asociación APERDI de mujeres gitanas**, en fin sigo en la coordinadora de educación, aunque ahora mismo ya no soy ni vecino porque me mudé a TTT, pero sigo participando allí porque ese es mi barrio aunque viva ahora en TTT.*

*363: en el año 1987 conformamos la **Coordinadora de Educación del Polígono Sur**, que es una coordinadora donde nos juntábamos vecinos del barrio con intención de intentar mejorar la calidad de la educación en todo el Polígono Sur, que es como tu bien sabes un barrio de XXX, el barrio donde yo me he criado, pero por ser miembro de*

esta coordinadora y estar trabajando desde sus inicios en ella, y sigo trabajando; en el año 93 diferentes coordinadoras vecinales de toda la ciudad de XXX nos reunimos en varias ocasiones con intento de vertebrar un movimiento, una plataforma ciudadana que acogiera a todas las entidades que trabajaban desde el marco comunitario en ámbitos de animación sociocultural con adultos para, con el objeto de hacer lo que es en verdad la animación sociocultural que es dinamizar profundamente los barrios, lo que pasa que esta iniciativa no llegó a cuajar porque hubo gente que sí estuvimos al pie del cañón en todas las reuniones e intentando darle formas pero los que más pillados estábamos de eso, los que más pistas teníamos nos dimos cuenta de que algunos representantes de asociaciones o de colectivos que venían no tenían ese sentir de lo que es el trabajo comunitario y de lo que es la vertebración de la comunidad y eso les hacía sentirse un poquito lejos y marcharse... en el año 1998 se reunieron un grupo de coordinadoras, grupos, asociaciones, colectivos y entidades de toda la provincia de XXX, básicamente centrados en la capital y constituimos el foro para una ciudad habitable y de todos, que después se ha constituido en asociación, que se llama **Asociación Foro para una ciudad habitable** y de todos y ese foro ha constituido una plataforma cívica en XXX, que es XXX la ciudad que queremos, que es una plataforma cívica en la que participan montones de entidades ya que trabajan por dar un espíritu participativo a nuestra ciudad,... participé también en esta asociación Foro para una ciudad habitable y de todos hasta ahora.

III.3. Empleo del tiempo de ocio y tiempo libre.

La mayor parte de su **tiempo libre** lo invertía en los grupos juveniles de la parroquia, para desarrollar actividades de animación los fines de semana y asistir a los campamentos de verano con la gente del barrio.

69: R. En la época del bachiller yo estudiaba bastante y el tiempo libre lo solía ocupar haciendo actividades asociativas. Los fines de semana por ejemplo yo con 16 años que estaba en COU, con quince todavía no estaba metido llevando grupos pero con 17 empecé a llevar grupos y entré en la universidad. Entonces con 15-16 años estaba en los grupos juveniles de la parroquia y lo que hacíamos era actividades socioculturales los fines de semana y después entre semana iba al instituto, volvía, estudiaba, hacíamos alguna actividad en el barrio.

179: R. el tiempo libre lo empleaba en los temás de animación de trabajar con los jóvenes y cosas así. Incluso durante el periodo de la mili pedí las vacaciones para que me las dieran en las fechas en que se realizaba el campamento. O sea, que siempre mi tiempo libre estaba relacionado con la asociación.

IV. INFLUENCIAS DE FORMACIÓN PARALELA ADQUIRIDAS FUERA DEL ESPACIO UNIVERSITARIO

IV.1. Influencias formativas derivadas de su formación paralela fuera del espacio universitario:

Mientras estudia Pedagogía en la Facultad y trabaja, empieza a asistir a **congresos**, realiza cursos y va contando junto a sus compañeros por distintos lugares su experiencia de trabajo en el barrio, la metodología que siguen y el tipo de materiales

que utilizan para sacar adelante a los chavales del barrio e integrarlos en los procesos de escolarización normal. Los **primeros eventos profesionales** a los que asiste son unas jornadas organizadas por la Asociación Española de Deficiencias, y posteriormente, en el 84 le invitan a contar su experiencia a Barcelona en unos encuentros sobre jóvenes delincuentes.

217: la primera vez que fui a un congreso entonces vi por donde iban las políticas sociales... pero vi que no había manera, que había que actuar de otra forma, ... para nosotros era muy importante porque nosotros a todos lados donde íbamos contábamos lo que estábamos haciendo de qué manera lo estábamos haciendo y eso para nosotros era muy relevante, fueron muchos momentos muy buenos.

267: R. Yo estaba estudiando Pedagogía y nosotros teníamos un programa de educación que lo habíamos elaborado, y hacíamos lecturas sobre temas de educación y animación sociocultural, íbamos a congresos, no a muchos pero a algunos, elaborábamos materiales,... teníamos sesiones de formación.

334: R. Desde el año 84 hacía congresos, todos los años dos o tres. Por ejemplo nos llamaron de Barcelona en el 84 para el congreso de investigación y medios de acercamiento a jóvenes que tenían problemas de delincuencia, ese fue el segundo congreso que hicimos en el año 84, el primero fue el de la asociación española de las deficiencias,

También en las asociaciones y grupos con los que colabora se organizan **actividades formativas** que le ayudan a adquirir un bagaje amplio de técnicas para la intervención comunitaria.

130: Hacíamos actividades de formación en esa línea, teníamos muchos encuentros de debate con los pocos educadores que había en XXX porque prácticamente no había, y después dentro del movimiento ciudadano ya en las asociaciones de vecinos del barrio, en la asociación gitana y en otras asociaciones que había en el barrio pues había cursillos de formación en muchas cosas.

271: Llamábamos por ejemplo a un psicólogo para que nos diera un curso sobre agresividad, motivación, y eso pues lo hablábamos con alguna institución y lo hablábamos, lo sellábamos y lo firmábamos cuando tuviera validez. O un curso de dinámica de grupo que nos dio Alfonso Francia que era uno de los mejores que hay en España de dinámica de grupo que es salesiano, y lo firmó en los salesianos para que también sirviera para el curriculum. Nos preocupábamos mucho de la formación. Conseguimos que cuatro gitanos nuestros fueran a la EPASA al curso de monitores y una gitana al curso de animadores, y lo terminaron.

Entre los **temas de formación** que más le preocupaban en esa época destacan:

273: la dinámica de grupo, programas de planificación y evaluación, gestión de recursos, humanos, materiales, elaboración de materiales didácticos, porque elaborábamos nuestros propios materiales didácticos. También hicimos cursos del desarrollo comunitario, intervención socioeducativa.

También colabora en varias **investigaciones** ya como formación complementaria a los contenidos estrictamente académicos de la carrera, ya como encargo a desarrollar dentro de las actividades normales de su trabajo.

318: R. participé en investigaciones cuando estaba estudiando pedagogía con profesores de la facultad.

287: el último año había una asignatura que se llamaba prácticas básicas pero como yo trabajaba de educador, mi trabajo de prácticas lo hice en la clase donde estaba de educador, hice un trabajo de ver si los juegos cooperativos bajaban la agresividad en niños de preescolar, fue una investigación muy experimentalista, cuantitativa y positivista, pero efectivamente bajamos el índice de agresividad. Me pusieron un 9 por el trabajo.

321: P. ¿Cuándo estabas en el SAM, cómo fue la investigación?

322: R. en el año 91, ... lo que estudiábamos era el índice de niños absentistas y de niños desescolarizados. Hicimos una investigación colegio por colegio y yendo a las casas para ver cuántos niños había de verdad y cuántos iban a la escuela, nos salió que había mil niños en el barrio que tenían problemas de escolarización, unos estaban desescolarizados, otros eran ausentistas a más del 25%, un montón lo eran a más del 50%. El asunto fue desolador.

Probablemente la etapa de formación más sólida en materia de investigación surge en el momento de realización de su tesis doctoral, que le obliga a reflexionar sobre su propia práctica y a emplear técnicas e instrumentos de análisis de la realidad de forma más sistemática y estructurada de lo que lo había hecho hasta ese momento.

308: Cuando me puse en el año 89 a hacer los cursos del doctorado me di cuenta que la tesis no la quería hacer sobre la marginación ni sobre los gitanos porque daba la sensación que iba a reproducir lo que estaba haciendo en el trabajo diario. Entonces quise introducirme en un campo que era muy novedoso. Era el de la participación ciudadana en el movimiento asociativo, cómo a través de mi propia vivencia cómo las personas adultas se forman en el movimiento asociativo desde que son jóvenes. Se van formando en el proceso asociativo y cuando son adultos pues son como son por haber estado vinculados al movimiento asociativo, y yo quería que eso se pudiera ver de una manera gráfica. Yo mismo soy un caso de esos,... De eso hice la tesis, demostrar que en el movimiento ciudadano se da un proceso formativo y que esos procesos influyen en cambiar y en transformar la realidad social de los barrios, no solo la realidad de equipamientos, sino la realidad de las personas que viven y trabajan en los barrios, que trabajan en el movimiento asociativo... Cuando me puse en el año 89 a hacer los cursos del doctorado me di cuenta que la tesis no la quería hacer sobre la marginación ni sobre los gitanos porque daba la sensación que iba a reproducir lo que estaba haciendo en el trabajo diario. Entonces quise introducirme en un campo que era muy novedoso. Era el de la participación ciudadana en el movimiento asociativo, cómo a través de mi propia vivencia cómo las personas adultas se forman en el movimiento asociativo desde que son jóvenes. Se van formando en el proceso asociativo y cuando son adultos pues son cómo son por haber estado vinculado al movimiento asociativo, y yo quería que eso se pudiera ver de una manera gráfica. Yo mismo soy un caso de esos, si mi familia cuando nos vinimos del pueblo a XXX, en vez de irnos a vivir a ese barrio nos hubiésemos ido a otro, yo hoy no sería lo que soy, porque a mí me influyó

muchísimo el movimiento asociativo de mi barrio. Si yo no hubiera participado en el movimiento asociativo, si mis padres no me hubieran llevado a la iglesia que es donde empecé, tampoco estaría hoy donde estoy. Mi barrio y el ambiente en el que me relacioné me influyó no negativamente como dice la gente que influyen los barrios marginales, me influyó positivamente. De eso hice la tesis, demostrar que en el movimiento ciudadano se da un proceso formativo y que esos procesos influyen en cambiar y en transformar la realidad social de los barrios, no solo la realidad de equipamientos, sino la realidad de las personas que viven y trabajan en los barrios, que trabajan en el movimiento asociativo.

IV.2. Influencias de agencias formativas.

Entre las primeras **influencias formativas institucionalmente estructuradas** por agencias y organizaciones dedicadas al campo específico de la animación sociocultural destacan unos cursos programados por la JOC Juventudes Obreras Cristianas, en los que se inicia en el uso de técnicas de análisis de la realidad y estrategias para la planificación de la intervención sociocultural

126: ...en la JOC teníamos cursillos casi permanentes de montones de cosas, cursillos de análisis de la realidad, cursillo de planificación de actividades sociales, cursillo de elaboración montaje de campamentos, cursillos de evaluación general de actividades, organizados por la JOC o el movimiento juvenil, porque en esa época todavía no había muchas asociaciones...

En el año 84 entra en contacto con la **Escuela de Tiempo Libre Cristiana de Zaragoza**, donde se va familiarizando con las técnicas de aire libre, la organización de campamentos y el uso de juegos cooperativos.

344: estuvimos un fin de semana en UUU que es un pueblo de aquí de la provincia de XXX y estuvimos haciendo todo el fin de semana juegos y actividades de carácter cooperativo y muchas de ellas todavía las estoy aplicando,... prácticamente todos los cursos a que iba siempre le sacaba los contenidos para aplicarlos,... los cursos en sí eran muy especializados en determinados temas, por ejemplo, curso de dinámica de grupos, curso de técnicas y juegos cooperativos, curso de juegos de aire libre, curso de técnicas para el ocio, cosas así,... las técnicas que aprendía las aplicaba después con los chavales... me vino divinamente,

363: en 1984 a través de la escuela de educadores de Tiempo Libre cristiana dependiente del Servicio de Aire Libre de Zaragoza obtuve el título de Monitor de Tiempo libre, y en 1986 obtuve el título de Director de Tiempo Libre, director de actividades de Tiempo Libre y en 1985 ya daba yo cursos de monitores, 1986 di también, en el 87 en fin estuve dando unos cuantos de años cursos de monitor.

A finales de los 80 se constituye en Andalucía la **Escuela Pública de Animación Sociocultural (EPASA)**, de la que entra a formar parte como docente experto en intervención comunitaria y anima a la gente del barrio a que acuda a esa organización a formarse.

269: R. *Era el año 89 que era cuando se constituyó la EPASA. Como sabían que nosotros funcionábamos muy bien, nos llamó para que ayudáramos en la constitución de la EPASA, y fuimos Pelucas y yo a aportar nuestras inquietudes, conocía al amigo Juan Díaz porque caí en su grupo y yo le hacía muchas aportaciones y vio que algo sabía, los demás que estaban pues eran de otras entidades y no estaban muy puestos. Nosotros como llevábamos cinco o seis años trabajando en intervención comunitaria, trabajando en educación especializada y en animación sociocultural y teníamos mucha idea. Colaborábamos en esas cuestiones, que a otra gente del grupo no los llamaban siquiera, el SAM se convirtió en la institución más puntera de Andalucía y de España en este terreno de animación.*

271: *Nos preocupábamos mucho de la formación. Conseguimos que cuatro gitanos nuestros fueran a la EPASA al curso de monitores y una gitana al curso de animadores, y lo terminaron.*

IV.3. Influencias de experiencias de autoformación.

Durante esta primera etapa de formación y estructuración de su ciclo de desarrollo profesional no existe una estructura formal dentro de las instituciones en las que trabaja que contribuya a su formación de manera sistemática y dirigida hacia un ámbito de especialización concreto, más bien va desarrollando **estrategias propias de autoformación** basadas en sus posibilidades de acceso a diferentes modalidades formativas.

220: R. *El ayuntamiento pasaba completamente de nosotros, nos dejaba allí perdidos en el barrio, nosotros teníamos una coordinadora del ayuntamiento a la que veíamos poquísimo, ... íbamos al ayuntamiento algunas veces, hablábamos con la coordinadora que era muy agradable y muy simpática la muchacha pero que yo no me sentía trabajador del ayuntamiento.*

223: P. *¿Facilitaba el ayuntamiento la buena relación en grupo entre vosotros, se preocupaba el ayuntamiento por facilitaros una formación permanente?*

224: R. *Para nada, nosotros éramos los que nos juntábamos todos y nosotros éramos los que les estábamos dando aire al ayuntamiento porque estábamos haciendo un trabajo que no hacía nadie en XXX, no hacían nada para que nos sintiéramos pertenecientes a la institución.*

IV.4. Influencias de personas, profesores, familiares y amigos.

A lo largo de su trayectoria vital y profesional **le han influido diferentes personas en cada etapa**, en un primer momento la actitud de superación de sus padres reubicados en un medio urbano en el que deben abrirse paso en un contexto diferente a su medio rural de origen (véase I.1. Condicionantes familiares). También los curas del barrio y sus amigos más cercanos primero del barrio, del instituto y luego los de la facultad ejercen influencias significativas en su vida.

43: R. Sí, los curas de mi barrio, porque en aquella época no había asociaciones, pero en el año 74-75-76 no había asociaciones civiles, entonces todas estas actividades las hacíamos en el marco de la iglesia.

157: P. ¿Tenías un grupo de amigos estable?.

158: R. Sí.

159: P. ¿Eran los mismos de la época anterior?.

160: R. Se mantenían los amigos del barrio, pero por otra parte aumenté con amigos de la facultad.

También determinados **profesores del instituto y de la universidad** ejercen una fuerte influencia sobre su formación y condicionan sus decisiones en momentos relevantes. Especial mención suele hacer a un profesor de Geografía Económica que conectaba muy bien con los problemas reales de Andalucía, una profesora de Psicología que en su temario abordaba cuestiones relacionadas con la violencia escolar (ver epígrafe II.5. Influencias de las asignaturas); un profesor de Historia que abordaba temas de Historia Contemporánea que se acercaban de forma muy especial a los problemas de la época y a los conflictos sociales del momento; y un profesor de Latín que le influyó especialmente en aspectos de carácter más actitudinal y el desarrollo de valores tales como la solidaridad con los compañeros, la honradez y el compromiso consigo mismo.

101: R. En el instituto sí tuve un profesor que influyó decisivamente en mí,

107: un profesor de Latín, era el único profesor que cuando a uno le preguntan en la vida recuérdame a algún profesor, pues ese era mi profesor

108: Aunque ideológicamente no coincidía conmigo para nada porque era de derechas y yo en aquel momento era muy de izquierdas, ahora también pero antes era muy radical, pues el señor este Don MMM RRR, me acordaré siempre, es un señor ya muy mayor pero un señor que nos enseñó a valorar el Latín de una manera profunda e íntima, pero relacionaba el Latín con las cosas de la vida cotidiana, con las cosas puntuales del momento. Y aunque era de derechas pero nos cautivaba cuando se ponía a hablar del Latín, nos enseñaba las guerras de las Galias del Cesar, total que fue un profesor que dejó mucha huella en mí, en el sentido de que esto no es de derechas ni de izquierdas ni de ningún lado, sino en la honestidad, en la honradez, en el compromiso, en la solidaridad con los compañeros, en el buen hacer, en el compromiso contigo mismo, en la voluntad, en la autoayuda, en todo ese tipo de cosas que tiene que hacer una persona.

110: R. el señor este LLL UUU que te hacía ver las cosas más claras éste sí, si hay que buscar a alguien que me influyera éste. Y después Don AAA MMM el de Geografía Económica sí nos hacía ver situaciones sociales, nos hacía pensar sobre cuestiones sociales, pero los demás no, se limitaban a lo suyo y se acabó.

Determinados **profesores de su etapa universitaria**, especialmente dos que le animaron a cursar los estudios de doctorado, le ayudaron a realizar su tesis y le acercaron al campo de la educación de adultos.

284: R. Sí, MMM CCC en educación de adultos, me aportó muchas cosas, un profesor del departamento de métodos VVV AAA que me abrió mucha perspectiva en orientación.

295: R. Conocer a MMM CCC me impactó mucho, porque me ayudó a abrirme muchas perspectivas sobre todo en el campo de la educación de personas adultas. Otro fue el cambio de edificio, nosotros estudiábamos en un edificio muy antiguo y los últimos cuatro meses a este edificio donde estamos hoy en día.

Finalmente, los **compañeros de trabajo, animadores expertos** y algunos maestros compañeros, también han ido ejerciendo una especial influencia en su trayectoria profesional.

230: R. El trabajo me hizo cambiar de amigos, conservaba los mismos de toda la vida pero por ejemplo los amigos de la carrera, por circunstancias de la vida nos fuimos viendo algunos, uno de ellos entró en la asociación de atención al menor, pero los amigos de magisterio que incluso eran de mi barrio, empecé a distanciarme de ellos porque el trabajo absorbía mucho, me veía algunas veces con ellos pero menos que antes.

234: R. Polo me influyó mucho y positivamente, Isabel Arias también que era la maestra y PPP SSS que era el maestro. Los compañeros que estábamos por el

275: R. Sí, el Pelucas, ha sido un referente para todos nosotros. Acontecimiento importante el cambio en el año 89 a las UAI, fue una cosa muy significativa porque para mí el IFAM supuso un revulsivo, además en IFAM teníamos acampadas cada tres meses, excursiones cada semana, y campamentos todos los años, con lo cual el tema de tiempo libre lo teníamos muy trabajados, además ya habíamos unos pocos que éramos directores de campamentos.

IV.5. Otras influencias significativas.

Determinadas **lecturas específicas** del campo de la animación, libros de literatura y de historia y de política, algunos programas de los **medios de comunicación** (especialmente radio), **documentos sueltos** sobre cómo trabajar en medio abierto son las principales fuentes de influencia complementaria para ir adquiriendo una conciencia social crítica.

162: R. La **lectura** si influía y los medios de comunicación también, porque yo desde chico mi madre me acostumbro a escuchar la radio, porque ella siempre escuchaba la radio pero no música, sino programas de noticias como los de Luis del Olmo, que en aquella época estaba muy bien. Yo recuerdo mi adolescencia escuchando debates políticos, sociales, culturales, y eso era lo que me gustaba a mí. Y en ese sentido los **medios de comunicación** claro que influían porque el escuchar tantas cosas relacionadas con eso te creaba una conciencia social significativa...

163: Pues en aquellos momentos leía **libros de literatura y políticos**, porque después hacíamos debates en grupo, pero no desde la universidad sino desde el ámbito del barrio. Entonces un libro específicamente significativo quizás la historia de la guerra civil española en tres tomos que me lo leí cuando tenía 17 años y me dio una visión todavía más clara de lo que significó la ruptura de las dos españas, en dos tomos no en

tres. También me leí la historia de Escocia y también me dio una visión de que la política se repite a lo largo del tiempo de una manera similar en todos los países.

350: R. Uno de los primeros hitos en el campo, hombre de la animación sociocultural y de la educación especializada, en aquellos años... que empezamos a trabajar en el programa de caracteriales del Plan Municipal de Acción llegó a nuestras manos un documento de un señor que se llamaba, se llama supongo que no habrá fallecido AAA RRR que luego a ser Director General de Justicia de la Junta de Andalucía y que en CCC habían empezado con una iniciativa de trabajar en medio abierto con niños y jóvenes con problemas de conducta y ese material que eran unos folios, además escritos a máquina y grapados que no era nada más, pero nos estaba dando la medida de que había que trabajar de una forma abierta y que como nosotros esto lo hacíamos desde mediados de los años 70 en nuestro barrio y nosotros elaborábamos nuestros propios materiales, hombre un poquito, no que fueran magníficos pero hombre eran nuestros ¿no?, pues nos hizo sentir que había otra gente en otras provincias que también estaban trabajando en la misma línea desde el año 77, 78.

226: R. Desde ese momento estudiábamos cosas muy centradas en la misma acción.

130: también en el año 1984 hay un, aparece un libro que es el libro *Pedagogía Social* que es de Quintana Cabana, en su primera edición de la editorial Dikison, de pastas grises, famoso, y ese libro también nos ayudó, porque aunque es un libro que es muy amplio y recoge todos los aspectos de la Pedagogía Social y no profundiza prácticamente en ninguno pero nos daba la medida de que había un montón de cosas que se estaban haciendo en diferentes partes del país en esa línea y eso nos ayudó también.

V. TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL Y ACCESO AL PRIMER EMPLEO

V.1. Intentos fallidos y exploraciones frustradas de búsqueda de empleo.

Cuando acaba magisterio, se ve obligado a realizar el servicio militar; a la vuelta del mismo, tras doce meses de desconexión intenta preparar las oposiciones y suspende; es su **primer fracaso** en el proceso de exploración y tanteo del mundo laboral, aunque reconoce que sus condiciones personales no eran las más propicias para concentrarse en el temario de oposiciones.

170: P. Cuando acabaste magisterio seguiste formándote, haciendo cursillos, participando en talleres, ¿cuánto tiempo estuviste en paro, no te planteaste nunca hacer las oposiciones a magisterio?

171: R. cuando vine de la mili llegué a finales de Enero del 82, yo no tenía ganas de estudiar más oposiciones porque no me veía yo estudiando oposiciones siempre hasta que aprobara.

173: me tumbaron en el primer examen, porque las matemáticas me salieron mal.

181: R. Lo de suspender las oposiciones que me dio mucho coraje que aprobaran mis compañeros y que los demás cateamos todos. Me mosqueé porque las matemáticas me han jugado una pasada.

V.2. Momentos significativos de interrupción laboral

A lo largo de su primer ciclo de desarrollo profesional en el que va pasando por diferentes puestos de trabajo en unas condiciones de contratación no demasiado boyantes, unas veces con contrato y otras cobrando pero sin ni siquiera estar amparado en un contrato formalmente establecido, porque las circunstancias no daban para más. Va pasando por breves periodos de interrupción laboral hasta encontrar otro nuevo empleo. Su **primera interrupción laboral** tiene lugar al cabo de un año de trabajar en el proyecto de aulas puente del Plan Municipal de Acción Educativa. Esta interrupción apenas es significativa, ya que de inmediato se constituye con un grupo de compañeros en la Asociación para la Atención del Menor y continúan en el mismo trabajo, sin contrato pero con una subvención del Ayuntamiento de la que sacan su sueldo a cambio de sus servicios.

178: P. En la etapa de transición al mundo laboral aunque fuera una etapa cortita de casi 5 meses, ¿qué haces durante este tiempo?

210: R. Aquello fue justamente un trabajo de un curso, hasta Junio del año siguiente, porque en Junio del año siguiente el ayuntamiento nos despidió a todos, vamos no nos despidió, sino que el contrato nuestro duraba hasta Junio del año siguiente, entonces no nos renovó contrato a ninguno y el ayuntamiento nos dijo que para seguir con la labor ellos no podían seguir contratando a nadie porque el ayuntamiento estaba en restricción de contratos; en fin una manera muy eufemística de llamar al destino pero bueno, total, estábamos todos en la calle. Pero nos dijeron si nos comprometíamos a fundar asociaciones que trabajaran en lo mismo ellos en el capítulo cuarto de los presupuestos municipales se comprometían también a subvencionarnos nuestro trabajo y montamos una asociación, una asociación que fue la primera en XXX que se dedicó al Trabajo con chavales en situación de marginación y conflictividad social en un medio abierto se llamó "La asociación de atención al menor".

Al cabo de tres años de trabajo ininterrumpido en la Asociación para la Atención del Menor, con un sueldo sin contrato de 60000 ptas mensuales, se producen algunos enfrentamientos entre el equipo de trabajo y, fundamentalmente por problemas añadidos de financiación y retrasos en el cobro de las subvenciones concedidas por el Ayuntamiento, la asociación acaba disolviéndose en diciembre del 85. Vuelve a estar seis meses en paro, que aprovecha para retomar sus estudios universitarios hasta que encuentra un **nuevo trabajo** en el que le hacen un contrato indefinido en el Servicio de Atención al Menor del Centro Provincial de Cultura y Desarrollo Gitano.

245: *R. seis meses, estuve seis meses sin trabajar, como estaba estudiando adaptación de pedagogía pues aproveché para estudiar, colaboraba con los chavales antiguos de la asociación pero era poca cosa... En Junio entré a trabajar en el servicio de atención al menor porque necesitaban educadores y nos llamaron a varios de los que trabajábamos en la asociación...*

246: *el servicio de atención al menor contrató a dos educadores, porque eran los dos educadores que estaban en el barrio trabajando con los niños desescolarizados. En junio del 86 nos encontramos allí, dos profesionales de ADI, dos de la asociación de atención al menor que éramos del servicio de atención al menor, un grupo grande de gitanos que estaban contratados porque el centro era el centro gitano y estaban contratados para labores menos académicas...*

Junto a un grupo de compañeros abandonan el SAM porque la situación económica es cada vez más insostenible (véase epígrafe I.4. Condiciones laborales y conflictos institucionales) y montan una empresa enfocada más a la formación desde una estructura abierta y flexible.

332: *R. Como me quedé parado en SAM, en Junio decidimos que había que hacer algo y los cuatro o cinco, bueno éramos siete, las siete cabezas visibles del SAM montamos una asociación que tenía intención de convertirse en empresa de formación que hubiese sido un pelotazo porque en ese momento no había ninguna. Empezaron a llamarnos de sitios para que diéramos cursos, de la Consejería de Asuntos Sociales, de la Delegación Provincial de Córdoba para cursos de menores, dábamos muchos cursos. Yo del ámbito de animación tuve una empresa que había dado con la escuela de animadores del tiempo libre cristiano, los títulos los visaba el servicio de aire libre de Zaragoza y la Diputación foral de Aragón, porque estaban muy relacionados con aquella gente, dimos tres o cuatro cursos.*

339: *R. Cuando dejamos el SAM montamos una asociación que iba a ser una empresa que se llamaba "asociación de proyectos e investigación, metodología y asesoramiento" PRISMA porque era un nombre muy llamativo, y estuvimos seis meses por ahí dando cursos en muchos sitios,*

En esta ocasión no se produce ninguna interrupción laboral, pasa directamente de la empresa a ser becario de un Insitituto de Ciencias de la Educación, y al año siguiente consigue una plaza de profesor en la universidad.

339: *en Diciembre del 92 me dijeron que había una plaza de becario del ICE, y como yo ya tenía pensado que iba a hacer la tesis sobre el movimiento ciudadano pues me dijeron que por qué no echaba la plaza de becario que ser becario es el primer paso para entrar en la universidad y puede ser tu futuro, total que lo probé y el 1 de Enero ya me habían admitido como becario, saqué el nº 1 porque tenía un curriculum inmenso en relación a todos los chavales. Como cada vez que iba a un congreso presentaba una comunicación de lo que hacía, pero con él animo de que la gente supiera lo que hacíamos porque muchos documentos acreditativos ni los tenía, no cogíamos diplomás, después me las vi negras llamando a todos lados para que me mandaran los diplomás.*

340: *En ese año 93 estuve todo el año de becario del ICE, y al final del 93 salieron unas plazas en mi departamento, de profesor, yo lo solicité y el 23 de Diciembre me dijeron que había sacado el nº 1 y en el 94 empecé a trabajar aquí.*

V.3. Procedimientos de selección en el puesto de trabajo

Su intenso trabajo en el campo del voluntariado y la participación comunitaria, le llevan al mundo del empleo sin demasiadas trabas e impedimentos, en su historia personal no hay indicios marcados de una búsqueda exhaustiva de posibilidades de trabajo. Salvo el año que obtuvo la beca en el ICE, en ningún caso debe someterse a criterios de selección estricta, se entera de los trabajos por intermediarios conocidos que son quienes le ponen al tanto y le informan de lo que debe hacer para acceder al trabajo.

192: R. *no hizo falta una selección porque yo presentaba el perfil que ellos estaban buscando, con lo cual formalmente me dijeron que sí que tenía que hacer una entrevista, pero después ni hicimos entrevista ni nada porque vieron que no había lugar a dudas. Empecé directamente a trabajar,...*

193: P. *¿Por qué crees tú que fuiste seleccionado?.*

194: R. *Uno de los dos compañeros que eran orientadores estaban trabajando de educadores pero no contratados de educadores, uno de los dos vivía en el barrio y desde hacía mucho tiempo colaboraba con los maestros esos que se dedicaron a enseñar a los chavales que eran expulsados, y trabajaba dentro de la asociación Coachili, entonces me conocía porque yo trabajaba en el barrio y teníamos mucho contacto, entonces este chaval junto con los maestros fueron los que me propusieron para el ayuntamiento.*

V.4. Primer contrato de trabajo como animador sociocultural.

A los pocos meses de suspender sus oposiciones accede a su **primer empleo** con facilidad, el Ayuntamiento le hace un contrato a tiempo parcial y empieza a trabajar de forma remunerada en el centro en el desde hace algún tiempo ya venía colaborando. Realmente los intentos fallidos en la búsqueda de su primer empleo no son apenas relevantes, ya que consigue ese primer empleo sin demasiadas dificultades.

172: P. *¿Cuánto tiempo pasó desde que acabaste magisterio hasta que encontraste trabajo en la animación con algo remunerado?*

173: *En septiembre de ese año ya empecé a trabajar. Empecé a trabajar como animador en el marco de la educación porque yo trabajaba como animador en los grupos juveniles del barrio desde hacía muchos años antes, entonces el Ayuntamiento de XXX en el año anterior sacó un programa que se llamaba el PEMAE (plan municipal de acción educativa) y dentro de éste había un programa que era para trabajar con chavales que tenían problemas de conducta importantes, y en nuestro barrio había muchos chavales con problemas de estos. Entonces había dos educadores y uno se marchó y necesitaban otro. Entonces antes de hacer concurso público decidieron que porqué no me lo ofrecían a mí que estaba tan acostumbrado a trabajar con chavales del barrio.*

Con un contrato a tiempo parcial de 31.600 ptas en categoría de educador, aunque en calidad de animador en la práctica, comienza su andadura profesional trabajando con chavales con problemas de conducta en un aula puente de su barrio en colaboración con varios maestros que acaban convirtiendo el centro en centro concertado legalmente reconocido que permite a los chavales integrarse posteriormente en las aulas normales en la situación de escolarización habitual. Esta experiencia marcará profundamente todas las decisiones posteriores que a lo largo de su vida profesional va tomando. Fundamentalmente, este trabajo le sitúa en un ámbito de intervención que lo cautiva y le entusiasma a lo largo de todo su primer ciclo de vida profesional, hasta tal punto que aún sufriendo algunas experiencias de frustración, retraso en los pagos y bajo sueldo, se mantiene en ese ámbito durante bastantes años. Su identidad como profesional de la animación sociocultural quedará fuertemente marcada y aferrada a un modelo de práctica y a una concepción de las intervenciones que perdurará y se mantendrá aún fuera de estos contextos cuando pase a ser profesor de universidad, unos años más tarde.

173: Empecé a trabajar como animador en el marco de la educación porque yo trabajaba como animador en los grupos juveniles del barrio desde hacia muchos años antes, entonces el ayuntamiento de XXX en el año anterior sacó un programa que se llamaba el PEMAE (plan municipal de acción educativa) y dentro de éste había un programa que era para trabajar con chavales que tenían problemás de conducta importantes, y en nuestro barrio había muchos chavales con problemás de estos. Entonces había dos educadores y uno se marchó y necesitaban otro. Entonces antes de hacer concurso publico decidieron que porqué no me lo ofrecían a mi que estaba tan acostumbrado a trabajar con chavales del barrio.

174: P. ¿no tuviste muchas dificultades para encontrar trabajo?

175: R. Dicho y echo, entré trabajando de monitor, porque el ayuntamiento nos contrataba de monitores y nos pagaban 31.600 pts.

195: P. Empezaste en el año 82. ¿Cuáles fueron las condiciones laborales, tipo de contrato?

196: R. El contrato era de monitor a media jornada 31.600 pts de 9 a 14, y después por la tarde había que ir en algunas ocasiones, pero en fin.

197: P. La categoría era de monitor pero el cargo era de educador.

V.5. Contratos posteriores de trabajo como animador sociocultural.

Seguidamente, pasa a cobrar 60.000 ptas, sin contrato, ni seguridad social, al amparo de una asociación que constituyen para continuar ejerciendo las labores de educador de calle en el centro donde empezó a trabajar con su primer contrato.

240: R. En septiembre de 1983 fundamos la primera asociación como ya he dicho antes que la asociación de atención al menor que fue la primera asociación en XXX para trabajar con menores desescolarizados y que estaban en situación de exclusión social y de conflicto y el ayuntamiento se comprometió a subvencionarnos, entonces con la subvención que teníamos del ayuntamiento nos pagábamos nuestros sueldos, el sueldo era bajito, cobrábamos 60.000 pts al mes los que trabajábamos como educadores, yo ahí empecé a trabajar como educador porque la asociación se fundó con los que estábamos en el programa de caracteriales que éramos tres,... no teníamos contrato eran subvenciones del ayuntamiento y nosotros en buen acuerdo nos quedábamos con el dinero, no había ninguna cobertura empresarial, no teníamos seguro ni nada, las 60.000 pts que cobrábamos que después tuvimos 70.000pts.

246: En junio del 86 nos encontramos allí, dos profesionales de ADI, dos de la asociación de atención al menor que éramos del servicio de atención al menor, un grupo grande de gitanos que estaban contratados porque el centro era el centro gitano y estaban contratados para labores menos académicas, pero también tenían una labor, eran cocineras y monitores. También había un compañero que era de la asociación de atención al menor, pero era de los que trabajaban en TTT y lo contrataron un mes después. Total, al final nos fuimos al PPP SSS.

255: P. ¿La categoría profesional del contrato?.

256: R. Era educador en 86, era un contrato normal, cobraba 85.000 o 90.000 en el año 86, pero no recuerdo bien.

VI. CONSOLIDACIÓN LABORAL, REAFIRMACIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL Y ACOMODACIÓN EN UN MODELO PROPIO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

VI.1. Funciones y competencias de acción ajenas al mundo de la ASC.

Su trabajo como educador en el aula puente le obliga a **ejercer funciones y competencias** propias de un maestro que nada tiene que ver con la animación sociocultural; sin embargo, el contexto de intervención es tan abierto que sus actuaciones no pueden ser las de un maestro convencional, sino más bien las de un maestro flexible que debe adaptar sus esquemas a unos chavales con unas necesidades muy especiales. Es aquí, en este marco de intervención donde las funciones del maestro se desdibujan y se confunden con las del educador en medio abierto o con las de un educador de calle propiamente dicho o animador deportivo.

200: R. Sí desempeñaba tareas de maestro y no me correspondían pero lo que pasa que como era mano a mano con mi compañero, mi compañero era maestro del Estado pero yo no lo veía mal porque hacía trabajo de monitor deportivo con los chavales, hacíamos de todo.

201: P. ¿Eso no te trajo ningún problema?.

202: R. No, yo no me sentía explotado ni me sentía nada de eso.

344: R. Pues me ayudaron mucho porque como mi trabajo era de educador y muchas de las actividades que hacía eran actividades del ámbito de la animación, otras eran más centradas en el ámbito de la educación especializada, pero bueno, en cualquier caso para las dos valían y me aportaron mucho

VI.2. Funciones y competencias específicas en el puesto de trabajo.

Colabora con el maestro del aula puente para conseguir que los alumnos adquirieran en un año unas destrezas académicas básicas para poder integrarse en un aula normal al año siguiente. En una primera fase **trabaja en la calle** durante un periodo de tres o cuatro meses en lo que llaman “toma de contacto”, donde trata de acercarse al mundo de los chavales, pero dentro de su propio medio en el que se desenvuelven; y a partir de ahí conseguir atraerlos poco a poco hacia el aula puente. Trabaja con niños rebotados del medio escolar, niños con problemas de delincuencia de todo tipo, con carencias afectivas, desórdenes familiares y una fuerte desmotivación hacia la rígida cultura escolar.

198: R. Yo trabajaba de educador porque en aquella época empezaron a hacer una cosa que se llamaba las aulas puente, la educación compensatoria no existía todavía la Junta de Andalucía todavía no había aprobado la educación compensatoria. Entonces, las aulas puente eran el inicio de la futura educación compensatoria, en XXX solo había un aula puente que era donde yo entré. Era meter en un colegio público a chavales que estaban expulsados y rebotados de todos los colegios públicos, meter a todos en una misma aula para tratar de educarlos mínimamente para que pudieran acceder si seguían el proceso correctamente a los cursos normalizados en el plazo de un año. Mi trabajo consistía en colaborar con un maestro que había en el colegio que era el que se había salido en su tiempo, que siguió fuera porque estábamos ubicados en un aula del colegio pero a todos los efectos como si no estuviéramos en el colegio. El asunto era trabajar con ese compañero los dos mano a mano enseñando a los chavales los requisitos mínimos del aprendizaje porque era como un aula unitaria, el más pequeño tenía 6 años y el más grande tenía 12. Como la conflictividad era tan grande pues el nivel académico era similar en todos. Ninguno sabía leer ni escribir, todos tenían problemas.

240: empezamos a trabajar en medio abierto con niños de la calle, niños que estaban sin escolarizar y nuestro trabajo consistía en hacer actividades de calle trabajar... y después de un periodo de tres o cuatro meses que es una etapa de tomar contacto que le llamábamos nosotros pues las aulas puente ya no estaban solo en el colegio que estábamos el año anterior sino que conseguimos que hubiera tres aulas puente, una en el colegio donde estábamos en el colegio NNN, en el colegio AAA y otra en el colegio JJJ de las casas que están en el polígono Sur los chavales los derivamos al cabo de tres meses a esos tres colegios. El trabajo en la calle fue magnífico, lo pasamos muy bien y el grupo fue encantador, los chavales eran muy conflictivos pero fue un periodo de mi vida laboral del que me acuerdo con mucha alegría... la asociación se extendió no sólo al polígono sino que también se extendió a TTT, porque TTT es un barrio muy marginal de XXX con muchos problemas, entonces se contrataron a más educadores y el ayuntamiento subvencionara un poquito más...

243: R. el trabajo que hacíamos con los chavales fue muy bueno porque... me dediqué de educador de calle total y estuve en la puñetera calle todo el año, yo estaba en VVV que es el barrio más conflictivo de XXX, así es como se le conoce muy popularmente el barrio de las SS viviendas que posteriormente los vecinos en una asamblea de la asociación de vecinos le pusieron el nombre de barriada MMM MMM, allí estábamos trabajando en la calle con chavales muy conflictivos, bastante conflictivos que cometían incluso delitos y no sabemos si alguno hasta delitos de sangre y montamos un

grupito con ellos que fue el grupo "El Quiosco" porque nos juntábamos alrededor de un quiosco

VI.3. Condiciones de indefinición de sus tareas y competencias.

A lo largo de sus diferentes trabajos le ha sido difícil delimitar las tareas del animador, de las del educador y de las del maestro, de las del psicólogo y las del trabajador social. Tener unas **funciones y unas competencias** específicas, bien definidas, parceladas y desligadas del trabajo de los demás profesionales es algo que no entra dentro de su concepción de la animación sociocultural, quizás por eso tiene esa visión tan abierta y extensa de lo que debe ser el animador, e incluso de cómo designarle profesionalmente para integrar sus múltiples modalidades y ámbitos de actuación.

367: R. A mí me ha gustado siempre lo de interventor comunitario, pues el interventor es una persona que lo mismo puede ser animador que puede ser monitor, que puede ser educador, que puede ser técnico, pedagogo, psicólogo, trabajador social, economista, urbanista, arquitecto, ingeniero, artesano, carpintero, albañil, o... y además asume todas las funciones de la acción porque es intervenir, yo sé que lo de intervenir últimamente no está bien visto porque es un término muy vital pero que entendiéndolo en buena medida pues también se puede sacar cosas positivas.

VI.4. Dificultades para el ejercicio de su profesión y deficiencias formativas

De las mayores **dificultades** que va encontrando en su **ejercicio profesional** destacan, por encima de todas las características tan especiales que tenían los destinatarios de su acción sociocultural.

205: P. ¿Qué dificultades tuviste para desarrollar tu trabajo?

206: R. Bastantes, yo estaba acostumbrado a trabajar con chavales en el barrio y había colaborado con gente que trabajaba con chavales mucho más complicados que con los que yo trabajaba habitualmente, pues enfrentarse a unos chavales muy problemáticos y dentro de un aula pues era difícil, yo pasaba muy malos ratos, ratos de no saber qué hacer, eran chavales muy violentos.

212: R. con los compañeros no y con la institución tampoco, el conflicto era

213: con los chavales, era gente muy violenta teníamos broncas, tuve que parar peleas grandes en la clase, peleas de querer pegarse un silletazo en la cabeza con la silla de hierro y matarse. Una vez un chaval que era muy violento le decían el Urtain cogió el balón de fútbol y en medio de la clase le pegó un pepinazo y fue a estrellarse el balón contra toda mi cara y me entraron ganas de cogerlo por el pescuezo y me tuve que aguantar, yo tenía 22 años recién cumplidos y el Urtain 12, pero era grande.

130: entonces formación académica no tenía, pero participaba en actividades culturales para mi formación como educador.

Una de las soluciones alternativas que puso en marcha para combatir esas altas dosis de agresividad fue la búsqueda de **recursos de comunicación** no verbal, situaciones de contacto físico y apoyo afectivo que paliaran los déficits y contrarestaran las descargas de agresividad de los chavales.

218: yo veía que los chavales eran muy agresivos estaban siempre muy nerviosos, que tenían muchas carencias y el yo dar me cuenta que tocándolos y tranquilizándolos un poquito les venía bien me llevó a hacer mis primeros cursos de masajes, que personalmente me ayudaron mucho y me relajó muchísimo, a la vez que me servía para mi trabajo, yo no lo aplicaba para ellos porque la mayoría eran gitanos y a los niños gitanos no se les puede tocar o no se les debe tocar pero me servía porque a mi me ayudaba a entrar en el trabajo con más facilidad, el trabajo era duro, a mí siempre me han gustado los temas de meditación y hacía mucha meditación durante ese año porque me tranquilizaba también, fue uno de los años más malos que yo pasé porque los chavales eran conflictivos dentro del aula yo después tenía chavales incluso hasta más conflictivos pero como era en la calle pues se cambiaba la radioactividad.

Entre las **deficiencias formativas** más destables reconoce que le faltaban herramientas, conocimientos y recursos concretos extrapolables a la compleja realidad social en la que le había tocado actuar.

207: P. ¿Qué vacío formativo detectaste que tenías?

208: R. Muchos, me faltaban cuestiones de metodología de la intervención, me faltaban cuestiones de conocimiento de la psicología en profundidad más rudimentos de animación me faltaban muchas cosas, pues estudiar y tratar de aplicar lo que estudiaba a la tareas diarias, lo que pasa es que estudiaba cosas sueltas de psicología, estudiaba cosas de recursos didácticos que se pudieran aplicar a los chavales, pero claro no había libros de esos porque el trabajo con menores en situación de marginación y conflictividad social prácticamente no existía; eso eran campos de la educación especializada y eso no existía, entonces me las vi negras para formarme pero en fin, poco a poco fui elaborando mis propios materiales con otro compañero porque no había, los libros al uso no valían, la editorial Santillana, editorial S.M, Anaya, esos no valían porque no se adaptaban a las circunstancias de los chavales entonces al elaborar material didáctico pues también estudiaba cuáles eran los elementos más precisos para que aquella gente entendieran.

También la falta de eficacia de los programas que llevaban a cabo acarrió **dificultades** que provocaron la búsqueda de nuevas soluciones, de nuevas formas de intervención más adaptadas a las características de los destinatarios.

263: en el 89 hubo un conflicto porque vimos que la intervención socioeducativa, nosotros desde Junio del 86 hasta junio del 89, trabajábamos de educadores pero casi de maestros porque trabajábamos mucho dentro del aula, entonces vimos que había que trabajar más fuera porque seguía habiendo muchos niños desescolarizados, aunque nuestros niños eran descolarizados que los escolarizábamos le hacíamos un proceso de trabajo intenso para que después pudieran ir a la escuela pública y le hacíamos un seguimiento escolar. Íbamos a los colegios todos los días, pero también teníamos nuestros niños allí dentro que los adaptábamos para que pudieran en un año o dos como mucho ir al colegio. Pero vimos que la institución escolar seguía rebotando

niños a la calle y no podíamos acceder a todos, porque algunos no querían ir ni siquiera al centro gitano de los rebotados que estaban. Entonces pusimos en marcha las UAI (unidades de atención integral), eran unos módulos de trabajo en los que todos trabajábamos coordinadamente dentro del aula y también fuera, teníamos trabajo de calle y trabajo de aula. A partir de ese momento yo me convertí en coordinador de grupo con lo cual gane un poquito más, mil duros más, ya ganaba 115 o 120, en el 89 hasta el 92, estuve tres años de

VI.5. Modelos implícitos de ASC.

Emilio se mueve en un **modelo de animación** bien definido desde sus orígenes, es el modelo de animador/educador de barrio fuertemente comprometido con los problemas de su comunidad, implicado hasta la médula en las reivindicaciones de equidad, lucha por la justicia social y fuertemente combativo con los esquemas de exclusión social y los modelos de gestión urbana clientelistas y antidemocráticos. Toda su **trayectoria vital y profesional** es un continuo activismo donde no quedan claros los límites del voluntariado frente a los de trabajo más profesional. Su estilo de hacer animación llega a las aulas universitarias mucho antes de ser profesor, en su época de estudiante, cuando busca vínculos reales entre su práctica y sus estudios, organizando mesas redondas con los patriarcas de la comunidad gitana o planteando trabajos de grupo sobre la marginación y los conflictos sociales; y finalmente, convencido de que la teoría en animación sociocultural ha de nacer de las propias experiencias de animación directamente ligadas a la acción directa en la comunidad; de mútuo acuerdo con los actores destinatarios de los programas, servicios e intervenciones. En sus diferentes recorridos profesionales siempre plantea un modelo de animación flexible, dinámico, innovador, cambiante, creativo, abierto a la comunidad de vecinos y al diálogo estrecho con los otros profesionales; horizontalmente construido desde las iniciativas assemblearias y la atenta escucha del liderazgo natural de la comunidad. Su modelo es un modelo comprometido con la exclusión y la marginación, ideológicamente no neutral y políticamente definido marcado por la lucha obrera.

139: R. tenía amigos incluso en el instituto de la ORP y de banderas rojas porque yo siempre me juntaba con ese tipo de gente pero nunca estuve vinculado a ninguno. En la universidad lo mismo, también tenía amigos que estaban en la ORP en el PT, y me hicieron ofrecimientos para meterme pero yo no quería meterme en política porque veía que la política al final quemaba a la gente y yo quería seguir trabajando desde postulados de izquierdas pero en ámbitos sociales, no me gustaba la dinámica política que había.

235: *ayuntamiento era Polo -JJJ-, que era un chaval que era pintor y que entró en el programa por eso porque trabajaba las artes plásticas y era un tío muy abierto y amable. Pero cuando me refiero a los compañeros me refiero al gran grupo de gente que trabajábamos aunque cada uno estuviera desde una institución, y PPP SSS, III AAA eran maestros del Estado pero como eran los que empezaron este trabajo de animación, más que animación era educación especializada, pero en el marco de la animación en este año me influyó mucho la figura de FFF JJJ, mi amigo Pelucas que sigue siéndolo hoy en día, en esos momentos trabajaba mucho en el barrio en temas de animación pero de asociaciones, y yo también.*

Los **modelos de organización** que orientan su trabajo están basados en la integración horizontal con líderes naturales de la comunidad que ejercen de mediadores de los procesos de intervención en su medio habitual, desde los esquemas de su propia cultura.

250: *R. El presidente del centro gitano que era un patriarca un hombre mayor, lo contrataron para que trabajara de monitor porque el hombre quería trabajar por su pueblo, se dedicaba a la venta y decidió no vender y trabajar de monitor allí, porque no tenía una cualificación académica alta, pero trabajaba de monitor, él y otros pocos hombres mayores.*

251: *P. ¿Fomentaba el centro, no el ayuntamiento, la formación?*

252: *R. Sí.*

253: *P. ¿Cómo se vinculo el ayuntamiento, hasta que punto participo?*

254: *R. El ayuntamiento empezó a participar dándole las subvenciones al principio y tenía hasta una coordinadora que llevaba un seguimiento hasta que llegó Pelucas, vio el panorama y empezó a organizar el centro de una manera más compartida, pero con la gente que estábamos trabajando, con lo cual el ayuntamiento se desentendió y nos dio solamente las subvenciones, y nunca más nos evaluó. Hacía una evaluación económica pero no educativa. Como nosotros no éramos tontos y teníamos un centro gitano que nos respaldaba jurídicamente, empezamos a pedir subvenciones a otros organismos para ampliar el cotarro, al final nos daban subvenciones la Concejalía de Asuntos Sociales, la Consejería de Educación, conseguimos que se convirtiera en un colegio concertado, pero no pagaba nadie, era concertado para que se reconociera el trabajo que se hacía con los niños.*

255: *P. ¿La categoría profesional del contrato?*

256: *R. Era educador en 86, era un contrato normal, cobraba 85.000 o 90.000 en el año 86, pero no recuerdo bien.*

257: *P. ¿Nunca has estado sindicado en ningún sindicato, pero si conocerías tus derechos laborales? ¿No tuvisteis ningún problema?*

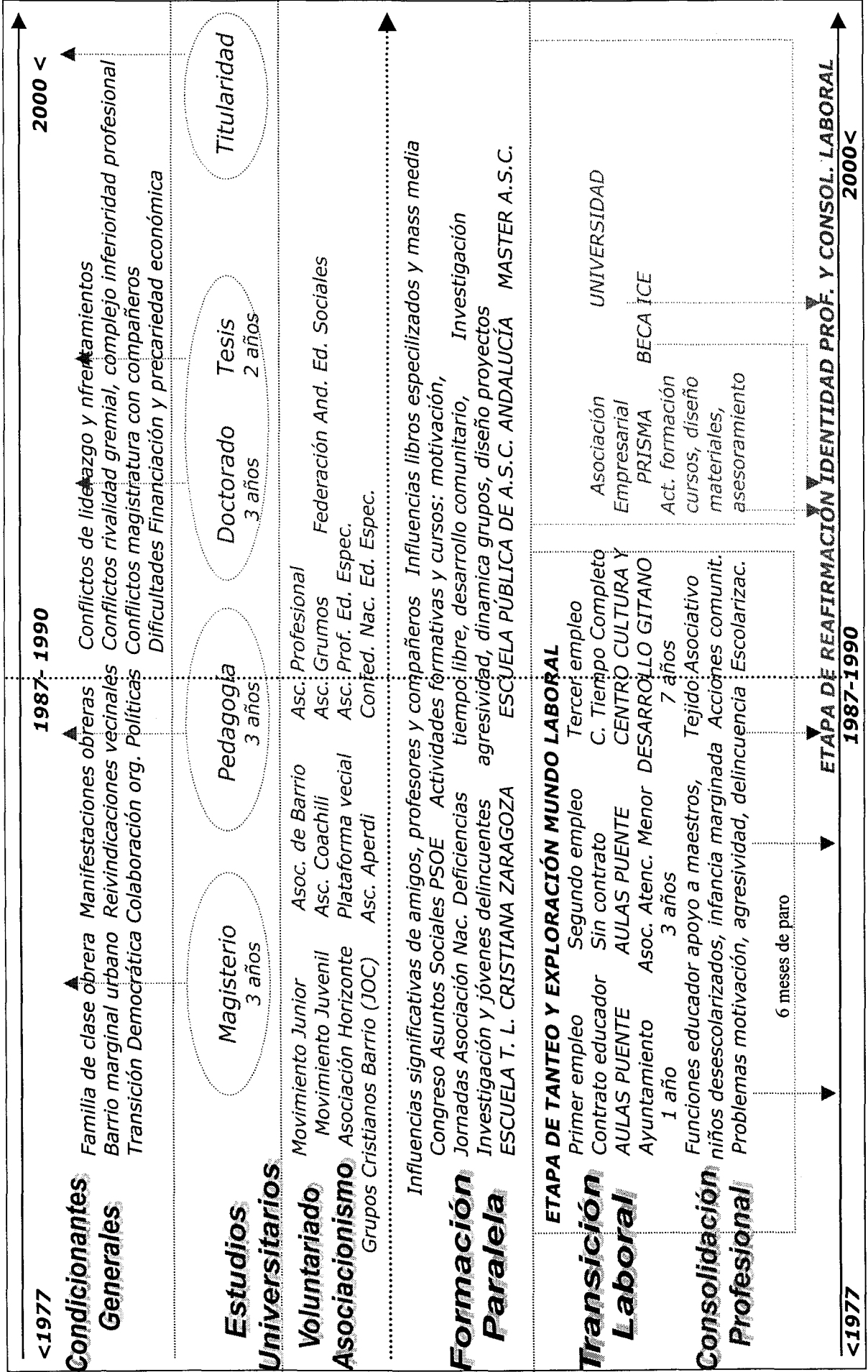
258: *R. Nunca porque habíamos estado metidos siempre en temas de derechos laborales; y allí hacíamos las elecciones sindicales siempre. Unas elecciones muy subgeneris porque cogíamos a uno y decíamos, tu delegado sindical, porque no había manera de explotarnos nosotros mismos, porque estábamos siempre muy pendientes de que eso no sucediera, lo que se hacía era favorecer siempre, los sueldos incluso eran compartidos, teníamos puestos los sueldos de forma que todos ganáramos prácticamente igual, la cocinera tenía una diferencia de sueldo con el director de unas quince mil pesetas, nosotros nos poníamos los sueldos, ganábamos mucho menos que lo que ganaba la gente en ese tipo de trabajo en otras instituciones. Pero lo que nos importaba es que aquello era como una gran familia y funcionara muy bien.*

No es partidario de un modelo de animación centrado en el activismo irreflexivo, ni tampoco defensor de un **modelo tecnocrático-positivista** capaz de

parcelar la realidad y entenderla como un agregado de elementos independientes e inconexos, sino más bien entiende la animación como una actuación sobre una estructura de complejidades mutuamente interdependientes, que interactúan y evolucionan orientadas por objetivos comunes de cambio global y local hasta conseguir instituciones sólidas y proyectos duraderos con inercia por sí mismos, desligados de los personalismos y animados por la fuerza de la propia comunidad y la lucidez de sus agentes.

247: El servicio de atención al menor sí marcó mi vida, porque el equipo era fuerte, había una cohesión interna tremenda, los compañeros gitanos eran espléndidos, nos hemos llevado como hermanos, hoy en día cuando nos vemos, es un encuentro de lo más gratificante y allí entre payos y gitanos intentamos cambiar la situación... Porque la asociación de atención al menor tenía una dimensión estrictamente profesional dedicada a los menores, aunque hacíamos trabajo con asociaciones, pero no tanto. Pero el Sami sí se dedicó a la promoción de los gitanos adultos, sobre todo de los jóvenes que tenían veintitantos años que estaban casados y que podían ser el relevo de la promoción de gitanos más mayores en el trabajo asociativo. Nos encargamos de coordinar bien al centro gitano con las demás entidades del barrio que no eran gitanas y que siempre había habido una buena relación, pero a pesar de la buena relación, era muy poco profunda, y nosotros nos encargamos de que fuera profunda y de que los gitanos tuvieran un peso específico en la comunidad, lo cual evitó muchísimos conflictos. Cuando a principios de los 90 hubo conflictos en toda España entre comunidades de gitanos y de payos, famosos los de Villa Verde Alto en Madrid, y en otros sitios del país. En nuestro barrio que había una población de 8000 gitanos y de 40000 no gitanos, no hubo ningún conflicto. Era porque nosotros tomamos en cuenta que el movimiento asociativo tiene que ser en el que converjan todas las iniciativas...

348: R. Hombre depende de quien diera el curso también, si el curso se limitaba sólo y exclusivamente a cuestiones estrictas de cómo poner en marcha determinadas técnicas o juegos o ambientes desde el área de la animación, si era solo de eso y no tenía una carga ideológica, aunque siempre hay una carga ideológica detrás, pero si no había un contenido ideológico expreso en alguna conferencia o en alguna mesa redonda o en alguna charla o algo así similar, entonces la influencia era muy escasa, para lo que es la construcción de mi propio pensamiento en relación a la animación, era muy escaso porque, vamos yo sabía que había que hacer una animación de verdad partiendo de la realidad y vivenciándola, pero si en el curso había contenidos teóricos, reflexionados, porque los contenidos teóricos eran siempre reflexionados, eran momentos de dialogo y de debate, eran verdaderos foros de encuentro aquello, pues entonces eso influía más porque yo me daba cuenta de que estábamos en un momento histórico de transición en nuestro país y estábamos intentando cambiar la mentalidad, porque nuestra mentalidad aunque era abierta y era progresista y era una mentalidad diferente a la que nos habían intentado proyectar desde la infancia, pero sí que es cierto que teníamos como todas las personas pues el tics de carácter autoritario, de carácter incluso dictatorial en algunas ocasiones y de un tratamiento con chavales que nosotros en el tiempo libre siempre lo habíamos tenido muy abierto pero en alguna ocasión pues había cosas de ese estilo; y no, esto te daba la medida de que tenías que trabajar siempre, siempre desde los chavales lo importante era educar a través de las acciones y juego, lo importante era que todos trabajaran juntos porque juntos y de forma cooperativa el trabajo era mucho más riguroso incluso, la comunicación y la relación era fundamental y eso también lo aprendíamos en los cursos y ese tipo de cosas me sirvieron para tener una visión de la animación en ese sentido, cooperativa, abierta, flexible, participativa, creativa, original, etc.





VIII.2. HISTORIA DE VIDA 2: Amalia González

VIII.2.1. Resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional

Amalia González tiene 42 años, es natural de un pueblo de Andalucía; está separada y es madre de una hija de 17 años. Estudió magisterio, especialidad Ciencias y posteriormente cursó la modalidad de Preescolar. Sus padres pertenecen a la clase obrera (albañil y ama de casa). Lleva **nueve años ejerciendo de animadora sociocultural**, los seis primeros años en un medio rural, en el Ayuntamiento de su pueblo natal (XX-1), y los restantes hasta hoy, en un Ayuntamiento de capital de provincia (XX-2), en medio urbano. Se encuentra, por tanto, hacia la mitad de su ciclo de desarrollo profesional, en la fase de consolidación, asentamiento en el puesto de trabajo y adquisición de plena madurez profesional. En este momento trabaja en el área de juventud de ese Ayuntamiento, con un contrato de interina en la categoría de grupo C, como técnica auxiliar de animación juvenil.

Actualmente, tiene un horario de 8 a 13 horas y cobra 181.000 al mes, más pagas extras. Sus funciones y tareas diarias se inscriben dentro del Centro de Información Juvenil del Ayuntamiento XX2, y de todas ellas destacan especialmente las tareas de documentación, información, orientación y asesoramiento directo a jóvenes, diseño y puesta en marcha de programas y organización de viajes y campamentos.

Tras seis años de contratos renovables en el primer Ayuntamiento, pasa un año en paro como consecuencia de una alternancia política en los partidos del municipio. Durante esta **primera etapa profesional de tanteo, iniciación e incertidumbre laboral**, apenas disfruta de la oportunidad de acogerse a procesos de formación paralela a su práctica profesional cotidiana. Las urgencias de la práctica la obligan a tener que atender todo tipo de demandas y funciones, gran parte de las cuales ni siquiera están relacionadas con las tareas específicas del campo de la ASC, sino más bien con el gobierno y la gestión municipal.

Su incompleta formación, unida a las presiones que ejerce el contexto local sobre su trabajo diario determinan y condicionan un **modelo de ASC de “carnabal y cabalgata”**, en el que ocupa la mayor parte de su jornada laboral, e incluso de su tiempo libre, organizando festejos populares, y atendiendo actuaciones puntuales de carácter más lúdico-recreativo que sociocultural y participativo. Esta dinámica la atrapa de tal forma que no consigue escapar del modelo a lo largo de los seis años de trabajo en ese lugar. Por otra parte, las circunstancias que acompañan a su vida privada, junto a su condición de mujer, dificultan la posibilidad de optar por una formación paralela capaz de neutralizar y enriquecer las presiones del contexto social, político e institucional en que se mueve; y ni siquiera, puede invertir su tiempo libre para ampliar su formación, ya que sus circunstancias personales y familiares no se lo permiten.

Su **condición de mujer** ha afectado claramente a su desarrollo profesional y al ejercicio de su trabajo a lo largo de los diferentes ciclos vitales y laborales: inicialmente con una tardía incorporación al mundo laboral como consecuencia de un embarazo prematuro recién acabados los estudios universitarios, posteriormente por la imposibilidad de seguir procesos de formación paralelos en horarios no laborales; y finalmente por los continuos asaltos y amenazas que ha recibido el normal ejercicio de sus funciones desde el campo más estricto de las tareas de secretariado, gestión y administración municipal.

Realmente, su **etapa de estabilidad profesional**, de acomodación en el puesto de trabajo y de reafirmación de su identidad profesional empieza con su acceso a un segundo empleo en el Ayuntamiento de una capital de provincia, en el que inicia un proceso de formación complementaria paralelo, mucho más acelerado que en la anterior etapa vital; y que da lugar a una creciente especialización en tareas y competencias de acción muy, muy específicas vinculadas más a los procesos de gestión informativo-cultural que al desarrollo de iniciativas de participación social o desarrollo comunitario.

Este segundo modelo de intervención social, condicionado e influenciado probablemente por su trayectoria inicial de trabajo en el Ayuntamiento XX-1 y por las propias necesidades y demandas asociadas al nuevo contexto profesional, lo hemos denominado etapa de *“gestión burocrática y de animadora documentalista-informante”*. A lo largo de toda su trayectoria profesional, son constantes las dificultades que encuentra para responder a la indefinición de roles y competencias del perfil de animador, y muchas las ocasiones en las que se ve obligada a clarificar y explicar a los demás la entidad, identidad y el interés público de esta parcela profesional de la intervención social.

Amalia es una animadora que **profesionalmente se ha ido haciendo a sí misma**, a consta de enfrentarse a situaciones de incertidumbre y de ir superando obstáculos y dificultades de distinta naturaleza, entre los que podemos destacar la asunción de tareas no relacionadas con la ASC, la desubicación de sus funciones dentro del organigrama institucional de los Ayuntamientos por los que ha pasado, la indefinición del perfil, roles y competencias; la ausencia de una imagen social clara de este colectivo por parte de las autoridades responsables de la toma de decisiones; así como la falta de voluntad institucional para el desarrollo de tareas de dinamización sociocultural y procesos de participación social.

Su **Registro Biográfico General** y su **Historial Laboral** nos pueden ayudar a entender brevemente su trayectoria profesional y los ciclos laborales por los que ha ido pasando, antes de introducirnos en los detalles y las singularidades de su **Historia de Vida**. Finalmente, presentamos una reconstrucción de su bagaje profesional expresada en un **Biograma Profesional** que sintetiza los ciclos, dificultades, conflictos, momentos críticos, hitos, acontecimientos, condicionantes y funciones más representativas que ha debido asumir a lo largo de su trabajo como animadora sociocultural.

VIII.2.2. Registro Biográfico General de Amalia

Cuadro 1. Registro Biográfico General

<p><u>SEUDÓNIMO:</u> Amalia GONZÁLEZ (HV-1).</p> <p><u>EDAD:</u> 42 años. <u>ESTADO CIVIL:</u> Separada con una hija.</p> <p><u>AÑOS DE EXPERIENCIA:</u> 9 años de ejercicio profesional interrumpidos durante 1 año en paro al cambiar del primer empleo al segundo.</p> <p><u>TITULACIÓN DE ORIGEN:</u> Magisterio, especialidad Ciencias y Preescolar.</p> <p><u>FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ASC:</u> Diploma EPASA, Cursos y Jornadas varias, Master en Educación Social y ASC en curso de realización.</p> <p><u>Nº TOTAL HORAS DE FORMACIÓN EN ASC:</u> Más de 1000.</p> <p><u>SITUACIÓN LABORAL ACTUAL:</u> Interina en un Ayuntamiento de Capital de provincia, con contrato de técnica auxiliar de animadora juvenil.</p> <p><u>INSTITUCIÓN:</u> Antes en Ayuntamiento de medio rural, ahora en Ayuntamiento de capital de provincia.</p> <p><u>AMBITO DE INTERVENCIÓN:</u> Ciudad, medio urbano.</p> <p><u>SECTOR DE INTERVENCIÓN:</u> Jóvenes.</p> <p><u>FUNCIONES PRIORITARIAS:</u> Funciones de información, orientación y asesoramiento a jóvenes, diseño de programas y puesta en marcha tales como campamentos, viajes, etc.</p> <p><u>HORARIO LABORAL:</u> De 8 a 13 horas (turno de mañana).</p> <p><u>CATEGORÍA PROFESIONAL:</u> Funcionaria Interina, Grupo C: Técnica auxiliar en Animación Sociocultural.</p> <p><u>INGRESOS MENSUALES ACTUALES:</u> 180.798 mensuales más pagas extra.</p>

VIII.2.3. Historial laboral detallado

HISTORIAL LABORAL REMUNERADO Y NO REMUNERADO

PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTITUCIÓN	REMUNERADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL/ DEDICACIÓN	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIO
	ESTATUS/CARGO	FUNCIONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL			
16-4-90 a 15-10-90	Animadora Socio- Cultural	- Atención al público. - Elaboración programas y proyectos. - Organización, gestión y coordinación de actividades.	Ayuntamiento de XX-1	Sí	Contrato laboral con cargo al Programa Andalucía Joven	Grupo C	8 a 15 horas	85 355	No incluye parte proporcional de pagas extras
16-10-90 a 15-1-91	Animadora Socio- Cultural		Ayuntamiento de XX-1	Sí	Contrato laboral eventual	Grupo C	8 a 15 horas	91 287	No incluye pagas extras
21-3-91 a 20-9-91	Profesora, pero las mismas funciones	- Contacto con diversos colectivos del pueblos.	Ayuntamiento de XX-1	Sí	Cont. laboral Para- dos larga duración	Grupo B	8 a 15 horas	188 617	Incluye pagas extras
26-9-91 a 25-11-91	Ayud. Coordinación educación-cultura	- Puesta en marcha y ejecución de proyectos.	Ayuntamiento de XX-1	Sí	Contrato laboral eventual	Grupo B	8 a 15 y 19 a 21	154 182	No incluye pagas extras
3-12-91 a 2-6-92	Animadora Socio- Cultural	- Gestión de solicitudes de subvenciones y colaboraciones con diversas entidades.	Ayuntamiento de XX-1	Sí	Contrato Prácticas a T. Completo	Grupo C	8 a 15 y 19 a 21	121 935	Incluye pagas extras
18-6-92 a 17-6-95	Técnico en Animación SC		Ayuntamiento de XX-1	Sí	Contrato Temporal Fomento Empleo	Grupo B	8 a 15 y 19 a 21	167 729	No incluye pagas extras
20-6-95 a 30-6-96	Téc. Infraestruc. y Equip. Culturales			Sí	Contrato laboral duración definida	Grupo B	8 a 15 y 19 a 21	177 540	No incluye pagas extras
7-11-97 /actualidad	Técnico Auxiliar Animadora Juvenil	- Funciones información, orientación y asesoramiento a jóvenes - Puesta en marcha de programas como campamentos de verano y viajes.	Ayuntamiento de XX-2	Sí	Funcionaria Interina	Grupo C	8 a 15	180 798	No incluye pagas extras

VIII.2.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional

A continuación presentamos la historia de vida de Amalia desglosada en una serie de hitos que pueden ayudarnos a profundizar en cada uno de los acontecimientos anteriormente mencionados. Estos hitos se organizan siguiendo una estructura temática, más que un orden realmente cronológico, por eso no es un texto lineal que transcurra en paralelo al devenir histórico de sus años y a la secuencia temporal de los trabajos y los acontecimientos, sino una narración tranzada y un discurso recurrente que intenta reconstruir con las propias palabras de Amalia lo que el investigador cree que quiere decir el personaje cuando habla y selecciona momento significativos de su pasado y los antepone como prioritarios frente a otros que pasan a ocupar un segundo plano, o simplemente son ignorados por no parecerle hoy representativos de lo que fue su vida y su trabajo a diez años vista. Los criterios temáticos a seguir en esta reconstrucción narrativa serán los siguientes:

1. *Condicionantes históricos, sociopolíticos, familiares, personales y de género.*
2. *Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social;*
3. *Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo.*
4. *Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo de animación sociocultural propio.*
5. *Implicación en procesos de participación social y experiencias de ocio y tiempo libre.*
6. *Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario.*

1. Condicionantes históricos, sociopolíticos, familiares, personales y de género:

Un primer condicionante importante de la elección de los estudios de magisterio fue el nivel **socio-económico familiar**, que la llevó a elegir una carrera de ciclo corto que le permitiese llegar a encontrar pronto un trabajo al acabar sus estudios.

8: -R. *...necesitaba hacer una carrera también cortita yo estaba mirando otros aspectos, quiero hacer una carrera cortita porque yo quiero empezar a trabajar y mi padre es albañil, es el único que trabaja en mi casa y estamos muy justitos de todo y*

entonces fue cuando yo me empecé a plantear si hacia una carrera muy larga o muy corta porque tampoco puedo pedirle dinero para libros, viajes, transporte y tal,...

Su condición de mujer en el ejercicio de su profesión se ha visto afectada en varias etapas a lo largo de su vida con una tardía incorporación al mercado de trabajo tras concluir sus estudios universitarios debido a un embarazo prematuro a los 26 años, imposibilitándole el acceso a su primer empleo hasta pasados los 30 años.

43: - P. *¿Crees que tu elección de la carrera estuvo condicionada por tu condición de mujer?*

44: - R. *Posiblemente.*

45: - P. *Durante tu estancia en la Universidad ¿Crees que tu promoción formativa se vio condicionada por tu condición de mujer?*

46: - R. *Pues también inconscientemente, creo que sí.*

47: - P. *¿Podrías contar alguna anécdota?*

48: - R. *... da por hecho que hay unas profesiones de mujeres y unas profesiones de hombres y que no se te ocurría ni si quiera planteartelo.*

Esta situación adversa derivada de su condición de género se agrava una vez concluidos los estudios universitarios.

94: - P. *Acabas la carrera y ¿Qué pasó?*

95: - R. *Bueno acabé la carrera y me casé, tuve un hijo. Yo estaba en el paro, y el primer año bien, el segundo también pero el tercero dije que tenía que hacer algo porque eso no era lo que quería, tenía que estudiar o algo. Entonces salió la especialidad de preescolar y yo no me podía preparar oposiciones teniendo un hijo tan pequeño, me matriculo, lo voy sacando y encima estoy en contacto con el mundo educativo, bueno y amplio curriculum, eso fue lo que me dije, entonces me metí en preescolar. Cuando terminé ya mi hija era mayor y dije ahora oposiciones.*

En medio de todo eso, una separación matrimonial antes de iniciar su vida laboral y acceder al primer empleo se convierte en otro condicionante complementario para el bloqueo de su formación y el acceso a un primer empleo.

96: - P. *¿Antes, hasta el periodo en que te sacaste las oposiciones, trabajaste en alguna otra cosa?*

97: - R. *Había muy poquitas posibilidades de trabajo.*

98: - P. *¿Participabas en alguna actividad educativa en ese periodo?*

99: - R. *No, en esa época tenía magisterio por un lado que estudiaba los ratos libres y la educación de mi niño...*

104: - P. *¿Tu condición de mujer determinó esa etapa de transición al mundo laboral?*

105: - R. *Si hubiese sido hombre seguramente hubiese estado trabajando seguro, porque estaba con la casa y el niño. Seguro...*

161: - P. *¿Ya estabas separada en esa época?*

162: - R. *Sí, ya estaba separada.*

entonces fue cuando yo me empecé a plantear si hacia una carrera muy larga o muy corta porque tampoco puedo pedirle dinero para libros, viajes, transporte y tal,...

Su condición de mujer en el ejercicio de su profesión se ha visto afectada en varias etapas a lo largo de su vida con una tardía incorporación al mercado de trabajo tras concluir sus estudios universitarios debido a un embarazo prematuro a los 26 años, imposibilitándole el acceso a su primer empleo hasta pasados los 30 años.

43: - P. ¿Crees que tu elección de la carrera estuvo condicionada por tu condición de mujer?

44: - R. Posiblemente.

45: - P. Durante tu estancia en la Universidad ¿Crees que tu promoción formativa se vio condicionada por tu condición de mujer?

46: - R. Pues también inconscientemente, creo que sí.

47: - P. ¿Podrías contar alguna anécdota?

48: - R. ... da por hecho que hay unas profesiones de mujeres y unas profesiones de hombres y que no se te ocurría ni si quiera planteartelo.

Esta situación adversa derivada de su condición de género se agrava una vez concluidos los estudios universitarios.

94: - P. Acabas la carrera y ¿Qué pasó?

95: - R. Bueno acabé la carrera y me casé, tuve un hijo. Yo estaba en el paro, y el primer año bien, el segundo también pero el tercero dije que tenía que hacer algo porque eso no era lo que quería, tenía que estudiar o algo. Entonces salió la especialidad de preescolar y yo no me podía preparar oposiciones teniendo un hijo tan pequeño, me matriculo, lo voy sacando y encima estoy en contacto con el mundo educativo, bueno y amplio curriculum, eso fue lo que me dije, entonces me metí en preescolar. Cuando terminé ya mi hija era mayor y dije ahora oposiciones.

En medio de todo eso, una separación matrimonial antes de iniciar su vida laboral y acceder al primer empleo se convierte en otro condicionante complementario para el bloqueo de su formación y el acceso a un primer empleo.

96: - P. ¿Antes, hasta el periodo en que te sacaste las oposiciones, trabajaste en alguna otra cosa?

97: - R. Había muy poquitas posibilidades de trabajo.

98: - P. ¿Participabas en alguna actividad educativa en ese periodo?

99: - R. No, en esa época tenía magisterio por un lado que estudiaba los ratos libres y la educación de mi niño...

104: - P. ¿Tu condición de mujer determinó esa etapa de transición al mundo laboral?

105: - R. Si hubiese sido hombre seguramente hubiese estado trabajando seguro, porque estaba con la casa y el niño. Seguro...

161: - P. ¿Ya estabas separada en esa época?

162: - R. Sí, ya estaba separada.

La condición de género la ha determinado no sólo antes de acceder al mundo laboral, también durante el ejercicio de su vida laboral activa; hasta tal punto que reiteradamente las instituciones por las que ha pasado y los responsables superiores al frente de esas instituciones han intentado desplazar las competencias de su contrato hacia otro tipo de funciones predominantemente administrativas y burocráticas, en unos casos como secretaria del alcalde del ayuntamiento del pueblo, y en otros como persona de confianza portadora de altas dosis de discreción en los asuntos municipales y mucha capacidad de aguante y resistencia para ejercer de sedante y de barrera ante la furia de los vecinos de la localidad.

193: - P. En tu estancia en XX-1 ¿crees que tu condición de mujer condicionó en algo tu promoción profesional?

194: - R. No sé si lo condicionó. Creo que mi jefa se llevaba mejor con los hombres, en cambio con el alcalde sí me llevaba muy bien. Allí no había promoción, me ofrecieron un puesto muy codiciado que era ser secretaria del alcalde que se daban tortas hasta dentro del propio partido, pero para mi no era codiciado. Él me propuso delante de mi jefa ser su secretaria porque pensaba que le iba a resolver muchos temas, porque me veía capaz de calmar a las personas que llegaban con algún problema y me veía capaz de calmarla un poco antes de entrar a hablar con él o entrar al despacho, y sobre todo la discreción que era muy importante en ese puesto, y supongo que por mi trayectoria se atrevieron a planteármelo, yo le dije que no, cosa que sentó mal, porque se pensaban que iba a estar supercontenta pero ese puesto no era lo mío, yo no estaba allí para calmar a las personas, porque estoy seguro que me podía solidarizar con él en vez de calmarlo, y eso daría problemas.

De las **influencias y condicionantes históricos y sociopolíticos** más relevantes, cabe destacar que Amalia pertenece a una generación que vivió con inquietud la transición política en la mitad y finales de la década de los 70, cuando ella tenía 17 años. Aunque sus comentarios no son representativos precisamente de una activista política preocupada por la apertura a un régimen de libertades; si bien no son acontecimientos que le pasen desapercibidos, y que a lo largo de las entrevistas aparecen como acontecimientos históricos significativos que le dejaron cierta huella, especialmente dos: la muerte de Franco posteriormente también le impactaron acontecimientos históricos de inestabilidad de la democracia como el asalto al Congreso de los Diputados del Teniente Coronel Tejero.

21: - P. ¿Te acuerdas de algún acontecimiento social o político en aquella época que influyera en tus posicionamientos personales?

22: - R. Me acuerdo del día en que se murió Franco, que precisamente ese día tenía un examen de política que entonces era una asignatura que estudiabas política y en cambio yo me alegré muchísimo más que nada porque no lo tenía preparado y pensé que era una

coincidencia este hombre que en mi entorno no era querido y yo ya como mi entorno no lo quería pues yo tampoco...

103: -R. En esta época estuvo lo del asalto al Congreso, eso sí me marcó, porque tenía temores.

Estos acontecimientos contribuyeron a fomentar una actitud crítica, de concienciación colectiva y una posición algo reivindicativa, ocasionalmente representada por acontecimientos tales como su participación en una manifestación y una huelga en el instituto.

22: -R. ...recuerdo, después hay alguna que otra manifestación a la que íbamos los estudiantes, allí en mi instituto de vez en cuando nos poníamos en huelga porque faltaba aire, calefacción.

Una importante influencia también han ejercido en su vida **elementos del contexto histórico y socio-político** del momento, especialmente en un ámbito **local-rural** condicionado por las alternancias de los partidos políticos responsables del gobierno municipal la han obligado a afrontar conflictos externos que nada tenían que ver con el eficaz desarrollo de su trabajo, y que finalmente la condujeron a un injusto despido laboral de este primer ciclo de vida profesional.

160: -R. ...terminé el contrato de profesora y me hicieron otro contrato que ahora no me acuerdo cómo era. En ese momento, hay un cambio de partido, vienen unas elecciones, entonces hay un cambio de partido, cuando entré estaba IU, y ahora cambian al PSOE, pero todavía tenía el contrato como profesora. Después me lo renovaron por unos cuantos meses nada más porque el grupo de ahora quería meter a su gente. Pensaban que yo estaba enchufada por IU, entonces montan la estrategia según he deducido que ocurrió así, tampoco lo puedo asegurar, entonces mientras me dure el contrato estoy ahí, yo que me huelo el plan que hay y lo que corre por el ayuntamiento.

163: -R. Entonces dije que por qué me van a echar si yo no tengo nada que ver con los partidos y no puedo permitirme el lujo de quedarme en paro, entonces hay un desbarajuste horroroso y un día entro en mi despacho y me encuentro con que la puerta está quitada y la mitad del mobiliario no está, entonces cogí mi bolso porque era una dependencia, el ayuntamiento estaba repartido por determinados locales del pueblo, estaba muy cercano, entonces me planté en el ayuntamiento, subí a hablar con el secretario y le dije que no sabía lo que tenía que hacer que en mi despacho no tenía ni mesa, ni silla, ni puerta, entonces me dijo que me iba a quedar allí, con él de administrativa."

Todo este tipo de **conflictos internos de la institución** en que ejercía su trabajo se fueron convirtiendo poco a poco en un serio obstáculo a su desarrollo profesional,

imposibilitando claramente el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de sus obligaciones con dignidad, ilusión y responsabilidad.

184: -R. ...me gustaba mi trabajo, me dejaban hacer y deshacer, cuando veían que me pasaba pues me daban un toque. Además resultó que la primera jefa que tuve sí era una chica formada, en este caso, ésta era más política que técnica y un tenía nivel cultural mucho más bajo y unas capacidades mucho más limitadas que la otra, entonces ella se mantenía al margen. Hasta que como se despreocupaba tanto, como era política quería aprovechar todas las presentaciones, inauguraciones, cualquier político un poco avisado se hubiera aprovechado de todo lo que habíamos organizado, lo mismo trabajábamos con los maestros, la biblioteca, asociaciones de mujeres, las asociaciones de vecinos, toqué todos los sectores. Al final lo consiguió porque hace unos días fue elegida la alcaldesa de XX-1...

186: -R. ...a partir de que me quede en paro en el 96, que me lo dijeron así de un día para otro, me dijeron en la última etapa que eligiera vacaciones, que me tenía que poner de acuerdo con otro agente de la planta para que aquello no se quedara solo, entonces lo comunicamos, eso fue hoy y mañana me dijo la delegada que había que hacer una reestructuración en el ayuntamiento porque económicamente hay un déficit y hay que recortar personal, no me dieron indemnización, me dieron los días estipulados por mes trabajado, y que a partir de ese día me cogía el mes de vacaciones y se acabo. Estuve seis meses en paro, un poco agobiada por lo que iba a pasar, pero tenía como ayuda los dos años de paro que me quedaban. Entonces decidí que me iba a poner a estudiar unas oposiciones.

Incluso las condiciones de injusticia laboral y los abusos en el incumplimiento por parte de sus superiores de las prescripciones de contratación estipuladas en su nómina la obligaron a prolongar su horario laboral fuera de los límites y requerimientos de las cláusulas acordadas y al margen de los horarios normales de oficina que había desempeñado hasta ese momento; llegando incluso a tener que ocupar su tiempo libre personal en las tareas y actividades que el correspondiente concejal le encomendaba sin ningún tipo de remuneración complementaria, ni compensación horaria por invertir tiempo extra fuera del horario normal convenido.

170: - P. ¿Conocías tus derechos laborales?

171: - R. Yo conocía cuándo eran mis vacaciones, cual era mi horario, pero no lo cumplía, quiero decir que me pusieron un horario que en principio era de 8 a 15. Al cambiar el partido, el nuevo quiere que por la tarde esta delegación funcione, entonces me plantean de 9 a 14 y después dos horas por la tarde, pero esto se convirtió en de 8 a 15 y dos horas por la tarde. A lo cual yo callada porque no podía quejarme. Esta chica con la que estaba compartiendo las tareas pues como era amiga y era enchufada, aunque sea de las mejores personas que he tenido trabajando conmigo, pero era así, entonces yo no estaba en condiciones de decir que no iba por la tarde y tenía que ir. Pero cuando a esa chica la trasladaron y me quedé al cargo de esto no mejoró mi condición económica y trabajaba más y más horas. Además como veras después en las actividades había cabalgata de reyes, fiestas de carnavales, actividades en los fines de

semana y fuera del horario porque la mayoría se hacían por la tarde a partir de las ocho o las nueve, vamos lo organizaba por la mañana pero tenía que estar por la tarde, y a veces, incluso representando al ayuntamiento como responsable, no te lo puedes ni imaginar, fue duro.

172: - P. ¿No estabas sindicada?

173: - R. No, además allí no había ningún sindicato. Había una persona que estaba en la delegación municipal, pero allí no había ni siquiera asesoramiento ni nada de nada.

143: - P. ¿Tuviste algún conflicto importante?

144: - R. No, en esos seis meses ninguno, pero como después continúe. Tuve con el ayuntamiento con motivo de que dejaba de pasar el tren por la ciudad de XX-1, y eso fue todo un acontecimiento por la cantidad de años que llevaba pasando por allí, y que desapareciera por eso de la XXXX (acontecimiento de referencia). Dejé de pasar mucho antes de la XXXX porque lo estaban acondicionando para ésta. Fue un éxito tremendo tuve la conciencia, aunque esta chica había participado, después en la ejecución se fue con su marido y fue en el momento en que se llevo a cabo, era yo la responsable, y cuando ella volvió ya había sido un éxito muy grande en el ámbito político que realmente ella sintió que tenía que haber estado allí. Entonces creo algo le sentó mal, al perder la posibilidad de apuntarse el tanto, yo tranquila, ella al final se dio cuenta de que no lo estaba haciendo bien. Al otro también le dieron unos pocos de celos creo, por lo bien que actué, porque a nivel político era en ese momento importante.

De hecho los contratos iban cambiando de designación año tras año.

159: - P. Primero fuiste animadora, en la categoría C, luego profesora B, ¿luego te mantuviste de profesora?

160: - R. No, después terminé el contrato de profesora y me hicieron otro contrato que ahora no me acuerdo cómo era.

Aunque los contratos tenían distintas denominaciones y retribuciones, las funciones siempre fueron como animadora. Lo hacían así para evitar tener que hacerme fija legalmente (Notas de Amalia en su portafolios personal)

Y en cuanto a los horarios, el que he reflejado en el cuadrante es el horario de lunes a viernes, pero tengo que añadir que en muchas ocasiones también tuve que trabajar algunos días de fiesta y sábados y domingos, cuando coincidía con la ejecución de algunas actividades en dichos días (Notas de Amalia en su portafolios personal)

2. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social

Amalia siente cierta **atracción vocacional** remota por la enseñanza que se remonta a su infancia, este hecho ejerce una importante influencia posterior en su elección de carrera universitaria, que se pone de manifiesto al optar por unos estudios universitarios de ciclo corto vinculados al campo social:

7: - P. ¿Qué te llevo a elegir esa carrera, fue una decisión personal, influyó en ti alguien, qué dificultades tuviste para tomar esa decisión, cómo te enteraste de que

existían esos estudios?. Háblame de esa desorientación de la que antes me estabas hablando

8: - R. Yo recuerdo que siempre desde que estaba en la E.G.B entonces era la primaria, me gustaban mis profesores, me gustaba ese oficio,... me atraía muchísimo y pensaba desde pequeña que iba a ser maestra; desde pequeña, me preguntaban siempre qué iba a ser cuando seas mayor y yo decía siempre maestra, después cuando llegué al instituto seguía pensando igual, que quería hacer magisterio y cuando llegué a C.O.U. pues empecé a planteármelo, ¿me voy a magisterio, sicología? Que en ese momento teníamos mucha información, información de esa carrera, porque mi compañera también quería hacer sicología y me planteaba eso, al final yo también tuve mis dudas pero yo pensaba que siempre he querido ser maestra,... bueno como lo tenía desde pequeña ya muy pensado y encima estos inconvenientes de estudiar una carrera larga pues al final me decidí... yo solita, sin ningún problema, ya que mis padres tampoco se metieron en esto, que si yo quería estudiar magisterio pues magisterio, a mi padre le hubiera gustado mejor que fuese enfermera, me decía: ¡a mí me gustaría que fueses enfermera!, pero a mí eso no me va, a mí me va el magisterio.

Una primera experiencia temprana de trabajo no remunerado en una guardería con niños pequeños de clase social baja, durante sus primeros cursos universitarios refuerza este interés e ilusión por el trabajo en ámbitos sociales y educativos:

16: ...tuve la oportunidad de estar en una guardería que estaba justo enfrente del instituto y estuve como un mes colaborando con las monjas y niños que sus madres tenían pocos medios económicos y yo ayudaba a las monjas a cuidarlos y a estar con ellos todo el tiempo y tienes que hablarles, contarles cuentos

Su acercamiento inicial al campo socio-educativo también está influenciado por las prácticas de magisterio en un colegio público y finalmente, por la realización de un curso de ASC organizado por la universidad de XX-2 y que realizó justo al acabar magisterio.

53: - P. ¿En las prácticas de magisterio qué hiciste, te reafirmaron tu elección profesional, o sea, fue el primer contacto que imagino tuviste con un grupo de niños, una clase cómo podían ser las salidas laborales, y te reafirmaron?

54: - R. A mí me dejaron el primer contacto con un grupo que nunca lo olvidaré, era un grupo, vamos el peor del colegio, por supuesto que ningún profesor se atrevía a entrar y sin embargo la novata que entrara allí con cara de asustada pues la metieron allí después de presentar que el profesor está de baja que te vas a hacer cargo. Claro que el profesor le había pegado a uno y claro, la madre lo había denunciado, entonces claro se había quitado del medio. Primero que faltaba un profesor que mandaran de la delegación, pero después encima ninguno quería, entonces me metieron ahí. La experiencia, como me tocó el grupo que tenían trece años y eran niños mas chulos en el sentido de respeto, consideraciones, risotadas, entonces yo me asusté, no sé de dónde saqué fuerzas pero terminé y bien. Al final conseguí que colaboraran, no sé cómo lo conseguí. También estaba dando Física porque la primera especialidad era ciencias, estuve dando clase de Física, eso era distinto por completo, era una profesora con una especialidad en particular y... , en el otro grupo eran todas las materias y además, era intentar torearlos y que el grupo se respetara y me respetaran, esa fue la experiencia...

175: ...y además, yo hice un año de animación sociocultural en la primera etapa,... hice un año de animación sociocultural en magisterio, por un programa que hubo de la universidad, entonces era un diploma de la universidad de magisterio de XX-2 y después fue el de la EPASA."

Respecto a la utilidad y aplicabilidad de sus estudios universitarios, reconoce que durante la carrera de magisterio ha adquirido, fundamentalmente, destrezas de tipo didáctico y metodológico que ha ido extrapolando a diferentes situaciones posteriores de trabajo con jóvenes; además ha aprendido a mantener una actitud de paciencia y empatía con la gente en los procesos de aprendizaje y en las situaciones de informadora.

59: - P. ¿Crees que la carrera que has estudiado te ha sido útil en tu posterior desarrollo?

60: - R. Yo creo que sí, me ha servido pero más que nada para adquirir madurez, recursos.

61: - P. Pero ahora como animadora, esas dos especialidades de magisterio, ¿Te están siendo útiles?

62: - R. Sí, porque me ha permitido cuando les explico a los chavales por ejemplo como consultar un boletín intento explicárselo de una forma tan paso por paso para que me comprendan, creo que eso es lo que he aprendido en magisterio, a ir paso por paso muy detenidamente y tranquilamente observando si lo está captando o no. Eso creo que sí lo he aprendido de lo que he leído.

También los estudios de origen universitario le han proporcionado una especie de **heurístico social** para aplicar a situaciones de trabajo en el campo de la intervención participativa.

121: -R- ...vi que muchas cosas estaban relacionadas con lo de magisterio, sobre todo lo de la programación, en magisterio nos enseñaron a programar, pero por ejemplo si de un tema hay que saber algo, pues yo lo trasladaba a actividades por ejemplo, como una intervención, y eran los mismos pasos, entonces se me quitó el miedo porque la verdad es que era muy parecido. Lo elaboré, como conocía (el pueblo) XX-1 y sabía las carencias que tiene, mas o menos centrándome en lo que conocía, basándome en lo que conocía lo elaboré pensando en lo que creía que necesitaba el pueblo...

Además, reconoce que algunas de las destrezas mentales adquiridas en determinadas asignaturas de la carrera tales como las matemáticas o la física, le han ayudado inconscientemente en lo que a estrategias de resolución de problemas se refiere, al poder aplicar estas destrezas en algunas de las tareas posteriores a las que se ha enfrentado en su práctica diaria.

138: -R. Algo que me sirvió muchísimo de magisterio fue la capacidad de buscar soluciones y razonamientos, me sirvió bastante las matemáticas que estudiamos en magisterio, también mucho la física.

139: - P. *¿En qué sentido?*

140: - R. *En la práctica porque yo trasladé inconscientemente que todo tenía un proceso, de comienzo hasta llegar a la solución, entonces cualquier cosa que se plateara yo sabía que tenía que seguir ese proceso, y que tenía unos pasos y no me podía saltar pasos porque el resultado iba a estar mal. Entonces igual que en matemáticas me pasaba que si me saltaba algún paso me salía mal, en la práctica diaria me pasaba lo mismo.*

Sin embargo, manifiesta explícitamente que las asignaturas cursadas en los estudios universitarios no le despertaron un **interés concreto por los temas sociales.**

55: - P. *¿En esa época de la universidad se despertó en ti el interés por algún ámbito o por algún sector en concreto de la animación social, recuerdas algún acontecimiento que hiciera pararte un poco en los temas sociales?*

56: - R. *No, la verdad es que no en la parte de Ciencias entre las matemáticas, física, química, la pedagogía si pero también la pedagogía que nos dieron no me aportó nada y en psicología tampoco, no tratamos solo las características psicológicas del niño, que tampoco nos centramos en temas. Entonces nada de eso me motivó.*

Tan sólo algunas cuestiones puntuales de carácter más actitudinal referidas a la concienciación transmitada por algunos profesores sobre temas de medio ambiente han ejercido cierta influencia en su manera de ver estos temas.

39: - P. *¿Qué tipo de mensaje te aportó algún profesor o alguna asignatura?*

40: - R. *Yo recuerdo Geología y Botánica, porque (los profesores) trataban de una forma muy especial el tema del medio ambiente, eran unas personas muy concienciadas con la problemática del medio ambiente y que yo nunca me lo había planteado, era un chaval joven y fue capaz de transmitirnos el amor por el medio ambiente y por cosas que nunca nadie se había preocupado de plantearnos, entonces no se hablaba en los medios de comunicación de aquella época.*

Respecto al grado de **información previa** de que **disponía sobre los estudios universitarios** que iba a iniciar y sobre sus expectativas profesionales iniciales acerca de qué iba a pasar con su futuro, reconoce que sus preocupaciones no eran demasiado trascendentales, sino cuestiones muy inmediatas tales como dónde estaba el Centro Universitario, qué autobús debía de coger, y cómo era el edificio en el que estudiaría. En ese momento, no había ningún interés manifiesto por las salidas profesionales, ni por las estadísticas de tasas de paro de sus nuevos estudios o por el tipo de requerimientos y destrezas que le demandaría la práctica.

9: - P. *¿Sabías de qué iba, de qué iban los estudios de magisterio y las posibilidades de trabajo que tenían en aquella época, te informaste si había mucho paro o no había mucho paro?*

10: - R. *No, no, no, a mí eso no me preocupaba, yo no me lo planteé, yo recuerdo que quizá si me hubiese planteado a lo mejor me hubiese ido hacia otra zona pero tampoco*

lo puedo saber porque la verdad es que en ese momento cuando estaba en C.O.U lo que me preocupaba era dónde estaba Magisterio, que yo no sabía donde estaba eso porque yo vivía en mi pueblo y de allí había salido muy poquito, yo lo que más me había movido es por la zona de YY y el centro de XX-2 pero cuando me dijeron que estaba en ZZ, dije ¿y eso dónde está? Y lo único que pensé fue coger el autobús y plantarme allí en magisterio, estando todavía en C.O.U antes de la selectividad y me planté allí en magisterio y estuve viendo las instalaciones y me di cuenta de que no es tan diferente al instituto, o sea, que parece un instituto un poco más grande pero parece un instituto, o sea, que ya ese temor a no saber a quién me voy a encontrar si no hay nadie de aquí que vaya a magisterio, al final acepté y decidí coger la solicitud y matricularme allí.

Si bien, echa en falta una información profesional debidamente estructurada que le hubiese ayudado y asesorado debidamente en su toma de decisiones inicial.

51: - P. Decidiste magisterio y ¿no te preocupaste de conocer qué otras posibilidades había?

52: - R. Es que no me orientaron... a mí me daba igual qué asignatura voy a tener, qué salida profesional, ni de una carrera ni de la otra, de nada, allí cada uno se buscaba la vida, y mira que he tenido profesores buenos,... pero sin embargo ninguno tuvo iniciativa y ninguno tuvo el valor de coger y decir voy a salir de mi asignatura y voy a explicarle lo que se van a encontrar ahí fuera cuando ellos salgan de aquí y... cada una se fue enterando como pudo. Unos se fueron al sitio en concreto, tampoco teníamos aquí una biblioteca ni un centro de información de ningún, y no tuvimos información ninguna, eso si lo hecho de menos el haber tenido una orientación por lo menos una posibilidad de elegir sobre la realidad no sobre lo que ya traía desde pequeña, eso sí."

Finalmente, Amalia establece un balance global retrospectivo de su identidad profesional respecto a la formación de origen satisfactorio, se siente identificada con sus estudios universitarios de origen, y piensa que en determinados aspectos le han servido para ejercer de animadora. Si hubiese tenido que hacer otro itinerario universitario diferente al que ha hecho, se reafirmaría en una elección circunscrita a estudios de corte social.

11: - P. ¿Te hubiera gustado haber cursado otra carrera?

12: - R. Después de la trayectoria que he recorrido pues la verdad que sí que hubiese elegido a lo mejor otra carrera probablemente pedagogía o probablemente antropología o psicología, una de las tres seguro.

Esa identidad profesional se va reforzando poco a poco hasta manifestarse con una profunda firmeza y una fuerte convicción personal de que las intuiciones vocacionales iniciales que orientaron su vida no fueron desacertadas en ningún momento, aunque si sus condiciones económico-familiares hubiesen sido diferentes, nos deja entrever que le hubiese gustado haber cursado una licenciatura en algún ámbito específico de las Ciencias Sociales.

41: - P. Conforme fuiste avanzando en la carrera ¿reafirmabas tu decisión profesional?, o sea, ya pensando "quiero ser maestra" "esto me está gustando".

42: - R. Sí, recuerdo que nunca jamás me planteé los tres primeros años que hice la primera especialidad nunca me planteé "me he equivocado" nunca.

3. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo

Su separación matrimonial y la crianza de su hija durante los primeros años se convierte en un obstáculo importante para la iniciación de una vida laboral normal. Esta situación se convierte en un estímulo adverso que la empuja finalmente a tener que buscar un primer trabajo poco deseado y con el que no llegó a identificarse mínimamente. Tras varios **intentos fallidos de búsqueda de empleo** ejerce durante un mes de secretaria en una oficina atendiendo el teléfono y haciendo funciones de mecanografía. Todos estos primeros intentos fallidos de acercamiento al mundo laboral previos a su inmersión en el campo de la ASC son determinantes para reafirmarse en qué tipo de trabajos no querría hacer en el futuro.

119: - P. ¿Cuál fue tu primer trabajo, cuál fue, cómo accediste a él, quién te ayudó, cuándo lo encontraste, por qué crees que fuiste seleccionada, si hubo proceso de selección?

120: - R. Mi primer trabajo, bueno hay una experiencia que duró solamente un mes, que fue una empresa que estaba buscando a una persona que atendiera al público, las llamadas, entonces a través del jefe de mi hermana me presenté al jefe de la otra empresa y me estuvo preguntado y tal, al final me dijeron que me iban a hacer una prueba, pero vi que lo que tenía que hacer era de secretaria, tenía que escribir a maquina y no sabía, para mí eso fue mucho dolor, pero tenía que dar la cara porque no podía dejar a mi hermana mal. Entonces di un curso muy rápido y conseguí no con velocidad pero defenderme. El teléfono, no había cogido nunca un teléfono para coger llamadas pero también tuve que aprender, lo pase mal en el sentido de que me gusta saber y controlar y entonces fue duro, pero la verdad es que aprendí cantidad, y aprendí a escribir a maquina. Fue un mes de estos que parecen cuatro.

Después de ese tiempo estaba clarísimo que eso no era lo mío, pero saqué algunas cosas positivas; a partir de ahí estuve viendo otras posibilidades, empecé a moverme, a llamar por teléfono, a moverme por los colegios privados, pero no estaba fácil. No había tanta demanda en ese momento, no había trabajo.

Tras abandonar este primer acercamiento exploratorio al mundo del empleo inicia su verdadera trayectoria profesional de inmersión en el campo social con un contrato de seis meses en un Ayuntamiento de medio rural, que le será renovado sistemáticamente a lo largo de los seis años siguientes. Aquí es donde empieza a vivir y construir su identidad profesional como animadora sociocultural. Aunque sufre nuevamente una **interrupción temporal** que acabará definitivamente con esta

etapa de supervivencia, de tanteo y exploración, para dar paso a una nueva etapa de madurez y consolidación de su identidad profesional. A los seis años de trabajo en el Ayuntamiento XX-1 se queda un año en paro, e inicia nuevamente otra serie de intentos fallidos de búsqueda de empleo al intentar preparar unas oposiciones para el SAS, a las que finalmente ni siquiera llegará a presentarse, pues consigue una plaza de ASC en un nuevo Ayuntamiento.

190: -R. Entonces salió, las únicas que había en ese momento, administrativo del SAS, si eso es lo que hay a eso es a lo que voy, y no me puedo permitir el lujo de que se me pase el paro. Hago lo que haya que hacer. Iba los sábados a la academia intensivos y me había programado el resto de los días totalmente. Eso me ayudo muchísimo, porque yo estaba trabajando en una administración pero no sabía cómo funcionaba una administración. Entonces me empapé de todos los estatutos, la constitución desglosada, igual hice con el estatuto de economía, me estudié las leyes de procedimiento administrativo, la desmenucé, me estudié como funcionaba el defensor del pueblo, el tribunal constitucional, me enteré en esos momentos de todo el aparato administrativo. Terminé en junio y en julio estaba matriculada en la academia, yo me iba en el verano a Rota, pero volvía los sábados a las clases y estaba toda la semana estudiando, yo sabía que una plaza del SAS iba a ser mía, porque el panorama en otros terrenos estaba muy mal... Llegué a conseguir estudiarme todo el temario, pero no llegué a presentarme porque salieron en aquella época en el 96 y creo que se celebraron hace poco”.

Toda esta serie de acercamientos, intentos fallidos y exploraciones frustradas en el mundo laboral tienen para Amalia siempre un lado positivo que se refleja en una alta autoestima y en una fuerte confianza en sí misma en momentos adversos, aun cuando las cosas le salgan mal, o no del todo bien, sabe obtener siempre algún aprendizaje personal. Quizás esta firmeza es la que le permite no titubear en sus decisiones e incluso no perder el ánimo ni sentirse débil en situaciones difíciles, aunque no sea más que para reafirmarse de que ese no es el lugar que le corresponde y se deje nuevamente caer en la incertidumbre de seguir buscando trabajo al cabo de varios años de actividad ininterrumpida.

Su acceso al primer trabajo en ASC, está mediatizado por una serie de estrategias de búsqueda de empleo asistemáticas e informales, aunque no por ello dejan de ser menos exitosas. Especialmente destacan la influencia de amigos y antiguos compañeros, que sistemáticamente le han avisado cuando han encontrado algo que le podía interesar. En las dos ocasiones en que encontró trabajo, fueron sus amigas y compañeras las que la informaron de algo que le podía interesar.

121: -R Hasta que mi compañera, que estudiamos juntas, manteníamos un contacto muy cercano, ella también estaba buscando trabajo, entonces en el momento que tuvo la posibilidad que vio en el tablón de anuncios del ayuntamiento de XX-1 una plaza de Animador sociocultural, ella estaba trabajando como psicóloga de los servicios sociales del ayuntamiento. Me llamó para que viera el anuncio y la verdad es que me motivó muchísimo para que echara los papeles, me dijo que eso era lo mío, yo le decía que no sabía ni de qué iba, ella decía que sí podía, que si no lo sabía lo iba a buscar.

141: - P. ¿Hubo alguna persona que influyera en ti y te ayudara a desarrollar tu trabajo?

142: - R. Sí, me ayudó la concejala, porque era una chica muy trabajadora, era más joven que yo. Yo tendría 33 o 34 años, y sintonizamos bastante bien.

191: - P. ¿Te ayudó alguien?

192: - R. Aunque estuviese separada yo tenía el apoyo de mi marido, no he perdido nunca el contacto con él. En esa época él me ayudó muchísimo, si tú quieres tener un día una plaza tuya tienes que seguir para delante. Él sabía que la casa no era lo mío estar entre cuatro paredes, que no me desanimara, me dio mucho apoyo. Porque tengo que reconocer que él me influye mucho, yo respeto mucho sus opiniones porque a él, le da resultado. Porque es una persona que se lo trabaja, y eso lo he aprendido de él, lo único que tengo que hacer es quererlo. Él decía que el mundo está ahí para cogerlo.

206: -R. Un día estaba tomando café y viendo el periódico, y cuando vuelvo, vi un mensaje en el contestador un mensaje de una compañera que había sacado la plaza de auxiliar administrativo en el ayuntamiento durante la etapa que yo estuve, simplemente porque la solicite ese día que salió la plaza, le sorprendió mucho que yo me hubiese ido de otro departamento y que precisamente te conozca de XX-1, entonces ella sabiendo que estaba e paro y que era animadora sociocultural y que me guardaba un cariño inmenso, porque hicimos un montón de amistad, pues ese día recibí un mensaje que decía: Amalia he visto en el correo del Domingo un anuncio del ayuntamiento de XX-2 que pone que se convoca una plaza de animador sociocultural, por si te interesa para que lo veas. Ella lo había visto el Domingo y yo el lunes no había visto nada. De todas formas voy a mirar el Correo del Domingo, cómo se me ha podido pasar eso a mi. Sólo estaba en el periódico y en el tablón de anuncios. Tal como estaba me fui al ayuntamiento para preguntar, cuando vi los requisitos, que los cumplía todos, porque pedían el título de animación cultural y yo tenía el diploma pero no sabía si sabían la diferencia entre diploma y título, entonces estuve investigando a ver la diferencia.

Los procedimientos de selección que ha debido superar para el primer empleo están basados en la presentación de un proyecto, la entrega del curriculum y finalmente una entrevista personal.

121: ...empecé por buscar bibliografías porque tenía que hacer un proyecto. Entonces había muy poco tiempo para presentar un proyecto, además era un proyecto de intervención con el pueblo de XX-1, pero no te decía nada más, ni de qué iba, ni con qué iba a trabajar. Nada, presenté el proyecto, yo creo que por lo menos cinco libros me leí referentes a la animación sociocultural, era la primera vez que tuve contacto con la animación, cuando estuve leyendo los libros se me quitó el miedo, esta profesión era desconocida para mí y no sabía si era capaz de dar la talla... Lo elaboré, como conocía XX-1 y sabía las carencias que tiene, más o menos centrándome en lo que conocía, basándome en lo que conocía lo elaboré pensando en lo que creía que necesitaba el pueblo. También en esa época creo que yo lo mismo que la mayoría de la gente desconocía lo que era un proyecto de animación. Supongo que el proyecto que presenté apoyándome en lo que conocía y lo que preguntaba.

122 - P. Lo presentaste y hubo un sistema de selección, ¿Os presentásteis mucha gente?

123 - R. No lo presento mucha gente, quizás dos personas. Me llamaron un día a casa para que me presentara a una entrevista en el ayuntamiento, que bien pero me dio miedo. Me presente a la entrevista y había dos personas que fueron mis futuros jefes. Empezaron a hacerme preguntas, que yo dije tierra trágame. ¿Tu que harías ante tal cosa?, con preguntas de estas me sacaron allí hasta el carné de identidad.

124: - P. ¿Por qué crees que te seleccionaron?

125: - R. Yo creo que por las cosas que dije durante la entrevista, y a lo mejor por lo que conté en el proyecto, pero creo que sobre todo fue el contacto personal con esas dos personas, contestaba lo que pensaba y ante todo muy sincera. Creo que eso algo se transmite, si me preguntaban algo y no lo sabía decía claro que yo no lo sé, hasta que no me enfrente a ello yo no sé cómo lo voy a hacer, lo que sí sé, es que puedo buscar soluciones, pero hasta que no vea el problema, y vea quién me puede ayudar, quién me voy a buscar, yo no lo puedo saber, yo creo que esa sinceridad influyó.

Su primer contrato como animadora lo ejerce en un Ayuntamiento, haciendo funciones de coordinación entre las distintas concejalías relacionadas con el sector juventud.

128: - P. ¿Cuáles eran tus condiciones de trabajo, qué tipo de contrato, remuneración, funciones, horario, cargo?

129: - R. El primer contrato fue una plaza de animador sociocultural por el programa de Andalucía joven para mayores de 25 años, era de seis meses, el horario era el de la administración de ocho a tres, estaba realmente el primer mes de toma de contacto y de conocimiento de qué es lo que se hacía allí en la delegación de juventud, educación social y cultural, tenía que trabajar con las cuatro asociaciones, estaban al frente dos delegados, uno llevaba juventud y educación eran dos chicas también jóvenes y maestras, el otro era un hombre y llevaba cultura y social.

137: Cobraba ciento treinta y tantas, no me acuerdo muy bien, ahí entraba la parte proporcional de las pagas, es decir, yo terminé los seis meses de contrato y a mi no me dieron ni paga ni despido ni nada. Todo estaba metido en ese sueldo.

Durante su segundo contrato permanece en el mismo lugar, desarrollando competencias muy similares a las condiciones del primero.

155: - P. ¿Cuándo acabó ese contrato de seis meses que pasó?

156: - R. Me lo renovaron en las mismas condiciones, lo que pasa que ahora mejoro, porque ya se había acabado el programa de Andalucía Joven, ya se había acabado el contrato de animador sociocultural, ahora vino un contrato también por la Junta para un profesor de EGB, entonces a mi me contrataron en el 90 para los seis meses,

después en el 90 ya firme seguido pero se le cambio el nombre al contrato aunque siguiera con las mismas funciones, el nombre era distinto porque administrativamente tenía que ser distinto.

157: - P. *¿Qué categoría recibiste?*

158: - R. *De animadora sociocultural como grupo C, después el de maestra del grupo C, maestra para el ayuntamiento, era una ayuda del plan de fomento de la Junta, esos contratos que mandan la subvención. Entre que termino un contrato y empece este formalmente hubo un mes en el que los dos concejales lucharon para que en la delegación continuara, porque además coincidía que la concejal estaba embarazada y entonces la delegación de quedaba sin ella, sin el otro que estaba trabajando y sin mi. Entonces eran cuatro áreas y se quedaba aquello vacío, entonces hicieron que me contrataran, siempre en el ayuntamiento de XX-1 y en el mismo sitio.*

Durante esta etapa de titubeo e iniciación laboral le van renovando contratos progresivamente hasta un total de siete veces, en los que va consiguiendo ciertas mejoras salariales, incluso llega a disfrutar de un periodo prolongado de contratación de tres años ininterrumpidos. Sus funciones profesionales son similares a lo largo de todo este tiempo.

166: - P. *¿En qué condiciones laborales?*

167: - R. *Las condiciones económicas mejoraron, ahora ganaba 140 creo y tenía tres pagas, vacaciones.*

En el 96 es despedida, y permanece un año en paro, este acontecimiento marca definitivamente su transición de la etapa de iniciación laboral a una etapa más profesional marcada por la estabilidad, su acomodación en el puesto de trabajo y la reafirmación de su identidad profesional basada en un modelo propio de animación sociocultural.

186: -R. *a partir de que me quedé en paro en el 96, que me lo dijeron así de un día para otro...*

187: - R. *Estuve seis meses en paro, un poco agobiada por lo que iba a pasar,*

204: *Me enteré de este trabajo antes. El azar estuvo otra vez de mi lado, si en una ocasión me fue mal, en esta ocasión el destino estaba conmigo. Yo había actuado sobre el destino, porque yo creo que la suerte no viene hay que buscarla, aunque parece que un poquito de suerte ha habido. Eso fue en el 97.*

En junio del 96 me comunican el cese y yo estoy estudiando oposiciones, y un día en el 97,

207: *Yo eché mi curriculum a ver lo que pasaba porque pensaba que quien lo cogiera no sabría qué eran todas esas cosas, yo decía que tenía que enterar a esa gente por si acaso saben la diferencia entre título y diploma, que por lo menos sepan que yo tengo el diploma y había trabajado seis años en eso. Se me ocurrió hacer una historia de mi trabajo. Por eso salí primera en la lista y además con diferencia.*

208: - P. *¿Estás aquí en el centro de formación juvenil del ayuntamiento de XX-2 desde 1997?*

209: - R. *Yo eché mi curriculum en Marzo, Abril o Mayo.*

210: - P. ¿Cuál es ahora tu contrato, con qué contrato entraste?

211: - R. En principio había una sola plaza, pero cuando llegue a preguntar le pregunté qué tipo de contrato, cuánto tiempo. Me dijeron que era un contrato laboral de una subvención que se había recibido de la Junta. Pero yo seguía mosqueada por eso del título, porque era muy raro que exigieran el título y no el diploma, también pedían el dominio de informática, pero como muchos cursillos, y yo me tenía que enterar que era lo que pasaba. Me fui a la delegación y le pregunte que como se llamaba el título, qué categoría, en fin, me estuve enterando, y creo que no había salido ninguna promoción del título, el caso es que llegue a la conclusión de que no había ningún título de animación sociocultural, sino que lo que existía era diploma de animación sociocultural de la EPASA. Fuera, en el resto de España sí había y decía me la van a quitar y encima alguien de fuera, de otra comunidad, porque sí había en Barcelona, Valencia, en varios sitios pero aquí no. Entonces me fui a un sindicato del ayuntamiento porque necesitaba saber realmente qué posibilidades tenía.

Me dijeron que de cada sindicato iba un representante a la reunión, dije que yo quería que la persona que designaran para ir allí que me informe después de que han entendido en esa comisión por título, de qué entidad y entonces me preguntaron por qué, les dije que venía de la delegación y como ponía título oficial y no diploma, y en la delegación me dijeron que no.

Existía nada que sólo era lo de la EPASA, entonces les dije que lo tuvieran muy en cuenta. Efectivamente me dijeron que era diploma y ya me quedé tranquila. Porque ya dependía de mi.

Cuando salieron las listas y me vi primera, yo había hecho mi valoración, y además estaba necesitada y la necesidad es la que te hace ponerte en movimiento.

212: - P. ¿Qué contrato te hicieron?

213: - R. En principio era un contrato de nueve meses y entonces llega a mis oídos de que además de esa plaza de nueve meses había otra que era una interinidad, y pregunté a la persona que llevaba el tema de personal y me dijo que sólo había una de nueve meses, y no me quedé tranquila y llamé a una amiga de XX-1 que trabajaba en el ayuntamiento y le dije que si conocía a alguien que se pudiera informar. Ella se informó y le dijeron que no, que sólo había una pero por casualidad se enteró otro que llevaba los funcionarios y la otra llevaba los laborales y no tenía ni idea, aunque tengan las mesas juntas no hay ninguna coordinación. Entonces le dijeron que sí estaba la interinidad, y me la dieron a mí.

214: - P. ¿Cuándo entraste aquí en el ayuntamiento de XX-2, cuales fueron tus condiciones laborales?

215: - R. Firmé el acta de tomar posesión como funcionaria interina del ayuntamiento. Eso fue en Noviembre del 97, hasta ahora no se ha convocado, no se sabe cuando se convocará.

216: - P. ¿Tipo de categoría profesional?

217: - R. Animación juvenil, asignada al centro de información juvenil del área de juventud. Como no es un contrato sino como los funcionarios tengo nomina de funcionario interino, el sueldo está en 180 me parece, todos mis derechos, tres pagas, es el mejor trabajo de todos los que he tenido.

4. Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo propio de animación sociocultural:

Las influencias más notables derivadas del ejercicio de funciones y competencias de acción ajenas al mundo de la ASC, se ponen de manifiesto reiteradamente y la obligan a ir tomando posiciones y decisiones de reafirmación de su identidad profesional y de consolidación de un modelo de animación propio

condicionado su capacidad de desarrollo de funciones y competencias específicas. Para ello ha tenido que eludir y reivindicar continuamente su propio espacio laboral, aunque en medio de todo ello, ha debido asumir un sin fin de tareas y responsabilidades que no le correspondían, totalmente desligadas de su condición de profesional de la animación: desde ejercer de simple burócrata o gestora municipal responsable de cuestiones de infraestructuras, urbanismo, conservación de edificios y recursos, hasta asumir la atención directa de vecinos preocupados por problemas puntuales de barrio o quejas y peticiones municipales desligadas totalmente de las condiciones profesionales recogidas en su contrato laboral.

130: - R. Lo mismo tenía que hablar con un colegio y resolver temas de mantenimiento que tenía que organizar una cabalgata de reyes magos. Mi trabajo era muy variado, había momentos que tenía que tomar decisiones en la delegación porque no había nadie.

131: - P. ¿Sabías que estabas desempeñando funciones que no te correspondían, hiciste algo por solucionarlo?

132: - R. Sí, era consciente. No porque a mí no me costara trabajo, incluso aprendí muchísimo, porque gracias a por ejemplo a que en un centro tenía que resolver un problema que tenían con las canastas de baloncesto, pues también me ayudó a tomar contacto con el director.

133: - P. ¿Qué tipo de tareas hacías que no te correspondían?

134: - R. Por ejemplo atención por teléfono a temas de quejas y reclamación que iban directas para el concejal me las tragaba yo, temas que eran típicamente de mantenimiento de edificios y cosas por el estilo".

195: En ciertos momentos tuve que sustituir a la secretaria que pusieron y conseguí que recibiera a gente que no quería recibir, y me la estaba jugando, pero yo intentaba convencerlo para que los recibiera, creo que al final se alegró de que no fuera su secretaria, aunque al principio le sentó muy mal".

Entre las **funciones y competencias** específicas que ha venido realizando en este segundo periodo derivadas del ejercicio profesional remunerado en ASC y de los modelos implícitos de animación desarrollados.

168: - P. ¿Qué actividades hacíais en ese primer periodo?

169: - R. Para esto te va a ayudar este dossier que me hice. Bueno eran actividades más de tipo cultural que educativo.

221: - P. ¿Estás desempeñando funciones de animadora?

222: - R. Estoy desempeñando funciones de informadora más que de animadora. Fundamentalmente informando, ahora estoy prácticamente haciendo funciones de técnico medio, porque antes había dos técnicos medios en información que se ocupaban de toda la organización de la información y de la gestión de programas y ahora están en otros departamentos con lo cual esas funciones he pasado a desempeñarlas yo. Antes era más de información en la relación directa, y ahora sigo en la relación directa, sigo con las mismas tareas pero encima han aumentado. Llamadas para solicitar material, y todo esto antes lo hacían los técnicos y yo estaba más con el joven y llevando lo que es

toda la información perecedera, toda la información con la que hay que tener un cuidado especial para que no se pase la fecha, o para que no continúen estando en la fecha y está caducada, y aparte dándole la información a los jóvenes como hay que darla.

<p>Periódicas (revisión + fotocopias)</p>	<p>asesorías, así como de los datos del consultor de la página Web en internet. - Confección de oficios para el C.P.D.I.J. - Envíos por valija.</p>
<p>- Clasificación. - Tratamiento de la información: noticias de interés, fichas, reparto y archivo. - Transmisión diaria de las novedades de interés juvenil encontradas por los otros informadores.</p>	<p>Atención personalizada: - Atender las consultas de los becarios y de los alumnos en prácticas cuando lo requieran. - Orientarles sobre el modo de conseguir una información que desconocen. - Atención de los jóvenes que nos visitan, y que por cualquier circunstancia, otros compañeros de la sala no les pueden atender en sus consultas. - Búsqueda de la información que me demandan tanto en sala como a través de llamadas telefónicas a distintos organismos y/o entidades. - Atención telefónica. Todas las llamadas que me pasan desde centralita, las que me pasan los compañeros y las del teléfono directo. - En determinados momentos atención en bonobús.</p>
<p>Publicaciones recibidas (Entre estudiantes, guía juvenil, empresas) - Revisión y selección - Fotocopia de partes de interés para hacer ficha o informar personalmente. - Clasificación y archivo - Transmisión de novedades a informadores</p>	<p>Boletines: - Explicación a becarios, asesora jurídica y a otra compañera todo el procedimiento de tratamiento de la información que contienen los boletines oficiales y es de interés para el C.P.D.I.J. - Cómo se confeccionan las fichas con dicha información. - Seguimiento diario de los boletines que van llegando.</p>
<p>Valija del C.P.D.I.J. - Revisión de los soportes de información en paep: oficios, folletos, fotocopias, carteles, etc. - Revisión de disquete de ordenador: configurar las páginas e impresión de los documentos que contienen. - Revisar toda la información y seleccionar las convocatorias que estén en plazo para la realización de fichas. - Clasificación y reparto. - Confección de fichas y archivo en AZ. - Transmisión de novedades a informadores.</p>	<p>Internet y Correo Electrónico: - Revisión diaria del correo recibido en el C.P.D.I.J. - Búsqueda de información para el C.P.D.I.J. - Búsqueda de información específica a solicitud de algún joven.</p>
<p>Otros documentos, folletos, carteles, etc, recibidos por correspondencia - Revisión y Clasificación. - Fotocopias. - Fichas. - Archivo o colocación en paneles y mesa de información. - Transmisión.</p>	<p>Control de la mesa de consulta de sala y paneles: - Quitar periódicos y revistas antiguas. - Poner las nuevas. - Ordenarlas de vez en cuando. - Control de los paneles de información y de los folletos y carteles distribuidos en la sala.</p>
<p>Revistas periódicas (Gaceta universitaria, Revista Caso Antiguo, Triana-Los Remedios, Giraldillo): - Revisión y selección de todo lo que sea de interés. - Fotocopias, clasificación y distribución. - Fichas. - Archivo.</p>	<p>Control de los AZ: - Comprobarlos de vez en cuando para ver si están ordenados. - Comprobar que son revisados periódicamente. - Revistas nuevo trabajo y Cambalache: - Recogida de la revista nuevo trabajo en el Kiosko. - Revisión y tratamiento de la información allí contenida. - Fotocopias. - Fichas. - Archivo.</p>
<p>Informe Semanal: - Confección de resumen de publicaciones recibidas. - Confección de resumen de las noticias de interés. - Transcripción al ordenador e impresión. - Revisión de todas las fichas que van cada semana incluidas en el informe. Comprobación y revisión de datos dudosos que en ellos aparezcan.</p>	<p>Respuesta escrita a la pregunta "cuéntame lo que haces en un día normal de tu trabajo", notas del Portafolios personal.</p>
<p>Estadísticas de Consulta: - Control diario de las fichas de recogida de consultas. - Elaboración mensual del recuento estadístico. - Confección de las tablas estadísticas del mes en el ordenador con los datos obtenidos del recuento de las fichas diarias de consulta en sala y de las</p>	

A lo largo de su trayectoria profesional ha ejercido de animadora sociocultural durante los 9 años, aunque las funciones, competencias y **modelos implícitos de ASC** ligados a los diferentes contextos de práctica han ido cambiando según sus diferentes momentos y contratos. En un primer ciclo vital de desarrollo profesional, desarrolla un *modelo de animación “de carnabal y cabalgata”* más cercano a las competencias habituales del concejal de festejos y cultura del pueblo que a una concepción profesional propiamente dicha de las tareas de animación sociocultural. Progresivamente ha ido pasando por otros ciclos vitales más vinculados a *modelos de animación-burocrática de despacho* o a perfiles más dinámicos dentro del formato de *animador-informador* en el que se encuentra en este momento como técnico-gestor experto de información sociocultural para jóvenes.

Entre las principales **dificultades para el ejercicio de su profesión** destacan la desubicación de sus funciones dentro del organigrama institucional, la indefinición del perfil, roles y competencias, la imagen social poco clara, así como la falta de voluntad institucional para la formación permanente de estos agentes sociales. Otras dificultades más vinculadas a sus posibilidades de promoción y desarrollo profesional como animadora destacan: el empleo del tiempo libre para hacer cursos y asistir a jornadas y actividades formativas, ya que la formación en el puesto de trabajo no ha sido posible; la imposición vertical de horarios de trabajo que exceden el tiempo reglamentario o la necesidad de atender tareas y organizar actividades en días festivos o en espacios fuera de su tiempo reglamentario de trabajo remunerado.

176: - P. ¿Seguías haciendo cosas, en la segunda etapa en el ayuntamiento de XX-1, qué temas en tu formación veías que te faltaban o qué necesitabas, cómo te informaste de los cursillos, cómo acceder?

177: - R. Posibilidad de hacer cursillos no tenía por el horario que tenía porque entraba a las 8 hasta las 15 y de 19 a 21. Entre las tres y las siete era para preparar comida para el día siguiente y además tenía un hijo, yo hacía unos esfuerzos tremendos.

Lo que yo echaba de menos era la dinámica de grupo, creo que si hubiese tenido mas conocimientos de dinámica de grupo hubiera sido mas fácil, aunque no salió mal porque sobre la marcha iba saliendo todo bien. Yo lo he aprendido sobre la marcha sin saber que era dinámica de grupo, sabía que necesitaba ese recurso.

199: - R. Seguía sin poder dedicarme a actividades fuera de mi trabajo, tenía un horario laboral intenso, y después cuando menos te lo esperabas había una actividad extra que te quitaba los fines de semana o todo el día, no tenía posibilidad de

plantearme ninguna participación en asociaciones. No tenía tiempo material. Me interesaban las asociaciones de mujeres de XX-1 que tenían necesidad de gente que les ayudara, también podía entrar con la gente de la biblioteca que también estaban empezando a formar asociación, pero no tenía tiempo para comprometerme porque le quitaría tiempo a mi hijo y eso era más importante. Porque no podía fracasar en eso porque eso era muy importante para mí.

Otro tipo de dificultades frecuentes, son aquellas que se derivan de una falta de cualificación específica en determinadas competencias; entre las **deficiencias formativas** más notables de esta etapa podemos destacar las siguientes un deficit formativo en dinámicas de grupos, la falta de hábitos de trabajo en equipo y la ausencia de estrategias de evaluación participativa, revisión conjunta del trabajo y técnicas de comunicación.

145: - P. ¿Tuviste alguna dificultad para desarrollar tu trabajo, qué vacíos formativos tenías y te diste cuenta cuando ibas avanzando en tu trabajo?

146: - R. Yo tenía un vacío en lo de trabajar con grupos, a mi me faltaba,... en magisterio había leído cómo trabajar con los chavales pero en ningún momento vimos técnicas para trabajar con los grupos, no lo recuerdo.

228: lo que echo de menos es una cosa muy importante que son las reuniones en las que cada uno se desahogue y cómo va viviendo el día a día, esas reuniones no se pueden hacer. Yo lo he propuesto varias veces pero no se hace. Una alternativa es intentar conectarme con todos y contarle lo que me va llegando y que ellos me cuenten, cualquier problemática se comenta, eso es lo que echo de menos.

229: - P. ¿Estás participando en alguna investigación?

230 - R. No, estoy haciendo el master y es de la historia del centro de información juvenil, porque aquí no hay historia. Aquí la gente que trabaja en el centro no sabe cuál ha sido su trayectoria. Yo cuando entré necesitaba que hubiese habido una historia para que a partir de ahí saber, qué me encuentro y cómo está ubicado cada cual. Cómo son mis programas para compararlos con lo que había antes. Las memorias que me leído son una copia de un año para otro, es verdad que hay cosas que continúan pero todos los años no continúan.

231: - P. ¿Crees que es importante la investigación en la profesión de animador?

232: - R. Yo creo que es fundamental porque a partir de ahí tu puedes argumentar cualquier cosa que vayas a hacer en el ayuntamiento, la mejor forma de convencer a alguien es tenerlo avalado por algo que has investigado y unos datos, para demostrar las carencias que existen. Es fundamental argumentar las necesidades con datos concretos

También supone una fuente de dificultades añadidas para el ejercicio de la profesión, la **ausencia de memoria institucional**, no existe tradición en la elaboración de archivos y elaboración de memorias y evaluaciones de cada uno de los programas desarrollados. Reconoce el valor de la investigación y la evaluación para ir dejando constancia de todo este proceso, pero se queja de la falta de racionalidad y sentido común en el uso de estos procesos, ya que en la mayor parte

de las ocasiones las iniciativas que surgen responden a iniciativas poco útiles, nada creativas y de simple cumplimiento formal de la burocracia requerida, llegando a casos extremos de copia literal de las memorias de los programas de un año para otro.

Las condiciones de indefinición en el puesto de trabajo que ha ocupado en distintas ocasiones la han obligado a tener que afrontar situaciones “kafkianas” en las que una y otra vez se ha visto obligada a reivindicar públicamente un espacio profesional propio para la figura del animador socio-cultural, en el que no han faltado situaciones como la de tener que explicar al secretario del ayuntamiento qué era eso de la animación y por qué ella no podía ejercer de técnica administrativa.

163: -R. ...me dijo que me iba a quedar allí, con él de administrativa. Cuando me vi en eso, menos mal que había aprendido algo en ese mes que estuve trabajando. Dije que eso no era lo mío y que lo estaba pasando mal. Entonces me fui a secretaria y le dije que quería hablar con él; le dije ¡que yo no soy auxiliar administrativo! y me contestó ¿a no?, entonces ¿tú que eres?, yo soy animadora sociocultural; ¿y eso qué es?. Le conté que había estado trabajando en la delegación y que había hecho éstas y estas otras actividades; intenté explicarle un poco todo, y entonces dijo perdóname que te haya tenido dos días así, pero es que desconocía la existencia de todo esto. Entonces le dije que me dijera qué hacía que no sabía a dónde ir, me dijo que iba a hablar con el alcalde, yo le dije que no podía esperar, porque el alcalde era inaccesible, entonces me dirigí a los delegados recién llegados que estaban en la planta baja de la zona donde había estado como secretaria.

Entré en el despacho y ya sabía que la delegada de cultura iba a hacer un cambio y le dije que tenía que hablar con ella. Porque estoy tan desconcertada que alguien me tiene que escuchar. Le dije mi trayectoria y mi curriculum que ya lo llevaba preparado y le dije que no tenía nada que ver con eso. Le dije que entré aquí de esta forma, y le dije que vaya trastada con la gente que estaba allí, ella se quedó alucinada de que le hablara así, yo tenía que convencerla de que a mí no me podía echar. Yo no tengo afinidad con ningún partido, puedo simpatizar más con unas ideas que con otras pero eso no quiere decir nada. Parece que eso hizo efecto. Entonces me hizo un contrato cuando se me acabó el de profesora, no sé si fue por tres meses, entonces me puso a trabajar con otra compañera maestra, pero sí amiga suya, íntima amiga suya. Más que para controlarme me estaba utilizando para enseñar a su amiga porque ella no tenía ni idea. Pero cuando vio que utilizando mis conocimientos y mis contactos. Como yo lo que quería era continuar me daba igual qué tipo de contrato firmara, no estaba en posición de exigir nada. Continué trabajando con esa chica, y por mi carácter le enseñé todo lo que le tenía que enseñar, después me han dado palos por ahí pero bueno yo pienso que hay que enseñarlo todo y de la mejor forma posible y si no lo ha entendido se lo repites. Así estuve con esa chica sabiendo que me iban a dar el pase. Pues no, no me dio el pase, es más quitó a esta chica, se la llevó a la biblioteca y me dejó a mi ahí.

Entonces ya me hizo un contrato como animadora sociocultural y como grupo B.

223: -R. Aquí es difícil saber lo que corresponde a cada uno, cuáles son las funciones de cada uno, con lo cual no te puedo decir, sólo te puedo decir que se necesita más

gente, que no puede estar una sola persona encargada de esto porque hay muchos frentes, análisis, clasificación, distribución y todo esto lo hago yo.

135: - P. ¿Tus funciones cuáles eran?

136: - R. Realmente ni siquiera me dijeron a qué me iba a dedicar, simplemente me dejaron en el despacho. En mi contrato ponía animadora sociocultural, no ponía nada más, y nadie me dijo qué tareas tenía. Simplemente que yo estaba en esas cuatro delegaciones y todo lo que se hiciera en esas cuatro delegaciones tenía que colaborar con la delegada de educación y juventud que era la que más tiempo estaba allí, casi le llevaba la delegación al otro compañero, porque ella estaba liberada y el otro no, el otro tenía su trabajo en telefónica y él venía y estaba en contacto con ella pero ella era la que respondía la mayor parte de las veces sus asuntos. Entonces yo tenía que colaborar también con ella. Cuando ella no estaba, todo eso lo tenía que hacer yo, tenía que localizarlos, e informales de todo lo que se me escapaba y no podía solucionar yo. La verdad es que confiaban mucho en mí. Claro entonces fueron delegando cada vez más funciones, pero no me costaba trabajo y estaba aprendiendo cantidad, era muy agradable.

5. Implicación en procesos de participación social y experiencias de ocio y tiempo libre y asociacionismo

No reconoce ninguna vinculación con grupos políticos, ni religiosos, ni formaba parte de asociaciones, tan sólo al comienzo de su etapa de voluntariado tuvo una breve experiencia de vinculación a la parroquia y a las actividades de tiempo libre que allí se desarrollaban.

20: - R. ... durante un tiempo en la parroquia de allí de mi pueblo que está el profesor de religión que es el cura que llevaba la parroquia y teníamos actividades de debate sobre temas sociales y alguna excursión, pero después pasa el tiempo, no estuve mucho tiempo vinculada.

26: - R. Me gustaba bastante el deporte y jugaba mucho al baloncesto y teníamos un grupo de baloncesto y nos íbamos al instituto a jugar, teníamos una profesora muy chula de deporte y nos preparaba, hacíamos competiciones.

27: - P. ¿Qué temas te preocupaban?

28: - R. En esa época yo recuerdo me preocupaba el ligo, es la época típica de empezar a tonrear y de conocer al otro sexo, yo recuerdo que estábamos toda la

pandilla, las niñas, pues fulano o mengano.

29: - P. ¿Recuerdas algún acontecimiento en aquella época que te influyera especialmente (haciendo la reflexión desde ahora) en lo que ha sido tu trayectoria ocupacional en el campo de la animación sociocultural, algo de los medios de comunicación, alguna noticia, alguna lectura que hicieras en aquella época y que al paso del tiempo te hallas dado cuenta de que aquello a podido influir en tu vida?

30: - R. Yo no me acuerdo.

31: - P. ¿Recuerdas alguna noticia de aquella época, o alguna lectura que con el paso del tiempo te has dado cuenta de que aquello a podido influir en ti?

32: - R. Yo no me acuerdo ahora.

Otras personas

106: - P. ¿Recuerdas alguna persona?

107: - R. Sí, mi compañera de magisterio, la recuerdo porque ella venía a casa y me ayudaba a preparar algunos exámenes.

6. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario:

Amalia cuenta con más de 1000 horas de formación específica en competencias afines al campo de la Animación Socio-Cultural, cubiertas con la realización de cursos y jornadas organizadas por la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (EPASA), por la Universidad y por otras instituciones como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Instituto Nacional de Empleo (INEM), la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), o la Fundación Fondo de Formación y Empleo de Andalucía (FOREM-A) (Carpeta de documentos personales del curriculum de Amalia González, 2000). En estos momentos cursa un Master en Educación Social y Animación Sociocultural, y está intentando abordar una investigación sobre la reconstrucción histórica del Centro de Información Juvenil de la ciudad en el lleva 4 años trabajando. Entre los ámbitos de formación específica en los que ha desarrollado su trayectoria formativa destacan: el desarrollo de destrezas de información, comunicación, asociacionismo, habilidades de dinamización de grupos; junto a un buen número de cursos y actividades formativas de actualización informática y manejo de procedimientos telemáticos y documentales.

147: - P. ¿Te preocupaste por ir a algún cursillo?

148: - R. Claro, desde el primer momento que entré me puse a buscar temas de animación.

149: - P. ¿El ayuntamiento de XX-1 fomentaba el que estuviérais siempre en formación continua, os informaban de los cursillos que había, os dejaban libertad horaria para poder asistir?

150: - R. A mí sí me dejaron pero porque yo hablé con el concejal y le dije que necesitaba formación y que había llegado a mis manos un folleto de la EPASA.

151: - P. ¿Conocías la EPASA ya o la conociste allí?

152: - R. La conocí allí. Le dije que vi un folleto y que quería hacer ese curso y me dijo que sí. En la EPASA me exigían un escrito del sitio donde estaba trabajando para admitirme y el concejal me lo firmó. La EPASA me concedió los dos cursos de especialización. Primero hice los cursos especiales y después hice el curso de animación.

153: - P. Entonces eres además de maestra, animadora sociocultural, como formación formal.

154: - R. Pero que no solamente hice el curso de la EPASA. Hice el año completo, pero yo estaba compaginando trabajo y cursillos.

175: - R. No, puedo decirte que durante los seis años que estuve trabajando, tan solo creo recordar que nada más he hecho un curso, y además yo hice un año de animación sociocultural en la primera etapa, pero después hice un año de animación sociocultural en magisterio, por un programa que hubo de la universidad, entonces era un diploma de la universidad de magisterio de XX-2 y después fue el de la EPASA.

185: - P. **¿Qué otros cursillos hiciste en tu etapa en el ayuntamiento de XX-1?**

186: - R. Hice unas jornadas de informadores juveniles, porque eran en fin de semana, después me mandaron a un seminario de formación de representantes municipales, unas jornadas andaluzas sobre participación de las corporaciones locales en los consejos escolares, porque como estaba en un consejo escolar también como representante del ayuntamiento, entonces vieron que estas jornadas las tenía que hacer, además porque ninguno de los políticos podía ir y alguien tenía que ir a coger la información que allí se había dado. Después hubo otro curso que es la implantación de las redes telemáticas de las corporaciones locales que cuando empezó a verse por allí los ordenadores, creían que con eso íbamos a saber de informática porque duro seis horas, pero en fin. Después otro que se hizo allí mismo en el propio ayuntamiento que se llamaba estrategia del desarrollo del proyecto ciudades saludables, que llegó a mi el folleto, que se iba a celebrar en XX-1 y sin preguntar ni nada yo lo eché y me vino aprobado, porque le había sorprendido porque me seleccionaron a mi y no a otra gente que querían que fueran, alguna gente incluso se escandalizó. Yo me enteré allí de las estrategias del desarrollo de ciudades saludables y me vino muy bien. Incluso tengo documentación que en un momento determinado he utilizado y todo. Esto fue lo único que he hecho.

205: -R. ...me fui al bar que hay debajo de mi casa que era donde desayunaba, y leía la prensa para ver qué cursos había. Entre una cosa y otra hice un curso de Word Perfect, cursos bastante buenos que me han servido cantidad, mientras que estudiaba lo del SAS también estudiaba informática, también cuando vi que podía ser administrativa del SAS necesitaba la herramienta fundamental que es el ordenador. También necesitaba mecanografía para tener velocidad.

223: - P. **¿En el área de juventud, se fomenta la relación entre vosotros, el trabajo en equipo, que participéis en cursillos?**

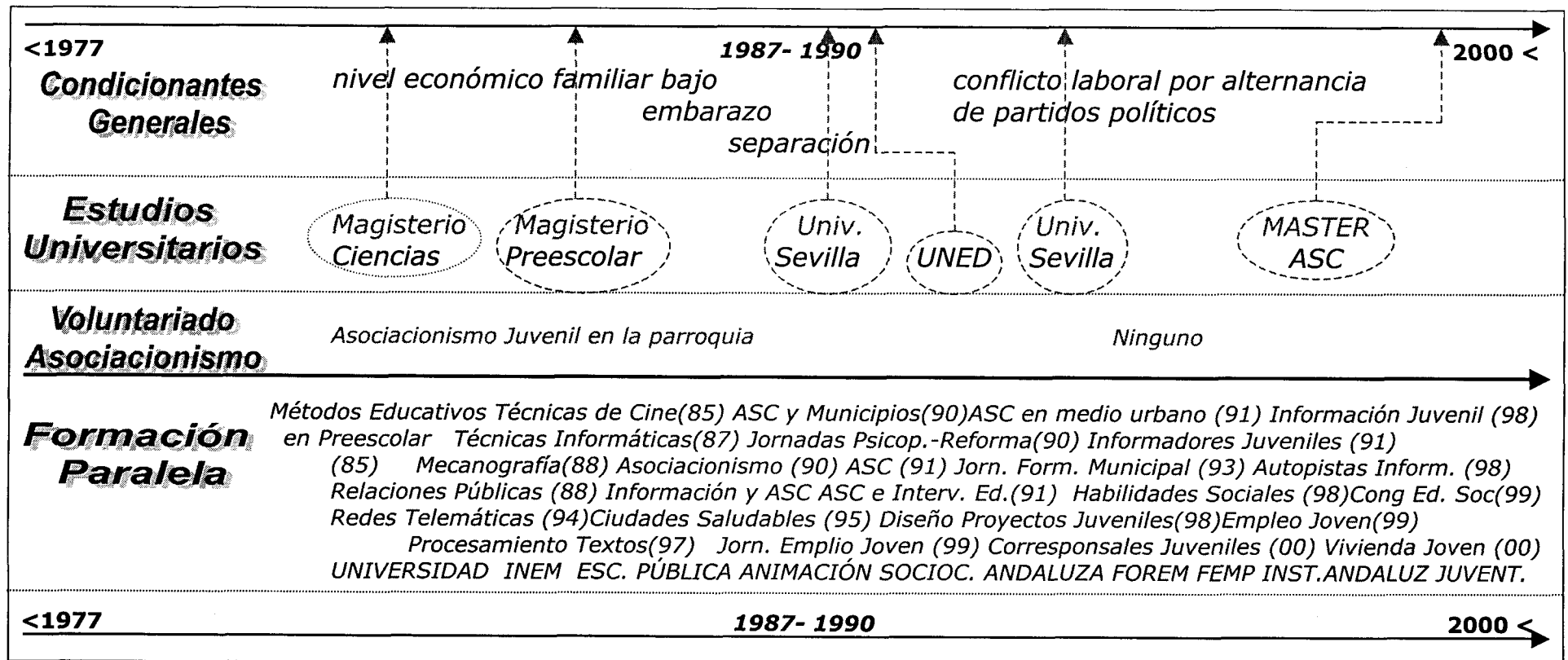
224: - R. Había una época que estaba muy monopolizado el tema de cursillos si podían denegártelo te lo denegaban, ahora parece que hay un cambio importante.

El ayuntamiento nos ayuda, ahora sí.

Ahora estoy haciendo un cursillo y me he matriculado en el master, lo que pase es que el master lo hago en mi tiempo libre, obtienes beneficios sin mucho a cambio, pero normalmente no tengo tiempo, lo tengo que sacar de mi tiempo libre.

179: - P. **¿Te has ido haciendo de una biblioteca personal?**

180: - R. Sí, no me compraba muchos libros pero algunos sí.



VIII.3. HISTORIA DE VIDA 3: Isabel Guerra

VIII.3.1. Resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional

Isabel lleva 10 años en el mundo de la Animación Sociocultural, es licenciada en Filología Hispánica, pero nunca ha llegado a ejercer esta profesión. Desde antes de comenzar sus estudios universitarios ya mantenía una fuerte vinculación al mundo del voluntariado, al asociacionismo y a las actividades de tiempo libre. Sus experiencias tempranas en lo social, y el trabajo con grupos se inician prematuramente a los 17 años, asumiendo tareas de catequesis con grupos juveniles, en paralelo a una colaboración cada vez más estrecha en una asociación de ayuda a domicilio para personas discapacitadas; también participa con responsabilidades de monitora en campamentos de verano con jóvenes y en talleres de integración y convivencia normalizada entre niños con discapacidades y niños sin problemas.

Accede a su primer contrato laboral a los dos años de obtener su título universitario. Trabaja, en primer lugar, durante cuatro meses en una asociación de padres de niños discapacitados en tareas de gestión de recursos formativos y orientación ocupacional, después transcurre un año antes de volver a encontrar trabajo, periodo que aprovecha para continuar su trayectoria formativa en instituciones no regladas como la EPASA y otras asociaciones con estructuras formativas internas. Mantiene su actividad de voluntariado de una forma estable y durante periodos prolongados de colaboración sistemática con varias asociaciones sin ánimo de lucro y de una clara vocación por el compromiso con las minorías y los grupos marginales. En 1992 es seleccionada para realizar un curso de tres meses de duración patrocinado por la Fundación ONCE y encaminado a la obtención de un contrato de seis meses como monitora acompañante de personas discapacitadas en visitas programadas a la EXPO-92 de Sevilla. Su función durante este periodo es algo más que una simple monitora acompañante, puesto que asume tareas de organización de itinerarios por los distintos pabellones y es responsable de la adecuación de contenidos según los niveles y posibilidades de los distintos usuarios; así como tareas de desarrollo personal, dinámicas de grupo y fomento de habilidades sociales con los visitantes discapacitados.

Durante este primer periodo de iniciación al mundo laboral va desarrollando un modelo de animación muy orientado al trabajo con sectores marginales, desempeñando un tipo de tareas con un fuerte carácter asistencial. Su trabajo altruista en el mundo del voluntariado le va abriendo puertas en el campo profesional hasta conseguir intermitentemente pequeños contratos remunerados vinculados a esos ámbitos de cooperación no remunerada. Esta trayectoria profesional le permite ir configurando un perfil bastante competitivo en el campo social, desarrollando una orientación laboral hacia ámbitos de marginación y prevención comunitaria. En 1993 participa en un programa de intervención comunitaria de carácter preventivo en materia de SIDA y drogodependencias. Este trabajo reafirma definitivamente su identidad profesional en un modelo de animación sociocultural comprometido con el cambio y la mejora de realidades sociales.

Su etapa de tanteo y exploración del mundo laboral se prolonga aún tres años más hasta conseguir una plaza como contratada en un barrio marginal del Ayuntamiento de una capital de provincia. Aunque sus funciones inicialmente se concretan en la gestión de una ludoteca, sin embargo, su condición de animadora experimentada y vitalista, orientada por un modelo de animación militante, la lleva finalmente a desarrollar tareas de compromiso social con la comunidad y a promover actividades de animación en medio abierto con menores desfavorecidos y en situaciones de riesgo y maltrato. Durante esta época simultánea su trabajo en la ludoteca con campamentos de verano para niños de barrios marginales, y continúa en su tiempo libre colaborando altruistamente en el Proyecto sobre prevención de SIDA e intervención en drogadicencias con una orientación especializada en menores.

Isabel se encuentra actualmente al comienzo de su etapa de consolidación laboral y asentamiento en el puesto de trabajo; en su arsenal profesional cuenta con un bagaje extenso de competencias y habilidades profesionales que la habilitan para el ejercicio de una modalidad de animación sociocultural muy vinculada a las intervenciones con sectores marginales y poblaciones de riesgo social. Su identidad profesional está plenamente definida y su modelo de intervención en el campo de la

animación está claramente identificado con una metodología orientada al cambio y la mejora de realidades sociales y poblaciones en situación de precariedad; si bien su situación laboral aún no está consolidada como debiera, pues las condiciones de inestabilidad e inseguridad en que se encuentra no han alcanzado aún ni el estatus ni las compensaciones económicas que corresponden a su actual cualificación y bagaje profesional. En la actualidad disfruta de un reciente contrato de servicios, en el que ejerce como trabajadora autónoma, ofreciendo sus prestaciones a la Delegación de la Mujer, donde desarrolla tareas de orientación ocupacional y formación para la resolución de conflictos personales en el campo de la mujer. Quizás sea éste el comienzo de esa etapa de consolidación y asentamiento en el puesto de trabajo, aunque desde un modelo de animación alternativo basado en el autoempleo y no en el subsidio vitalicio de un contrato de funcionaria de la administración, con todas las ventajas e inconvenientes que ello pueda acarrear para su estabilidad salarial.

Su **Registro Biográfico General** y su **Historial Laboral** nos pueden ayudar a entender brevemente su trayectoria profesional y los ciclos laborales por los que ha ido pasando, antes de introducimos en los detalles y las singularidades de su **Historia de Vida**. Finalmente, presentamos una reconstrucción de su bagaje profesional expresada en un **Biograma Profesional** que sintetiza los ciclos, dificultades, conflictos, momentos críticos, hitos, acontecimientos, condicionantes y funciones más representativas que ha debido sortear y asumir a lo largo de su trabajo como animadora sociocultural.

VIII.3.2. Registro Biográfico General

Cuadro 1. Registro Biográfico General

<p><u>SEUDÓNIMO:</u> Isabel GUERRA (HV-2).</p> <p><u>EDAD:</u> años. <u>ESTADO CIVIL:</u></p> <p><u>AÑOS DE EXPERIENCIA:</u> 10 años de ejercicio profesional interrumpidos durante 1 año en paro al cambiar del primer empleo al segundo.</p> <p><u>TITULACIÓN DE ORIGEN:</u> Licenciada en Filología Hispana.</p> <p><u>FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ASC:</u> Diploma EPASA, Cursos y Jornadas varias, Master en Educación Social y ASC en curso de realización.</p> <p><u>Nº TOTAL HORAS DE FORMACIÓN EN ASC:</u> Más de 1000 horas.</p> <p><u>SITUACIÓN LABORAL ACTUAL:</u> Contrato de servicios como trabajadora autónoma con la Delegación de la Mujer de un Ayuntamiento de Capital de provincia, en calidad de</p> <p><u>INSTITUCIÓN:</u> Antes en Ayuntamiento de medio rural, ahora en Ayuntamiento de capital de provincia.</p> <p><u>AMBITO DE INTERVENCIÓN:</u> Ciudad, medio urbano.</p> <p><u>SECTOR DE INTERVENCIÓN:</u> Discapacitados, Jóvenes, Menores y Mujeres.</p> <p><u>FUNCIONES PRIORITARIAS:</u> Orientación ocupacional y formación para la resolución de conflictos personales en el campo de la mujer.</p> <p><u>HORARIO LABORAL:</u> 9 a 14 horas o 16 a 21 horas.</p> <p><u>CATEGORÍA PROFESIONAL:</u> Educadora.</p> <p><u>INGRESOS MENSUALES ACTUALES:</u> 170.000 mensuales más pagas extra.</p>
--

VIII.3.3. Historial laboral detallado

HISTORIAL LABORAL REMUNERADO Y NO REMUNERADO

PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTITUCIÓN	REMUNERADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL DEDICACIÓN	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIO
	ESTATUS/CARGO	FUNCIONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL			
1987	Alumna en prácticas	Prácticas docentes del CAP en instituto.	Instituto Público	No			Un mes.		
1988	Profesora clases particulares	Profesora de Lengua	Academia Privada	Si			Julio y Agosto		
1980-1991	Voluntaria	-Profesora a domicilio de disminuidos físicos. -Monitora infantil. Area Tiempo Libre en Centro de Esparcimiento y Campamentos de Verano -Auxiliar de Coord. Gral. -Encuentro Nacional Tiempo Libre Injuve-Auxilia. -Tareas de Voluntariado: .organización cursillos y campañas de divulgación .ponente en cursos de formación de voluntarios	Asociación Auxilia (sin ánimo de lucro)	No			Dos tardes en semana. En verano periodos de 15 días.		
1992	Monitora especializada en discapacitados	Visitas guiadas alumnos discapacitados a EXPO-92	Fundación ONCE	Sí	Obra y Servicio	Monitora	9 a 2 y 4 a 8	160 000	
1993	Prácticas	Prácticas de ASC en Programas de la Mujer	Centro Municipal de Servicios Sociales	No			Un mes		

PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTITUCIÓN	REMUNERADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL/ DEDICACIÓN	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIOS
	ESTATUS/CARGO	FUNCIONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL			
1993-1996	Monitora de Tiempo Libre	Organización y desarrollo de actividades Educativas, de Tiempo Libre y Animación en espacios abiertos y cerrados	Ayuntamiento XX-1	Sí	Temporal (Tiempo Parcial)	Auxiliar Administrativo	17 a 21 horas	80 000	El sueldo fue cambiando en los sucesivos contratos, y pagas complementarias. Se incluye aquí una cifra promedio
Abril y Mayo 1993	Monitora/ASC	Animación y Educación Intercultural España- Marruecos (Alumnos FP)	SEEDA/Inst. Juventud	Sí	Obra y Servicio	Monitora	Todo el día	120 000	
Agosto 1993	Monitora Tiempo Libre	Organización y realización de Actividades T.L./Campamentos	Dpto. Juventud UGT-Andalucía	Sí	Obra y Servicio	Monitora	Todo el día	120 000	

Septiembre a Diciembre 1993	ASC	-Responsable del programa "sida y escuela" -Formación voluntariado -Ponente en actividades de prevención en centros educativos, APAS y asociaciones -Ponente en cursos de habilidades preventivas del SIDA con formadores -Diseño materiales educativos	Asociación de Intervención "Sida Contigo"/ Diputación XX-1	Sí	Obra y Servicio	Monitora	9 a 15 horas	140 000	
1996-1998	ANC MONITORA EDUCADORA	-Actividades con menores -Diseño de proyectos socioculturales para mujeres	Asociación Cultural Alfeizar	No				Varias tardes a la semana	
Veranos 1994-1995	ASC/Monitora de Tiempo Libre	Organización Escuelas de Verano	Ayuntamiento XX-2/Emoresa Colectivo Ideas	Sí	Obra y Servicio	El Primer año como licenciada, el segundo como monitora titulada media	9 a 14 horas y 17 a 21 horas	130 000	Aunque las condiciones fueron las mismas, el segundo año se hizo con una empresa.
Veranos 1996-1997	Educadora Coordinadora	-Coordinación monitores. -Gestión Escuelas de Verano. -Coordinación Servicios Sociales	Ayuntamiento XX-1 (Convenio de Colaboración Servicios Sociales/As. Alfeizar)	Sí el primer año. No el segundo año.	Obra y Servicio	Educadora	9 a 15 horas	120 000	El segundo año la subvención que recibió la asociación no alcanzó para formalizar los contratos

1998/2000	Educadora	-Educativas. -Orientación Laboral.	Forja XXI	Sí	Obra y servicio	Educadora	8 horas, muy flexibe	140 000	
Agosto del 2000/Actualidad	Orientadora	Tutorías y seguimiento de cursos F.O.P.	Delegación de la mujer del Ayuntamiento XX-1	Sí	Prestación de Servicios (Autónomo)		9 a 14 horas o 16 a 21 horas	170 000	La actividad no se cobra hasta que se tramitan las facturas (mínimo 6 meses)

VIII.3.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional

A continuación presentamos la historia de vida de Isabel desglosada en una serie de hitos que pueden ayudarnos a profundizar en cada uno de los acontecimientos que marcan su desarrollo profesional y lo orientan en una dirección determinada. Estos hitos se organizan siguiendo una estructura temática, más que un orden realmente cronológico, por eso no es un texto lineal que transcurra en paralelo al devenir histórico de sus años y a la secuencia temporal de los trabajos y los acontecimientos, sino una narración trezada y un discurso recurrente que intenta reconstruir con las propias palabras de Isabel lo que la investigadora cree que quiere decir el personaje cuando habla y selecciona momentos significativos de su pasado y los antepone como prioritarios frente a otros que pasan a ocupar un segundo plano, o simplemente son ignorados por no parecerle hoy representativos de lo que fue su vida y su trabajo a diez-veinte años vista. Los criterios temáticos a seguir en esta reconstrucción narrativa serán los siguientes:

- I. Condicionantes históricos, sociopolíticos, laborales, familiares, personales y de género.*
- II. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social;*
- III. Implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre.*
- IV. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario.*
- V. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo.*
- VI. Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo de animación sociocultural propio.*

I. Condicionantes históricos, sociopolíticos, familiares, personales y de género:

Su condición de mujer, la idiosincrasia familiar y las circunstancias del contexto en que vive hacen que sea educada durante la etapa de enseñanza obligatoria en un colegio femenino de monjas, en el que permanece todo su periodo de escolarización. Hay un acontecimiento importante que le influye al final de este periodo que es su salida de ese colegio para estudiar el COU en un instituto público

mixto, donde empieza a descubrir nuevos amigos y un régimen de convivencia más abierto y con más posibilidades de relación interpersonal.

9: -R. En aquella época, fue un cambio importante el COU en mi vida, porque había estudiado en un colegio de monjas, me había pasado a un centro de enseñanzas medias público que siempre había, en realidad, yo quería haber hecho el BUP allí; pero no pude, y entonces, ya fue un cambio total, pensé que me vendría bien para la universidad y efectivamente fui a un instituto con chicos, chicas y con otro ambiente pues me abrió bastante a otras cosas que no había experimentado en el colegio.

Varios elementos del **contexto histórico y socio-político del momento** ejercen cierta influencia en su manera de ver las cosas, especialmente todos ellos están mediatizados, no tanto, por compromisos personales directos de tipo político, cuanto por circunstancias históricas y acontecimientos que viven otras personas cercanas con las que mantiene algún vínculo familiar o personal. En concreto, fueron decisivas las influencias de algunos profesores en COU, en el momento del 23 F. También vive, aunque con cierta distancia, el compromiso político de sus hermanos, transmitido más como una preocupación familiar que como una vivencia estrictamente política.

16: - P. ¿Recuerdas algún acontecimiento social o político de aquella época que te influyes especialmente?

17: - R. En aquella época estaba todo reciente el tema de lo social, del cambio de las cosas,... De la época de COU, no especialmente, lo que a mí me ha marcado fue el principio de la universidad que coincidió, en COU ya había muchos, bueno sí me influyó, tampoco influir, pero sí fue importante el 23 F; si me coincidió a mí con COU, el profesorado que tenía en el instituto donde yo estudiaba, era un profesorado muy comprometido, muy progresista, y en concreto tenía algunos profesores bastante, vamos que en aquel momento se hubiesen dejado que se quitaran la careta y demostraron hasta qué punto estaban en contra de lo que estaba pasando en este momento; de hecho en la clase de historia se hablaba mucho del tema este, de aquello que a mí me marcó, bueno no me marcó mucho, pero creo que fui consciente de lo que nos estábamos jugando en este momento, recuerdo que en mi entorno, vamos mis hermanos, porque nada más que tengo hermanos, estaban todos metidos ellos sí estaban comprometidos a tope y fue una noche muy mala para mi familia, porque algunos no sabíamos donde estaban, incluso coincidió con mi hermano haciendo la mili con lo cual le pilló en un sitio más malo, más comprometido."

En su etapa universitaria comienza a tener sus primeras actuaciones de apoyo y solidaridad a **causas políticas** en las que se ve comprometida de forma personal en colaboración con personas de la pandilla universitaria adscritas a organizaciones como Amnistía Internacional.

29: - R. ... de hecho yo llegué a participar pero ya eso fue en primero de carrera, en Amnistía Internacional estuve colaborando y fue también porque hubo un par de personas de esa pandilla que empezaron a meterse en cosas ya más comprometidas, porque el momento político la verdad es que invitaba mucho a comprometerse.

Sus estudios en una Facultad de Filosofía y Letras, en un momento histórico de transición política a la instauración de la democracia, le dejan en su vida una huella y una serie de vivencias vinculadas a la participación estudiantil, a la organización de asociaciones, a su implicación en los primeros encierros en la Universidad, huelgas estudiantiles y movimientos asamblearios.

65: - R. ...primero aconteció lo del tema del primer gobierno socialista, todo lo que, bueno realmente yo no estaba comprometida en ningún partido político pero bueno sí era de izquierdas y estaba relacionada con gente que se movía un poco en este campo. Y luego en la universidad fueron los años de organización de una estructura estudiantil reivindicativa y demás que aunque yo no pertenecí tampoco de una forma no tuve una representación ni nada, sí que estaba muy relacionada y el tema de los estatutos, toda la movida aquella de los encierros y todas esas cosas, claro eso me marcó porque estuve implicada, además filología era una carrera junto con historia muy muy cañera, vamos había gente, nociones políticas mucho más radicales que las mías, y bueno eran dos carreras que tenían muchísimo peso en toda la historia ésta, lo que pasa es que cuando estábamos ahí la gente era un poco aislada, pero había un movimiento muy grande y sobre todo asambleas, yo lo vi reflejado, en el último año de carrera ya no 1º, pero sí en 2º, 3º, 4º que eran épocas de asambleas continuas, eran huelgas y demás historias que...

También su condición de mujer la lleva a desarrollar cierto sentimiento de inferioridad e inhibición a la hora de asumir cargos, puestos de responsabilidad y tareas de coordinación/dirección; prefiere permanecer más a la sombra, aunque comprometida y desarrollando funciones de responsabilidad.

54: - P. *¿Compaginabas tus estudios universitarios con...?*

55: - R. Sí, y yo además más adelante empecé a tener ya pequeños cargos, no llegué nunca a ser coordinadora porque siempre me dio mucho miedo el tema de la coordinación, pero estaba ahí en la sombra pero, por ejemplo responsable de voluntariado, responsable de tiempo libre, participé en la coordinación general de tiempo libre que estube en XX-1 durante unos cuatro años y era donde realmente tenía que coordinar una actividad de tiempo libre de la asociación en España."

Aunque con el paso del tiempo este sentimiento de inferioridad se va perdiendo como consecuencia de la urgencia que le impone el trabajo en sectores de compromiso social, unido a sus primeras experiencias de fracaso que prematuramente va teniendo a lo largo de su ejercicio profesional; especialmente en un intento inicial por constituir una cooperativa, que luego no llegó a ser operativa

por no reunir los requisitos requeridos para ganar los concursos a los que se presentaron.

212: - P. ¿Y que opción os dieron?

213: - P. La opción que nos dieron es que montáramos una empresa, y entonces pues nos liamos a montar una cooperativa, ...pero como no teníamos experiencia con empresas... montamos una cooperativa, nos presentamos, nos faltaba la parte técnica no la reuníamos con creces, pero la parte de servicios económicos, pero la parte de requisitos administrativos no los cumplíamos.

En un segundo plano quedan otro tipo de **influencias derivadas del papel de compromiso** desempeñado por determinados **medios de comunicación** preocupados por una visión bastante avanzada de algunos temas sociales como la integración.

69: - R. Yo en la época de la universidad no recuerdo que los medios de comunicación fueran especialmente influyentes, lo que pasó es que bueno nosotros en los años en los que yo sí he estado muy implicada en la asociación sí tenemos mucha relación con algunos medios, bueno pues las campañas de promoción que hacemos de educación, en concreto, el Correo de Andalucía era un periódico bastante reivindicativo y que estaba muy implicado en sacar todo tipo de temas sociales...

II. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social

Su atracción vocacional remota por los temas sociales se manifiesta tempranamente, quizás debido a su vinculación a los temas de tiempo libre promovidos desde la asociación la que colabora, y mediatizados por su formación confesional y su implicación en tareas de catequesis.

9: - R. En COU ya tenía decidido lo que quería estudiar, quería estudiar Filología Hispánica, me decidí ya en 3º de BUP, y bueno realmente si tenía algún contacto, no sé si con la animación, yo diría más bien con el tiempo libre, con el ocio, porque sí ...

18: - P. ¿Qué temas te preocupaban en aquella época?

19: - R. Me preocupaba, desde el colegio tenía mucha preocupación por el tema de los demás, un poco de cambiar cosas, de ayudar a la gente, eso siempre me ha preocupado y me preocupó muy pronto, yo creo que por influencia de la formación cristiana, no, de.

Tiene algunas **experiencias tempranas de trabajo no remunerado** desde los 17 años, a través de una asociación de discapacitados con la que colabora de forma voluntaria, asiste a campamentos de verano y participa en actividades extraescolares de integración de niños discapacitados con niños normales.

9: -R: *pertenecía ya a una asociación de discapacitados, pero estaba colaborando en el área de tiempo libre y ya había asistido a algún campamento y demás, en COU ya estaba yo en la asociación.*

14: - P. *Y esos campamentos que hacías, que pertenecías a una asociación, cuéntame.*

15: - R. *Eran actividades con niños, yo empecé, la asociación tenía una parte de ayudas a domicilio, de enseñanza que fueron en los que yo entré realmente, porque entré cuando estudiaba BUP, pero luego tenía también la parte de tiempo libre y ahí se hacían actividades durante el año en una especie como de ludoteca, que en principio fue solamente con discapacitados, pero luego se estaba abriendo al barrio para otros niños, y el campamento era una actividad con la que se cerraba el año, las actividades de tiempo libre.*

Esta primera experiencia de colaboración altruista en una asociación le marca considerablemente en su manera de entender el trabajo en ámbitos sociales. Su pertenencia a una clase social de tipo medio-alto, sus vivencias en el colegio de monjas, y su vinculación a grupos de catequesis la llevan a asumir ciertos compromisos en el campo social, primero en la asociación de discapacitados, y más adelante en un barrio marginal de la periferia de la ciudad, donde con motivo de los grupos de catequesis, empieza tomar contacto directo con la marginación y los grupos sociales necesitados. Estas experiencias contribuyen a ir madurando una vocación por los temas sociales que finalmente la llevarán a trabajar en ese mismo barrio en el que empezó a colaborar voluntariamente con los grupos cristianos, aunque ahora desde una perspectiva y una mentalidad más profesional y no mediatizada por la acción religiosa.

21: - R. *...en aquella época a mí me supuso mucho, soy una persona que sufre mucho las cosas, de hecho me integré en un grupo de catequesis en un barrio que sería las XX viviendas, que fue el primer contacto que tuve con el PP SS, que después lo tendría posteriormente con mi trabajo*

23: - R. *...lo de las catequesis fue antes de COU,...*

25: -R. *...cuando estaba en el colegio de monjas, que ya te digo ves por ahí el tema de hacer cosas y de, bueno y no lo hice en mi barrio, que era un barrio medio alto, lo hice en el barrio en contacto con los barrios peores de XX-1.*

Su **identidad profesional** se va decantando progresivamente en los ámbitos sociales, y aunque inicia sus estudios universitarios en un campo que nada tiene que ver con lo social, sus vínculos como voluntaria a los grupos de catequesis y su colaboración en la asociación de discapacitados la ponen en una tesitura hacia la mitad de su ciclo de estudios universitarios, donde llega a cuestionarse si realmente había

elegido los estudios más afines a sus intereses y compromisos vitales de esa época, llegando incluso a pensar en dejar Filología y ponerse a hacer Trabajo Social.

34: - P. Ahora, según ha pasado el tiempo, ¿Hubieras estudiado otra cosa?

35: - R. Probablemente sí, porque ya me noto muchísimas carencias, de formación para trabajar en lo que trabajo y me está suponiendo un esfuerzo tremendo el..., bueno que son cinco años que se pierden, no es que se pierden yo creo que no los he perdido pero es verdad que en lo social cada vez hace falta una formación mayor, quizá antes no se le daba tanta importancia pero ahora sí la tiene. A lo mejor si que me hubiera decidido, yo tuve de todos modos un amago de dejar la carrera en 3º y hacer Trabajo Social, o sea que, ya ahí tuve.

III. Implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre

Isabel no manifiesta estrictamente una vinculación clara a grupos políticos organizados, no mantiene un compromiso definido y estable con una organización determinada, sus vivencias políticas están más conectadas a situaciones de participación estudiantil y a alguna colaboración puntual con organizaciones de defensa de causas políticas concretas como Amnistía Internacional, más que con organizaciones ideológicas de corte más partidista.

10: - P. ¿Perteneceías a algún grupo político?

11: - R. No pertenecía a ninguno.

En cuanto a su vinculación con grupos religiosos, desde los 17 años comienza a participar en grupos de catequesis que intervienen en barrios marginales y también en el periodo universitario empieza a tener algún vínculo ocasional con organizaciones pacifistas de corte religioso como Lanza del Basto.

12: - P. ¿Religioso?

13: - R. Religioso sí, el otro día te comenté uno, pero recuerdo que en aquella época estaba en otro grupo que estaba más cercano a los movimientos estos de "Lanza del Basto", pero fue una cosa muy cortita... pero fue una cosa muy breve, luego ya fue más adelante cuando me integré en el grupo religioso durante un par de años.

Su iniciación al mundo del trabajo voluntario le permite ir abriendo sus redes sociales hacia otra serie de gente más preocupada por el compromiso social que por la ocupación del tiempo libre en situaciones de ocio más recreativo vinculadas a la primera pandilla de amigos del instituto.

26: - P. *¿Tenías un grupo de amigos en aquella época?*

27: - R. *En COU tenía un grupo tales amigos, sobre todo de la época del colegio de las chicas del colegio y después de chicos de otro colegio que estaba al lado y lo típico.*

28: - P. *¿Y compartíais los mismos intereses?*

29: - P. *Compartíamos bastantes cosas, ...pero me fui haciendo otro grupo de amigos rápidamente que tenían más relación con las asociaciones, y en concreto con esa asociación en la que yo empecé, que eran otro tipo de gente, de otros niveles económicos, a nivel social, a nivel de estudios, y de otras aspiraciones, entonces yo compartía, era otra gente sobre todo me unía mucho el tema de la música, la pandilla esta natural y la mía para música sobre todo, las aficiones. Pero luego ya las cosas que yo hacía en el tiempo libre que no eran estos eran otra gente, eran bastante pasivos, en esos intereses no tenían nada que ver conmigo,...*

La toma de contacto con el mundo asociativo y el trabajo en ámbitos sociales está fuertemente condicionado por su contacto con la Asociación Auxilia, una institución de voluntariado social de ámbito europeo, preocupada por el trabajo con discapacitados, en la Isabel empieza a integrarse desde los 15 y 16 años, colaborando en tareas asistenciales de ayuda a domicilio, en clases de apoyo, en talleres de integración de discapacitados con niños normales, en campamentos y en actividades formativas organizadas desde la propia asociación.

36: - P. *¿Cómo conociste el campo social?*

37: - R. *Fue a través de esta asociación fundamentalmente, porque era una asociación, que aunque era una asociación de discapacitados, asistencial, hoy yo entiendo que era una asociación un poco ya en decadencia, pero mantenía una estructura muy asamblearia, muy democrática, que permitía conocer a todos en las otras estaciones de España, con lo cual había muchos intercambios, muchos seminarios, muchos campamentos que se hacían a prestar porque después se ha convertido en una cosa muy habitual, entonces la filosofía de la asociación a mí me metió de lleno, porque además conocí mucha gente que a su vez está metido en otras organizaciones y de allí fue un movimiento de domino, empezaron a crearse federaciones, se crearon confederaciones, coordinadoras, es decir, que fue un movimiento asociativo en el que yo estuve un poco en el inicio.*

38: - P. *¿Y te mantuviste durante mucho tiempo en esa asociación?*

39: - R. *Me mantuve durante mucho tiempo porque yo primero empecé dando clases, luego me metí en el tema del tiempo libre, después cuando ya llevas un tiempo.*

40: - P. *Ah, ¿pero tú estabas en la asociación cobrando?*

41: - P. *Yo empecé como voluntaria con 15 o 16 años.*

42: - P. *¿Y tú entraste allí a través de?*

43: - R. *De un hermano que llevaba ya unos años y era coordinador de la asociación y de ahí un poco me llegó a mí la...*

Su acercamiento al mundo del tiempo libre y del voluntariado social viene condicionado por la influencia que ejerce en ella su hermano, una persona con una cierta experiencia y tradición de trabajo en el campo social.

44: - P. ¿Y entraste dando clase y después?

45: - P. Después me metí en las otras actividades porque me gustaba el tema de los chavales, de las actividades, yo siempre claro a mi hermano lo veía con sus libros, sus cosas de tiempo libre, sus juegos, participé en cursillos, entonces claro me resultó muy interesante el tema del tiempo libre.

La asociación Auxilia le da ofrece la oportunidad de conocer el mundo del trabajo con discapacitados, le ofrece la oportunidad de participar en una amplia gama de actividades de tiempo libre con fines sociales y le permite entrar en contacto con una serie de profesionales y de gente diferente a su grupo de amigos del instituto, de los progresivamente se va distanciando porque a ellos no acaban de interesarle este tipo de temas.

50: - P. ¿Cómo se llamaba la asociación?

51: - R. Auxilia, es una asociación que viene de Barcelona, se crea en Francia con los movimientos posteriores a la Guerra Mundial, no sé exactamente el nombre que tenía allí, pero vamos que...

52: - P. Muy bien, ya empezaste en Bachiller a participar en la asociación, en COU y durante tu estancia en la universidad que ya participabas en la asociación ¿seguías manteniendo tu grupo de amigos, participaban tu grupo de amigos en esta asociación?

53: - R. No participan en, vamos de hecho no conseguí nunca meter a nadie, es que te encuentras en una asociación que aunque hacía este tipo de actividades era una asociación de discapacitados y eso es una cosa que yo pienso que a mucha gente le echa para atrás, yo tenía amigos psicólogos, psicólogas, médicos, pero nunca conseguí que, tampoco hace ya mucho que los seguí viendo, lo más que conseguí era que fueran a actividades, actividades de éstas que intentábamos que fueran pues normalizadoras, de fiesta, ahí sí a lo mejor se pasaba alguno, pero no.

La estabilidad de la institución, los recursos y la estructura organizativa le ofrecen la posibilidad de entrar desde muy joven en un espacio de formación en materia de animación sociocultural y tiempo libre que le irá abriendo en un futuro posterior una serie de posibilidades de empleo importantes, a pesar de realizar unos estudios universitarios desligados del campo sociocultural. Visto con posterioridad, tras conocer otras experiencias y organizaciones, Isabel valora muy positivamente esta oportunidad que le ofreció la asociación para ir formándose.

56: - P. ¿Era una macroasociación?

57: - R. Sí, no se llegó a federar, luego ya con el tiempo ha habido que hacer otras por el tema de las subvenciones, pero básicamente era un núcleo, no independiente, dependían de la estructura nacional, lo que pasa es que había una comunicación, que ya luego cuando he estudiado más de cerca o he conocido otras organizaciones sociales, propiamente sociales, yo me he sentido orgullosa de ver lo que nosotros habíamos vivido allí porque no era ninguna tontería, era un modelo de organización bastante bueno, por supuesto, con muchas cosas que mejorar, pero la estructura estaba bien.

El sector de destinatarios de su ámbito de actuación en esta fase de voluntariado son jóvenes y niños, y muy especialmente discapacitados.

76: - P. Entonces, en aquella época tu participación o tu relación con la animación sociocultural era a través de movimientos asociativos y era a través el sector y el ámbito, trabajabas ocio tiempo libre, jóvenes.

77: - R. Niños y jóvenes fundamentalmente.

78: - P. Niños, jóvenes y discapacitados en el ámbito de...

79: - R. Sí lo que ya te digo que la última fase eran actividades más normalizadoras con lo cual trabajabas con una población mixta, pero vamos fundamentalmente discapacitados.

IV. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario:

Isabel cuenta actualmente con más de 1000 horas de formación específica en competencias afines al campo de la Animación Socio-Cultural, cubiertas con la realización de cursos y jornadas organizadas por la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (EPASA), ONCE, Diputación, Delegación de Asuntos Sociales y Salud, así como las estructuras formativas de las diferentes Asociaciones en las que ha desarrollado su trabajo tal y como consta en la Carpeta de documentos personales del curriculum de Isabel Guerra, 2000. En estos momentos cursa un Master en Educación Social y Animación Sociocultural, y está intentando abordar una investigación sobre mujeres maltratadas. Entre los ámbitos de formación específica en los que ha desarrollado su trayectoria formativa destacan el trabajo con niños discapacitados, adultos discapacitados, infancia marginada, mujeres maltratadas, grupos de riesgo (drogadicción y SIDA). Su acercamiento al mundo de la intervención social es muy prematuro a través de su colaboración como voluntaria en la asociación de discapacitados, asistiendo a los campamentos y participando en cursos, talleres y seminarios de formación interna.

112: - P. ¿...hiciste algún curso relacionado con la animación o con el tiempo libre?

113: - R. Fueron dentro de la asociación, en concreto, seminarios internos de preparación de campamentos, de juegos, dinámicas de grupo.

114: - P. ¿Llamábais a expertos que venían o entre vosotros?

115: - R. Sí, a veces venían expertos, pero normalmente era gente que ya llevaba bastantes años en la asociación y que se habían especializado un poco en este tipo de cosas..., era muy interno, alguna vez venía, yo creo que incluso no asistí yo a los mejores porque eso era de directivos que ahí sí creo que participaban ya más psicólogos y gente de la universidad, pero yo me moví más en el tema un poco de la base.

49: - R. *Eran cursillos de tiempo libre, o sea, orientados a darte desde una formación de juegos hasta lo que era preparar pequeños proyectos, organizar el tiempo libre... se hablaba mucho de integración, que era un poco la filosofía que se intentaba meter en el tema del tiempo libre, y luego la asociación tenía además un sistema de trabajo orientado a la formación integral, que en realidad es el sistema que tiene yo creo que es un sistema propiamente de la metodología del trabajo social, de trabajar desde todas las áreas, con una relación de todas las facetas que intervienen en el bienestar de una persona, fundamental a mí me parece que era muy moderno en aquella época ya me parecía muy bueno. Y luego había jornadas de intercambio con otros núcleos, con otras asociaciones de otras zonas del país e incluso algunos seminarios ya con otros países...*

Aun cuando estas experiencias han sido muy útiles para su formación, reconoce que su formación estructurada como profesional de la animación empieza a adquirir significado realmente, con posterioridad a ese conjunto de actividades de voluntariado, una vez acabados los estudios universitarios. En ese momento donde comienza a tomar forma su identidad profesional como animadora con una cierta experiencia más o menos vivencial, aunque poco estructurada desde el punto de vista más profesionalizador. El acercamiento más reflexivo y teórico a estas actividades prácticas es posible gracias a las múltiples iniciativas de formación estructurada en las que empieza a participar y que se ven aceleradas, además, con la toma de contacto con gente que trabaja en otros ámbitos de intervención sociocultural.

73: - R. *...cuando estaba haciendo filología y estaba teniendo también esas actividades digamos socioculturales, por llamarlo de alguna forma, yo no tenía tampoco una conciencia...*

74: - P. *¿De lo que estabas haciendo?*

75: - P. *Creo que no, o sea yo me estoy dando cuenta a medida de que pasó el tiempo y de hecho yo los estudios de animación los hago después de la carrera, es decir, que fue todo muy tardío ¿no? en mi vida en ese sentido, yo no vengo de magisterio... con lo cual todo fue muy tardío, el unir experiencias e incluso yo creo que no fui consciente de que tenía esa experiencia hasta que no empecé a entrar en contacto con la formación de la animación y empecé a conocer gente que también hacía cosas en otras asociaciones y...*

Una vez acabada su licenciatura siente la necesidad de adquirir una formación más sistemática y empieza a hacer sus primeros cursos fuera de la asociación con la que venía colaborando; su interés se pone de manifiesto en que aún siendo rechazada de los cursos de la EPASA un primer año, insiste hasta conseguir en el 91, al año siguiente de no ser admitida, una plaza en los cursos de animación de la EPASA.

105: - R. *Sí, lo que pasa es que lo de animación sociocultural lo hice antes de este trabajo de la fundación ONCE, o sea, yo me saqué el título de animación sociocultural en la EPASA y eso lo hice en el 91, empecé en el 91.*

108: - P. ¿Por qué hiciste el curso de animación?

109: - R. Porque ya ahí estaba a tope con la asociación, ya con un trabajo más de formación a su vez y no por voluntaria y me interesaba mucho, bueno ahí quizá tuve conciencia de que bueno yo tenía una experiencia, entonces creo que ya iba a echar una bolsa de trabajo en el Ayuntamiento, si me llamaban, porque tenía experiencia en la asociación pero no tenía nada más ¿no?. Y pensé que me hacía falta formación y empezaron a salir, intenté un primer año, pero no conseguí entrar, yo no entré en la primera promoción, entré en la segunda, nada más que me dieron unas técnicas que pude hacer en el año anterior y ya en el siguiente año ya pude hacer el curso completo.

111: - R. ...la EPASA aglutinó a gente que veníamos de campos muy dispares y yo creo que fue para mí una de las cosas más interesantes.

Su actividad formativa continúa con algunos cursos relacionados con los ámbitos laborales y las instituciones que la contratan, primero en la Fundación ONCE, con un curso de formación previo a su contrato en la EXPO-92 como acompañante de discapacitados, y luego en la Diputación en el proyecto de prevención del SIDA.

97: -R. ...bueno casualmente con un curso de formación en la fundación ONCE, de nuevo me venían los trabajos por la influencia que tenía en las asociaciones éstas, y el curso fue un curso de preparación para trabajar en la EXPO, en un servicio que se iba a montar durante la exposición del 92, para atender precisamente a personas discapacitadas pero todo tipo de discapacidades, no solamente físicas sino todo tipo, fue un curso de tres meses, creo recordar que fueron tres meses, muy bonito, muy interesante porque se trabajó todo desde lo que las discapacidades hasta lo que eran dinámicas para trabajar en grupo, habilidades sociales, trabajo personal, desarrollo personal, muy interesante, me gusto muchísimo,...

164: - P. Antes de entrar en la ludoteca ya con contrato continuado, ¿seguías haciendo cursillos?, te preocupa el tema de los menores...

165: - R. Claro, por ejemplo, el tema del SIDA, me supone una formación adicional, no solamente de lo que el ámbito ese, sino el tema más metodológico.

166: - P. ¿Esta asociación te lo facilitaba, te daba información de cursillos?

167: - R. Sí, porque podíamos asistir a..., vamos de hecho yo asistí a algunas jornadas sobre SIDA, vi algunas formas en las que se estaba trabajando el tema del SIDA en otros lugares que, la verdad es que, era muy interesante porque se trabajaba con unas técnicas muy hiperactivas, muy..., me vino la necesidad de buscarme un poco la vida y hacer otros cursillos como animación lectora para irme metiendo un poquito.

Entre las **personas más relevantes que ejercen una especial influencia** en la vida en de Isabel de forma general y en su motivación e interés por el mundo de lo social, podemos destacar la figura de su hermano, que trabajaba en la Asociación Auxilia, algunos profesores, una monja con una visión de la religión muy abierta.

20: - P. ¿De alguna persona en concreto?

21: - R. Sí en concreto una monja que era una persona maravillosa que además me influyó mucho también en la elección de la carrera que elegí, aunque luego me influyó más, sobre todo, una profesora, pero esta persona era especialmente, a mí me parece

que el concepto de religión que tenía era muy abierto, y a mí me influyó, creábamos unos grupos de discusión, ...

Influencias específicas derivadas de profesores, especialmente en la época preuniversitaria: una profesora de alumnos discapacitados, un profesor de literatura de literatura.

17: - R. el profesorado que tenía en el instituto donde yo estudiaba, era un profesorado muy comprometido, muy progresista,...

30: - P. ¿Quién influyó en ti fundamentalmente a la hora de decidir la carrera que estudiaste?

31: - R. Fundamentalmente una profesora de discapacitados.

32: - P. ¿De COU?

33: - R. De antes de COU, en COU tuve un profesor que vamos me confirmó sobre temas que luego tuve en la universidad, y es un profesor de literatura fantástico, que todavía es una eminencia en literatura RRR VVV, y bueno la verdad es que sí, la literatura que tuve en COU y la elección de carrera ya la vi allí y me complementó lo que vi con esta profesora que fue en 3º de BUP un año antes.

Las diferentes actividades formativas a las que asiste, algunas de ellas organizadas por la propia organización en la que colabora, le van permitiendo ampliar su red de relaciones sociales, contactando con gente especialmente interesada en los temas de animación sociocultural; más que conocimientos, este tipo de situaciones favorecen un desarrollo de aspectos afectivos y de actitudes favorables hacia los temas sociales y el trabajo en animación sociocultural.

155: - R. Esta asociación, en aquella época no me generó tampoco muchos conocimientos nuevos porque era una cosa muy puntual, pero de animación, del curso de animación ya tenía un grupo como tal, un grupo con el que además me veía y con el que coincidía, y fui coincidiendo en experiencias, en otros cursillos. Ya había como cuatro grupos más o menos de gente.

195: - R. Y bueno, el contacto con otros compañeros de otras ludotecas de XX-1 sí fue para mí crucial, porque yo, claro, me abrí a otro grupo de personas muy interesantes profesionalmente que marcarían a lo mejor un punto importante de mi vida, que fue la creación de empresas ya así sociocultural, entonces sí que ahí.

196: - P. ¿En qué época hablamos?

197: - R. De hecho ya es casi al final del contrato éste con el Ayuntamiento, vamos lo del intento de empresa.

Algunas influencias derivadas del contacto directo con otros compañeros y profesionales del mundo de la animación, contribuyen de forma significativa a ir reforzando su identidad profesional, junto al sentido de gremio que va adquiriendo su participación en actos reivindicativos.

190: - P. *¿Recuerdas en esta época algún acontecimiento que te marcara o que te llevara a tomar una decisión importante que luego tuviera su repercusión en tu trayectoria profesional? Alguna persona que te influyera.*

193: - R. *Pues no sé, quizás me influyó, te iba a decir el educador con el que yo trabajaba, pero yo creo que me influyeron más los compañeros con los que trabajé, pero compañeros no de mi ludoteca, sabes del sitio donde yo trabajaba, sino que a raíz de nuestras reivindicaciones laborales, que bueno como en aquella época nuestra situación laboral era muy precaria pues, aparte de eso, porque también necesitábamos, era un monitor en cada ludoteca con cuatro o cinco grupos de menores, era un trabajo intensísimo, no parábamos, eran cuatro horas pero a tiempo parcial, era un trabajo a tiempo parcial.*

Entre el bloque de **influencias de otro orden** no personal, hemos de destacar también la literatura específica disponible en el campo de la animación sociocultural como otra de las fuentes de formación paralela y autoformación que ha ejercido una cierta influencia en la forma de concebir la animación, en el modo de enfocar su trabajo y en el tipo de técnicas a emplear según la circunstancia. Si bien en un primer momento la influencia que ejercen este tipo de libros es más bien mínima, o bien se limita a cuestiones muy, muy puntuales tales como la organización de campamentos o la preparación de alguna actividad puntual.

70: - P. *¿Y alguna lectura, hiciste alguna lectura que te impactará y que te reanimara tu interés por el campo social?*

71: - P. *No la verdad es que a mí no, en aquella época eran lecturas que yo tenía super grandes que estudiaba de mi carrera, pero quizá algunos libros que empezaba a manejar en la asociación que estaban relacionados con el tema del tiempo libre, pero no creo que eso me marcara, me ha marcado más posteriormente cuando me he empezado a formar realmente en el tema de animación, en aquella época me empezó a venir contacto, por ejemplo, con lo que era el tema de las dinámicas de grupos y todo esto y algunos libros sí recuerdo que fueron como libros de cabecera porque me sirvieron mucho para el trabajo diario de la preparación de actividades, de los campamentos, pero no te sabría ni decir ahora nombres porque no me acuerdo mucho vamos, sobre todo, de ese tipo de libros ¿no?,*

Hay una segunda etapa, a medida que va consolidando su situación laboral y reforzando su identidad como profesional del mundo de la animación, en la que comienza a profundizar en las lecturas como una necesidad de autoformación en una dimensión algo más teórica y reflexiva que le sirva de fundamentación a la actividad que realiza a diario.

157: - R. *...creo que es la época en la que leo más cosas de animación, en la que empiezan a calarme más.*

158: - P. *¿Recuerdas algunas lecturas que te marcaran, de algunos teóricos o prácticas, experiencias que leyeras?*

159: - R. *Sí, vamos, yo creo que diría los clásicos, sobre todo, Cembranos, Pérez Serrano, Montesinos, Viché; Martí a mí me gustó mucho, sobre todo, porque era una*

persona muy cercana a XX-1 en aquella época y era alguien que no solamente conocía por documentación sino por referencias de gente, gente que luego me he ido encontrando, bueno incluso en masters y cursos.

V. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo:

Acaba la carrera y continúa dando clases particulares mientras prepara las oposiciones de profesora de secundaria; entre tanto, cursa el CAP y mantiene su vinculación al voluntariado a través de la asociación Auxilia en la que venía colaborando desde su época estudiantil.

83: -R. ...daba muchas clases particulares durante toda la carrera e incluso después de la carrera, claro, ese era mi medio de conseguir pelas porque no tenía muchos más.

Esta situación de **desempleo** se prolonga durante **dos años** desde que acabó en la universidad, hasta que empieza a dar clases en una academia con un contrato muy breve; entre tanto, hace el CAP y sus correspondientes prácticas, y prepara oposiciones sin éxito durante un año.

84: - P. ¿Qué hiciste al acabar los estudios, cuánto tiempo estuviste en paro, te buscaste algún trabajo, estuviste preparando oposiciones?

85: - R. Estuve dos años preparando oposiciones.

86: - P. ¿Exclusivamente dedicada a eso?

87: - R. Bueno seguía con las clases particulares también, con la asociación, sí seguía en otras cosas, pero vamos mi primer año, bueno después de acabar la carrera hice el CAP, era la época en la que acababas y seguidamente hacías en paralelo el curso del CAP y las prácticas; empecé un poco a preparar las oposiciones que preparé muy mal y estuve un año así y me lo tomé en serio y bueno no las pasé y después empecé a dar clase en una academia, clases de recuperación.

Realmente el primer contrato remunerado de cuatro meses vinculado a los ámbitos sociales lo obtiene en una asociación de padres de niños discapacitados en la que ejerce tareas de búsqueda de recursos formativos, gestión cultural, ocio e inserción laboral de discapacitados.

95: - R. Posteriormente a aquello tuve otras, me salió una experiencia agradable, bueno un trabajillo muy corto de cuatro meses me parece que fue en la asociación de padres de esta asociación que te comentaba, era una asociación aparte pero era de los padres, de los chavales que necesitaban una persona para el tema, aparte del tema un poco administrativo y demás tareas para la búsqueda de recursos formativos para los que iban al colegio y bueno pues temas de cursos y de posibles academias o centros donde pudieran hacer cosas; entonces no había nada de tema ocupacional, pero bueno hice ese tipo de actividades y entonces cuatro meses trabajando y entonces ya asistí a la federación de asociaciones de discapacitados y ellos sí trabajan con cosas de la

federación, que vamos subvencionaban durante cuatro meses a una persona realizar este trabajo. Luego, ya creo que fueron trabajos esporádicos, fueron ese tipo de experiencias muy cortitas hasta que llegó un trabajo así un poco más serio ¿no?

Su siguiente experiencia laboral temprana tiene lugar a raíz de un curso de formación promovido por la fundación ONCE, que le dio acceso a un contrato de seis meses para trabajar en la EXPO-92 actuando de monitora-guía de chavales con todo tipo de discapacidades.

96: - P. Cuéntame cómo fue cuando llegaste a este trabajo, este trabajo en que consistía.

97: - R. El trabajo así más serio fueron seis meses y fue después de, bueno hice otros cursos anteriormente que fueron por, en concreto antes de este trabajo que te digo que estuve bastante tiempo así sin trabajar y me metí en un curso de mujeres emprendedoras porque una amiga y yo lo intentamos montar una empresa, no tenía nada que ver con el tema de lo sociocultural pero el curso me ayudó, vamos me sirvió mucho, me dio muchísima formación... tenía una fase de selección que yo superé y pude trabajar y entonces bueno fueron seis meses muy interesantes que fue un trabajo que no tenía mucho que ver ni con mi carrera, vamos tenía que ver con otros casos, pero vamos fue un trabajo realmente para otra gente especializada, atender a personas con necesidades especiales que era un servicio convencional, fue un trabajo de seis meses, un trabajo bastante bien pagado y la verdad es que yo tenía mucha ilusión en que podría hacer otros trabajos dentro de la fundación pero no fue el caso.

Toda su trayectoria de trabajo en **actividades de voluntariado** se convierte en un facilitador importante de su **inserción profesional**, ya que finalmente va consiguiendo sus primeras contrataciones vinculadas todas ellas al campo social en el que altruistamente venía colaborando.

98: - P. Este trabajo de azafata especializada no estaba relacionada con la filología pero sí con lo que estabas...

99: - R. Sí con lo que estaba yo haciendo en la asociación, en gran medida porque primariamente yo tenía una serie de habilidades ya ¿no?, porque me había movido mucho en el mundo de los discapacitados entonces ya lo hacía bastante todo del tema, y aparte bueno la verdad es que te da muchas tablas el tema de trabajar en actividades de tiempo libre o de este tipo, te da muchísimas tablas para ver cómo se mueve el grupo, nosotros íbamos muchísima gente teníamos que dinamizar ese grupo de alguna manera, tenías que hacer un itinerario por pabellones que tenían una serie de contenidos culturales, que tenías que adaptarlos a edades, tenías que adaptarlos a discapacidades y bueno pues interesantisimo en ese sentido, yo lo verdad que fue un trabajo que a pesar de que era muy pesado, muy cansado, tremendamente intenso, pero la verdad como trabajo humano fenomenal y como aplicación de cosas que yo ya sabía pues muy bueno.

Superada esta primera etapa de incertidumbre, titubeos y tanteos en el mundo del empleo comienzan a surgirle bastantes más posibilidades, todas relacionadas con esa experiencia que ha ido adquiriendo en el campo del voluntariado y la formación



paralela recibida dentro y fuera de las asociaciones por las que va pasando. En esta época también hace un curso en la EPASA, que le permite sistematizar buena parte de las prácticas profesionales que venía usando de forma espontánea e intuitiva.

116: - P. Este curso de la EPASA en aquella época, estamos hablando del año 91 ya habías terminado la carrera y todo ¿qué te aportó?

117: - R. ¿El curso? Pues me aportó...

118: - P. Tu hiciste este curso en el año 91, entraste en el 91 en el curso de animador y acabarías en el 92, después de las prácticas y de todo esto, ¿qué te aportó ese curso?

119: - R. Bueno me ayudó a encajar muchas cosas que espontáneamente habíamos, bueno no tan espontáneamente pero sí que la verdad es que muchas cosas las hacíamos con más intuición que formación, me ayudó a encajar muchas cosas que yo ya sabía de alguna manera pero no sabía ¿no? y me dio mucho en metodología de trabajo que después me ayudaría a la hora de elaborar proyectos en la asociación, a la hora de plantear mucho mejor el tema de formación del voluntariado, incluso me ayudo a conocer mejor la asociación en sí porque me acuerdo que muchas de las prácticas que hacíamos las teníamos que proyectar en nuestro propio trabajo asociativo, con la cual bueno era una experiencia que servía para mejorar tu propia asociación, entonces pues ahí me. Y me ayudó a conocer mucha gente que después me abría puertas o gente que me encontraría después en trabajos, sobre todo, en ese sentido, quizás sobre todo eso, mucho contacto con gente que además luego me fui encontrando.

120: - P. ¿Eso te dio algún ejemplo para verte ilusionada en lo de la EXPO?

121: - R. Pues yo creo que sí me ayudó, estoy segura, porque además el curso que hicimos era como muy rimbombante ¿no?, era un curso de formación en dinámicas socioculturales para personas discapacitadas, una cosa como muy rimbombante, y yo creo que quizás si el curso me pudo ayudar bastante aparte de la experiencia que tenía en una asociación concreta porque había bastante gente implicada allí por la ONCE con lo cual yo creo que fue una de las que entré que venía de otro campo de discapacitados y que entré un poco por propio peso.

Progresivamente se le van abriendo puertas y opciones en el mundo laboral; accede a una serie de contrataciones eventuales que le van reforzando su identidad profesional y configurando un perfil de profesional sobre el que va cristalizando y madurando un modelo propio de animación consolidado a partir de una trayectoria profesional singular e irrepetible en el mundo de la animación sociocultural: trabajo con discapacitados en un entorno lúdico de visitas guiadas a una exposición universal, coordinación de los programas de actividades en escuelas de verano, turismo social con programas de convivencia intercultural y educación para la paz entre jóvenes de diversos países, campamentos para jóvenes...

122: - P. Y cuéntame cómo es tu trayectoria profesional.

123: - R. A partir de la EXPO y el curso éste empiezo a hacer cosas ya más relacionadas con la animación y empiezo a participar ya en campamentos que no son de la asociación propiamente sino que ya son pues de dirección de juventud de UGT, ya esto sale a partir de gente que conozco en animación, participo después en una escuela de verano en un pueblo de XX-1, así que me vaya acordando bueno más o menos escalonadamente, sobre todo también un programa muy bonito que también salió

después de la EXPO, que me parece que fue justo antes de uno de esos campamentos de UGT, que fue un programa que se llamaba Turismo Social y era con, era un intercambio entre jóvenes marroquíes y españoles y de formación profesional y era un programa de Educación para la Paz, vamos en realidad, aunque se pretendía que también conocieran algunos lugares de Andalucía.

124: - P. ¿Y seguías colaborando voluntariamente en esto?

125: - R. Todo eso era ya trabajando, en los campamentos, estaba trabajando, lo del Turismo Social, lo del programa éste de Educación para la Paz era trabajando para una empresa.

Entre los **mecanismos de selección y acceso** a los distintos trabajos que va consiguiendo podemos destacar que a medida que teniendo mayor contacto con el mundo profesional espontáneamente se le van abriendo posibilidades y opciones. Mientras está haciendo sus prácticas de un curso de la EPASA, empieza a tener contacto con profesionales del mundo de la animación, quienes la mantienen informada y la animan a que presente su curriculum en instituciones vinculadas a la animación. En una de estas ocasiones echa su curriculum en una bolsa de trabajo de la EPASA, y es a partir de aquí cuando le van saliendo nuevas oportunidades encadenadas unas con otras, llegando en algún momento a simultanear varias opciones de trabajo por las mañanas e un sitio y por las tardes en otro.:

126:- P. ¿Y cómo vas pasando de un trabajo a otro?

127: - R. Los trabajos salen fundamentalmente, uno de ellos el de Turismo Social, el de los marroquíes y españoles, el intercambio ese salió directamente por la EPASA, la EPASA tiene una pequeña bolsa de trabajo y nos va llamando, pero vamos muy poquita gente y mucha gente trabajando, porque yo recuerdo que en aquella época hacían los cursos mitad y mitad, que por eso también era muy interesante, porque había gente que ya venía desde la experiencia laboral y aportaban otra parte y nosotros digamos no teníamos esa experiencia laboral, no teníamos nada importante, entonces me salió por la EPASA, y luego los demás eran gente que ya te metió en este trabajo ¿no?. En concreto, si yo fui a los campamentos fue por una persona de las que trabajó conmigo en Turismo Social que también había coincidido en el curso de animación, en el que fuimos los dos seleccionados y bueno la escuela de verano vino también relacionada con el trabajo de la gente y fue primero en un pueblo de XX-1 y fueron dos años luego consecutivos.

Los **procedimientos de información y búsqueda de empleo** suelen estar ligados a informadores de primera mano con los que contacta en los diferentes ámbitos profesionales por los que va pasando, no se entera por la prensa ni por los medios de comunicación, ni por las agencias específicas de **formación u orientación profesional**.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

24 OCT. 2001

COMISION DE DOCTORADO

172: - P. ¿Cómo te enteras del trabajo, cuál es tu siguiente trabajo?

173: - R. El trabajo de Servicios Sociales me viene por una convocatoria que sale, pero me entero de la convocatoria porque mis prácticas de animación sociocultural las hago en el Instituto AAA, en servicios sociales.

177: - R. ...yo las prácticas no las hago inmediatamente, tardo un tiempo en hacer la parte práctica, la escuela que no nos ayudó mucho, hubo que buscarse un poco la vida y entonces coincidían trabajos. Y, bueno, a partir de esas prácticas yo conozco gente de servicios sociales, estuve a punto de integrarme en la ludoteca pero hubo un problema de subvenciones y entonces me tuve que meter en mujeres y estuve colaborando con la animadora que llevaba. De las prácticas, de ahí me entero, yo no me entero por la prensa, ni porque leo la convocatoria, me avisa la educadora de servicios sociales para que eche el curriculum en la bolsa que se va a crear para servicios sociales, entonces pues así, a mí me han salido muchos trabajos por casualidades, por puras casualidades. Y claro, fue una cosa que me coincidió con el trabajo de tres barrios de..., o sea, por la mañana estaba en eso y por la tarde estaba en lo de la ludoteca y luego el año siguiente que seguí trabajando en la ludoteca y ya de forma voluntaria continuaba con actividades en la asociación, que ya eran unas actividades muy en la línea de lo que habíamos hecho pero ya eran con cada instituto íbamos nosotros, lo que pasa es que elegimos concretamente PPP SSS porque era la zona de mayor incidencia de SIDA.

Su primer contrato como animadora lo consigue con la Asociación "SIDA Contigo", para trabajar en un proyecto de la Diputación como responsable del programa "SIDA y Escuela".

134: - P. Vamos a centrarnos del 91 al 95 que a lo mejor es una época de mucho movimiento laboral ¿no?, desarrollo profesional, pero también movimiento laboral porque me has contado que estuviste pasando por un montón de trabajos con contrato etc, etc...

135: - R. Ahí ya me meto en otra organización, en otra asociación.

136: - P. En otra asociación.

137: - R. Sí en el 93.

138: - P. Sigues con la de ...

139: - R. Sí sigo pero ya de una manera más distanciada porque participé muy..., fui a las asambleas, puntualmente para algún curso de formación de voluntarios que necesitaban expertos pues me llamaban, pero ya me pasan el relevo, ahí ya han pasado muchos años y ya hay otra gente nueva y demás. Entonces ya sí me integro en una asociación, pero es a partir de un proyecto concreto, un proyecto, entonces ya se empezó a hablar del SIDA y a ver una serie de campañas y de programas de desintoxicación y yo me integré en una asociación que se formaba para un proyecto concreto, de prevención comunitaria del SIDA en una zona de aquí de XX-1 que relaciona tres barrios, y me llamaron como animadora sociocultural, o sea, contacto a través de gente que conozco pero fundamentalmente buscan un animador sociocultural para...

140: - P. ¿Remunerada?

141: - R. Sí, remunerada, es con una subvención de Diputación y son cuatro meses y un proyecto integral porque se trabaja en la escuela, se trabaja con las asociaciones, se trabaja con las plataformas que existen en ese barrio, con las parroquias, muy integral ¿no? y, bueno yo me dediqué sobre todo al tema de escuelas.

142: - P. Este trabajo en la asociación ¿cuándo fue?

143: - R. Eso fue en el 93.

144: - P. ¿En el 93? Ya tenías el diploma de animadora y todo.

145: - R. Fue de septiembre a diciembre del 93.

146: - P. *¿Y qué hacías, cual eran tus funciones? ¿En el contrato ponía animadora sociocultural?*

147: - R. *No, que va no, yo creo que no he tenía nunca un contrato como animadora sociocultural, no, monitora creo que tenía, y ahí ponía monitora que normalmente la categoría profesional de nosotros era, durante mucho tiempo, auxiliar administrativo, funciones de monitora tal, pero como categoría profesional nada.*

Durante esta etapa de titubeo e iniciación laboral va accediendo a distintos tipos de contratos que de forma ininterrumpida le permiten ir adquiriendo una madurez profesional progresiva

132: - P. *En el 94, ¿tenías contrato?*

133: - R. *Allí sí, con contrato, todo ya fue con contrato, lo del 94 y 95 que fue lo de XX-2, dos veranos consecutivos que ya lo llevaba, ya los estaba alternando con otras cosas, porque en el 95 ya estaba en servicios sociales en el Ayuntamiento de XX-1. Ese fue el período del 91 en adelante yo estaba.*

Durante varios veranos, coordina las actividades de la escuela de verano con un contrato especial de obra y servicio suscrito por el Ayuntamiento de un pueblo con una empresa de servicios creada para este fin entre ella y una compañera con la que había trabajado antes.

128: - P. *¿Cómo era la escuela de verano?*

129: - R. *La escuela de verano era una escuela realizada por un pequeño pueblecito XX-1, con partidos de izquierdas unidos, te puedes imaginar un poco el percal de allí, era una parte muy bonita porque incluía a menores, juventud y también mujeres, era una especie de mezcla ahí muy curiosa, pero fue muy bonita porque el primer año, como estuvimos trabajando en la de XX-1 en verano, eran dos meses, era muy bonita porque el primer año empezamos a gestionar, a empezar a crear allí un poco, sobre todo, en mujeres, el deseo de hacer cosas y el segundo año se montó una asociación, y ya formamos a..., es decir, que fue como un proyecto, fue una de las... Yo creo que ahí empecé a tener un poquito más conciencia de lo que era la animación sociocultural.*

130: - P. *¿En que año fue?*

131: - R. *En el 94.*

Por esta época simultánea varios frentes a la vez ya no le falta trabajo, no tiene periodos de interrupción laboral, ya que las opciones de trabajo se van encadenando unas con otras y en ocasiones hasta se solapan entre los trabajos para una asociación determinada por las tardes de forma más o menos altruista, y su trabajo remunerado de mañana en el Ayuntamiento.

170: - P. *Vale, ¿por qué dejas la asociación?*

171: -R. *Bueno yo no la dejo, termino ese proyecto y yo sigo, es una asociación que se monta para un proyecto, lo que pasa es que de ese proyecto lo que sale esta interesante se plantea montar una asociación de verdad, entonces yo sigo ligada a esa asociación de forma voluntaria, ya no cobro, pero sigo de forma voluntaria y de hecho yo paralelamente al trabajo del Ayuntamiento por las mañanas sigo yendo a los institutos,*

me integro en un proyecto muy bonito de Polígono Sur de prevención del SIDA, que culminaría con el Día Mundial del SIDA.

Tras su trabajo en el Ayuntamiento durante tres años empieza a plantearse la necesidad de contituirse en empresa, y ofertar sus servicios como profesional libre a instituciones de la administración

199: - R. El trabajo en el Ayuntamiento es del 93 al 96, los tres años que te decía y en ese último año es cuando empiezo a pensar lo de la empresa, pero ya en un primer año ya hemos contactado, porque ya nos dejan parados, allí un poco estar controlando el tema de la bolsa, porque no se sabe lo que puede pasar, si te faltan, si no te faltan, y bueno era una pena, porque era un año entero de experiencia que los mismos educadores querían luchar por que el equipo se mantuviera, era lógico ¿no?. Pero, bueno, ya sí empezamos a tener reuniones entre nosotros, no solamente con el tema de las reivindicaciones laborales sino también por pasarnos material, por ver lo que hacía uno, lo que hacía otro.

200: - P. Pero, ¿en servicios sociales del Ayuntamiento?

201: - R. Sí.

202: - P. Y el Ayuntamiento, en servicios sociales ¿fomentaba esta relación?

203: - R.. No fomentaba, y no solamente no la fomentaba sino que yo creo que probablemente no le gustaba que tuviéramos tanto contacto.

204: - P. ¿Tenías un jefe o una jefa inmediata superior?

205: - R. Teníamos, vamos nuestro jefe era el jefe de..., claro el director del centro de servicios sociales donde estábamos, en mi caso yo estaba en XX-3.

206: - P. ¿XX-3 qué es un centro de...?

207: - R. XX-3 es un barrio del Este de XX-1, también un barrio bastante deprimido, y bueno, pues, mi jefe era el Director del centro, luego teníamos el Director de Área, el Jefe de Servicios hasta llegar a la Delegado ¿no?. Pero, y bueno, teníamos un Coordinador, que digamos que era el más relacionado con el proyecto, que era el coordinador de..., el que, digamos, evaluaba el trabajo de las ludotecas, el que marcaba las líneas, por lo menos evaluaba los proyectos en cada centro de servicios sociales, marcaba las líneas generales y recogía un poco lo que en cada sitio se hacía para luego elaborar una memoria final, que nunca veíamos, por cierto; y bueno eso sí. Lo que pasa es que conciencia real, ten en cuenta que trabajaba por la tarde, que no trabajaba casi nadie, que trabajaba sola, no tenía ningún compañero, ni ninguna compañera, objetores, porque era la época de los objetores.

<p><1977</p> <p>Condicionantes Generales</p>	<p><i>Estudia en colegio de monjas</i> <i>Colabora en la catequesis en un barrio marginal</i> <i>Voluntaria en asociación de discapacitados</i> <i>Monitora de campamentos con jóvenes</i> <i>Talleres de integración de discapacitados</i></p>	<p>2000 <</p>
<p>Estudios Universitarios</p>	<p><i>Filología Hispánica</i> <i>5 años</i></p>	<p><i>Master ASC</i></p>
<p>Voluntariado Asociacionismo</p>	<p><i>Asociación Auxilia para discapacitados</i> <i>Coordina Grupos de catequesis en barrio deprimido</i> <i>Voluntariado en Asociación de discapacitados</i> <i>Ludoteca, campamentos, actividades de tiempo libre todo el año con discapacitados integrados en grupos del barrio</i> <i>Asistencia de discapacitados a domicilio</i></p>	<p><i>Asoc. "Sida Contigo"</i> <i>Asoc. Cultural Alfeizar</i> <i>Empresa Colectivo Ideas</i> <i>Forja XXI</i></p>
<p>Formación Paralela</p>		
<p>Transición Laboral</p>	<p><i>Crisis de identidad en mitad de los estudios universitarios</i> <i>Vocación por estudiar Trabajo Social</i> <i>2 años sin trabajar desde su licenciatura, Voluntariado</i></p>	
<p>Consolidación Profesional</p> <p><1977</p>	<p><i>AS. AUXILIA DISCAPAC. FUND. ONCE</i> <i>4 meses</i> <i>6 meses</i> <i>1 año en paro</i></p>	<p>2000 <</p>

VIII.4. HISTORIA DE VIDA 4: Antonia Ramírez

VIII.4.1. Resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional

Antonia tiene 40 años, nació en el norte de la península, se viene a vivir al sur con su pareja justo al acabar sus estudios universitarios. Estudió Geografía e Historia entre finales de la década de los 70 y principios de los 80. Su acercamiento al mundo de la animación sociocultural empieza ocasionalmente con un primer contrato al que accede desde el INEN, a los cinco años de concluir sus estudios universitarios de la licenciatura. Durante estos cinco años intenta prepararse las oposiciones a secundaria hasta que consigue por casualidad su primer trabajo como animadora en un centro de día de un barrio dependiente de la Delegación de Servicios Sociales de un Ayuntamiento de capital de provincia en Andalucía. Hasta ese momento no había tenido ningún contacto previo con el mundo de lo social, no había adquirido ninguna formación previa en animación sociocultural ni había tenido ninguna experiencia significativa prematura que la haya llevado a este sector profesional.

En esta etapa previa al primer empleo, va sobreviviendo con ocupaciones ocasionales sin contrato laboral, actividades que nada tienen que ver con sus estudios universitarios de origen, pero tampoco con el mundo de la Animación Sociocultural: trabaja primero de asistente en un hotel, vende juguetes de madera en los mercados en compañía de su pareja o ejerce de canguro cuidando niños por las tardes.

Durante un periodo breve cambia de ciudad por cuestiones de trabajo de su pareja; a su regreso, accede a varios cursos de formación ocupacional promovidos por el INEM que le sirven más de medio de sustento provisional para obtener un pequeño subsidio económico de supervivencia, que para alcanzar una formación específica en una línea profesional concreta, ya que ninguno de esos cursos (panadería y secretariado) está relacionado directa o indirectamente con lo que acabará siendo su verdadera profesión, posteriormente o con su formación universitaria de origen.

A finales de los 80 accede a su primer empleo con contrato, empieza a trabajar en un centro de día, sin tener una idea clara del campo de la Animación. Por

casualidad, una amiga le sugiere la idea de cambiar su adscripción como profesora en el INEM y reemplazarlo por el de animadora sociocultural/monitora de tiempo libre; siendo seleccionada al poco tiempo por el Ayuntamiento XX para coordinar las actividades de dinamización cultural de un centro de día con un contrato a tiempo parcial de seis meses. Aquí da comienzo su actividad profesional en el campo de la animación sociocultural, durante este periodo trabaja con mayores planificando talleres, actividades culturales y viajes. Es una etapa decisiva para la construcción de su futura identidad profesional.

Sus primeras experiencias de dinamización de grupos de mayores la cogen de sorpresa, su condición de inexperta y su falta de entrenamiento la conducen a los primeros conflictos derivados de la complejidad del contexto social en el que actúa, de la descoordinación y falta de información de los órganos directivos del centro, y fundamentalmente de una nula formación en materia de gestión de grupos y de habilidades sociales para el trabajo comunitario.

Justo en el momento en que empieza a tener una plena inmersión profesional en el terreno social, se queda embarazada y ve interrumpido su proceso de desarrollo profesional durante dos años aproximadamente, hasta que al comienzo de los 90, accede a un breve contrato ocasional de auxiliar administrativo en el Servicio Andaluz de Salud, desarrollando tareas que nada tienen que ver con el campo profesional de la ASC. Posteriormente, tras varios intentos fallidos por acceder a una plaza con perfil de animadora en la Diputación y el Ayuntamiento, ve reforzada su vocación profesional en el campo de lo social al conseguir finalmente un contrato a tiempo completo de seis meses en el Ayuntamiento XX, desarrollando funciones específicas de animación en un programa de Juventud en un barrio de la ciudad.

Hasta ese momento, su formación en temas de ASC es bastante precaria, aunque siente una fuerte atracción vocacional por este sector profesional, como consecuencia de su experiencia anterior en el centro de mayores. Empieza a conocer nuevos compañeros y entra en contacto con profesionales del mundo de la Juventud, de

los Servicios Sociales y animadores socioculturales que trabajan en diferentes ámbitos prácticos, sobre todo con animadores comunitarios.

Durante buena parte de su periodo de iniciación laboral, va dando “*palos de ciego*” y afrontando de forma improvisada las distintas tareas y responsabilidades que le encomiendan, sin acogerse a ningún plan previo de formación interna dentro de la institución en la que está, ni tampoco tiene la posibilidad de acceder a otro tipo de ofertas formativas externas a la institución que le brinden la oportunidad de mejorar su capacitación profesional. Además, junto al horario de trabajo irregular de mañana y tarde, su condición de mujer y madre, no le permiten dedicar tiempos extra fuera de la jornada laboral que le faciliten el adquirir una formación complementaria que contribuya al perfeccionamiento de sus destrezas profesionales como animadora.

Con este nuevo contrato, Antonia se enfrenta, de nuevo, ante una realidad social que le supera y ante la que tiene que intervenir sin tener muy bien idea de lo que tiene que hacer, de hacia dónde dirigir sus esfuerzos, de cómo actuar, de qué actividades programar o de cómo potenciar y apoyar las iniciativas de los jóvenes del barrio que ya están funcionando con cierta autonomía. Como contrapunto, se ve obligada a incorporarse a un equipo consolidado de profesionales en un Centro de Servicios Sociales que ya funciona con una serie de competencias claramente delimitadas y que mantiene una estructura orgánica en la que de *motus proprio*, debe ir abriéndose un hueco profesional como coordinadora del Proyecto Joven para el que ha sido contratada.

Es justo a partir de este momento cuando comienza verdaderamente un nuevo ciclo de desarrollo profesional amparado en una nueva etapa de consolidación laboral y asentamiento en el puesto de trabajo, en el que empieza a tomar iniciativas propias en la coordinación, dinamización, puesta en marcha y evaluación de actividades y proyectos específicos para jóvenes en coordinación con otros profesionales del campo de la animación sociocultural. Es aquí también donde inicia sus primeras experiencias sistemáticas de formación a partir de su colaboración activa en la organización de unas

primeras jornadas de corresponsales juveniles. Es aquí además donde manifiesta ya una verdadera identidad profesional claramente identificada también con el mundo de la animación sociocultural.

Antonia lleva aproximadamente una década dedicada de pleno al mundo de la Animación Sociocultural, si bien tuvo su primera experiencia de trabajo remunerado en este campo hace más de veinte años. Recientemente ha participado como docente en varios cursos de animación sociocultural y alfabetización destinados a mujeres mayores. Obtiene el título de Experta Universitaria en Gerontología. En la actualidad cursa el Master de Educación Social. Cursos: Corresponsales Juveniles, Jornadas sobre La mujer, Gestión Marketing y Tercera Edad, Evaluación en ASC, Metodología y Didáctica, Educación Ambiental, Educación Social y Personas Mayores, Jornadas sobre Gerontología y Alzheimer, Terapia Ocupacional de Mayores, Dirección y Gestión de Centros de Mayores, Consumo y Mayores, ...

Su **Registro Biográfico General** y su **Historial Laboral** nos pueden ayudar a entender brevemente su trayectoria profesional y los ciclos laborales por los que ha ido pasando, antes de introducirnos en los detalles y las singularidades de su **Historia de Vida**. Finalmente, presentamos una reconstrucción de su bagaje profesional expresada en un **Biograma Profesional** que sintetiza los ciclos, dificultades, conflictos, momentos críticos, hitos, acontecimientos, condicionantes y funciones más representativas que ha debido asumir a lo largo de su trabajo como animadora sociocultural.

VIII.4.2. Registro Biográfico General de Antonia:

Cuadro 1. Registro Biográfico General

SEUDÓNIMO: Antonia Ramírez (HV-3).

EDAD: 40 años. **ESTADO CIVIL:** Casada con un hijo.

AÑOS DE EXPERIENCIA: 12 años de ejercicio profesional interrumpidos en varias ocasiones en periodos de hasta dos años de paro al cambiar de un empleo a otro.

TITULACIÓN DE ORIGEN: Licenciada en Geografía e Historia.

FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ASC: Diploma EPASA, Cursos y Jornadas varias, Master en Educación Social y ASC en curso de realización.

Nº TOTAL HORAS DE FORMACIÓN EN ASC: Más de.

SITUACIÓN LABORAL ACTUAL: Contrato Prorrogable desde 1999.

INSTITUCIÓN: Todos sus contratos han sido con el Ayuntamiento de una ciudad, para ejercer en distintos centros.

AMBITO DE INTERVENCIÓN: Ciudad, medio urbano.

SECTOR DE INTERVENCIÓN: Mayores, jóvenes, vecinos, familias, mujeres, población en general.

FUNCIONES PRIORITARIAS: Animación Comunitaria.

HORARIO LABORAL: 37,5 horas semanales en horario de mañana y tarde.

CATEGORÍA PROFESIONAL: Nivel 18, grupo C

INGRESOS MENSUALES ACTUALES: 175. 000 mensuales más pagas extra.

VIII.4.3. Historial laboral detallado

HISTORIAL LABORAL REMUNERADO Y NO REMUNERADO

PERIODO	PUESTO DE TRABAJO		INSTITUCIÓN	REMUNERADO (SI/ NO)	SITUACIÓN LABORAL		HORARIO LABORAL/ DEDICACIÓN	INGRESOS MENSUALES	COMENTARIO
	ESTATUS/CARGO	FUNCIONES			TIPO DE CONTRATACIÓN	CATEGORÍA PROFESIONAL			
Diciembre 1987- Junio 1988	Encargada del centro de día en un Centro de Actividades Comunitarias	-Organizar actividades de ocio y tiempo libre para personas mayores	Ayuntamiento XX.1	Sí	Programa Andalucía Joven 6 meses	Educador de prevención de drogodependencias	4 horas 10 a 14 horas	38 975 mensuales	Al final de este contrato muestra: -Una satisfacción muy positiva en cuanto al trabajo realizado. -Queda muy descontenta con la relación con la institución.
Noviembre Diciembre 1988	Idem	Idem	Idem	Sí	Contrato de obras y servicios 2 meses	Monitora de Tercera Edad	4 horas 10 a 14 horas	105 000 mensuales	Al final de este contrato se muestra muy satisfactoria con el tipo de trabajo
Diciembre 1990- Junio 1991	ASC	-Encargada del Espacio Joven de un Centro Municipal de Servicios Sociales.	Idem	Sí	Proyecto del Plan Andalucía Joven 6 meses	Oficial de Primera	37,5 horas semanales, mañana-tarde	80 000 mensuales	Muy satisfactorio
Julio- Diciembre 1991	ASC	-Organización, implementación y seguimiento de actividades para jóvenes y asociaciones juveniles.	Idem	Sí	Contrato de obras y servicios 6 meses	ASC	Idem	130 000 mensuales	
Julio 1993- Junio 1996	ASC	ASC del un Centro Municipal de Servicios Sociales interviniendo con mayores, mujeres y familias	Idem	Sí	Contrato laboral de 1 año renovable hasta 3 años	Sin especificar	Idem	140 000 mensuales	
Julio- Noviembre 1996	ASC		Idem	Sí	Interinidad	Idem	Idem	Idem	La plaza la cubre otra persona que aprueba la oposición

VIII.4.4. Historia de Vida centrada en su desarrollo profesional

A continuación presentamos la historia de vida de Antonia desglosada en una serie de hitos que pueden ayudarnos a profundizar en cada uno de los acontecimientos que marcan su desarrollo profesional y lo orientan en una dirección determinada. Estos hitos se organizan siguiendo una estructura temática, más que un orden realmente cronológico, por eso no es un texto lineal que transcurra en paralelo al devenir histórico de sus años ni a la secuencia temporal de los trabajos y los acontecimientos vividos, sino una narración trenzada y un discurso recurrente que intenta reconstruir con las propias palabras de Antonia lo que la investigadora cree que quiere decir el personaje cuando habla y selecciona momentos significativos de su pasado y los antepone como prioritarios frente a otros que pasan a ocupar un segundo plano, o simplemente son ignorados por no parecerle hoy representativos de lo que fue su vida y su trabajo a diez-veinte años vista.

Los criterios temáticos a seguir en esta reconstrucción narrativa serán los siguientes:

- I. Condicionantes históricos, sociopolíticos, laborales, familiares, personales y de género.*
- II. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social.*
- III. Implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre.*
- IV. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario.*
- V. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo.*
- VI. Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo de animación sociocultural propio.*

I. CONDICIONANTES HISTÓRICOS, SOCIOPOLÍTICOS, LABORALES, FAMILIARES, PERSONALES Y DE GÉNERO:

I.1. Condicionantes socio-económicos, familiares y personales.

Estudia toda la enseñanza primaria y parte de la secundaria en un colegio de monjas, que abandona para hacer COU en un instituto público.

71: - R.: *No recuerdo ahora mismo, date cuenta que de la época en que estamos hablando, yo estudiaba en un colegio de monjas.*

72: - P.: *¿Estabas en un instituto de monjas?*

73: - R.: *En un colegio de monjas hasta 6º y ya COU fui al instituto, era del plan antiguo del 73 sería.*

74: - P.: *Ah, ¿o sea tu no hiciste 1º de BUP y COU? Si no hasta 6º y luego.*

75: - R.: *6º era reválida que entonces ya no era importante porque luego hacías COU, había que hacer un trámite, era bachiller, la reválida para luego empezar 1º de bachiller, 2º, 3º, 4º y reválida, del plan super antiguo, es que yo en aquella época iba un año adelantada.*

76: - P.: *¿Con qué edad entraste tú en la universidad?*

77: - R.: *Yo empecé en el año 76, unos 16 años. Estudias en un colegio de monjas y entonces pues bueno un poco todas las tardes salías, ibas un rato con las amigas, empiezas a salir con chicos, lío típico hacer los deberes, no sé qué, no sé cuál, que tampoco salías tanto, un fin de semana que me iba con mis padres al campo, con los amigos y en aquella época todavía así sola no te dejaban casi a ningún sitio, excepto algún día al campo pero en verano que cogíamos las bicicletas y nos íbamos al río o a casa de alguien que tenía piscina.*

Crece en un barrio de militares con el que no se siente nada identificada, cuyo ambiente le genera más aversión que cercanía.

109: - R.: *el barrio donde vivía yo era un barrio de militares, gente así un poco como angustiada*

Durante los tres primeros años de universidad, se desplaza a diario desde su pueblo natal a la capital donde cursa estudios de Geografía e Historia.

78: - P.: *Bueno, nos situamos en tu época de carrera, te vas a Vitoria y allí empiezas Geografía e Historia, vives en un piso.*

79: - R.: *No, voy y vengo todos los días.*

80: - P.: *Es verdad que me lo habías dicho.*

81: - R.: *Me iba a las 8 de la mañana y volvía luego por la tarde.*

Acaba 3º de la licenciatura, y por razones de incompatibilidad con los enfoques ideológicos dominantes en la universidad donde había empezado decide matricularse en otra universidad para acabar los dos últimos años de la licenciatura. Esta decisión le obliga a salir del seno familiar y compartir residencia con otras compañeras universitarias.

95: - R.: Estuve hasta 3º en Vitoria y ya 4º y 5º que era general y yo ya tenía claro que me gustaba la Historia del Arte, prefería la Historia del Arte a la Geografía, incluso a la Historia, y entonces me fui a Valladolid a estudiar 4º y 5º y de ahí ya si vivo en un piso, ya comparto piso con compañeras de Miranda de allí y allí estoy dos años sacando la especialidad que en un principio me matriculo de Historia del Arte, cuando voy a la universidad de Valladolid me encuentro que el Departamento de Historia del Arte es del OPUS y por mi ideología lógicamente digo que yo allí no me meto y me cambio a Historia Medieval que al final es lo que hago, que era todo lo contrario, y no lo hice por eso sino que la Historia Medieval también me había caído mucho, pero bueno que sí que a mí me gustaba mucho la Historia del Arte; aunque, prefiero cambiar porque me encuentro un tipo de ideología y un tipo de personas ¿no?

96: - P.: En esos dos años que estuviste viviendo en Valladolid.

97: - R.: Me lo pasé muy bien.

98: - P.: Te lo pasaste muy bien ¿no?, ahora después vamos a hablar también de eso, pero ¿recuerdas algún acontecimiento, recuerdas de aquellos dos años, tuviste relación con algún grupo, con algún sector, se puede decir que hubo un cambio en ti, en tu forma, entre tu estancia universitaria en Burgos y tu estancia universitaria en Valladolid?

99: - R.: Hombre, cambio fundamental es que de estar viviendo con tus padres a estar viviendo en un piso compartido con amigas y compañeras pues cambia un poco, pero a lo que te referías en concreto no.

100: - P.: A la intervención social.

101: - R.: No, eso yo creo que lo seguía manteniendo dentro el tema de preocuparte por muchas cosas sociales y políticas todavía del momento, pero como algo como definido en aquel momento no.

Ya en su último año de licenciatura se independiza de su familia y se va a vivir a Andalucía con su pareja. Acaba una asignatura pendiente de la licenciatura al verano siguiente y cursa el CAP con la idea de presentarse a las oposiciones de instituto.

124: - R.: Me queda una asignatura en el año 82, fue en ese verano con la intención de continuar los estudios, entonces me había quedado una asignatura, al año siguiente tenía que o volver a Valladolid, con lo cual me dijeron en casa que no, o intentar sacar dinero para poder, entonces tenía amigos allí que eran más o menos de ideología similar y decidimos irnos a Lérida a trabajar para sacar dinero para poder seguir allí y terminar la asignatura que me quedaba ¿no?, fue un año fenomenal, entonces ese verano conozco a un amigo y entonces pues nos enamoramos y yo volví a Valladolid, creo que fue en el 81, conozco a Manolo y vuelvo, me voy a Miranda, me tengo que ir a Valladolid a examinarme que me había quedado esa asignatura, me examino, apruebo una y vuelvo. Cuando voy a llamar a mi casa digo que, pues decidimos venirnos a vivir a Granada juntos, sus padres son de Granada y yo me vengo con él y entonces ese año que yo ya estoy en Granada en junio me pongo a estudiar y en julio me voy a Valladolid a casa de otra amiga y saco ya la asignatura que me quedaba.

125: - P.: ¿Acabaste en el año 82?

126: - R.: Sí, me había quedado una asignatura, una tontería la verdad y la terminé ya en el año 82 y durante mucho tiempo yo no se me he despertado con el agobio de que me queda una asignatura, durante muchos años me pasó, se ve que aquello a mí me preocupaba, y nada luego si me matriculo del CAP y lo hago en el 82.

Las condiciones de supervivencia en sus primeros años de vida en pareja son bastante justitas, van sobreviviendo con trabajos ocasionales vendiendo juguetes de

madera en el mercadillo, cuidando niños, como trabajadora de hogar, como asistente en un hotel (véase epígrafe V.1. Intentos fallidos y exploraciones frustradas de búsqueda de empleo) y hasta tienen que acogerse a la ayuda familiar para compensar su falta de ingresos. Finalmente le van saliendo trabajos esporádicos como consecuencia de los cursos que va haciendo.

294: Mi condición económica estaba un poco regular, vamos no era, tengo un niño pequeño, el alquiler,...

150: entonces trabajé en una casa, también llevaba los niños a la escuela y echaba un par de horillas, y eso pues te ayuda a mantenerte.

144: - R.: En aquella época te pagaban por hacer los cursillos, tu estabas en paro y te pagaban, no sé si eran treinta mil o veintitantas mil, no lo recuerdo la cantidad, pero en aquella época para mucha gente era una forma de mantenernos ¿no?, aunque luego tardaban en pagarte...

288: - R.: Ya no recuerdo si cobraba la ayuda familiar o el paro, la verdad es que ya eso no lo recuerdo ¿no?, mi marido trabajaba de carpintero, estaba en una carpintería y ya en el año 90 en verano fruto de mi curso de auxiliar administrativo me llaman de una bolsa de trabajo que había echado en el SAS para...

I.2. Condicionantes del contexto histórico y sociopolítico.

Las circunstancias sociopolíticas del momento histórico en el que vive le hacen tener una conciencia social de transformación democrática y un espíritu de búsqueda de libertades propio de la época en que le ha tocado vivir, aunque no manifiesta haber estado especialmente comprometida con grupos políticos. Durante este periodo le preocupan cuestiones como la ausencia de libertades en la que estaba el país y la necesidad de desarrollar nuevos modelos de política social. No siente una preocupación concreta por temas como la marginación, su acercamiento a estos temas son más ideológicos que basados en vivencias y experiencias concretas.

50: - P.: Antes me has dicho que viviste la muerte de Franco ¿qué edad tenías?

51: - R.: Pues yo estaba en COU, que fue en el 75, creo que sí, nací en el 59, unos 16 cuando murió Franco, yo empecé la carrera en el 76.

52: - P.: Esa participación con un grupo político ¿estaba vinculado de alguna manera a la preocupación por la conciencia social, transformación, o era fundamentalmente una lucha antifranquista y demás planteamientos políticos?

53: - R.: Yo creo que yo aparejaba las dos cosas, tener una lucha antifranquista, pero con un claro contenido de cambio social, de cambio político.

56: - P.: ¿Qué temas te preocupaban, intenta listármelos?

57: - R.: Pues me preocupaba la sexualidad, me preocupaba la falta de libertad que había, la política social.

58: - P.: ¿Te gustaba o te preocupaba la política?

59: - R.: Sí.

60: - P.: El tipo de preocupación social ¿por dónde iba, que temas específicos, que aspectos te preocupaban? Me has hablado de la libertad ¿pero además, te preocupaba ya la pobreza, te preocupaba la marginación?

61: - R.: *La marginación no porque no la conocía, no la tenía cercana, me preocupaba la injusticia, la desigualdad, pero no me lo planteaba como eso sino todo en un contexto más político y en lo social.*

Recuerda la muerte de carrero blanco como un acontecimiento significativo digno de mencionar que le marcó.

38: - P.: *¿Recuerdas algún acontecimiento político o social que influyera en tus posicionamientos personales en aquella época?*

39: - R.: *Pues antes era, aunque yo era un poco más niña; cuando murió Carrero Blanco, aquello me hizo a mí un poco empezar a pensar, aunque luego.*

40: - P.: *¿Qué edad tenías cuando?*

41: - R.: *Pues tenía 14 años, 14 o 13 años, eso fue en el 73 pues tenía 14 años.*

1.3. Influencias derivadas de su condición de género.

Su condición de género afecta, con toda seguridad a sus posibilidades de acceso, desarrollo y promoción en el mundo laboral. Se queda embarazada al final de su primer contrato de trabajo, y esto supone en su ciclo de vida laboral una interrupción de más de año y medio sin trabajar. Sus posibilidades de acceso a una formación complementaria durante esta época también están muy limitadas por su condición de mujer entregada al cuidado de su hijo.

287: *yo ya estaba embarazada y cobro el paro por esos seis meses, o la ayuda familiar... desarrollo mi embarazo. Nace Manuel, me dedico a Manuel, no es porque quera sino porque no me sale nada, no me sale trabajo.*

336: *lo que pasa es que yo no me formo, no me formo o empiezo un poco después bien porque me Manuel no tenía con quien dejarlo, por no dejarlo solo, o porque pienso que necesito más formación pero no acabo de buscarla.*

345: - P.: *¿Qué hacías en tu tiempo libre?*

346: - R.: *Pues cuidar a mi hijo, en aquella época era mi hijo una criatura pequeña y claro yo por las mañanas trabajaba y muchas tardes también tenía que trabajar, muchas tardes también tenías que ir porque era la hora en que los jóvenes estaban en el centro, entonces el tiempo libre que realmente tenía pues lo dedicaba a mi Manuel, porque lo tenía que dejar por ahí de prestado no a alguna compañera, o allí, alguna amiga o así, claro el tiempo que fuera era para estar con él.*

365: - P.: *Así en el 93, entonces no estuviste tanto tiempo en paro ¿no?*

366: - R.: *Estuve un año y medio, te parece poco, y durante este año y medio no trabajé en otra cosa porque ya estaba Manuel y ya no trabajé.*

1.4. Condicionantes laborales y conflictos institucionales.

Los principales condicionantes laborales que afectan al desarrollo profesional de Antonia vienen determinados por tres largos periodos de interrupción laboral: el primero como consecuencia de su embarazo, el segundo sin una causa definida, tras

un contrato de un año ejerciendo de animadora de calle con jóvenes en un Centro de Servicios Sociales de un barrio; y el tercero como consecuencia de suspender la oposición para una plaza que ocupaba ella de interina. A pesar de estos largos periodos de interrupción, mantiene una atracción profesional persistente hacia el mundo de la animación sociocultural que la empuja a no desistir en la búsqueda de nuevos empleos relaciondos con el tema.

El primer condicionante laboral más significativo que debe afrontar es su falta de cualificación ante un trabajo para el que no había estudiado, para el que no había hecho ningún curso, para el que no tenía ningún tipo de formación específica antes de llegar a su primer empleo. Si bien su primer contacto con el trabajo de animación comunitaria con mayores en un barrio de la ciudad le abre las puertas a un nuevo mundo que ni sabía que existía hasta ese momento.

Los principales conflictos institucionales a los que debe hacer frente están relacionados con problemas de coordinación entre profesionales que actúan en un mismo centro o proyecto, problemas de comunicación con los compañeros y con los responsables de los programas e incluso con visiones opuestas y confrontadas de lo que debe ser la animación sociocultural.

II. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y EXPERIENCIAS TEMPRANAS EN EL CAMPO SOCIAL

II.1. Atracción vocacional remota

Reconoce que antes de empezar a trabajar como animadora no siente la más mínima atracción remota por el campo social, ni participa de ninguna experiencia previa de toma de contacto con ámbitos específicos de la realidad sociocultural. Su situación de desconocimiento de lo que es la a.s.c. está también relacionada con una falta de información disponible en el entorno en que ella se mueve. Hasta tal punto está desinformada que ni siquiera había oído hablar de la a.s.c. antes de acceder a su primer trabajo. No podemos afirmar, por tanto, que suyo sea vocación, o si lo es,

será más bien una vocación tardía, basada en su enfrentamiento directo a una práctica profesional compleja a la que paradójicamente ha tenido que enfrentarse sin una capacitación profesional previa.

114: - P.: *¿Conociste alguna persona que te influyera especialmente y te acercara al mundo profesional de la animación?*

115: - R.: *Yo creo que ni conocía lo que era la animación, ni conocía que existiera la animación sociocultural, yo creo que es un momento en el que piensas en terminar la carrera que vas a encontrar trabajo en eso que has estudiado, que te vas a preparar una oposición.*

169: - P.: *¿Recuerdas si te informaste qué papel, qué salida profesional era esa?*

170: - R.: *No porque ni tenía amigos, ni amigas que estuvieran en ese ámbito, ni ella tampoco supo decirme qué es lo que era, y cuando yo fui al INEM pues tampoco, nadie sabía.*

II.2. Experiencias tempranas de trabajo no remunerado

Antonia llega al mundo de la animación sin haber tenido una trayectoria anterior de acercamiento inicial al campo socio-educativo, no ha tenido ninguna experiencia temprana de trabajo no remunerado, y como veremos más adelante, tampoco ha pertenecido a ninguna asociación ni se ha implicado en procesos de participación o voluntariado social que le hayan propiciado una toma de contacto con este sector o una vivencias previas al respecto. Su recorrido personal antes y durante los estudios universitarios está absolutamente desvinculado de cualquier tipo de influencia sociocultural que haya podido ejercer alguna presión significativa sobre su trabajo posterior en este campo.

70: - P.: *Cuéntame algún acontecimiento de aquella época que influyera en ti, relacionado con la animación sociocultural.*

71: - R.: *No recuerdo ahora mismo.*

82: - P.: *Cuéntame algo de la carrera ¿qué te parecieron los profesores, hubo, fueron cinco años de carrera y bueno obviamente vas madurando y vas pasando, si te parece nos centramos ahora en lo que fueron los estudios, cómo te fue y después ya hablamos de si mantenías tu grupo de amigos, si tu participación política era igual y tal. Háblame primero de los profesores en Geografía e Historia cómo pudieron influir en ti, cómo pudieron de alguna manera ir despertando en ti un interés hacia lo social, hacia lo cultural o podemos decir que en Geografía e Historia no había interés por tu parte hacia temas socioculturales, que tú descubres la animación sociocultural por tu cuenta.*

83: - R.: *Yo la descubro mucho después, no tiene relación ni con mis años de carrera ni con nada de eso, además yo en mis años de carrera yo estaba centrada en mi carrera, porque me gustaba porque pensaba que iba a ser mi futuro la enseñanza, el arte sobre todo que era lo que más me gustaba, pero no tenía, o sea, no quiere decir que no tuviera inquietudes sociales o tal, pero como para decirte que se despierta en mi algún sentimiento hacia la animación sociocultural, pues no. Hombre inquietudes sociales como tal sí, inquietudes sociales por mí.*

90: - P.: *Durante estos cinco años de carrera me has dicho que no descubres la animación sociocultural hasta mucho más adelante, pero ¿se despierta en ti un interés por algunos aspectos sociales en concreto?*

91: - R.: *¿Inquietudes sociales del momento?*

92: - P.: *¿No tuviste un contacto específico con un sector, con un grupo, con...?*

93: - R. *No.*

II.3. Influencias de los estudios universitarios de origen

Tampoco las influencias de los estudios universitarios de origen son dignas de mención. No hay ningún acontecimiento especial que merezca la pena resaltar sobre este periodo de formación académica. Tampoco podemos afirmar que la titulación de Geografía e Historia haya podido ejercer algún tipo de influencia sobre su orientación laboral hacia el campo de la a.s.c. Su encuentro con el mundo de lo social es más fruto de un encuentro casual, debido al azar, no podemos hablar de una elección intencional propiamente dicha; eso no quita que tras sus primeros contactos con esta parcela labora, Antonia vaya construyendo una identidad profesional firme respecto a su voluntad y vocación descubierta para dedicarse a estos temas. La tenacidad y persistencia demostrada más adelante para seguir en este camino es una prueba más que sobrada de su intensa atracción a interés personal por este campo profesional.

102: - P.: *¿Serías capaz de hacerme una crítica a la formación que recibiste, la formación universitaria?*

103: - R.: *A aquella época, no.*

104: - P.: *¿Qué te parecieron los planes de estudios, hubo alguna persona en concreto en la facultad que influyera en ti especialmente, crees que tu condición de mujer te condiciona en tu proceso formativo?*

105: - R.: *Nunca me ha condicionado, ni en la época de estudiante ni posteriormente en la época profesional, nunca ha sido una preocupación de tener que decir.*

106: - P.: *¿En aquella época en la universidad realizaste algún cursillo, participaste en algún congreso, hiciste algún taller? Nada.*

107: - R.: *No, disfruté de dos años allí, y...*

108: - P.: *¿Y recuerdas? Fuera ya del contexto universitario ¿recuerdas algún acontecimiento importante en aquella época? ¿Cómo lo viviste?*

II.5. Influencias de las asignaturas en su interés por los temas sociales

Algunas de las asignaturas cursadas a lo largo de la carrera le han servido para adquirir una formación especializada en temas de geografía, historia, historia del arte, que posteriormente le han servido en su trabajo como animadora, especialmente todos estos conocimientos le han sido útiles en los viajes culturales con mayores.

84: - P.: en qué medida te han servido los estudios de Geografía e Historia ¿qué te han aportado, luego en tu carrera profesional?

85: - R.: Me han aportado una cultura que me ha servido luego, a mi me ha gustado mucho leer y eso me ha aportado mucha cultura y luego pues eso cultura, pero la carrera como tal saber cosas de geografía, de historia, de arte.

86: - P.: ¿Y te han facilitado, te han aportado alguna estrategia, alguna herramienta específica para tu trabajo como animadora sociocultural?

87: - R.: Claro, cuando yo he hecho visitas culturales con mujeres y con mayores pues de hecho conocer historia, conocer arte o conocer literatura me ha ayudado a poder explicarles distintos monumentos o distintos sitios que hemos visitado y poder identificar eso que yo conozco, lo que conoces.

88: - P.: ¿Y en tu manera de interpretar las problemáticas sociales, ya no solamente como una herramienta específica en el campo de lo que haces, de las visitas y todo eso, sino vámonos un poco más a cómo interpretar las problemáticas sociales, cómo abordas determinados problemas, te ha aportado algo el haber estudiado Geografía e Historia?

89: - R.: Pues yo creo que no.

II.5. Orientaciones e influencias previas para cursar los estudios universitarios

Se decide a cursar Geografía e Historia porque siente una especial atracción por el arte y la Historia. Aunque su abuelo fue maestro, el magisterio no le atrae especialmente, dado que había tenido alguna experiencia negativa con un maestro especialmente autoritario. Quizás de las cosas que más le influyen en su vocación y reafirmación de sus estudios universitarios fue una tía suya con formación en temas de arte.

12: - P.: Vamos a ver Antonia vamos a comenzar con lo que fue tu etapa de transición al mundo universitario, me has comentado antes que estudiaste Geografía e Historia, en aquella época, cuando hablamos del periodo preuniversitario, cuando estabas en bachiller y en COU ¿qué te llevo a tomar la decisión de estudiar Geografía e Historia, vivías en Burgos, quién te oriento a tomar la decisión de estudiar Geografía e Historia?

13: - R.: Orientarme no recuerdo que me orientara nadie pero que la Geografía, la Historia y sobre todo el Arte sí que me habían gustado bastante, yo en un principio lo que no quería hacer era Magisterio, mi abuelo había sido maestro pero yo tenía antecedentes de un maestro fascista, por así decirlo y entonces yo no quería hacer Magisterio me gustaba más la Historia del Arte, entonces pues, vamos que tampoco tuve muchas dudas para decidir qué era lo que me gustaba y ya está.

25: - R.: ... siempre me había gustado más el tema de historia del arte, literatura y todo eso en lo que yo sacaba buenas notas; entonces matemáticas, física y química pues bueno, notas normales, aprobado y ya está, y entonces pues fue mi camino, mi ritmo. También ahora que estoy recordando, por ejemplo, mi tía, una tía que es soltera pues a ella siempre le ha gustado mucho el arte, la historia, igual si influyó, que cuando yo tenía historia del arte pues ella me ayudaba y buscábamos en libros y no sé qué y puede que ahora descubra que de ahí viene esa incidencia de gustarme más la historia, la lectura y todas esas cosas ¿no?

26: - P.: En aquella época, cuando estabas en el instituto ¿realizaste algún curso, algún cursillo relacionado con la intervención sociocultural?

27: - R.: No, nunca.

III. IMPLICACIÓN EN PROCESOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO Y EXPERIENCIAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

III.1. Vinculación con grupos políticos, religiosos, ...

Su vinculación a grupos políticos en la época está ligado al fuerte movimiento que se produce al final de la dictadura franquista, mantiene fuertes vínculos con grupos de izquierdas cuyos vínculos no están determinados por la adscripción formal a un grupo político particular, sino más bien por un grupo de amigos preocupado por defender un tipo de libertad de expresión e ir construyendo su propia ideología y su propia forma de pensar. A todo esto contribuyeron muchos de los encuentros, reuniones y asambleas que se propiciaban entre el colegio de monjas donde estudiaba con otro de jesuitas.

30: - P.: *¿Tenías vinculación con algún grupo político, con algún grupo religioso?*

31: - R.: *Con grupo religioso nada y con grupo político sí, en aquella época, porque yo curiosamente en esa época era más mala, fue cuando estaba en COU.*

32: - P.: *¿Formabas parte de alguna asociación?*

33: - R.: *No.*

34: - P.: *Tu compromiso político ¿era fuerte, participabas activamente?*

35: - R.: *Participaba en asambleas, participaba en encuentros..., me acuerdo de los hermanos, de aquella gente en aquel momento que nos uníamos, eran de un colegio de curas, los jesuitas, y entonces era la lucha política de identificarse con ese tipo de películas, con ese entorno de amigos que todos éramos rojos y bueno.*

36: - P.: *Y el estar en un grupo político ¿por qué era, cómo?*

37: - R.: *Por convicción de lucha, empezó porque la gente era, mi grupo de amigos siempre ha sido gente de izquierdas digamos, que es como se puede denominar o en aquella época se puede denominar, entonces la vinculación era el grupo de amigos con el que yo me movía y con el que me realizaba.*

No pertenece a ningún sindicato.

235: - P.: *¿No estabas sindicada?*

236: - R.: *No estaba sindicada, ni tampoco por allí se pasaban como se pasan ahora los sindicatos a explicarte, pues un poco las novedades del convenio, o los logros que se habían conseguido.*

III.2. Participación social, voluntariado y asociacionismo.

Su experiencia previa en actividades de participación social, voluntariado y asociacionismo es nula, llega a la animación sin hacer un recorrido previo por el

mundo del voluntariado. Tampoco en la época actual mantiene unos vínculos profesionales mínimos con asociaciones profesionales.

54: - P.: *¿Participabas en alguna actividad de voluntariado?*

55: - R.: *No.*

273: - P.: *¿Formabas parte de alguna asociación, te acuerdas de en esa época de algún acontecimiento social o político que influyera especialmente en tus posicionamientos personales?*

274: - R.: *¿En aquella época? No, ahora mismo no.*

276: - R.: *Claro empiezo a conocer a otros compañeros que por aquella época empiezan también a trabajar en el Ayuntamiento y que estaban en la misma situación o como yo, que llegan un poco de rebote a la animación, a los centros de día, hay quien sí había tenido alguna experiencia anterior o se largaba, pero teníamos poca relación porque unos estábamos en un centro, otros en otro, pongamos por caso y no había mucha relación, igual que si he tenido mucha relación en otros años posteriores en aquella época no, como que cada uno tenía su trabajo particular en un centro y si lo conocías era porque conocías el nombre y poco más, que no había una relación especial, ni una cercanía, ni una coordinación de hacer cosas y tal de los animadores o de los encargados de centros de día.*

El tipo de asocianismo en el que se ve implicada, no es estrictamente un asociacionismo profesional organizado, sino una organización ocasional para la canalización de reivindicaciones, el intercambio de información, de metodologías, de formas de intervenir,... y que acabará siendo una estructura coordinada de profesionales con un conjunto de inquietudes comunes que no llegan a cristalizar en una asociación.

406: - R.: *Nos reuníamos y nos reuníamos EEE, CCC, JJJ, LLL y yo.*

407: - P.: *¿Y os constituisteis como asociación municipal?*

408: - R.: *No, era simplemente pues eso reunirnos todos por compartir lo que cada uno estaba haciendo, por intentar hacer cosas conjuntas y coordinarnos los distintos centros para realizar cosas conjuntas con mayores o con mujeres, con los sectores de población que trabajábamos y también por empezar a redactar unas funciones del animador, que eso ya se ha terminado totalmente, ahora es cuando se está viendo, hay una comisión que ha redactado una serie de funciones.*

409: - P.: *Y aquel documento ¿llegásteis a redactarlo a elaborar algo?*

410: - R.: *Al final redactar como tal no, ya te digo que eso ha sido ya posterior, una vez que ya los animadores han sido personal fijo, aprobaron la oposición.*

411: - P.: *Pero fue iniciativa vuestra.*

412: - R.: *Fue una iniciativa nuestra.*

413: - P.: *Se quedó en eso en una iniciativa.*

IV. INFLUENCIAS DE FORMACIÓN PARALELA ADQUIRIDAS FUERA DEL ESPACIO UNIVERSITARIO

IV.1. Influencias formativas derivadas de su formación paralela fuera del espacio universitario:

Fuera del espacio universitario inicia su trayectoria formativa en temas de animación una vez que ya iniciada su etapa de tanteo y exploración del mundo laboral, en el año 88 asistiendo a una escuela de verano, donde tiene un primer acercamiento a los temas de formación en Tiempo Libre (carpeta de documentos personales de Antonia Ramírez, cursos de formación recibidos). Tras su periodo de maternidad, no retoma su actividad formativa hasta el año 90, manteniendo una intensa actividad formativa en el periodo 90-92 (completando en esta etapa un total de 500 horas en actividades de formación paralela). La mayor parte de estas actividades las realiza al amparo del INEM, aunque cada año no le permiten hacer más de un curso.

150: yo ya estaba un poco desesperada pues no podía hacer más de un curso al año.

351: -P.: ¿Las actividades de formación que hacías estaban relacionadas con la animación?

352: - R.: Ya sí, porque además con el curso ese, pues muchas cosas de Tiempo Libre, Ocio y Tiempo Libre para Infancia y tal y cual pues claro la bibliografía que te van dando va relacionada con eso, entonces ya tampoco puedo decir que no, ya sí tengo una preocupación más por formarme. El año 92 pasa entero de esta manera,

Respecto al fomento de las iniciativas formativas por parte de la institución en la que comenzó a trabajar, reconoce que no existía un plan de formación estructurado ni una línea de formación sólida, las actuaciones suelen ser pocas, ocasionales y no sistemáticas.

263: - P.: ¿Fomentaba el Ayuntamiento o desde el centro llegaba información del Ayuntamiento de actividades formativas invitándoos o informándoos del tipo de actividades que había, cursillos, talleres, fomentaba la formación permanente?

264: - R.: No, yo pienso que en aquella época es que ni había cursos, de así como ahora que los sindicatos programan cursos formativos de distintos tipos, yo en aquella época no recuerdo, y si llegaban yo no los recuerdo especialmente; vaya, yo no creo que en aquella época se cuidara mucho la formación de los trabajadores.

265: - P.: ¿En qué medida te sentías que formabas parte, que pertenecías al Ayuntamiento o a un colectivo de profesionales específico?

309: - P.: ¿Cuánto espacio de tiempo os dieron para la formación, la formación en qué consistía?

310: - R.: Mira empezamos a trabajar a mediados, al final de diciembre y Juve-Andalus entonces duraba hasta principios de enero, pues desde que empieza hasta no sé si nos dieron un día o dos libres, hasta principios de enero estamos allí en Juventud, ponernos un poco al día de lo que era Proyecto Joven, de lo que se intentaba con el Proyecto Joven, de los distintos aspectos a intervenir, de lo que era el espacio joven, de cuáles eran todas estas funciones dentro del espacio joven, la nueva creación.

311: - P.: ¿Y en eso os coordinaba alguien?

312: - R.: Nos coordinaba HHH HHH, que entonces era jefe de área de Juventud y luego CCC AAA que llevaba todo lo de Juventud y entonces era también el que estaba un poco.

313: - P.: ¿O sea que hubo un plan de formación?

314: - R.: No era exactamente un plan de formación como tal, no fue ningún curso especial; simplemente que con todas las cosas que había allí en juventud, pues ir leyéndolas, ir pensando qué es lo que podíamos hacer nosotros en el espacio joven, un poco tenernos entretenidos, por aquella época yo tengo un poco más acceso a cosas, pero no era formación, formación como tal, un curso sobre tal; sino un poco que nosotras leyéramos lo que había allí, y lo que se pretendía con Granada Proyecto Joven dentro de, un poco lo que se pretendía con esos espacios jóvenes y demás, un poco buscar a jóvenes del barrio, situaciones de jóvenes, por esta época sacamos lo de los proyectos aquellos que llevaba juventud con asociaciones de jóvenes, darle dinero para hacer cosas y poner en marcha y apoyar muchas iniciativas para jóvenes. Hasta ahí es mi formación y ahí empieza a llenarse poco a poco mi formación, empiezo ya a hacer algo.

IV.2. Influencias de agencias formativas

Su participación como organizadora de las jornadas de corresponsales juveniles con apoyo de la Delegación Provincial de Juventud, le permite conectar con otras agencias de formación tienen una cierta estructura y un plan de formación a medio plazo específico para animadores.

322: - ...ya en esa época es cuando a través del Proyecto Joven pues se hacen unas jornadas, unas jornadas sobre Proyecto Joven... me voy preocupando un poco por el tema de formación, eran las primeras jornadas de corresponsales juveniles, pues como estábamos nosotros trabajando en los espacios jóvenes,...

326: - R.: ...el Ayuntamiento apenas hacía cursos formativos, con respecto a animadores porque yo creo que en esa época tampoco había ¿no? pues juventud sí se preocupa, de hecho en aquellas primeras jornadas los que estábamos lo habíamos organizado entre todos los de juventud y nos dieron nuestro diploma, no como asistentes al curso, sino como ponentes de aquel, tanto a la organización, o sea ese es mi primer título de algo relacionado con la animación, las primeras jornadas de corresponsales juveniles.

Superada una primera etapa de desinformación, falta de coordinación y ausencia de un plan de formación personal e institucional sistemático y organizado, va tomando cuerpo una segunda etapa de sistematización de la formación, es aquí cuando empieza a hacer cursos específicos de animación sociocultural en Agencias Formativas como la EPASA y la UNED.

333: - P.: ¿Estaba ya la Escuela de Formación de Animadores, la Escuela Don Bosco?

334: - R.: Sí, a partir de entonces ya sí.

335: - P.: ¿Hablamos del 91?

336: - R.: Sí, hablamos del 91, porque ya sí empieza ya la información, a mí como animadora del espacio joven me llega información para que yo esa información la distribuya entre los corresponsales juveniles, el Ayuntamiento manda la información a los corresponsales juveniles, pero es la misma información que me llega a mí, entonces ahí ya si empiezan a tener, empieza a sonarme la Escuela Don Bosco, la EPASA o cursos de formación,

392: - R.: Tengo más formación también, ya por entonces empecé a hacer cursos.

393: - P.: ¿Qué tipo de cursillos hiciste?

394: - R.: *Ya todos relacionados con la animación, en la EPASA, cursos de la UNED.*

En la actualidad cuenta con un cómputo global de más de 1.000 horas de formación específica en el campo de la animación, ha realizado una maestría en Gerontología Social y está cursando un master en Animación Sociocultural. Su campo de especialización está más orientado al trabajo con mayores y a un tipo de animación comunitaria que también incluye programas de intervención dirigidos a otros sectores.

IV.3. Influencias de experiencias de autoformación y trabajo en equipo

Antonia es una animadora autodidacta, hecha a sí misma desde su trabajo en la práctica, va descubriendo la animación una vez metida en un centro de día, sin saber claramente qué hacer ni cómo hacerlo, pero a medida que pasa el tiempo el trabajo la motiva cada vez más y va aprendiendo cosas a medida que la realidad se lo va demandando. El contacto con la realidad de las personas mayores, como primera experiencia le ayuda bastante a entender el sentido de su trabajo y hacia dónde orientar las necesidades de formación que le van surgiendo. Los cursos, las lecturas, los meses de estudio que dedicó a preparar oposiciones para las plazas de animador en su etapa de interinaje, todo ello le va dando una formación útil, aunque su modelo de animación sociocultural no es un modelo de acción teóricamente construido y apoyado en grandes teorías sobre la ingeniería de la actuación sociocultural, sino un proceso de investigación-acción continuo basado en el descubrimiento personal de herramientas eficaces reguladas desde la propia realidad y sometidas al control de calidad de la propia práctica. Ese modelo de ensayo y error lo aplica Antonia en su primera experiencia con el grupo de mayores, y lo generaliza por extensión al sector juventud, desde los mismos esquemas, premisas y presupuestos de intervención metodológica y epistemológica (una visión más extensa y completa de sus concepciones sobre la animación y los supuestos en que se sustenta su práctica pueden encontrarse en el epígrafe VI.5. Modelos implícitos de animación sociocultural)

225: - R.: *Claro que sí, con el paso del tiempo he trabajado con personas mayores mucho más tiempo, tener más experiencia, no solamente laboral sino haber hecho*

246: para mí la institución, ni me animó, ni me desanimó, con respecto a la animación fue mi trabajo, mi relación con las personas con las personas mayores las que sí me animaron.

316: Pues nada, empieza a leer algo, a leer algo de jóvenes, no me preguntes qué: en el centro de la CCC había bastantes libros, revistas de trabajo social y monográficos interesantes que había mucho: empezaban a venir jóvenes, agrupaciones de jóvenes, empieza a ponerse el tema de las animaciones con más relación, un poco significativa en el barrio y yo tenía muchas ganas de muchas cosas? no? y luego que bueno que lo mismo que mi relación con mayores había sido buena, pues tengo relación con otros compañeros, empezamos a organizar actividades, empezamos a hacer asambleas juveniles, reuniamos a las asociaciones que había, hacemos un listado, yo creo que en un principio el listado no era de Servicios Sociales, yo me presento con ellos pues mira soy Antonia, soy animadora de juventud, encargada de Servicios Sociales, que no sé que.

El trabajo en equipo constituye otra vía sólida de formación y desarrollo profesional, si bien en la primera etapa de tanteo y exploración esta dimensión formativa estaba bastante debilitada por razones de falta de asentamiento y estabilidad en las instituciones y en los programas por los que pasaba; unido en algún caso, a una ausencia de programas de formación en las instituciones por las que ha ido pasando y a dificultades internas de comunicación y organización de las propias instituciones.

330: - R.: Dificultades ninguna, era muy bonito también, y en aquella época sí existía coordinación entre nosotros.

331: - P.: Sí, había un equipo de trabajo? había diferencia con la situación anterior?

332: - R.: Con la situación anterior sí, bastante, ahí sí que los animadores nos veíamos, ya sí que éramos animadores de juventud, nos veíamos para organizar cosas juntos, nos veíamos mucho, no sé si era la costumbre de una vez por tanto tiempo, programábamos lo que estábamos haciendo, programar cosas nuevas, empezar a pensar en la noche de San Juan, empecé a pensar en una de estas reuniones que hacer, que cosas se podían hacer y se pensó en la noche de San Juan y fuimos todos a una, realizamos un proyecto, la gente más técnica, de lo que se podía hacer, con que gente se podía contar, cosas que se podían realizar en la noche de San Juan, ahí sí había más, ahí sí sentí más en ese sentido; aparte de que luego ya en el Centro de Servicios Sociales poco a poco también fui formando parte del equipo, entonces me sentía bien con el equipo de mis compañeros de la CCC y me sentía bien con el equipo de mis compañeras de juventud, pero en general muy bien, un buen equipo, gente que como yo no tenía experiencia en animación, había gente que sí tenía experiencia porque había hecho monitor de tiempo libre, monitor de campamentos.

IV.4. Influencias de personas, profesores, compañeros y amigos

Una compañera de trabajo ejerce sobre ella una importante influencia formativa, ya que su experiencia como animadora le ayudó especialmente.

202: - P.: *¿Hubo alguna persona que te influyera especialmente y te ayudara en aquella época?*

203: - R.: *Mi compañera y yo que comenzábamos las dos igual, ella sí tenía más relación con la animación, ella era psicóloga, había terminado Psicología y ella sí había estado, no sé si había trabajado, que había tenido más relación con la animación, no sé si a través de la carrera, no sé algo. Y la verdad es que fue ella la que más me ayudó en aquella época en que las dos, aunque ella sabía más; íbamos, a las dos nos pillaron de novatas y recuerdo que en aquella época llegas de nuevas y un poco con muchas ganas, con mucha ilusión, porque empiezas un trabajo que te gusta, empiezas a cumplir, que es un trabajo que te lleva a algo que te gusta y yo organizo una asamblea de socios del centro de día para ver qué es lo que querían hacer ellos, que yo me había incorporado nueva, llevaba un mes o así y ponerme al día, ver lo que se había hecho hasta entonces, viendo programas, viendo proyectos y tal;*

270: - R.: *Bueno, yo creo que lo he dicho antes que una persona que me ayudó yo creo que era mi compañera, que también estaba con ella y que ella tenía más experiencia en la animación, no sé si había hecho algún curso, ella sí creo que había hecho algún curso o, era psicóloga, estábamos las dos y ella sí me ayudó porque ella sí sabía más de animación o sí había hecho algún curso, había trabajado algo, la única porque luego el resto no, al contrario vamos.*

También ha ejercido una especial influencia en su formación el equipo interdisciplinar con el que actualmente está trabajando.

337: - P.: *Cuéntame alguna persona que influyera especialmente en ti en esos dos contratos, en ese año de trabajo como animadora sociocultural.*

338: - R.: *No una persona el equipo de trabajo de CCC que en un principio yo me sentí desplazada, no me sentí desplazada llegaba de nuevas a un equipo que estaba ya trabajando intensamente, lo que pasa que ya empiezan a conocerme y yo empiezo a conocerles y fue un año muy, muy bonito, tanto los compañeros de trabajo como el director, la gente joven, los compañeros de juventud, fue un año...*

V. TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL Y ACCESO AL PRIMER EMPLEO

V.1. Intentos fallidos y exploraciones frustradas de búsqueda de empleo.

Acaba la carrera un año después de lo debido, ya que le quedó una asignatura pendiente; una vez licenciada, hace el curso de adaptación pedagógica y durante dos años consecutivos **prepara las oposiciones sin éxito.**

126: - R.: *Sí, me había quedado una asignatura, una tontería la verdad y la terminé ya en el año 82 y durante mucho tiempo, yo no sé, me he despertado con el agobio de que me queda una asignatura, durante muchos años me pasó, se ve que aquello a mí me preocupaba...*

127: - P.: *¿Haces el curso de adaptación pedagógica?*

128: - R.: *Sí, siempre pensando en que iba a trabajar en lo que había estudiado, y de hecho lo intenté.*

129: - P.: *¿Te preparaste oposiciones?*

130: - R.: *Me preparé durante un par de años digamos, durante un par de convocatorias, porque luego realmente yo ya tenía todos los libros de estudio y, pues para prepararme las oposiciones.*

Sus primeras experiencias en el campo laboral no tienen nada que ver con la animación sociocultural. Trabaja durante unos meses en un hotel, vende juguetes en el mercado, ayuda a su pareja en **trabajos** de tipo artesanal y hace varios cursos de formación profesional en el INEM, todos ellos **absolutamente distantes del campo de la intervención social**.

138: - R.: *Es la época que te digo que estuve trabajando en un hotel.*

139: - P.: *En esos cuatro años, estuviste trabajando en un hotel ¿en qué trabajabas?*

140: - R.: *Haciendo camas, de limpiadora, limpiando y haciendo camas en el Camino de Ronda, estoy allí me parece que fueron cinco meses, volvimos a Barcelona porque a él le salió un trabajillo, estuvimos haciendo durante aquellos años también juguetes de madera, los vendíamos en el mercadillo, y en las guarderías del patronato, hicimos bastantes trabajos de madera y por aquella época, a Manolo también le sale en Barcelona un proyecto de hacer una maqueta allí en Santa Coloma y entonces como yo tampoco tenía trabajo nos vamos para allá, estuvimos una temporadilla y ya al volver es cuando empiezo, hago un curso de panadería y otro de secretariado.*

142: - R.: *Sí en esa época que te estoy diciendo de paro, de trabajillos así, de que empezamos a hacer juguetes de madera, vamos por el mercadillo vendiéndolos, ya empezamos con el Patronato a hacer figuras de madera más así, un poco, empezamos poco a poco a.*

Antonia había trabajado ocho meses de animadora en un centro de día (véase epígrafe V.6, primer contrato de trabajo); esta experiencia le despierta un cierto interés por el campo de la animación, su primera experiencia le deja huella, se ha sentido cómoda actuando de animadora y ve en este ámbito una oportunidad para encontrar trabajo. Por esta razón, quizás, aún estando trabajando durante el verano de auxiliar administrativo en el SAS concursa en dos ocasiones a plazas de animadora, en las que obtiene un buen puesto, pero no consigue trabajo.

288: *ya en el año 90 en verano fruto de mi curso de auxiliar administrativo me llaman de una bolsa de trabajo que había echado en el Servicio Andaluz de Salud...*

290: - R.: *Sí, para un contrato de tres meses en el clínico de auxiliar administrativo, entonces, pues me incorporo a mitad de julio, agosto, septiembre, tres meses, con contrato,... me amoldo a los trabajos y ya está. Estuve esos tres meses y en diciembre de ese año, bueno me habían llamado en una ocasión para un trabajo en la Diputación en el psiquiátrico como animadora,... la plaza se la dan a otra persona y yo me quedo la segunda. Era de animadora sociocultural en el psiquiátrico para realizar actividades con los internos que hay allí,...*

292: *y en otra ocasión fue el Ayuntamiento que también necesitaban creo que eran animadores y también, no sé si había dos plazas; entró una chica que estaba relacionada con el Partido Socialista, y que me volví a quedar detrás, y ya en esa época terminó mi trabajo en el clínico.*

Junto a un compañero que ya trabajaba de animador para el Ayuntamiento, decide prepararse las **primeras oposiciones** que se celebran en Andalucía para cubrir puestos de **animadores en los Ayuntamientos**.

416: - R.: *Claro también estaba de animador sociocultural en juventud, él siempre ha estado en juventud. Nos repartimos los temas y decíamos tú te preparas, cada uno un poco lo que viera que podía tener más, tú te preparas éste y éste, juntamos luego todo el temario, pero sí elaboramos todo el temario de las oposiciones y no hubo problema de ningún tipo.*

417: - P.: *Aquellas oposiciones ¿salieron en BOJA, la convocatoria y el temario?*

423: - P.: *¿En que año fueron las oposiciones?*

424: - R.: *En el 97.*

425: - P.: *Fueron las primeras oposiciones.*

426: - R.: *Las primeras oposiciones de animador sociocultural, lo que había habido anteriormente en algún caso, habían sido de encargado de centro de día, salieron seis plazas,...*

Suspende las oposiciones, y se siente **fracasada profesionalmente**, aunque no desiste y sigue manteniendo su inquietud por ejercer de animadora, por eso sigue haciendo cursos e intentando encontrar su hueco esa parcela del mundo laboral que le atrae y le parece interesante.

428: - R.: *Sale de esa oposición, las oposiciones empiezan en septiembre y ya nosotras, creo que el examen fue a primeros de septiembre ya nos suspenden, pero claro hasta que el proceso no se completa pues no. Me costó una medio depresión, lo pasé muy mal porque yo sentía que aquello había sido super injusto porque nos avalaban, en ese sentido con Antonia somos uña y carne, nos avalaba una experiencia profesional, nos avalaba un buen trabajo realizado, nos avalaban tres años y pico de darle un auge a la animación en el Ayuntamiento, de cambiar el concepto que el Ayuntamiento tenía de la animación y que una oposición decidiera que no estábamos preparadas, entonces yo lo he pasado muy mal y como decían que la mancha de mora con otra verde se quita, pues hasta que no tuve otro trabajo no se me quitó, en esa época fue cuando fui a ver a las mujeres de Torre Cárdeles, hice cursos,...*

V.2. Momentos significativos de interrupción laboral

Desde que acaba sus estudios universitarios hasta que encuentra su primer empleo remunerado en el mundo de la animación, transcurren cinco años. A lo largo de su trayectoria profesional ve interrumpidos sus contratos de trabajo en varias ocasiones por largos periodos de tiempo que aprovecha para hacer curriculum en forma de cursos y jornadas y seguir formándose para poder acceder a nuevos puestos de trabajo relacionados con la animación. Su peregrinaje laboral a lo largo de este primer ciclo de vida laboral no es fácil, muy al contrario, sufre varios

fracasos estrepitosos, que la conducen al paro. Pero no desiste en su interés por encontrar trabajo en el campo de la animación. Sus años de experiencia han ido reforzando su interés específico por este ámbito profesional al que intermitentemente accede con una profesionalidad creciente y una tenacidad sorprendente. Aún a costa de haber sufrido varios intentos fallidos que le hubiesen permitido acceder directamente a una plaza fija de animadora.

133: - P.: *¿Cuántos años estuviste en paro, desde que acabas tus estudios en el año 82 cuándo encuentras tu primer trabajo?*

134: - R.: *Hasta que encuentro el primer trabajo como animadora sociocultural.*

135: - P.: *¿Eso fue el primero como animadora?*

136: - R.: *Pues pasan cinco años, desde el 83 hasta finales del 88 que es cuando empiezo a trabajar.*

Tras su primer trabajo de seis meses en el centro de día acaba su contrato, aunque prolonga su actividad dos meses más como trabajadora autónoma para concluir algunas actividades que ya había programadas con los mayores, y acaba en el paro.

239: - P.: *Cuéntame qué ocurre cuando pasan esos seis meses de llegar al centro de día.*

240: - R.: *Termino el contrato en junio, me voy al paro, estoy ahí también dos meses porque decían que si querían que continuáramos, nos tuvieron a mi amiga y a mí, pues estábamos juntas, ella estaba en el Haza Grande y yo en el Albaycín y el Fargue. Se habían quedado pendientes unos viajes, la gente mayor se ve que presionó un poquillo, y finalmente con un contrato de obras y servicios de los que entonces se hacían pues tú te tenías que apuntar como autónomo que te pagan mal, pero que era distinto de un contrato laboral. En noviembre y diciembre volvemos a trabajar para realizar esos trabajos que se habían quedado pendientes, ya no lo recuerdo bien, yo creo que eran unos viajes o algo así lo que sirvió de pretexto.*

241: - P.: *Acaban esos dos meses y...*

242: - R.: *Pues me voy al paro*

Este periodo de **interrupción laboral** se prolonga hasta finales del 90, es un periodo largo que dura **casi dos años** enteros, en los que no sólo no trabaja, sino que tampoco desarrolla ninguna actividad formativa paralela. Durante esta etapa tiene un hijo y se dedica a su crianza, pero realmente tampoco le sale ninguna oferta de trabajo.

286: - R.: *EL 31 de diciembre del 88 se me acaba el contrato, pero te queda la esperanza y la ilusión de que pudieran renovarte y pudieras continuar, pero era un contrato de servicios para una tarea determinada y se acaba, pues nada yo ya estaba embarazada y cobro el paro por esos seis meses o la ayuda familiar o no cobro nada, ahora no lo recuerdo bien; pues nada, desarrollo mi embarazo, Manuel nació en Julio y durante ese*

tiempo pues yo estoy sin trabajar y sin hacer nada. Nace Manuel, me dedico a Manuel, no es porque quiera sino porque no me sale nada, no me sale trabajo.

Tras el nacimiento de su hijo ve **interrumpida la línea de trabajo en animación**, y reanuda su incorporación al mundo laboral con un trabajo ocasional muy breve como auxiliar administrativo del Servicio Andaluz de Salud.

294: lo que pasa es que se corta esa línea de trabajo, pasa un año, ni me llaman ni nada, me presento un par de veces a alguna prueba y no sale y entonces me sale lo del clínico y no podía decir que no a ningún trabajo porque yo quería trabajar.

288: - R.: Ya no recuerdo si cobraba la ayuda familiar o el paro, la verdad es que ya eso no lo recuerdo ¿no?, mi marido trabajaba de carpintero, estaba en una carpintería y ya en el año 90 en verano fruto de mi curso de auxiliar administrativo me llaman de una bolsa de trabajo que había echado en el SAS para...

A finales del 90 vuelve al campo de la animación durante dos periodos de seis meses. Nuevamente ve **interrumpida su actividad** durante un periodo de aproximadamente **año y medio**, periodo que aprovecha intensivamente para realizar un amplio número de cursos relacionados con el tiempo libre y el medio ambiente; aunque realmente ella solicitaba cursos de animación a los que no tiene oportunidad de acceder.

347: - P.: Cuéntame ¿qué pasa después de ese trabajo? Se acaba en el año 91.

348: - R.: El 31 de diciembre del 91 se acaban, se acaban los seis meses de obras y servicios, pues me tienen un par de meses más, no te preocupes que te van a volver a contratar, están todos muy contentos del trabajo que había realizado, incluso el director del centro de Servicios Sociales sin ser mi jefe directo porque yo pertenecía a juventud, pues sí, pero lo mismo que me tuvieron unos meses mareada, pues pasan los meses y nada.

349: - P.: ¿Cuánto tiempo estuviste?

350: - R.: Estuve en ese año 92, famoso de la EXPO pues yo hice un curso, yo estuve en el 91 en juventud, pero yo había empezado a finales del 90, los seis meses se cumplieron, yo me voy a finales de junio, pasan la noche de San Juan y el 1 de julio empiezo de nuevo, cobro el paro supongo y supongo que ayuda familiar, me llaman del INEM para hacer un curso en Cruz Roja, entonces había un curso de Tiempo Libre, había un curso no sé si era también de animación, y otro de monitor de medio ambiente, yo ya estaba interesada por el tema de animación y de monitor de tiempo libre que ya sí había conocido el trabajo con mayores y el trabajo con juventud, me interesado por los cursos, porque los otros dos están completos, uno no tenía ni tan siquiera, algún problema hay que al final en el que me tengo que meter es en el de Monitor de Medio Ambiente, que bueno pues vas teniendo un poco de relación con actividades de Ocio y Tiempo Libre, en campamentos y tal y hago ese curso que duró unos cuantos meses, ahí conozco a gente relacionada con la animación, que también habían pedido alguno de los otros cursos y no había podido ser y bueno ahí ya si tengo contacto con gente que había trabajado en el Ayuntamiento o gente que había trabajado de animadores o de monitores de Tiempo Libre y así, me paso el año 92, haciendo cursos del paro y no se si hago alguna cosas más ¿no?.

En julio del 93 de nuevo es contratada por el Ayuntamiento en el Centro Municipal de Servicios Sociales, esta vez con un contrato de un año, prorrogable hasta tres. El último año trabaja de interina en una plaza de animadora en el ayuntamiento. Se celebran las oposiciones y la plaza la cubre otra persona, es quizás el mayor **fracaso dentro de su trayectoria laboral**, ya que se ve en la calle, nuevamente durante **dos años y medio de paro**.

430: - R.: Me voy al paro otra vez, cobro el paro, la ayuda familiar, lo paso muy mal, lloro mucho amargamente, me medio deprimó, no me dejan mi familia ni mi compañero que me deprima pero yo cada vez que recuerdo lo que había pasado, cada vez que volvía a ver a mis compañeros de la CCC lloro amargamente, lo pasé muy mal, muy mal, y ver que una persona había ocupado mi plaza y que no tenía ni idea después del trabajo que me había costado a mí ser una animadora, porque yo creo que ya lo soy pues lo pasé muy mal, no era capaz de superarlo.

V.3. Estrategias de búsqueda de empleo

Las estrategias de búsqueda de empleo de Antonia están ligadas de forma sistemática a las instituciones que en esa época promueven la inserción laboral, en concreto el INEM, donde permanece inscrita en una primera época como profesora, amparada en su licenciatura de Geografía e Historia. Si bien son los procedimientos informales los que la llevan en varias ocasiones a acceder al empleo como animadora de forma exitosa. Inicialmente, alguien le aconseja que se inscriba como animadora en lugar de como profesora, porque parece ser que están pidiendo gente con ese perfil. Antonia hasta ese momento ni siquiera había oído hablar de ese ámbito laboral, la formación que ha ido adquiriendo es totalmente ajena a ese perfil profesional, sus destrezas profesionales nada tienen que ver con lo que demanda la realidad en la que aspira a trabajar. Aun así, accede a su primer empleo como animadora; simplemente, porque consigue cambiar el descriptor de su ámbito de inteses profesionales en las oficinas del INEM.

149: ¿Y cómo llegaste a enterarte de este trabajo?

150: Eso te iba a explicar, una amiga que... me dice que en el Ayuntamiento iban a entrevistar, yo ya estaba un poco desesperada pues no podía hacer más de un curso al año

156: - R.: Entonces una amiga..., me comenta que en el INEM, que el Ayuntamiento va a pedir personas al INEM para animación sociocultural...

157: - P.: Pero ¿para qué, para trabajar?

158: - R.: *Para trabajar como animadores socioculturales, entonces yo voy al INEM y digo que yo quiero que me apunten de animador sociocultural.*

159: - P.: *Y esta amiga tuya ¿cómo se enteró, estaba relacionada ella con la animación?*

160: - R.: *Pues no, por el centro ese de actividades para niños al que yo llevaba a sus niños, era amiga de la gente que llevaba esto y seguro que le comentarían algo, porque ella tampoco tenía ni idea de animación, de hecho ella en aquella época, luego hizo magisterio, que tampoco ha tenido relación con eso, pero ellos buscan, ella se lo dicen estos amigos, ella me lo dijo a mí y yo me fui al INEM y yo me apunté a aquello, pero era monitor de tiempo libre, pero como animador sociocultural no existiera esa palabra para el INEM, esa especialidad.*

162: - R.: *No recuerdo si me dijo animador o iban a pedir algo, incluso nos apuntamos las dos para aquello; lo normal, que ve que estás buscando trabajo y me dice van a llamar para tal, pues te apuntas y, pero igual si me dicen para otro pues me apunto igual, pero ya no recuerdo tampoco si ella sabía bien lo que era eso, o ella simplemente me dijo, eso no lo sé. Entonces bueno me apunto al INEM y al poco tiempo me llaman del Ayuntamiento y llaman a más gente...*

Al segundo empleo como animadora accede desde el INEM, en ese momento estaba trabajando a tiempo parcial de auxiliar de oficina y seguía inscrita como animadora por si le surgía alguna oferta más interesante.

291: - P.: *¿Y como te enteraste de ese trabajo?*

292: - R.: *Pues por aquella época ellos te llamaban, cuando había ofertas de estas, no es como ahora que sale en el periódico, o sea que el Ayuntamiento necesita personal, pides a través del INEM, o una oferta pública; por aquella época era mucho más intermediario en temas laborales ¿no? entonces como yo seguía apuntada al paro, yo seguía sellando, porque aunque yo estaba trabajando yo seguía apuntada al INEM y seguir sellando como mejora de empleo, por si salía un puesto mejor o de más tiempo o yo qué sé, de más horas.*

294: *Y entonces en diciembre otra vez me llaman del INEM para gestionar y me dicen pásese por el Ayuntamiento tal día y tal fecha para gestionar su puesto de trabajo y voy allí y veo que los puestos de trabajo que se están pidiendo son animadores de juventud y...*

295: - P.: *¿Eso fue en diciembre de qué año?*

296: - R.: *Eso fue en diciembre del 90.*

En el año 93, son unas compañeras las que le avisan de una convocatoria de plazas de animadora en el Ayuntamiento. Nuevamente su modalidad de acceso a la información sobre el empleo es vía informal, aun cuando estaba inscrita formalmente en el INEM, se entera por una vía no institucional.

352: *empieza el 93 y al final, en mayo o junio, no sé exactamente la fecha, mis compañeras de la CCC me avisan de que van a salir unas plazas de animador sociocultural en el Ayuntamiento, que te prepares lo que sea que van a salir no sé si eran seis, seis o siete, y digo bueno tendré que preparar una oposición, me dicen que no es oposición que van a hacer un contrato y posiblemente prorrogable; ella estaba de psicóloga y también se había quedado parada, la habían vuelto a llamar, ha habido compañeros que en el tiempo por unas cosas o por otras sí han tenido más continuidad.*

han estado parados pero han vuelto a solicitar lo que sea, trabajador social, psicólogos, pero animadores no.

V.4. Procedimientos de selección en el puesto de trabajo

A los contratos temporales de trabajo **accede mediante entrevistas personales**, no recuerda bien si en alguna ocasión estas entrevistas iban acompañadas de una prueba de conocimientos sobre el tema.

162: nos hacen una entrevista, no recuerdo si nos hicieron tipo preguntas o de cuestionario, no lo recuerdo bien, la entrevista sí, y entonces mi amiga y yo salimos elegidas para trabajar en el centro de servicios sociales.

176: - R.: no lo recuerdo bien, pero me supongo que me preguntaron cosas de intervención y de animación y tal yo no podía contestar apenas nada porque realmente no sabía lo que era aquel trabajo, ¿no?, en qué consistía aquello. Yo sólo pensaba que debía tener unas actitudes o unas habilidades, y unas posibilidades de relación con las personas, máxime sin conocimiento porque yo no tenía ningún conocimiento de la animación, yo estaba un poco perdida.

177: - P.: ¿Por qué crees tú que fuiste seleccionada, os presentásteis muchos?

178: - R.: No creo que fuéramos muchos porque el INEM por aquella época no, primero que no habría tanta gente apuntada como animadora allí en el INEM, porque cuando tu estabas en el paro tu siempre podrías elegir dos o tres profesiones de trabajo, yo siempre había puesto la primera como profesora, pero puse lo de animadora a raíz de aquella, pero no creo que fuera por conocimiento de que hubiese, o que había poca gente o que en la entrevista verían algo, no por conocimiento.

180: - R.: luego pesándolo será porque habrán visto en esa entrevista lo que yo he podido contestar, en mi forma de contestar o en mi forma de actuar o en mi forma de ser o lo que ellos pudieron ver en mí así; yo era una persona con posibilidades de cercanía con la gente, de trabajar con la gente, de, más dominio de habilidades digamos que de conocimientos.

Nuevamente es seleccionada mediante **entrevista personal**.

298: - R.: Diciembre del 90, entonces me hacen una entrevista, me parece que nos ponen una pequeña prueba, tampoco lo recuerdo bien, las entrevistas en aquella época eran pruebas, era que en el tribunal estaba HHH HHH y alguien de un sindicato, con HHH HHH habíamos tenido una buena relación en esos meses que yo había estado allí en el centro de día de mayores; después intenté entrar en otra ocasión que entró esta otra del partido que estaba enchufada y en esta ocasión no había tenido ninguna relación con él pero le caí en gracia y le gustó mi forma de ser o le gustó lo que sea.

299: - P.: ¿Dices que hubo una entrevista, hubo prueba?

300: - R.: Yo es que no recuerdo si fue entrevista o prueba, entrevista seguro y prueba no lo sé, creo que no porque si hubiese habido prueba yo estaba nula ¿no?, yo creo que fue entrevista, no lo puedo asegurar.

Accede al contrato laboral de un año mediante un **examen** con una parte de teoría sobre cuestiones de animación y un supuesto práctico.

354: *Entonces pues ya me preparo, creo que en una semana o en dos, entonces sí que hubo una prueba, ahí no fue entrevista, ahí fue como un examen, un examen con unas preguntas teóricas y un supuesto práctico.*

355: - P.: *¿Y había facilidad y todo para prepararte el examen?*

356: - R.: *No.*

357: - P.: *¿Tú cómo te enteraste de que ibas a tener un examen?*

358: - R.: *Yo en principio me preparo una oposición, me dijeron no es un, te harán unas preguntas sobre cosas de animación sociocultural.*

359: - P.: *¿Y qué hiciste leer cosas?*

360: - R.: *Leí algo que yo ya tenía, pero luego como había estado en el Ayuntamiento pues los años que yo ya llevaba allí y me dijeron puedes prepararte más o menos esto, y esto que son las cosas que están relacionadas con la animación vaya, y nada me preparo pero en apuros, sobre la figura del animador sociocultural, sobre los educadores de calle, sobre el monitor de Tiempo Libre, sobre cómo hacer proyectos, me dejaron así cosillas sueltas, material, tampoco iba a ser un examen, iba a ser unas preguntas y un supuesto práctico ¿no?, yo me fui al centro de Servicios Sociales de la CCC, empiezo ya a tener confianza con mis compañeras y estuve viendo proyectos, cómo se hacen los proyectos, un poco, me dejaron que me llevara algún libro, en fin que ya sí empecé un poco más a formarme porque necesitaba trabajar ya estaba un poco hasta arriba de no tener salida laboral ¿no?. Entonces me preparo y me presento a aquellas pruebas.*

367: - P.: *Entonces hay un examen.*

368: - R.: *Hay un examen con unas preguntas de teoría sobre la animación, sobre el animador, sobre algunas funciones y tal y luego hay un supuesto práctico y el supuesto práctico va sobre mujeres, sobre te dan una serie de datos y tu haces un proyecto. Entonces aprobé.*

Finalmente, para acceder al puesto que ocupa en este momento fue seleccionada también mediante **entrevista personal** en la que le preguntaron cosas sobre la zona para la va destinada la plaza, le pregunta sobre su experiencia personal en el terreno de la animación y sobre su curriculum. En este momento ya es una persona conocida en el ámbito de la animación local y esto influye muy positivamente en la decisión final de selección.

432: - R.: *Me hacen una entrevista, me preguntan..., como yo sigo teniendo amistad, cuando iba a hacer la entrevista me dice una compañera de allí de Servicios Sociales me dice que si quería echar un vistazo a las cosas que hay allí sobre parcelas y sobre la población un poco de esa zona, pues le echo un vistazo, voy a la entrevista, me preguntan si conocía la zona, les digo que sí, la verdad que eso me sirvió el haberle echado un vistazo a aquella, pues más o menos donde estaba, no sabía yo que aquella era, pero cuando me dijeron esto es y dije pues si paso yo por aquí, me preguntan, me dicen que hable de mi curriculum, que hable de mi experiencia como animadora sociocultural, que detallara, y me hacen una serie de preguntas, fundamentalmente destaqué que sí, bueno me dicen que tenían referencias mías, me pongo colorada y me dicen que como tenían muy buenas referencias mías de mi trabajo en la CCC y qué considero yo importante, y digo que aparte de que me gustaba mucho la animación sociocultural que para mí lo fundamental en mi trabajo como animadora había sido la relación con las personas, soy una persona que me siento cercana a las personas con las que estoy trabajando y que eso para mí era muy importante, la relación con la gente. Dijeron bueno que van a tardar un día o dos en dar la respuesta, y finalmente como siempre me suelo quedar la segunda en estos casos, pues yo me quedé la segunda,*

V.6. Primer contrato de trabajo como animadora sociocultural

A los cinco años de acabar Geografía e Historia, accede a su **primer contrato** relacionado con el mundo de la animación. Empieza a trabajar por primera vez a finales del 87, como responsable del centro de día de un barrio de capital.

146: - R.: *Llega un momento en el año, yo empecé a trabajar, la primera vez que trabajé como animadora, no era animadora, era encargada de centro de día, me contrataron el 17 de diciembre del año 87.*

147: - P.: *Ahí es tu primer trabajo relacionado con la animación sociocultural.*

148: - R.: *Pero yo no sabía lo que era la animación sociocultural.*

164: - R.: *Mi primer contrato no era como animación sociocultural como tal sino que me contratan como encargada del centro de día pero no sé qué problema había que en mi contrato yo aparecía como educadora de prevención de drogodependencias, como tal y yo era encargada del centro, llevaba el programa de Andalucía Joven.*

Las **condiciones de su contrato** no estaban del todo claras, realmente aparece como educadora de prevención de drogodependencias acogándose al programa Andalucía Joven, aunque en la práctica ejerce de responsable del centro de día y aunque realiza alguna actividad con jóvenes, realmente a lo que se dedica es al trabajo con personas mayores. El ayuntamiento le hace un contrato a tiempo parcial de 4 horas al día, sólo por las mañanas, con una duración total de seis meses, ampliables a otros dos.

181: - P.: *¿cuáles eran tus condiciones laborales, qué tipo de contrato tenías?*

182: - R.: *Tenia un contrato de cuatro horas, de 10 de la mañana a 2 de la tarde y en mi contrato ponía educador de prevención de drogodependencias y no sé por qué, pero yo trabajaba en el centro de día.*

183: - P.: *Dirigías un programa que dependía de...*

184: - R.: *El Programa de Andalucía Joven, yo tenía ahí chavales y entonces un poco pues.*

185: - P.: *Qué era ¿un contrato anual o...?*

186: - R.: *No, era un contrato de seis meses, de seis meses y en un principio diciendo que con posibilidades de continuar y tal pero luego, fueron seis meses, lo que pasa es que se quedaron cosas pendientes y que ahora se han terminado.*

En este primer contrato cobra 44.000 ptas y una vez que concluye se da de alta como trabajadora autónoma en calidad de monitora de tercera edad y mediante un contrato de obras y servicios que duró dos meses en unas condiciones muy similares a las anteriores, aunque cobrando bastante más.

188: - R.: Decirte que luego me contrataron otros dos meses más.

189: - P.: Más.

190: - P.: Y la remuneración te acuerdas.

191: - R.: Sí, durante los seis meses de contrato fueron 44.000 y algo porque era media jornada y aquello, bueno pasó el verano, fue noviembre y diciembre ya fue un contrato de horas por servicios entonces te pagaban más, te tenías que dar de alta en autónomos y tal pero entonces sí cobré un poco más pero lo que fueron los seis meses de contrato a media jornada, muy poco.

V.7. Contratos posteriores como animadora sociocultural

A los dos años de su primer contrato accede nuevamente a un **segundo puesto de trabajo** con un contrato de seis meses por obras y servicios, dentro del Plan Joven del Ayuntamiento, dependiendo de un programa descentralizado en barrios y ubicado en el Centro Municipal de Servicios Sociales. Empieza su contrato en navidad, trabajando los primeros quince días en una feria de la juventud, junto a los animadores de los otros barrios recién contratados. Es un periodo de expansión en sus relaciones profesionales ya que empieza a conocer y a relacionarse con compañeros que trabajan en lugares similares al suyo y también entra en contacto con más gente que trabaja en juventud desde hace algún.

300: y entonces entro yo y entran otras personas más, es que en ese momento empiezan a poner en marcha el Granada Proyecto Joven del Área de Juventud, entonces se crea en todos los centros de Servicios Sociales un área de Juventud.

301: - P.: ¿Un Área, un Centro de Información Juvenil?

302: - R.: No.

303: - P.: Se crean los centros de día el que. Se crean en todos los centros sociales que tenía entonces el Ayuntamiento de Granada relacionados con el Plan Joven del Ayuntamiento de Granada un espacio Joven y a cargo de esto estuviste tú.

304: - R.: Yo me voy al espacio joven de la CCC, otros se van al Zaidín, al Albaycín, en cada centro de Servicios Sociales hay un espacio joven; más luego se crea también el centro de información Juvenil de la calle Várela que continúa. Entonces cuando yo entro en juventud que estamos hablando ya de diciembre está Juve Andalus, lo organiza el Ayuntamiento de Granada por aquella época con una participación, con un porcentaje de gente de juventud bastante grande que trabaja allí. Allí conozco a JJJ que estaba en Juve Andalus, lo que pasa que está en la Diputación; a MMM VVV que estaba en Juventud como animadora y entramos no sé si fueron seis personas, pero los quince primeros días de trabajo es en Juve Andalus haciendo actividades allí, encargándonos de ciertas cosas, todo el mundo de juventud estaba allí, entonces juventud estaba encima de la Pastelería la Bernina, ahí es donde estaba juventud.

Las **condiciones de trabajo** de este segundo contrato son sustancialmente mejores a las del anterior, ya que trabaja a jornada completa, mañana y tarde y figura como oficial de primera.

305: - P.: *¿Cuáles eran tus condiciones laborales?*

306: - R.: *Era ya un contrato laboral, era un contrato de jornada completa, ya era jornada completa y durante seis meses en Andalucía Joven, ya tengo treinta tacos.*

307: - P.: *¿Cuáles eran tus funciones, en tu contrato qué ponía, animadora?*

308: - R.: *Animadora sociocultural de juventud, encargada del espacio joven y a mí me designaron la CCC, pero me designaron ya una vez que estuve en Juve Andalus, estuvimos allí un tiempo leyendo proyectos, leyendo cosas de juventud y ya me designaron la CCC.*

El éxito conseguido en la organización de una serie de actividades de animación de calle al final de su contrato, le permite acceder a un nuevo contrato de obras y servicios, durante otros seis meses aunque ganando algo más.

320: *y bueno la noche de San Juan salió bien y allí estuvimos un poquillo a ver si nos contratan; si no, la verdad es que esa es de la pocas veces que han prometido y han cumplido: en julio teníamos nuestro contrato otra vez, pero por otros seis meses; esta vez con contrato de obras y servicios como la vez anterior pero no renovaron a todo el mundo, renuevan solamente a dos, a la que había estado encargada del CCC, que en ese caso fue también por amiguismo del partido y en mi caso porque yo creo que se dieron cuenta de los meses de trabajo y de la labor que yo ahí había hecho.*

A mitad del 93, consigue un contrato laboral de 1 año, nuevamente en el Centro Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento. Este contrato se lo renuevan dos años más, en el último año como interina, hasta ser públicamente convocado. La plaza la gana otra persona, Antonia es prudente a la hora de enjuiciar los motivos de su fracaso.

361: - P.: *¿Cuándo fueron las pruebas?*

362: - R.: *No sé si fueron en mayo o en junio pero yo empecé a trabajar el 1 de julio del 93.*

371: - P.: *Y, cuéntame condiciones laborales.*

372: - R.: *Un contrato laboral, sus 37 horas semanales, con un sueldo de ciento treinta y algo o ciento cuarenta y algo, ya había subido un poco la remuneración y pues eso, ya vamos tengo un contrato laboral, personal del Ayuntamiento. Nos hacen un contrato de un año. Y ahí ya bueno pues cuando yo me incorporo allí a la CCC salvo dos personas te esperaba la gente bien, habían estado cuando yo en juventud, y yo un poco empiezo al principio un poco con todo.*

390: *...cuando se acaba el contrato de tres años el 30 de julio del 96 pues me dicen que como van a salir las plazas que habían salido, ya sabían que iba a hacer una oposición pues Antonio presiona, la relación con Antonio y con los compañeros era una relación muy buena ya de años y de haberse consolidado una amistad y de una buena relación de trabajo y entonces hacen presión porque ya que de todas formas van a salir las plazas para que ellos no se queden sin proyectos de animación sociocultural, pues que nos hagan un nuevo contrato, entonces ya no pueden hacernos contrato porque han pasado tres años, nos hacen un contrato, estamos 15 días EEE y yo sin trabajar, del 1 al 15, el 15 empezamos con un contrato de interinidad hasta el 31 de noviembre que sale la plaza. EEE, KKK y yo sabiendo lo que quedamos.*

Habrán de pasar dos años y medio desde que se quedó en la calle para conseguir una nueva plaza de animadora, plaza que hoy continúa ocupando. Con este último contrato se inicia un nuevo ciclo de consolidación profesional, marcado por una mayor estabilidad en el puesto de trabajo y una reafirmación de su identidad como animadora que a pesar de los intermitentes zarandeos sigue manteniendo una fuerte ilusión por su trabajo y un compromiso persistente por continuar su desarrollo profesional como animadora.

430: Y en el año 99, sobre febrero o así, me avisa EEE, EEE otra vez la llamaron para trabajar en el Ayuntamiento varios meses, yo me quedé, tenían mi curriculum y una formación, no estaba a nivel de formación ella y de otras personas que estaban por delante de mí, entonces pues bueno ella entra a trabajar y yo encantada, en la zona Norte en un proyecto y me avisa y me dice mira creo que en el Ayuntamiento quieren hacer un plan, y van a llamar a gente, van a necesitar a una animadora sociocultural para trabajar en la Zona Norte, pero que me medio explico, me estuvo un poco explicando lo que ella había hecho y tal, me llaman a través del INFE, me presento, me hacen una entrevista, porque ahí no hubo examen ni nada, sino valorar los méritos y van valorando el curriculum y cogen a cinco personas, Antonia no se presentó porque estaba trabajando con mujeres maltratadas, LLL tampoco le interesaba, había otra que también estaba de educadora y no sé si se presento, o sea que fue entre otro y yo, nos hacen una entrevista, estaba Manolo por parte de los sindicatos, Isidro no quiso estar porque nos conocía a las dos como compañeras de trabajo, estaba un representante de la Asociación de Cartuja y estaban un representante como coordinadora del plan de barriadas de la Zona Norte.

Actualmente, las condiciones de trabajo de su nuevo contrato son algo mejores que las de anteriores contratos, son idénticas a las de cualquier trabajador del Ayuntamiento, dispone de días de asuntos propios y de un sueldo de 175.000; trabaja siete horas al día, en horario de mañana y tarde.

433: - P.: Y cuéntame, condiciones laborales de tu último contrato, estás como animadora.

434: - R.: Como animadora sociocultural del Plan integral de parcelas, con un sueldo de ciento setenta y cinco, empezaron quitando un 6.8 y ahora va por 15 ahora estoy cobrando lo mismo que al principio, con tu mes de vacaciones, eso también lo tenía cuando estuve en la CCC, con tus días de asuntos propios, con todas las condiciones laborales del personal del Ayuntamiento.

435: - P.: Treinta y siete horas y media, 35 horas semanales, muy bien.

VI. CONSOLIDACIÓN LABORAL, REAFIRMACIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL Y ACOMODACIÓN EN UN MODELO PROPIO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

VI.1. Funciones y competencias de acción ajenas al mundo de la ASC

Gran parte de los trabajos que ha desarrollado le han obligado a realizar tareas y asumir funciones de todo tipo, muchas de ellas propias de otros profesionales, pero en muchos casos, la globalidad de la intervención comunitaria y la dinámica de **las propias relaciones humanas que se establecen entre el animador y la comunidad, exigen hacer de todo**, desde ejercer de medio camarera en la provisión de víveres para los viajes y celebraciones, actuar de presentadora en las fiestas y hasta cargar muebles para las hogueras en la noche de S. Juan.

318: *Voy recogiendo muebles por las casas... para la noche de San Juan y salió muy bien,... me coordino con los Scouts para hacer un Dragón enorme, ellos se encargaron de la hoguera también,... hacemos una verbena, íbamos con un carro que se alquiló porque había dinero, alquilamos un carro y fuimos recogiendo muebles por las casas donde nos habían llamado, ¡oye pásate por aquí que tenemos muebles!*

319: - P.: *¿Y vosotros mismos bajábais los muebles?*

320: - R.: *Ya no sé, si no los bajábamos nos los bajaban, algunos, nosotros me refiero a los jóvenes que estaban allí colaborando totalmente, a mí que fui la primera que siempre no me ha importado subir o bajar o poner o quitarme, y dentro de eso hacer el trabajo.*

404: *Fue una iniciativa nuestra en el sentido de decir bueno hacemos de todo no nos importa, porque es verdad que lo mismo estamos en una fiesta, un gran evento que se hizo en el Palacio de Congresos que creo que fue el primero, entonces la gente se abalanzaba por la comida la gente mayor, pues lo mismo hacíamos funciones de esas de estar allí como un medio de camarero a subirte al escenario y colgar la pancarta,... no nos importaba a ninguno hacer de todo, pero que sí queríamos que esas funciones se fueran reconociendo también, que no solamente éramos los que divertíamos, sino que detrás de nuestro trabajo estábamos interviniendo con gente y estábamos educando, estábamos formando...*

VI.2. Funciones y competencias específicas en el puesto de trabajo

En su primer trabajo como coordinadora del centro de día, desarrolla tareas de animación comunitaria, aunque la mayor parte del tiempo lo ocupa en actividades de ocio y tiempo libre cuyos destinatarios principales son las personas mayores del barrio.

192: - P.: *Cuéntame cuál era el ámbito en el que trabajabas, tus funciones.*

193: - R.: *El ámbito era comunitario con personas mayores en concreto de aquel centro de día ¿no?, luego ya empiezas a tener un poco más de soltura, ya vas conociendo cosas, te relacionas con otro centro de día del barrio de San Ildefonso, del centro de San Ildefonso, con un centro de mayores que está al lado de la Iglesia del Salvador del Albaycín; en fin, que ya te vas relacionando y todo con gente y vas conociendo, pero mi ámbito era el Albaycín, talleres y demás en un centro para mayores, el centro de actividades comunitarias.*

Sus funciones principales son organizar talleres y viajes para los mayores, desde un modelo de animación sociocultural de corte lúdico-comunitario.

199: - R.: *Mis funciones eran organizar actividades fundamentalmente para mayores de lo que era el Albaycín, de lo que era San Ildefonso y... lo que era el Albaycín organizar actividades con personas mayores, talleres, fue en la época en la que empezó el boom de los viajes y día a día hicimos viajes en verano a través de un programa que tenía entonces el Ayuntamiento que era como dinamizador de tiempo libre.*

201: - R.: *el Ayuntamiento tenía unos programas que eran de tres o cuatro días... para organizar el tiempo libre con personas mayores, ser responsable del autobús digamos de todo lo que sucediera, de llegar a buen término a la residencia, de que las comidas estuvieran bien, ya organización,...*

Durante su trabajo en el Espacio Joven del Centro Municipal de servicios sociales desarrolla funciones de dinamización de jóvenes, desde un modelo más de animación de calle y movilización de la participación juvenil y el asociacionismo.

318: - R.: *Voy llamando, la gente va viniendo, me van dando, pues un poco había dos grupos de títeres entonces allí en la CCC, por lo visto en la Feria del Corpus todos los años hacen, no sé si sera la misma gente pero vamos ¿no?, existe un taller de marionetas y de navidades, pero que hacían marionetas, hacían cabezudos y cosas de estas, también del Proyecto Joven y bueno pues empiezo a integrarme y a sentirme responsable de lo que es, pues de material, de tener bastante material, de la asistencia de la gente que va allí, en fin de organizar cosas y eso. Pues ya empieza a haber movimiento en el centro de Servicios Sociales, me llegan periódicos, me llegan revistas, me llega información Proyecto Joven que en aquella época ya empieza a existir, de muchas cosas ¿no?, pues ya sí es un trabajo de animación más específico que lo que había tenido y ya me siento yo, no más formada porque todavía no estaban ellos, sí como más segura de saber lo que iba a hacer. Se organiza en aquel año, también por primera vez se organiza en el Ayuntamiento un encuentro entre barrios, el CCC, la CCC y en la zona norte se organiza la noche de San Juan, la primera vez que se organiza y fue maravilloso porque salió muy bien, muy bien, fue muchísima gente, no solamente gente joven sino también mayor, ya empiezas a tener contacto no solamente con los jóvenes sino con la gente que va por allí, con los mayores que van por allí, que de vez en cuando protestaban porque había muchos jóvenes y no sé qué, lo típico ¿no?, pero empiezas a ver que ese trabajo empieza a ganar puntos ¿no?*

332: *tenía relación con los institutos... y organizaba también actividades con ellos, entonces una de mis funciones era ponerme en contacto con el director o jefe de estudios del instituto y a través de ellos con jóvenes de asociaciones de allí o por ejemplo en el caso del IES CCC había un grupo de teatro que llevaba muchísimos años y era un grupo de teatro muy bueno pues a través de miembros de ese grupo de teatro y a través mío el Ayuntamiento mandaba información sobre temas juveniles, sobre esa iniciativa; era como un poco una cadena, yo buscaba esos informadores, a esos corresponsales, esos corresponsales recibían información del Ayuntamiento o información mía para actividades o para disfrutar de cosas que se iban haciendo, entonces uno de los cursos que ya se organizó en el Ayuntamiento y ya me voy preocupando un poco por el tema de formación, eran las primeras jornadas de Corresponsales Juveniles, pues como estábamos nosotros trabajando en los espacios jóvenes, o sea el trabajo para informar a la gente, para...*

En este momento desarrolla una labor de animación comunitaria integral dirigida a toda la población del barrio y coordinando programas de todo tipo desde escuelas de verano para la infancia, hasta talleres para amas de casa, o actividades de movilización de las asociaciones de vecinos para organizar fiestas y coordinarse como colectivos ciudadanos con derechos y deberes democráticos.

378: - R.: *Empiezo con infancia... cuando yo llego en pleno verano me están esperando con un proyecto de actividades infantiles lo que habíamos llamado o llamamos en aquel momento un lugar de encuentro infantil. Entonces durante ese verano yo empecé el 1 de julio... haciendo actividades con infancia, ya te digo por la mañana con los niños de allí de la CCC, me acuerdo que entró también ya, contrataron monitores de talleres y por la tarde iba al Cerillo de Maracena, estábamos en una relación de igual a igual, o sea yo igual coordinaba pues porque me interesaba pues contratar personal de los talleres, un poco hacer un seguimiento, pero que luego la relación era pues eso pues yo utilizaba los talleres para actividades y a ella.*

436: - R.: *Ahora mismo mi trabajo consiste en trabajar con mujeres, organizar una serie de talleres, manualidades y gimnasia, taller de costura, organizar a nivel comunitario de todo el barrio el carnaval que salió también muy bien, organizar junto con Servicios Sociales la semana cultural, la primera semana cultural de los mayores de la Zona Norte, que también salió bastante bien, participaron la zona de Almanjajar, era para todo el barrio y hubo mucha participación, porque la casa de la cultura es un lugar con el que la gente se empieza a identificar. Estábamos en los locales de la Asociación Adultos, la Casa de la Cultura tenía muchos problemas legales, estaba construida y terminada desde el 92, pero por competencias e incompetencias de la institución estaba cerrada, conseguimos, en fin hicimos manifestaciones todos los miércoles a partir de las 8 en la Casa de la Cultura reivindicando que se abriera al barrio y un día llega la Jefa de Área y nos dice que nos vamos a la Casa de la Cultura, y en noviembre trasladamos los bártulos desde la asociación, desde los locales de la asociación a la Casa de la Cultura y ya empezamos a organizar actividades, se abre el salón de actos, las condiciones son muchos mejores, empezados a darle vida a la Casa de la Cultura, empieza a tomar vida en Navidad con las actividades de infancia, una especie de colonia de Navidad, luego el carnaval, con la semana cultural de mayores, son cursos, jornadas y eso.*

Un día normal de su trabajo consta de una serie de tareas burocráticas de registro y asentamiento documental de actuaciones; de preparación de reuniones y coordinación de asistentes; de elaboración de convocatorias; de supervisión y evaluación informal de las actividades en talleres y cursos; de abastecimiento de materiales, de coordinación de listas de asistencia y horarios de cursos y actividades; de planificación y organización de fiestas y celebraciones...

437: - P.: *Cuéntame como es un día en tu trabajo.*

438: - R.: *Pues mira un día en el que no tengo cercana igual ninguna actividad gorda de estas pues un día tranquilo digamos, un día cercano a una actividad de estas gordas es un..., yo empiezo ir a poner carteles y me dicen no están, vente luego, más tarde.*

439: - P.: *Un día normal, cuéntame, a qué hora llegas a la Casa de la Cultura.*

440: - R.: Llego a las 8 de la mañana, 8 y 5, bueno saludas a las compañeras, la gente del barrio, fumarse un cigarrillo, no sé qué, y ya te pones pues a trabajar; depende te pones ya a trabajar en tus cosas ¿no? A las 9 nueve y pico nos vamos a desayunar, igual en ese rato hago el registro de las actividades que había hecho el día anterior, y esa tarde, si al día siguiente tengo comunidades de vecinos pues paso al ordenador y me pongo a hacer la convocatoria de las reuniones para que los educadores las pongan donde corresponda, preparar lo que es el acta de la reunión de la comunidad de vecinos, a las nueve y media llegan las mujeres del taller de costura, vas un rato, estás allí con ellas, qué pasa, qué hacéis, cómo va la costura, que problemas hay con la monitora, que esto, que lo otro, en fin. Igual sales a las parcelas a ver a no sé quien, a darle un recado a tai, o a ver la comunidad ésta que te han avisado que hay un problemilla y te pasas por allí a ver lo que pasa, muchas cosas, no, o yo qué sé, planificar las horas de trabajo de la monitora que tiene en la asociación, que trabaja para el Ayuntamiento, o hacer los listados del mes correspondiente, con todas las bajas y con todas las asistencias, control de asistencia a las actividades, que resulta que en el taller falta hilo, falta tal, falta cual, pues venga vamos a la tienda o a la tienda que nos surte y nos pasa factura, o de manualidades que falta lo que sea ¿no? Que llega el carnaval, que llega la semana cultural de mayores, que llega lo que sea pues ya la organización grande y reuniones y reuniones y con muchas horas de trabajo.

441: - P.: ¿Trabajáis en equipo?

442: - R.: Sí, es un buen equipo, diez personas, tres educadores de familia, una de salud, un educador de medio abierto, dos monitores de medio abierto, una monitora de intervención sociolaboral, yo, la animadora sociocultural y la coordinadora del centro de Servicios Sociales.

VI.4. Dificultades para el ejercicio de su profesión y deficiencias formativas

Dificultades derivadas de las relaciones personales en las instituciones; derivadas de los hábitos de relación que históricamente viene manteniendo la institución con la comunidad; de la falta de perspectiva histórica respecto a los problemas de esa institución con las reivindicaciones de la comunidad de vecinos; dificultades derivadas de su inexperiencia y de su desconocimiento de las dobles lecturas de la realidad y las reivindicaciones de determinados líderes del barrio; dificultades derivadas de las negligencias por parte de la dirección del centro en el apoyo, información y acompañamiento en las primeras asambleas con los vecinos del barrio;...

197: entonces las relaciones entre ellos estaban ya bastante, no eran malas pero había que si cuentas de cuando, de que si el director no podía ser director porque era cura entonces empieza de directora AAA, en aquella época o casi al final de mi trabajo allí es directora del centro AAA, CCC se cabrea porque le dan la dirección a ella, en fin que había unas relaciones un poco, pero ya te digo que lo mío ha sido con los funcionarios y un poco.

203: y me encuentro que bueno que no se quería hacer aquella asamblea que la directora pues que es la más responsable del centro, AAA, pues que no va a la asamblea tan siquiera, que me encuentro yo allí sola, pero claro la gente estaba ya resabiada por los problemas o por historias o por lo que fuera que habían tenido anteriormente peor no tan siquiera con alguna persona que hubiera estado allí, sino

que no le habían ayudado en temas políticos, en temas de reivindicaciones de los mayores y tal. Al final trago, porque yo no podía dar respuesta a aquello que ellos me pedían porque yo llevaba allí nada de tiempo y entonces yo de esas cuestiones no sabía nada y a partir de ahí pues ya, pues salí del paso como pude y luego hubo incluso, en concreto había de la Asociación de Vecinos del HHH, el ZZZZ famoso que siempre ha sido un poco "cabrón", con perdón de la palabra, pues un poco el que empezó allí a hacer reivindicaciones pero políticas y todo como el presidente de la Asociación de Vecinos y como jefecillo del centro de día ¿no?, y yo decía, bueno, yo me siento muy mal porque no sabía qué responder porque eso eran cosas que a mí se me escapaban pero que incluso que otra gente mayor con la que había empezado a tener contacto y pues me apoyaban decían bueno dejarla que ella qué tiene que ver con esto que no sé qué, a cubrirte y apoyarte y a quitarle importancia a lo que el otro estaba montando que tampoco venía a cuento realmente ¿no?, y bueno y luego AAAA pues se lo comento y dijo claro es que no te tenía que haber dejado sola pues que no sé qué, que no sé cuál. 205: también estaban allí las limpiadoras que también lo vieron o estaba el conserje, o sea que aparte de lo que yo le dijera luego le venía información de lo que había pasado.

En realidad sus dificultades no se derivan de las relaciones con la gente destinataria de sus intervenciones; al contrario, la gente del barrio da pruebas suficientes de apoyo a su capacidad de comunicación y dinamización. Más bien son obstáculos determinadas actuaciones de intermediarios, especialmente políticos, que hacen promesas que luego no cumplen y además de entorpecer su trabajo, pone en "tela de juicio", gran parte de sus actuaciones, provocando interferencias en su trabajo y debilitando la credibilidad y confianza de sus actuaciones como persona, en primer lugar; y como profesional en segundo.

215: - R.: Pues dificultades no en sí, con los mayores y al final con los compañeros las dificultades eran más por el tema político, no económicos; yo me sentía muchas veces que era la animadora, no la encargada del centro de día, sino que cuando iba la concejala y la jefa de varias compañeras, y a mí me cabreaba cómo eran capaces de manipular a la gente y yo era consciente de que lo que estaban diciendo no se iba a llevar a cabo, de que era muy bonito ir por allí a ver a los mayores, qué queréis y que no sé qué; y a soltar su discurso, pero luego ves que no se desarrollaba el tema, entonces muchas veces eso sí era una de las cosas que no podía, de darte cuenta de lo que, de que tú que estás con los mayores eres capaz de sentirte cercano a ellos y de sentir lo que ellos quieren y cómo esa gente no tiene derecho a visitar y bueno.

Dificultades derivadas de su falta de formación, de sus vacíos como profesional de la intervención social.

216: - P.: ¿Qué vacíos detectas que tenías en tu formación?

217: - R.: Todos.

218: - P.: ¿Qué hiciste para solucionarlos?

219: - R.: Pues en ese momento no sabía lo que hacer.

220: - P.: Cuéntame así, momentos concretos donde.

221: - R.: Sali de aquí embarazada, a finales de noviembre me quedé embarazada.

222: - P.: Cuéntame.

223: - R.: *Yo sentía que necesitaba aprender más cosas, que en algún momento incluso yo podía haber metido la pata perfectamente, por falta de conocimientos, pero es que tampoco conocía exactamente el mundo de la animación; yo me centraba en mi trabajo, me centraba en el centro de día de mayores, yo llegaba pues supongo que como muchos animadores, mucha voluntariedad, mucho de tu parte, de que todo salga bien y tal pero sí sentía que me faltaba formación pero tampoco tenía información sobre qué formación debería tener, no conocía que existía la EPASA, tenía muchas lagunas no porque no me hubiera gustado formarme sino porque me faltaba información de dónde debía ir a formarme o de qué tenía que hacer o tampoco me preocupaba profundamente.*

Se le plantean serias dificultades de información y comunicación con la propia institución, y con los órganos municipales que hay al frente del Ayuntamiento.

243: - P.: *Háblame de la institución, fue el primer trabajo que dependía del Ayuntamiento de XX a través de un Programa de Andalucía Joven, vale, háblame de la institución, ¿cómo influyó en tu desarrollo profesional?.*

244: - R.: *El alcalde, yo creo que era FFF; la concejala de Servicios Sociales o Bienestar Social ya no recuerdo si se le denominaba Bienestar Social como se le denominó posteriormente, era YYY y una jefa de área. Yo veía que no tenía relación con la institución, pasa lo mismo que ahora, bueno ahora sí tengo más relación con la institución pero en aquel entonces tú estás en un barrio y un poco si te enteras de cosas que pasan en la institución es un poco de, como de rebote digamos, que no estás totalmente metida en, tú tienes un equipo, que son gente de donde trabajaba, un día a la semana te reunías y tal.*

266: - R.: *Pues yo creo que no lo sentía que formara parte, sí que trabajaba para el Ayuntamiento pero que no me sentía identificada con el Ayuntamiento, era una trabajadora, no tengo mucho recuerdo.*

Dificultades derivadas de la falta de un plan de formación interna dentro de la institución a la que pertenecía en ese momento.

245: *¿tu crees que el organigrama, la jerarquía, el compromiso social por parte de la institución, la flexibilidad por parte de la institución fomentaron tu interés por este campo profesional?*

246: - R.: *Yo creo que la institución con respecto a mis inquietudes en este campo no tuvo..., no, porque yo pienso que en aquella época ni se sabía bien lo que era la animación sociocultural. Estamos en el año 88, que era muy, ni se sabían lo que eran los animadores, en cambio sí estaba la figura de encargado de centro de día porque empieza un poco la reivindicación de centros para mayores, de tiempo libre, de actividades y de tal;*

Dificultades derivadas de la falta de coordinación interna, de la ausencia de comunicación entre profesionales y entre el staff y el equipo de trabajo; dificultades derivadas del enrarecimiento de las relaciones personales; de la competitividad en la promoción personal y la rivalidad por consolidar el puesto de trabajo.

251: - P.: *Cuéntame ¿cómo era la vida interna en el centro, o sea, había subgrupos?*

252: - R.: *No lo recuerdo.*

253: - P.: *¿Cómo eran las relaciones de poder?*

254: - R.: *Después de haber estado en otros centros y con otros compañeros aquí yo, vamos a mí no me marcó para nada porque cada uno iba un poco a su aire y dentro de ellos había problemas ya te he comentado antes por la plaza que le dan a AAAA, el otro se mosqueó porque por antigüedad le correspondería a él, yo qué sé, y no había muy buenas relaciones entre ellos,...*

258: - R.: *es que allí personal fijo yo creo que no había nadie,.... la mayoría éramos personas contratadas....*

Ausencia de trabajo en equipo real y de respeto, apoyo y consideración al trabajo de los demás, dentro del propio grupo de trabajadores del centro.

259: - P.: *¿Había un equipo de trabajo?*

260: - R.: *No, lo que, teníamos reuniones de equipo, pero de equipo en el sentido de que, tampoco tengo así la imagen muy eso, pero reuniones de equipo en el que decías lo que habías hecho o estabas haciendo o ibas a hacer con los mayores, pero yo no tengo conciencia de que a mí se me tomara mucho en cuenta; o sea como que mi trabajo era estar con los viejos y ya está, yo me sentía en un equipo, pero no me sentía integrada en ese equipo, había luego gente que ibas a tomar algo y hablábamos de las cosas y eso, que yo no me sentía integrada en el equipo de aquella época.*

Problemas de soledad y cierto miedo y desconfianza en sí misma hacia los nuevos retos planteados por un nuevo sector de intervención social con el que no había tenido contactos previos, diferente al sector con el que ya estaba familiarizada tras su primer trabajo.

315: - P.: *¿Qué dificultades encontraste en este trabajo en tu inicio, cuando empezaste ya, no las actividades en Juve Andalus que tuviste que hacer, sino lo que fue ya tu trabajo de animadora joven?*

316: - R.: *Pues un poco el miedo, dentro de haber trabajado con mayores y haberme gustado la relación que yo tenía con los mayores y la que ellos tenían conmigo un poco el miedo de no saber, a pesar de ser joven, cómo iba a ser mi relación con los jóvenes, me hubiera gustado ir al Albaycín ya que había estado allí con las mayores, pero me mandan a la CCC, y en principio me sentía un poco sola, porque el espacio joven era una sala grande, había un mobiliario que juventud había comprado, unas mesas, unas sillas, y bueno en aquellas oficinas y luego cosas sobre juventud, los programas de proyecto joven y algunas cosillas, entonces yo entro a formar parte del equipo del centro de Servicios Sociales, pero con reticencias porque el que era director pues no veía muy claro que yo estuviera en su centro, pero yo no dependía directamente de él, de él como director del centro para una serie de funciones sí, pero luego yo de quien dependía era de juventud ¿no? Entonces, pues bueno, al principio esa reticencia todo el equipo estaba allí medio formado, entras nueva, que entras a una cosa muy concreta, que es el espacio joven que parece ser que no estaba muy claro lo que iba a ser y demás, yo dije con mayores me he sentido muy bien, a ver con los jóvenes qué pasa.*

Un cierto sentimiento de inferioridad e inseguridad, derivados de su poca formación y entrenamiento profesional previo.

327: - P.: *¿Algún aspecto concreto, algún vacío formativo que detectarás específico en ese primer periodo?*

328: - R.: *Pues no lo recuerdo, yo supongo que sí, que ya empezaba a notar que me faltaba formación, y que ya empecé a notar que tenía mucho que hacer, empecé a tener claro cual era mi futuro laboral o mi carrera profesional. Pero empecé a notar por eso mismo que necesitaba formación y más cuando ves a otros compañeros que sí habían hecho, la gente que entró muchos de ellos ya sí tenían algo más de formación en la animación y los oías hablar y dialogar y te sentías bueno como inferior o mal porque veías que sí me faltaba esa formación más concreta cuando estaba sintiendo que eso era la profesión o ese era el itinerario profesional que a mí me estaba gustando ¿no?*

Dificultades por desgaste y agotamiento de proyectos con una cierta inercia histórica en el funcionamiento.

342: - R.: *No hubo conflictos, pero ya al final de ese año, de ese año 90, casi al final del año ¿no?, el Proyecto Joven no era lo que había sido al principio, poco a poco ya era un poco como que con las ganas que se había empezado con el Proyecto Joven y todo te das cuenta como que empieza a venir de juventud, a mí no me llegaron porque yo estaba en la CCC, la gente que estaba allí en su momento sí ¿no?, notas que ya hay, cosas que van viniendo del Ayuntamiento, así ¿no?, pero así directamente conmigo no, ya te digo en el centro de Servicios Sociales.*

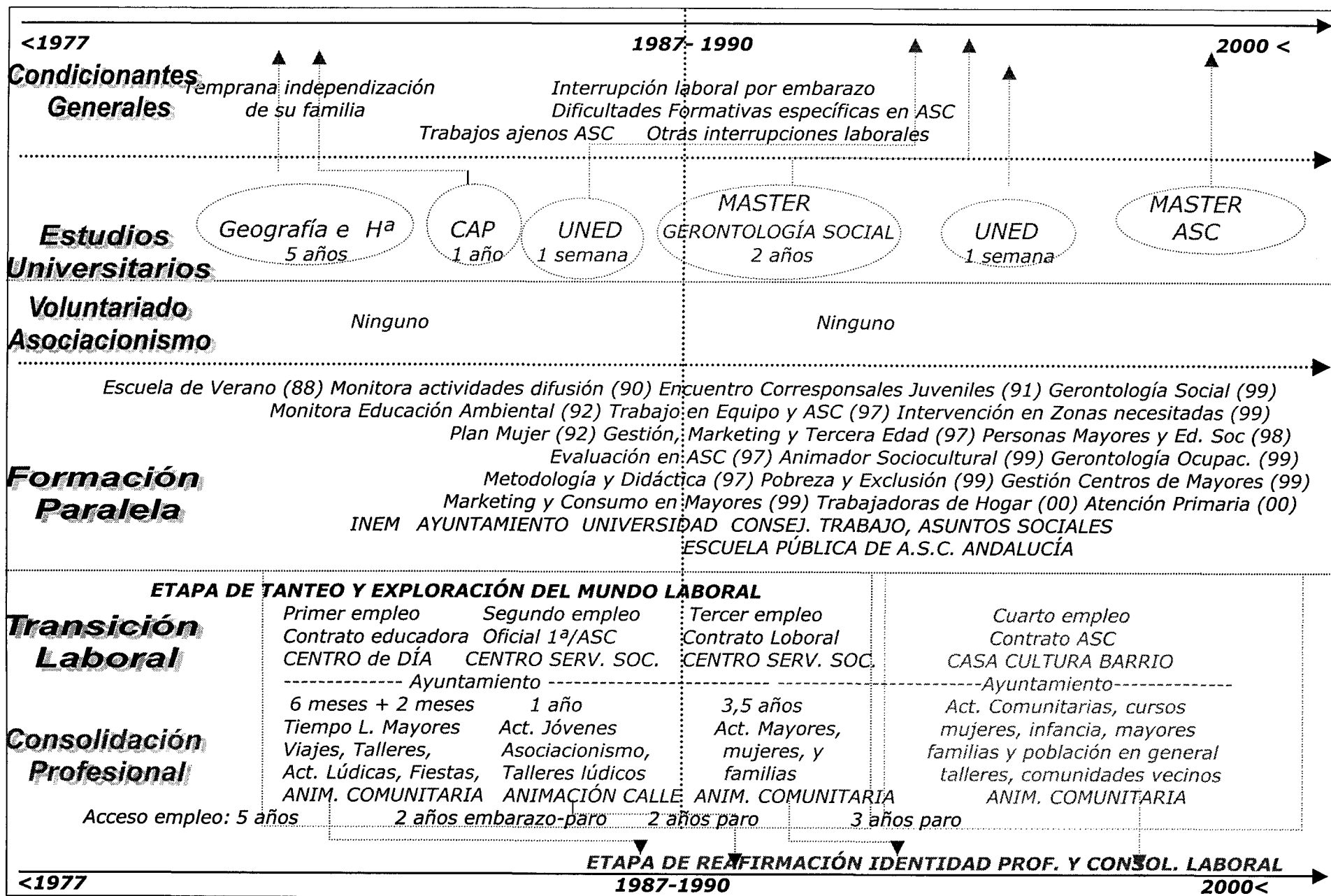
Dificultades para formarse mientras desarrolla su actividad laboral, en el puesto de trabajo, por tener un horario de mañana y tarde muy saturado de actividades y no encontrar hueco, ni tener opción a tomar días libres que le permitan participar en cursos y actividades formativas.

400: - R.: *Sí, yo ahí tuve una contradicción, yo quería hacer cursos, pero como a veces mi horario laboral impedía porque estaba por las mañanas y por las tardes pues me decía que cómo iba a dejar, que luego se me ha echado en cara muchas veces, me decía que como, como diciendo que si estas trabajando por la mañana y por la tarde que no puedes hacer un curso porque entonces cómo vas a compensar esas horas y tal, que luego de pronto cuando aparece ya el tema de oposición y claro te falta curriculum porque no tienes cursos suficientes es que tenías que haber hecho más cursos, y digo ahora me dices que tenía que haber hecho más cursos, recuerda que me dijiste a EEE y a mí que nos sentó muy mal cómo vas a hacer cursos y vas a dejar horas de trabajo, que no es que sea mala persona ni nada, sino que decía bueno vosotras si estáis trabajando y eso pues no tenéis horas para cursos, luego en cambio decía que porque no habíamos hecho cursos, y decías ¡la madre que te parió!, ahora nos vienes con esto ¿no?, pero que sí de la EPASA, de la UNED, ¿qué más?*

Dificultades por parte de la institución no sólo por no favorecer conscientemente la formación o estimular el trabajo en equipo, sino por entorpecer, dificultar, poner trabas e intentar disuadir el asociacionismo entre animadores de distintos centros y programar actuaciones coordinadas.

402: - R.: teníamos la oposición incluso de los directores que no veían muy bien que nos fuéramos del centro o vinieran al centro vaya que buscáramos unas horas o que los animadores habláramos, intentáramos ponernos de acuerdo y coordinar actividades y un poco ir viendo las funciones que teníamos, y un poco de ese vacío con respecto a la animación porque sí había igual animadores pero no con la continuidad que teníamos nosotros, ¿no? Entonces pues bueno por parte del Ayuntamiento hubo ahí sus más y sus menos de que nosotros intentáramos redactar unas funciones, redactar los campos de intervención del animador.

414: - R.: Porque tuvimos mucha oposición por parte de los directores, de algunos directores, ellos no veían claro que los animadores fuéramos, por una parte veían bien que nos reuniéramos porque íbamos a hacer programación conjunta, pero ya el hecho de... que nos uniéramos no estaba muy, pero ya te digo que posteriormente sí se ha conseguido, también con reticencias no sé porqué, pero que en aquella época, pero que nos reuniáramos y hacíamos cosas ¿no? y de hecho luego cuando salió el temario de las oposiciones pues entre JJJ, EEE, CCC, LLL, DDD y yo.



CAPÍTULO IX

**EXPERIENCIA DE VIDA PROFESIONAL SIGNIFICATIVAS Y
CICLOS DE DESARROLLO LABORAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE
LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y
ANIMADORAS SOCIOCULTURALES**

INTRODUCCIÓN

**IX.1.EXPERIENCIAS DE VIDA PROFESIONAL SIGNIFICATIVAS DE
LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES**

**IX.2 CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS
ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES**



CAPÍTULO IX

EXPERIENCIAS DE VIDA PROFESIONAL SIGNIFICATIVAS Y CICLOS DE DESARROLLO LABORAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS ANIMADORES SOCIOCULTURALES

INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad profesional de los animadores socioculturales es un tema relevante aunque poco explorado desde el mundo de la investigación social en general y de la educativa en particular. Se disponen de pocos estudios estructurados que aporten elementos de juicio suficientes y hallazgos de investigación relevantes para hacerse una idea de la situación en que se encuentra la profesión de la animación sociocultural hoy.

A largo de este capítulo intentamos responder globalmente algunas de las cuestiones formuladas en el apartado de metodología, una vez elaboradas las historias de vida nos ha parecido oportuno abordar una comparación más exhaustiva de las mismas en aras de identificar patrones y regularidades en las diferentes trayectorias profesionales; sin este capítulo final hubiesen quedado en el aire algunas de las preguntas nucleares objeto de estudio, tales como: ¿cómo le condicionan los factores envolventes del contexto económico, familiar, social, histórico, político, de género, laboral?, ¿cómo adquieren competencias cualificadas los animadores de

hoy?, ¿cómo se forman, quién les influye?, ¿qué influencias de vida significativas pueden reconocerse como determinantes para su desarrollo profesional posterior?, ¿de qué manera le influyen los estudios universitarios previos y las experiencias tempranas en el campo social?, ¿qué competencias de acción le son propias y cuáles ajenas a la profesión que desarrollan?, ¿cómo se produce el tránsito al mundo laboral y el acceso al primer empleo, qué dificultades deben afrontar los animadores?, ¿en qué medida la implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre influyen y condicionan los modelos implícitos en los que fundamenta su forma de concebir la animación cada animador?, ¿cuáles son los rasgos determinantes que nos permiten identificar y caracterizar un determinado ciclo de vida profesional?, ¿es posible identificar los hitos y momentos significativos que contribuyen y determinan el paso de un ciclo a otro?, ¿cuáles son las notas características del primer ciclo de vida profesional de un animador sociocultural?, ¿en qué se diferencia del segundo?, ¿cuándo acaba el primero y empieza el segundo?, ¿ciclos de vida profesional largos y cortos?, ¿de qué dependen?, ¿qué lugar ocupa la construcción de la identidad profesional en cada uno de los ciclos de desarrollo profesional?, ¿son idénticos los ciclos de vida profesional de los hombres que los de las mujeres?, ¿qué tienen de particular los ciclos de vida profesional de los animadores socioculturales respecto a otros profesionales?, ¿qué relación tiene la edad con los ciclos de desarrollo profesional?, ¿cómo influyen los procesos de socialización en el cambio de un ciclo a otro?, ¿qué mecanismos mediadores aceleran o entorpecen el proceso de inmersión profesional del animador?, ¿qué trayectorias siguen los animadores en el proceso de inmersión profesional?, ¿cuáles son las principales vías de socialización en la práctica?, ¿cómo está influyendo la sociedad del bienestar y los procesos de mundialización en la configuración del perfil profesional del animador?

Desde un planteamiento transversal y usando como nexo las diferentes categorías empleadas para la elaboración de las narraciones sobre la vida de los animadores iremos recorriendo los cuatro estudios de caso seleccionados y completados por la muestra de contraste, que actuará de criterio de control de los

hallazgos y generalizaciones que vayamos formulando. Por tanto, intentamos explicitar desde una posición estrictamente ideográfica el devenir de una profesión emergente, socialmente reconocida y respaldada desigualmente por las estructuras institucionales de la administración pública, aunque insegura todavía en la búsqueda de sus señas de identidad por no estar a la altura de las profesiones superiores de más estatus y consideración social. Abordamos este capítulo bajo la convicción de que el conocimiento de los cambios en el desarrollo personal y profesional de los animadores puede ayudar a los formadores a comprender y estructurar las necesidades, habilidades y competencias de acción en los diferentes momentos de su ciclo vital, así como servir de base para planificar intervenciones y promover el crecimiento, institucionalización y desarrollo de la profesión.

Por tanto, a lo largo de estas páginas finales presentamos, en primer lugar, una revisión transversal de las experiencias de vida profesional más significativas que han sido detectadas en las cuatro historias de vida desarrolladas en el capítulo anterior; esto nos permite hacer una mayor profundización en los condicionantes e influencias desde una perspectiva comparada, al objeto de reconocer ámbitos de experiencia de interés para la formación y el desarrollo profesional de los animadores, así como identificar debilidades contextuales, obstáculos y dificultades que han entorpecido claramente la consolidación de este sector. En segundo lugar, hacemos una revisión comparada de los dos ciclos de desarrollo profesional identificados en los cuatro casos objeto de estudio, con idea de caracterizar los diferentes enfoques y modelos de animación sociocultural predominantes en cada uno de esos ciclos, así como los determinantes principales de la consolidación del puesto de trabajo, el acceso a un determinado estatus laboral y el refuerzo definitivo de su identidad profesional como animadores socioculturales cualificados. La recopilación integradora de las historias de vida profesional analizadas desde este enfoque transversal permite ajustar las coincidencias en las trayectorias individuales de cada animador y a la vez descubrir modelos comunes y patrones que se repitan en uno y otro caso en un intento de modelizar el desarrollo profesional de la práctica de la animación.

IX.1. Experiencias de vida profesional significativas de los animadores socioculturales

IX.1.1. Condicionantes históricos, sociopolíticos, laborales, familiares, personales y de género

IX.1.1.1. Condicionantes del contexto histórico y sociopolítico

Las cohortes de animadores en activo que actualmente ejercen como profesionales en diferentes instituciones y que están situados en la mitad de su ciclo de desarrollo profesional, cuentan con una edad promedio cercana a los 40 años (los cuatro casos seleccionados para el estudio en profundidad responden a este patrón de muestra, y también el grupo de contraste cumple este requisito). A esta cohorte de animadores les cogió de lleno la promulgación de los primeros decretos de profesionalización del sector de la animación (1977), y constituyen la primera generación de animadores que vivió intensamente todo el proceso de institucionalización de la animación sociocultural en paralelo al cambio de las estructuras socio-políticas del país. Muchos de ellos han tenido la oportunidad de presentarse a las primeras convocatorias públicas en las que se requería un perfil profesional específico de animador sociocultural. Algunos consiguieron plaza fija en esa primera convocatoria de oposiciones, otros no alcanzaron la estabilidad hasta la década siguiente tras repetidos intentos fallidos en su carrera profesional encaminada a la búsqueda de una identidad acompañada por una cierta estructura de estabilidad en el puesto de trabajo.

Estos animadores son hijos de la democracia, vivieron la transición de la dictadura al final de su adolescencia, entre los 15 y 17 años, llegaron a la universidad a comienzos de los 80 donde sufrieron las reformas universitarias y las luchas estudiantiles de finales de la transición. Todos recuerdan la muerte de Franco como un hecho significativo en su vida que les dejó marcada una etapa importante en la conquista de libertades y en la construcción de modelos sociales más participativos e igualitarios, también hacen menciones explícitas a otra serie de

acontecimientos relevantes del contexto histórico y sociopolítico tales como el intento de golpe de estado del 23-F y el asesinato de Carrero Blanco.

“un acontecimiento muy importante en el año 75 fue la muerte de Franco,... el 23 de Febrero, fue un día que nos acojonó mucho...” (Emilio Fernández pfs.77,183)

“Me acuerdo del día en que se murió Franco,... en mi entorno no era querido y yo ya como mi entorno no lo quería pues yo tampoco...” (Amalia Gozález)

“sí fue importante el 23 F, sí me coincidió a mí con COU,... en contra de lo que estaba pasando en este momento de hecho en la clase de historia se hablaba mucho del tema... creo que fui consciente de lo que nos estábamos jugando en este momento,...” (Isabel Guerra)

“cuando murió Carrero Blanco, aquello me hizo a mí un poco empezar a pensar... tenía 14 años... cuando murió Franco, yo empecé la carrera...” (Antonia Ramírez, pfs. 39,51)

Acontecimientos que le marcaron de forma significativa y contribuyeron a ir madurando una concepción propia del concepto de democracia y de participación en los órganos de gobierno y toma de decisiones; y a construir una actitud de crítica, de concienciación colectiva de corte reivindicativo, ocasionalmente representada por acontecimientos tales como la participación en asambleas, manifestaciones, huelgas, protestas vecinales, plataformas de reivindicación...

“alguna que otra manifestación... nos poníamos en huelga porque faltaba aire, calefacción...” (Amalia González)

“en la universidad fueron los años de organización de una estructura estudiantil reivindicativa... toda la movida aquella de los encierros... eran épocas de asambleas continuas, eran huelgas...” (Isabel Guerra)

“las reivindicaciones de las escuelas en 1972, yo tenía doce años. En mi barrio no había escuela y había que llevar a los niños muy lejos en autobuses... Y cortamos la carretera y eso en plena dictadura no se podía hacer... íbamos allí a las manifestaciones de los obreros que acababan siempre a palos con la policía” (Emilio Fernández, pf. 52)

Han ido construyendo su identidad profesional en un momento histórico y en unas circunstancias sociopolíticas no asépticas ideológicamente, circunstancias en las que los movimientos ciudadanos comenzaron a cimentar desde la base los pilares de la democracia en la vida cotidiana, a través del asociacionismo, la participación colectiva, el movimiento asambleario y la lucha por la igualdad social, en un contexto de lucha y reivindicación de mayores infraestructuras y mejores servicios públicos. Esta serie de ingredientes han debido afectar, sin lugar a dudas, al modelo de animación que hoy día orienta su práctica y al tipo de concepciones, creencias y

planteamientos que la sustenta. Buena parte de la actitud militante característica de muchos de los animadores que hoy rondan los 40 años, encuentra su explicación en este tipo de condicionantes vitales que de forma unánime, contribuyeron a construir un tipo de identidad profesional no neutral ideológicamente, sensible a la injusticia social y preocupada por hacer de su trabajo algo más que una labor de “bufones al servicio de la corte popular”: “el animador yo creo que se le tenía un poco como el... payaso,... como la persona que no es importante porque lo que hace es animar, divertir, realizar actividades y ya está” (Antonia Ramírez, pf. 354).

También los contextos donde transcurren los años de adolescencia y juventud ejercen una fuerte influencia en la orientación profesional posterior hacia los temas socioeducativos; estos contextos constituyen un importante acicate para la adquisición de compromisos sociales y el desarrollo de una cierta sensibilidad y perspectiva crítica ante las situaciones de marginación y exclusión social. Esto aparece muy claramente expresado especialmente en la historia de vida de Emilio cuando habla de su barrio, un barrio marginal en el que creció conviviendo con la droga y expuesto a situaciones de marginación y exclusión social propias del barrio en el que vivía.

“mi barrio, un barrio con tantos problemas de exclusión y a partir del año 72-73 empezaron a entrar las drogas, en principio el hachís, después la heroína más tarde sobre el 77... yo hubiera acabado como otros vecinos míos, seguramente delinquiendo y drogándome... me preocupaba la situación en que vivían muchísimas personas del barrio, vivían en una situación muy carencial” (Emilio Fernández, pf. 54, 65)

IX.1.1.2. Influencias derivadas de su condición de género

Cuatro tipos de influencias hemos podido identificar como influencias significativas derivadas de la condición de género: los condicionantes que imponen a las mujeres en su desarrollo profesional el periodo de maternidad; la interrupción laboral obligatoria que supone para los hombres el tener que hacer el servicio militar; los estereotipos de mujer-secretaria vigentes aún en determinados municipios gestionados desde una perspectiva eminentemente andrógina de las

relaciones humanas; y la asunción de roles de segundo orden derivados de una cierta inhibición y un sentimiento de inferioridad en el desarrollo de sus funciones por parte de las mujeres.

Respecto al primero, los condicionantes derivados de la maternidad, hemos observado cómo para Antonia la llegada de su primer hijo supone un parón importante de más de año y medio hasta que consigue acceder a otro empleo, incluso probablemente el haberse quedado embarazada durante los últimos meses de su contrato, puede que influyera negativamente en la renovación del mismo: *“te queda la esperanza y la ilusión de que pudieran renovarte y pudieras continuar, pero era un contrato de servicios para una tarea determinada y se acaba, pues nada yo ya estaba embarazada... desarrollo mi embarazo, Manuel nació en Julio y durante ese tiempo pues yo estoy sin trabajar y sin hacer nada. Nace Manuel, me dedico a Manuel, no es porque quisiera sino porque no me sale nada, no me sale trabajo”* (Antonia Ramírez, pf. 286). Así ocurrió también con Isabel y Amalia, aunque en esta última se dan unas circunstancias sobreañadidas derivadas de su separación matrimonial, que la obligan a replegarse aún más en su hijo imposibilitándole cualquier opción formativa complementaria fuera del horario laboral ordinario. *“Los hijos retienen a la mujer en el mundo de lo privado, dificultando –cuando no impidiendo- su integración en el mundo laboral”* (Marí y Nos, 1999: 99)

“acabé la carrera y me casé y tuve un hijo... si hubiese sido hombre seguramente hubiese estado trabajando seguro, porque estaba con la casa y el niño” (Amalia)
“el tiempo libre que realmente tenía pues lo dedicaba a mi Manuel, porque lo tenía que dejar por ahí de prestado a alguna compañera, o allí, a alguna amiga o así, claro el tiempo libre que fuera era para estar con él” (Antonia pf. 346)

Las horas de formación recibidas durante este periodo en promedio no escasas, en comparación con otros periodos anteriores o posteriores, hay una disminución lógica de las posibilidades de acceso a situaciones de formación, condicionada evidentemente por su baja maternal y por su dedicación de modo exclusivo a la crianza. Los periodos de maternidad suelen darse además en momentos en los que la mujer aún no ha consolidado su puesto de trabajo,

encontrándose ubicadas en el ciclo de tanteo y exploración del mundo laboral de manera que estas interrupciones suelen acarrear efectos secundarios de descontextualización en el mercado laboral en que habían empezado a moverse y sobre todo de desinformación sobre plazas, convocatorias y oposiciones. Esto provoca una dilatación y un alargamiento de los ciclos de iniciación, hecho constatado empíricamente en este trabajo al abordar la comparación entre los años que tardan los hombres en acceder al segundo ciclo vital de su trayectoria profesional, marcado determinantemente por el acceso a unas condiciones laborales estables. Los análisis realizados con el grupo de contraste no hacen otra cosa que ratificar estos hallazgos.

Respecto al segundo, los condicionantes derivados de la obligatoriedad de realización del **servicio militar**, sabido es que hasta muy recientemente era uno de los primeros requisitos que imponía cualquier oferta de empleo para la selección de sus candidatos (haber acabado el servicio militar), afortunadamente, los tiempos han cambiado y este tipo de circunstancias ya no serán un impedimento para poder acceder a un puesto de trabajo justo en los primeros años al acabar los estudios universitarios. En el momento en que los recién titulados eran llamados a filas, se encontraban en predisposición para iniciar el proceso de búsqueda de su primer empleo, pero la obligatoriedad de un servicio militar de año y medio de duración interrumpía toda posibilidad de búsqueda de empleo y acceso a la información.

“yo acabé y me fui a la mili; en el año 80 existía la objeción de conciencia pero no se conocía apenas, no se sabían ni los mecanismos para hacerla” (Emilio Fernández, pf. 173)

Hay un tercer factor de discriminación negativa derivado de la condición de género que ha determinado el ejercicio de las funciones de animadora para aquellas mujeres que tuvieron que asumir tareas de secretariado y gestión administrativa vinculadas a la administración en determinadas instituciones, especialmente ayuntamientos; y que responde a esos manidos estereotipos que han venido primando en el estilo de gobierno de algunos municipios e instituciones donde las

funciones de secretaría debían realizarlas las mujeres. En alguno de los casos estudiados hemos podido comprobar cómo el género es un elemento determinante para la adjudicación de tareas ajenas al mundo de la animación, especialmente significativo es el caso de Amalia, que en un momento dado de su trayectoria profesional es requerida por el alcalde del municipio en el que está trabajando como animadora para que asuma las funciones de secretaria de la institución, persona de confianza, con cierta discreción en los asuntos municipales y capacidad de aguante, resistencia y barrera ante las quejas de los vecinos; desarrollando exclusivamente tareas de burócrata absolutamente desligadas del contrato de animación para el que fue seleccionada: *“Él me propuso delante de mi jefa ser su secretaria porque pensaba que le iba a resolver muchos temas... me veía capaz de calmarla (a la gente) un poco antes de entrar a hablar con él (el alcalde) o entrar al despacho, y sobre todo la discreción que era muy importante en ese puesto”*. Esta etapa de interrupción profesional en las trayectorias laborales de las animadoras imposibilita y anula el normal aprendizaje y maduración en el puesto de trabajo como profesional de la animación, ya que en muchos casos suelen ser periodos más largos de lo debido, condicionados a los ciclos de permanencia en los cargos y a los periodos de duración de las legislaturas de gobierno (salvo circunstancias excepcionales).

Evidentemente, su condición de mujer es el factor condicionante de esta decisión ligada a una larga tradición de reparto de funciones desde perspectivas absolutamente androcéntricas de concepción del mundo, en las que la mujer ha de ocupar tareas subordinadas a cargos públicos ostentados por el género masculino, viéndose obligada, entre otras muchas cosas, a asumir un sin fin de competencias subsidiarias en las que no posee ningún margen de decisión personal que trascienda el puesto de secretaria auxiliar de cargo político. Bajo esta perspectiva combatida ampliamente por la literatura contemporánea (Freixas, 2000; Bonino, 2000, Amorós 2000, Colás 2001) la mujer debe asumir unos estereotipos impuestos por una visión patriarcal de la sociedad, dado que la mujer es un ser subordinado, nacida para custodiar el bienestar ajeno y promover el éxito de los hombres sacrificando su proyecto de vida y sus intereses personales y profesionales; como imperativos de

una feminidad basada en la capacidad de entrega abnegada de la mujer, la discreción y el servicio a los demás.

El cuarto tipo de influencias aparece en el caso de Isabel y representa un sentimiento de inferioridad e inhibición a la hora de asumir cargos, puestos de responsabilidad y tareas de coordinación o dirección en la institución en la que trabaja, *“siempre me dio mucho miedo el tema de la coordinación, pero estaba ahí en la sombra pero, responsable de voluntariado, responsable de tiempo libre,”* (Isabel Guerra) prefiriendo permanecer más en un segundo plano resolviendo problemas reales y sacando trabajo adelante desde la sombra, sin un afán explícito de protagonismo, ni siquiera de promoción. Este rol de inhibición y retraimiento al que durante mucho tiempo se han visto relegadas las mujeres ha contribuido a que sean los hombres los que asuman puestos de responsabilidad en las instituciones y a que todas las decisiones de cierta trascendencia hayan sido patrimonio exclusivo del círculo vicioso del poder en manos de los hombres; recayendo en las mujeres, y en este caso en las animadoras, la responsabilidad más directa del trabajo relacionado con la intervención, mientras ese otro tipo de tareas más de planificación, decisión y coordinación institucional han sido delegadas en el género masculino, relegando el pensamiento de la mujer al lugar de la “invisibilidad” (Colás, 2001: 25).

Finalmente, respecto al debate más o menos maniqueísta sobre el carácter predominante masculino o femenino de la profesión de animador, existen afirmaciones históricas algo contradictorias unas con otras y que, desde la realidad actual y con los datos de que disponemos a la luz de nuestra investigación, nos vemos en la obligación de manifestar nuestro desacuerdo y argumentar nuestras matizaciones desde un debate más de contenido y de cualidad que de cifras: “el trabajo social es una profesión ejercida por mujeres... la asistente social tiende sobretodo a preguntarse- ante la crisis de identidad provocada por la indeterminación de su rol- qué quiere hacer, y en nombre de qué quiere hacerlo... Pero faltan en cambio, a nuestro modo de ver, los análisis serenos de aquello que se hace concretamente... hay que partir de la realidad de la profesión y no de los sueños

de los profesionales” (Estruch y Guell, 1976: 255); “la animación sociocultural es una profesión mayoritariamente masculina, aunque actualmente un número cada vez más notable de mujeres están accediendo a este tipo de actividades. Se trata de una profesión en vías de clara feminización” (Ander-Egg, 1989).

Bien pueden hacerse extensivas estas afirmaciones al campo de la intervención sociocultural, aunque los argumentos clásicos del primer documento se refieren exclusivamente al mundo del trabajo social, sabido es que en esa época, tampoco ahora, existía una clara delimitación entre animación sociocultural y trabajo social. Pero sí que resultan oportunos los argumentos para abordar una reflexión de mayor calado desde el debate más contemporáneo inspirado en los presupuestos del paradigma feminista (Subirats, 1999; Lorente 2000; Freixas, 2000; McDowell, 2000; Del Valle, 2000, Segarra y Carabí, 2000; Amorós, 2000; Rebollo, 2001; Colás, 2001):

1. Conclusiones como las de Estruch y Guell son inaceptables hoy en día, o al menos cuestionables, ya que no se puede reducir la compleja problemática de la intervención en ámbitos sociales a la condición generalizada de la profesión, sin embargo el papel que están desempeñando las mujeres es un punto de partida imprescindible para abordar estos temas sin caer en simplificaciones excesivas que desvirtúan el potencial explicativo que para los profesionales de los ámbitos sociales supone un análisis riguroso desde la perspectiva de género, al contrario de obstaculizar ha contribuido poderosamente a concretar una vía de conocimiento que puede aportar explicaciones profundas para las acciones políticas, profesionales y científicas del trabajo de las animadoras socioculturales; y, por supuesto, también para el de los animadores. Y quizás sea en este sentido en el que haya que interpretar también las palabras de Ander-Egg cuando afirma, sin dar cifras, que la animación sociocultural es una profesión en vías de feminización -al igual que la de maestro como afirma Marcelo (1994) y tantas otras- del mundo actual.

2. Se parte del supuesto de que existe una cultura del trabajo entre las personas que intervienen en ámbitos sociales, cuyos contenidos son dinámicos y configuran realidades que se construyen, cristalizan y modifican a través de un proceso temporal e histórico. Tal cultura está en relación con dos dimensiones esenciales: el género, por cuanto el trabajo social posee unos contenidos claramente feminizados; y lo étnico que da cuenta de las singulares formas de conocer, percibir, actuar y valorar la realidad desde diferentes contextos. Género y etnia producen prácticas culturales en los colectivos profesionales que es preciso desvelar para transformar los modelos hegemónicos.
3. La presencia de la mujer a lo largo de la historia profesional del trabajo en contextos sociales en distintos panoramas nacionales, étnicos o religiosos es una constante. Se puede afirmar que el trabajo en ámbitos sociales es una profesión marcada por contenidos significativamente “generizados”. Este hecho, presente en su origen, desarrollo y expansión futura, tiene una estrecha relación con la evolución general de la profesión del trabajador en ámbitos sociales y ha de jugar un papel determinante en la reorientación de las prácticas y de los discursos futuros.
4. La identidad profesional del animador en tanto que elemento que nos estructura y condiciona las respuestas de la intervención social en su conjunto, constituye un ámbito de reflexión en profundidad digno de atención. Profundizar en el proceso de construcción de la identidad profesional de los animadores socioculturales, desde los nuevos presupuestos y perspectivas teóricas que aportan los estudios de género, que permita la reflexión en contextos diferentes, contribuya a cimentar un enfoque teórico-metodológico con el que se pueda identificar este colectivo profesional.
5. Por tanto, es preciso evitar o más bien combatir la naturalización de la culpa de determinadas crisis profesionales imputables al carácter femenino de la intervención en los ámbitos sociales, muy especialmente porque los valores que se reconocen socialmente como de mujeres, o como estrictamente femeninos, se sitúan más en el polo opuesto a lo que en nuestras sociedades se requiere para

triunfar profesional y socialmente (que sin lugar a dudas son bien distintos de la discreción y la capacidad de aguante que le recababa el alcalde a Amalia).

6. Quizás las causas de la crisis profesional, o del bajo estatus social en que se encuentra la animación, no está tanto en los contenidos de género, cuanto en formas más sutiles de dominación que por la vía de la objetividad científica fomentan la exclusión y la marginación de la mujer en la construcción de campos profesionales y construcciones epistemológicas emancipadoras de su saber y de su práctica, capaces de idear otros mundos más positivos desde puntos de vista menos androcéntricos.

IX.1.1.3. Condicionantes socio-económicos, familiares y personales

Los animadores de la muestra que nos ocupa, son hijos de trabajadores, pertenecen al sector primario, gente que ha crecido en un entorno familiar de clase media-baja: madres amas de casa y padres de clase obrera (herrero, peón de albañil, albañil); para quienes la animación se convierte en una oportunidad y una forma de promoción social en relación a su medio de origen.

“mi padre es albañil, es el único que trabaja en mi casa y estamos muy justitos de todo” (Amalia)

“mi padre era peón de la construcción, y había que trabajar en casa mientras que se estudiara, y no se podía estudiar muchos años” (Emilio Fernández, pf. 25)

Todos ellos, han conseguido acceder a la universidad culminando estudios de ciclo corto (magisterio, trabajo social...) y en otros casos de ciclo largo. Algunos de ellos ven en los estudios de ciclo corto (Amalia y Antonio) una oportunidad acelerada para aliviar los condicionantes económicos del entorno familiar y el esfuerzo que supone para los padres sufragar los gastos de los estudios de sus hijos, aun cuando dispongan de algún tipo de beca que contribuya a su mantenimiento.

“necesitaba hacer una carrera también cortita” (Amalia)

“en mí estaba de no exprimir tanto el limón y estudiar una cosa corta, trabajar, y después estudiaría lo que a mí me gusta” (Emilio Fernández, pf. 130)

El grupo de contraste tomado como referencia ratifica estas evidencias a la luz de los análisis efectuados de forma complementaria al estudio de los cuatro casos, donde se pone de manifiesto que

IX.1.1.4. Condicionantes laborales y conflictos institucionales

La animación se ha desarrollado en Andalucía gracias al empuje de los ayuntamientos, pero ese desarrollo no ha estado condicionado en muchos casos por una equitativa selección de personal cualificado a la altura de las necesidades ya que muchos de los puestos se han ido cubriendo más por endogamia familiar o política que por criterios de justicia en la selección de personal realmente cualificado para ocupar el puesto de animador.

“El acceso a este mundillo ha estado marcado en muchos casos por el compadreo político, especialmente en los pueblos pequeños y zonas rurales, ya que las plazas se han ido creando y ocupándose por gente que no ha competido ni concursado, sino que de pronto se han visto contratados por ser hijos de..., primos de..., o cuñadas de...” (Muestra de Contraste Armando Caba, entrevista personal)

Este clientelismo probablemente ha perjudicado bastante el desarrollo de la animación desde el empuje de profesionales realmente cualificados y capaces, preocupados por el desarrollo de su profesión y entregados a los proyectos con niveles de motivación y exigencia profesional altos. Estos argumentos han ido saliendo una y otra vez a lo largo de las distintas historias de vida. En el caso de Antonia, varias veces lo denuncia como una práctica extendida en diferentes instituciones con las que tiene relación la animación y a las que ha concursado reiteradamente fracasando en el intento de conseguir la plaza, llegando incluso a perder la interinidad que tenía quedándose en la calle:

“ en otra ocasión fue el Ayuntamiento que también necesitaban... animadores y también, no sé si había dos plazas; entró una chica que estaba relacionada con el Partido Socialista, y que me volví a quedar detrás,...” (Antonia Ramírez pf. 292)

“no renovaron a todo el mundo, renuevan solamente a dos, a la que había estado encargada del ZZZ, que en ese caso fue también por amiguismo del partido...” (Antonia Ramírez pf. 320)

“cada vez que recuerdo lo que había pasado... lloro amargamente,... que una persona había ocupado mi plaza y que no tenía ni idea; después del trabajo que me había costado a mi ser una animadora,... lo pasé muy mal, no era capaz de superarlo” (Antonia Ramírez pf.430)

Igualmente lo expresa Amalia quien actuando en un entorno bastante más restringido que el de Antonia, propio de un medio rural, acaba siendo despedida como consecuencia de la alternancia política, viéndose obligada a afrontar problemas de rivalidades y conflictos externos a ella, conflictos entre partidos que nada tienen que ver con el desarrollo eficaz de su trabajo: “me hicieron otro contrato,... En ese momento vienen unas elecciones, entonces hay cambio de partido... Pensaban que yo estaba enchufada por IU, entonces... mientras me dura el contrato estoy ahí... no me dieron indemnización” (Amalia González,).

En general, la tipología de conflictos detectados a lo largo de los diferentes estudios de caso ponen de manifiesto que los principales conflictos a que deben hacer frente los animadores pueden clasificarse en los siguientes tipos: alternancias de partidos políticos responsables del gobierno municipal; conflictos internos dentro de las instituciones; conflictos de carácter más personal de incompatibilidad y choque de liderazgos, conflictos por enfrentamiento entre profesionales con distintos intereses y visiones contrapuestas de la intervención socioeducativa y conflictos derivados de la escasez de recursos financieros y de la infravaloración de la profesión del animador en el contexto en el que se desenvuelve.

El cuadro que presentamos a continuación (Cuadro IX.1) ofrece un análisis comparado de las influencias significativas derivadas del contexto histórico socio-político, laboral, familiar, personal y de género de los cuatro estudios de caso.

IX.1.2. Implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado y experiencias de ocio y tiempo libre

IX.1.2.1. Vinculación con grupos políticos, religiosos y sindicales

Los momentos históricos en que viven estas generaciones de profesionales han contribuido a que su identidad profesional se vea afectada, de una u otra forma, con mayor o menor intensidad, por elementos ideológicos de izquierdas e influencias políticas orientadas al compromiso social, que van a ir configurando un tipo de modelo de animación marcado por esa orientación beligerante y reivindicativa hacia la búsqueda de cambios en la realidad social que van más allá de la simple mejora técnica de la realidad en la que intervienen. El papel que ha jugado un determinado sector de la iglesia católica en España en los últimos años del franquismo y comienzos de la transición ha sido determinante para un buen número de profesionales de la animación, ya que encontraron en los grupos juveniles de la parroquia tipo JOC, HOAC, y en las organizaciones no gubernamentales de acción social (“Lanza del Basto”, “Amnistía Internacional”), una buena oportunidad para compartir modelos de organización alternativa del tiempo libre, a la vez que ayudaran a adquirir una sólida conciencia política que aunque mediatizada por lo religioso, estaba impregnada de un sentido de militancia y compromiso con la realidad social, con los problemas de los barrios y la solidaridad con las reivindicaciones territoriales de las comunidades de vecinos. La pertenencia a este tipo de grupos cristianos de izquierda diseminados por los barrios ha contribuido también a ir moldeando ese modelo de animación de militancia centrado en el compromiso y la mejora de la realidad.

“era un movimiento religioso de los movimientos apostólicos de la iglesia, que son movimientos de izquierda, son de la izquierda eclesiástica, como el movimiento juvenil o la hermandad obrera de acción católica... en la JOC teníamos cursillos casi permanentes de montones de cosas, cursillos de análisis de la realidad, de planificación de actividades sociales, de montaje de campamentos” (Emilio Fernández, pfs. 50, 126)

“estaba en otro grupo que estaba más cercano a los movimientos estos de “Lanza del Basto”... cuando me integré en el grupo religioso durante un par de años” (Isabel Guerra)

“en la parroquia de allí de mi pueblo... el cura que llevaba la parroquia y teníamos actividades de debate sobre temas sociales y alguna excursión” (Amalia Fernández)

El grupo de animadores estudiado, reconoce explícitamente haber mantenido un contacto más o menos continuado con grupos políticos de izquierdas con los que compartían ideas y colaboran en determinados actos reivindicativos tales como huelgas, manifestaciones, mítines, etc...; si bien su activismo político nunca fue más allá de esas colaboraciones más o menos ocasionales de apoyo a determinadas causas. Aunque ciertamente todos reconocen mantener un cierto vínculo con grupos de izquierdas, ninguno de ellos profesa una adscripción formal a un determinado grupo político del momento.

“Me preocupaban en aquellos momentos la situación política del país, que me importaba mucho, mucho, mucho, en muchas ocasiones ayudábamos a gente de comisiones o a gente extrema izquierda a pegar carteles a repartir octavillas... ideológicamente yo era de izquierdas y tenía un compromiso con la izquierda, pero no desde un ámbito político” (Emilio Fernández, pfs. 48,65)

“Participaba en asambleas, participaba en encuentros... eran de un colegio de curas, jesuitas, y entonces era la lucha política de identificarse... con ese grupo de amigos que todos éramos rojos... gente de izquierdas, digamos” (Antonia Ramírez, pfs. 35,37)

Tampoco el sindicalismo ha sido un elemento determinante a lo largo de su trayectoria vital, ni al comienzo de su carrera ni en el momento de la plenitud en el ejercicio actual de la profesión de animador. Ninguno de ellos reconoce estar sindicado en la actualidad. Esta ausencia de filiación sindical hace pensar que aun cuando existan importantes reivindicaciones colectivas para el gremio de los animadores, no ha llegado a consolidar ninguna organización específica o rama sindical que de forma global canalice y de respuesta a estas reivindicaciones o quizás hayan sido los sindicatos mayoritarios los que hayan atendido este tipo de cuestiones dentro de una cartera colectiva de reivindicaciones más genéricas propias de los trabajadores de la administración pública.

“allí no había ningún sindicato...ni siquiera asesoramiento ni nada de nada” (Amalia González)

“No estaba sindicada, ni tampoco por allí se pasaban como se pasan ahora los sindicatos a explicarte, pues un poco las novedades del convenio, o los logros que se habían conseguido” (Antonia Ramírez, pf. 236)

“Nunca he estado sindicado... había problemas en Comisiones y UGT, había unos líos muy gordos y a mí me dio tanto coraje... que desde entonces no me he sindicado nunca” (Emilio Fernández, pf. 215)

Amalia echó mano del sindicato en un momento crucial de su historia vital en el que el sindicato le ayudó, pero no por ello Amalia llegó siquiera a sindicarse o a participar de las ideas y estrategias de ningún sindicato. Sorprende por otra parte que a lo largo de las diferentes actividades formativas que han ido desarrollando los animadores, ninguna de ellas está respaldada o promovida desde las estructuras de formación de los sindicatos en manifestación de apoyo a este sector.

IX.1.2.1. Participación social, voluntariado, asociacionismo organizado y profesional

Hay una diferencia bien marcada entre un tipo de asociacionismo altruista, humanitario, orientado al tiempo libre y al ocio que constituye uno de los campos de mayor expansión en el mundo de la animación y ese otro tipo de asociacionismo más profesional, más propio de un segundo ciclo de asentamiento y consolidación en el puesto de trabajo, y que ofrece la oportunidad de contactar con otros profesionales con los que intercambiar experiencias, preocupaciones y reivindicaciones.

El voluntariado y la colaboración con asociaciones es una puerta abierta para el acceso al mundo del empleo en a.s.c. Algunos animadores encuentran su primer empleo como consecuencia de su colaboración en una asociación con la que sistemáticamente mantienen vínculos, a la que dedican parte de su tiempo libre, en la que proyectan sus energías con un grupo de amigos ya sea en talleres, campamentos, sesiones de cine, excursiones o grupos de encuentro juvenil.

En última instancia, el asociacionismo profesional, representa uno de los pasos más importantes en el proceso de consolidación y asentamiento social de una determinada profesión. El colegio o asociación profesional constituye la expresión más clara del funcionamiento de un determinado gremio profesional. El colegio vela por el cumplimiento de la ética y los intereses de la carrera correspondiente. Una nueva profesión no es nada si no tiene éxito en constituir su colegio gremial, de igual modo que la inexistencia de sociedad profesional es un indicador de desarraigo

y falta de protagonismo social. Los animadores llegan a cubrir esta etapa realmente cuando se asocian corporativamente en un colegio o entidad corporativa que sistemáticamente vela por sus derechos, intereses, privilegios y competencias; defendiendo sus parcelas de trabajo e intrusismo frente a otros profesionales y marcando los límites de la autonomía laboral, organizativa, formativa y de clase, muchas veces bajo sutiles pretextos humanitarios e idealistas.

En los procesos de asociacionismo profesional también hay que distinguir siempre propósitos manifiestos, de carácter humanitario, filantrópico y de búsqueda de cambio social, que conviven simultáneamente con intereses más o menos encubiertos y tácitos que tienen mucho que ver con intereses más gremialistas, corporativos tales como la defensa de una parcela de intervención propia, la demarcación de competencias respecto a otros profesionales, el estatus social, el nivel de remuneración, etc.

También hay una importante competencia formativa y de desarrollo profesional que corresponde a los ámbitos del asociacionismo y que se concreta en la organización de eventos, foros de encuentro y espacios de intercambio, difusión y comunicación, o en la articulación de instrumentos de divulgación corporativa como revistas, boletines, colecciones de interés profesional... A lo largo de las entrevistas hemos encontrado un buen número de referencias al papel formativo que ejercen los espacios de encuentro e intercambio de experiencias tipo jornadas; pero no hemos encontrado ninguna referencia explícita a signos gremiales específicos como las revistas profesionales y los boletines informativos típicos de las diferentes asociaciones profesionales.

Actualmente, existen en el campo de animación tantas asociaciones como grupos territoriales, provinciales, regionales o autonómicos hay disponibles en el país; si bien esta excesiva fragmentación es más un indicador de una estructura demasiado dispersa y poco madura profesionalmente que realmente una manifestación de su volumen de actuaciones y de su capacidad de movilización de

recursos. Pues realmente el ideal al que aspira toda profesión es a la cristalización en un único colegio profesional, que supervise y legitime dichas prácticas, en cuanto requisito indispensable para ejercer la profesión. Más bien, en animación ocurre muy al contrario y es que las asociaciones funcionan como grupos de compañeros de una o varias instituciones que deciden asociarse, aunque quizás el espacio más profesionalizador sea la plataforma territorial autonómica que favorece y estimula un tipo de asociacionismo no demasiado corporativista pero bastante útil en cuestiones de formación, comunicación, intercambio de experiencias y discusión de problemáticas compartidas desde una perspectiva más de activismo que de elaboración teórica. Un buen ejemplo de iniciativas de esta naturaleza es el caso de Emilio Fernández:

“estuvimos viendo que los educadores especializados necesitaban un reconocimiento de un colegio profesional y no había y que el primer paso para un colegio profesional era crear una asociación de educadores especializados,... de defender los derechos y defender el campo de actuación de los educadores... empezó a tomar un cuerpo significativo, un par de años después las asociaciones andaluzas se unieron todas y se configura la Federación Andaluza de Educadores Sociales” (Emilio Fernández, 355, 361)

Un ejemplo de ese otro tipo de asociacionismo profesional de corte más local lo representa Antonia quien encuentra en la asociación con otros animadores una excelente oportunidad para formarse conjuntamente, intercambiar experiencias y aunar esfuerzos para llevar a cabo reivindicaciones.

IX.1.2.3. Experiencias derivadas del empleo del ocio y tiempo libre

Los espacios de ocio y las actividades de tiempo libre constituyen también una de las fuentes de iniciación primaria al campo de la animación sociocultural, primero como experiencias directas inmediatas, vividas por estas personas durante su infancia y adolescencia, y más adelante como experiencias en las que ellos mismos actúan de agentes multiplicadores ejerciendo de monitores jóvenes responsables de grupos y coordinadores de determinadas actividades culturales, deportivas, artísticas, educativas, amparadas en alguna institución de ámbito local (tales como asociaciones de barrio,

organizaciones juveniles municipales, patronatos, etc.), o en organizaciones de mayor extensión y alcance con una cierta tradición, historia y experiencia en la organización del tiempo libre tales como grupos scouts, federaciones deportivas, o movimientos pro-naturaleza de carácter internacional.

En el cuadro que presentamos a continuación (Cuadro IX.2) ofrecemos un análisis comparado de los cuatro casos estudiados respecto a su implicación en procesos de participación social, programas de voluntariado e implicación en asociaciones profesionales.

IX.1.3. Estudios universitarios y experiencias tempranas en el campo social

IX.1.3.1. Atracción vocacional remota

La vocación por acercarse al mundo de lo social prematuramente no responde a un plan explícito previamente premeditado, sino que surge, como mucho, ligado a determinados contextos que son los que favorecen el surgimiento de estímulos vocacionales más o menos difusos, contextos cercanos a las experiencias en el barrio, en la pandilla de amigos, en el grupo de parroquia, en alguna asociación con la que colaboran de forma voluntaria: *“realmente sí tenía algún contacto, no sé si con la animación, yo diría más bien con el tiempo libre, con el ocio...”* (Isabel Guerra). Contrariamente a lo que se venía promulgando respecto a la vocación como rasgo de la personalidad con cierto carácter mágico de inspiración en una misteriosa llamada trascendente¹; la vocación para los animadores es más un conjunto de estímulos externos que van orientando y sistematizando las decisiones en momentos clave de la vida, de los estudios y del contacto con realidades a través de prácticas o situaciones altruistas de trabajo como voluntarios, donde lo que realmente se cultiva es más un concepto de la satisfacción profesional por el éxito de las intervenciones, y lo atractivo que resulta el trabajo como animador en determinados contextos, más que realmente un sentimiento vocacional de corte extraterrenal.

Los animadores entrevistados cuando hablan de su vocación por los temas sociales reconocen más que nada sus dudas e incertidumbres especialmente en todos aquellos momentos clave en los que deben tomar una decisión. La vocación es, por tanto, una construcción social de corte elitista que refleja el empeño de determinadas familias por mantener y defender el estatus social transmitiendo por vía hereditaria la llamada al ejercicio de una profesión de corte clásico que entronca más con la consanguinidad y el realengo que realmente con el dominio experto de técnicas y

¹ El caso más exagerado de esta tradición judeo-cristiana podemos encontrarlo en las palabras que dedicaba el Padre Manjón al tema de la vocación en su obra, *“El maestro mirando hacia dentro”*: *“Tanto importa acertar con la vocación como acertar con la dicha temporal y eterna; y mucho interesa a los pueblos que los funcionarios públicos sean llamados por Dios para su dirección y gobierno”* (Manjón, 1945: 17)

conocimientos para el correcto ejercicio de una determinada profesión. No es la animación precisamente un ejemplo de este tipo de profesiones, ni tampoco la vocación por el trabajo en contextos sociales un medio de preservar la herencia o los intereses familiares. Con frecuencia los trabajos vinculados a lo social se enmascaran de un sin fin de argumentos idílicos de humanismo y entrega altruista a las necesidades de los demás: *“desde el colegio tenía mucha preocupación por el tema de los demás, un poco de cambiar cosas, de ayudar a la gente, eso siempre me ha preocupado, y me preocupó muy pronto, yo creo que por influencia de la formación cristiana”* (Isabel Guerra). Desde nuestro punto de vista, todo este tipo de argumentos vocacionales, cuando se prolongan y se mantienen en situaciones de trabajo remunerado, sin ir acompañadas de actuaciones reivindicativas adecuadas, no hacen otra cosa que entorpecer y enmascarar bajo esos principios el surgimiento de un discurso más atrevido hacia mayores cotas de profesionalidad y mejores condiciones de trabajo que no acaba de ser suficientemente explícito. En definitiva, en ocasiones todo ese conjunto de códigos deontológicos invisibles que enmascara un determinado sector ocupacional juegan a veces en su propia contra, causando un efecto “boomeran” que entorpece y dificulta el desarrollo y la legitimación hacia un más alto estatus en la profesión.

Salvo en el caso de Antonia que reconoce una cierta atracción vocacional por el magisterio por haber tenido un abuelo maestro ilusionado por el trabajo (si bien contrariada por algún mal profesor), los demás ven los temas sociales más como estereotipos de infancia *“siempre, desde que estaba en la E.G.B...me gustaban mis profesores, me gustaba ese oficio,... me atraía muchísimo y pensaba que desde pequeña iba a ser maestra”* (Amalia) que realmente ámbitos profesionales por los que sienten una especial atracción. Incluso Emilio que es el que representa una trayectoria más claramente ligada a experiencias tempranas en el mundo de lo social se acoge a este estereotipo: *“desde pequeño tenía gran interés por enseñar y por impartir docencia”*.

También es cierto que la profesión de animador no es un referente social que como profesión haya estado al alcance de la gente (y mucho menos hace 20 años) para tomarla como modelo de aspiración profesional remota (como pueda ocurrir con profesiones consolidadas ampliamente estereotipadas por el mundo infantil y adolescente como médicos, enfermeras o maestros). Es más, como hemos comprobado en alguna de las historias de vida, algunos animadores acceden al puesto de trabajo sin saber lo que es la animación, llegando “un poco de rebote a la animación” (Antonia Ramírez, pf. 276)

El debate sobre la vocación y su vinculación a las expectativas profesionales se zanja abiertamente y de inmediato, por algunos de los animadores entrevistados cuando reconocen que sus mayores preocupaciones y expectativas profesionales al comienzo de sus estudios no iban más allá de cuestiones de supervivencia básicas tales como dónde estaba ubicado el centro universitario, qué autobús debían coger o qué aspecto tenía el edificio en el que iban a estudiar; les daba igual qué salida profesional les esperaba, cuáles eran las tasas de paro o qué destrezas les iban a requerir en la práctica cuando fuesen titulados: *“a mi eso no me preocupaba,... yo vivía en mi pueblo y de allí había salido muy poquito,... me planté allí y estuve viendo las instalaciones...; al final acepté y decidí coger la solicitud y matricularme”* (Amalia González)

IX.1.3.2. Experiencia temprana de trabajo no remunerado y acercamiento inicial al campo socio-educativo

A la luz de los casos estudiados, claramente podemos identificar dos vías de acceso al mundo de la animación; uno de ellos el del voluntariado, y el otro el encuentro ocasional debido al azar con el mundo de la animación. Aquellos animadores que acceden finalmente a un puesto de trabajo como animadores como consecuencia de un alto grado de compromiso personal en diferentes ámbitos sociales (Emilio, Isabel y Amalia son en distinto grado un buen ejemplo de ello) en los que han venido colaborando como voluntarios encuentran más fácilmente

razones vocacionales basadas en esas experiencias tempranas de participación sistemática que aquellos otros animadores que accedieron al puesto de trabajo sin haber tenido un recorrido previo de iniciación por la vía del voluntariado especialmente significativo.

“perteneía ya a una asociación de discapacitados, pero estaba colaborando en el área de tiempo libre y ya había asistido a algún campamento y demás, en COU ya estaba yo en la asociación... Eran actividades con niños, yo empecé, la asociación tenía una parte de ayudas a domicilio, de enseñanza que fueron en los que yo entré realmente, porque entré cuando estudiaba BUP, pero luego tenía también la parte de tiempo libre y ahí se hacían actividades durante el año en una especie como de ludoteca,... aquella época a mí me supuso mucho, soy una persona que sufre mucho las cosas, de hecho me integré en un grupo de catequesis en un barrio que sería las tres mil viviendas, que fue el primer contacto que tuve con el “Polígono Sur”, que después lo tendría posteriormente con mi trabajo (Isabel Guerra)

“Desde el año 70 que hice mi primer campamento como niño, y como monitor empecé en el año 77 y no paré hasta el 92... Desde el 77 hasta el 84 los hacía con las asociaciones del barrio, unas veces las de la iglesia, otras veces aparte de la iglesia. Y desde el 84 para delante pues a medias de cosas del barrio y de mi trabajo, porque en mi trabajo todos los años hacíamos campamentos” (Emilio Fernández, pfs. 11,17, 152)
“tuve la oportunidad de estar en una guardería que estaba justo enfrente del instituto y estuve como un mes colaborando con las monjas y niños que sus madres tenían pocos medios económicos y yo ayudaba a las monjas” (Amalia González,)

Las escuelas de verano, los campamentos, los cursillos de aire libre, las prácticas de la carrera, el trabajo altruista en centros e instituciones educativas, su colaboración en asociaciones, las iniciativas de la parroquia vinculadas a grupos de niños y adolescente, y el trabajo como voluntarios en instituciones y organizaciones no gubernamentales constituyen la principal fuente de iniciación no formal asistemática al campo de la animación sociocultural. Toda la trayectoria de trabajo no remunerado y de colaboración altruista en actividades de voluntariado se convierte en un facilitador importante de su inserción profesional, ya que finalmente van consiguiendo pequeños contratos y trabajillos ocasionales remunerados que antes o después cristalizan en un contrato formal que le va abriendo puertas para nuevas posibilidades futuras. Emilio e Isabel son dos ejemplos que ilustran claramente esta modalidad de inserción profesional en el campo de la animación sociocultural.

“me salió una experiencia agradable, bueno un trabajillo muy corto de cuatro meses me parece que fue en la asociación de padres... de los chavales que necesitaban una persona para el tema...administrativo y demás tareas para la búsqueda de recursos

formativos... Luego, ya creo que fueron trabajos esporádicos, fueron ese tipo de experiencias muy cortitas hasta que llegó un trabajo así un poco más serio” (Isabel Guerra)

“Empecé a trabajar como animador en el marco de la educación porque yo trabajaba como animador en los grupos juveniles del barrio desde hacía muchos años antes,... Entonces antes de hacer concurso público decidieron que porqué no me lo ofrecían a mí que estaba tan acostumbrado a trabajar con chavales del barrio” (Emilio Fernández, pfs. 173)

Esos animadores que acceden a la animación por azar (el caso más representativo es el de Antonia que consigue un puesto de animadora sin haber oído previamente hablar de la animación ni haber realizado ninguna actividad previa de formación ligada a la misma) construyen su vocación sobre la marcha y le asignando significado e identificándose con el trabajo, en la medida en que van saliendo del paso y encontrando soluciones a los requerimientos de la realidad. Es otra vía de acceso al campo social muy diferente, probablemente propia de un momento en el que la demanda de animadores era más alta que realmente la disponibilidad de gente en el mercado laboral con algún tipo de formación, esta vía queda perfectamente ejemplificada por la trayectoria de Amalia cuyo recorrido vital antes de acceder a su primer contrato está totalmente desligado del voluntariado, del asociacionismo y de la participación social: *“ni conocía lo que era la animación, ni conocía que existiera,... yo la descubro mucho después” (Antonia Ramírez, pfs. 83, 115)*

IX.1.3.3. Influencias de los estudios universitarios de origen y de las asignaturas en su interés por los temas sociales

Las influencias derivadas de los estudios universitarios de origen se organizan claramente en dos tipos diferentes en función de la modalidad de titulación cursada y de su grado de vinculación a los requerimientos profesionales del campo de la animación: influencias derivadas de una titulación ajena al mundo de la animación; e influencias derivadas de una titulación afín al campo socio-educativo en general.

Las primeras, las influencias derivadas de una titulación ajena al mundo de la animación, suelen ser titulaciones que están orientadas a obtener un título de grado superior, y por tanto, responden a un patrón de carrera de ciclo largo. Generalmente,

los animadores que son licenciados en una titulación ajena, suelen pertenecer a la esfera de las Humanidades² (Filologías, Geografía e Historia,), en algún caso, más excepcionalmente al campo del derecho y de las finanzas (especialmente titulados de grado medio), aunque estos últimos antes o después suelen acabar abandonando el campo o simultaneando su trabajo con otro tipo de tareas complementarias que le absorben la mayor parte de la jornada laboral. Curiosamente, no hemos encontrado ningún animador con una titulación superior o de grado medio vinculada a los campos científico-tecnológicos. Esto nos lleva a pensar que algunos titulados superiores cuya formación de origen está vinculada a carreras que no disponen de una oferta de empleo amplia, hayan encontrado en el seno de la animación una oportunidad para desarrollarse profesionalmente, aun cuando fuese un campo totalmente novedoso para ellos, al que se sentían ajenos, y para el que no disponían de ningún recurso formativo previo (en los casos más extremos).

Esta situación, analizada desde el discurso de la profesionalización que venimos empleando como marco de referencia para entender el fenómeno de la animación, es un hecho absolutamente contraproducente, cuando menos desprofesionalizador, ya que visto fríamente, ha permitido que el simple hecho de disponer de un título universitario dé opción a ocupar los puestos de animadores, independientemente del tipo de cualificación de origen. El hecho viene a poner en duda no solamente los criterios de selección y los procedimientos de acceso al campo profesional, sino además la propia entidad de los animadores como profesionales responsables de un determinado ámbito de intervención sociocultural, ya que “animador puede ser cualquiera”, especialmente aquel que tenga una titulación universitaria del tipo que sea y con un poco de suerte, acceda con éxito a una plaza incluso sin saber de qué va el tema, o hasta que encuentre un pariente o un padrino que le facilite las cosas.

² Autores como Ander-Egg (1989), afirmaban hace más de diez años que la cantera de formación de los animadores procede prioritariamente del campo de las humanidades y las artes.

Si esto en la práctica fuese realmente así, nos obligaría a afirmar que los animadores no requieren ningún tipo de cualificación específica para el ejercicio de su ocupación. Afortunadamente, esta situación no es del todo cierta, ya que al no ser la animación una titulación universitaria con graduación propia, se ha ido nutriendo de gente con perfiles de origen muy heterogéneos, muchos de ellos totalmente desligados de los requerimientos específicos de la ocupación pero con cualidades, capacidades y habilidades adquiridas por los más insospechables medios formativos, aunque conocimientos pocos, ya que los cauces de adquisición no suelen ser muy propensos al discurso teórico, sino más centrados en la adquisición de herramientas y el trabajo a partir de dinámicas; y ajenos a los distintos ámbitos en los que se ejerce la animación. Hemos podido constatar que estos titulados han ido sufriendo estas carencias formativas por otras vías diferentes a las vías institucionales, permitiéndole adquirir una cualificación más o menos asistemática que los ha capacitado para ejercer de animadores “de oído” sin disponer de título propio y a veces ni siquiera de formación, sino más bien sólo algo de intuición y sentido común: en unos casos, la formación ha comenzado una vez situados en el puesto de trabajo (el ejemplo más claro y elocuente es el de Antonia); en otros , la vinculación previa a realidades, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, a priori o en paralelo a sus estudios universitarios les han ofrecido, sin lugar a dudas, una serie de oportunidades formativas que a posteriori le han facilitado enormemente la construcción de su identidad profesional, aun cuando los estudios universitarios cursados no tengan nada que ver con esa salida laboral inmediata.

Respecto a las influencias derivadas de una titulación afín al campo socioeducativo, hemos de referirnos a dos titulaciones de ciclo corto, que son las que nutren en mayor medida la práctica de la animación: magisterio, en cualquiera de sus especialidades y trabajo social. La influencia que ejercen este tipo de estudios universitarios en la maduración vocacional por los ámbitos sociales y el desarrollo de una identidad profesional específica es débil, ya que reconocen que en el periodo de formación universitaria se potencian y se priman bastante más los aspectos teórico-conceptuales y de orden procedimental que los afectivo-actitudinales;

aunque quizás, este último aspecto está más relegado al periodo de prácticas propiamente dicho, y a los primeros contactos directos que ocasionalmente potencia la Universidad para conectar el mundo académico con el mundo real.

La formación universitaria en carreras de ciclo corto como magisterio y trabajo social ofrecen al animador sobre todo destrezas de tipo didáctico: *“me ha permitido explicárselo de una forma tan paso por paso que me comprendan...y observar si lo está captando o no”* (Amalia González); y fundamentalmente metodológico, en concreto especialmente útiles les resultan los procedimientos y claves para la planificación y la programación sistemática de intervenciones: *“sobre todo lo de la programación... pues yo lo trasladaba a actividades, por ejemplo como una intervención, y eran los mismos pasos... lo elaboré pensando en lo que creía que necesitaba el pueblo”* (Amalia González); así como algunas destrezas básicas sobre procedimientos de evaluación; aunque también reconocen en bastantes ocasiones que la mayor parte de la formación recibida en la carrera, y de las asignaturas cursadas le han servido realmente de muy poco en su trabajo posterior como animadores socio-culturales, es más algunas de las destrezas que supuestamente debían haber adquirido en la carrera las han ido adquiriendo en su contacto con la realidad, como es el caso de Emilio, que realmente aprendió a programar en los ámbitos sociales, ya que la asignatura acabó suspendiéndolo y odiándola: *“no aprendí a programar, programaba mejor en los movimientos sociales en la calle que haciendo programaciones con objetivos, medios, métodos”* (Emilio Fernández, pf. 118)

En aquellas titulaciones en que existen prácticas en los ámbitos laborales durante el periodo de la carrera, tiene lugar una primera inmersión en ámbitos profesionales. Las prácticas en la carrera suponen una oportunidad importante de acercamiento al mundo socioeducativo, especialmente cuando transcurren en centros educativos con algún tipo de características especiales. También el CAP (con todas las limitaciones y críticas que pueda tener el modelo de formación) supone una toma de contacto con la realidad educativa, especialmente significativa para los

licenciados que no han tenido ningún contacto anterior con el mundo social ni educativo.

Respecto a la utilidad de la formación universitaria para actuar en los campos laborales para los que los universitarios se supone que deben estar cualificados se han realizado afirmaciones empíricamente documentadas que vienen a ratificar una vieja sospecha acerca de que la mayoría de las carreras universitarias acarrearán una considerable dosis de sobreeducación y de exceso de formación teórica (Rodríguez 2001:). Aun cuando éste hecho llegase a ser totalmente cierto, el animador como ámbito profesional que aspira a ocupar un puesto específico en el estatus de las profesiones, logrará abrirse paso siempre y cuando se vaya formalizando un cuerpo de contenido disciplinar objeto de institucionalización y de enseñanza que tome como meta la llegada a la universidad como último escalafón en la carrera hacia la profesionalización; como un título propio dentro de la oferta actual del mapa de titulaciones universitarias; ya sea como título propiamente dicho o como itinerarios formativos integrados dentro de los diferentes campos afines de las Ciencias Sociales con oportunidades reales para la llegada segundos ciclos formativos específicos y la oportunidad de constituir programas de doctorado que propicien un desarrollo más sistematizado y coordinado de la investigación en el campo de la animación sociocultural. Claro que, sin lugar a dudas, habrá que defender y apostar por un cierto sentido pragmático que no nos lleve a situaciones tan ridículas como las que satírica y mordazmente han caricaturizado algunos periodistas al hablar de las iniciativas europeas para la certificación y homologación de las “claveleras del polígono” que se buscan la vida en la puerta de la Catedral de Granada adivinando el porvenir (García: 98)

“La economía neoliberal quiere convertir a los parados y a los pobres en empresarios autónomos... Las “claveleras” y adivinas están a un paso de entrar en el proceloso mundo de la fiscalidad, las retenciones, la declaración trimestral del IVA y el sometimiento al calendario del contribuyente. La idea no es mala...ser instruidas en ciencias esotéricas gracias a uno de esos misteriosos proyectos de la Unión Europea. Un adivino que no tenga la titulación puede confundir la escritura de las líneas de la mano y donde dice que el propietario tendrá dos hijos interpretar que poseerá dos higos... Da la impresión que la Unión Europea no quiere que las echadoras de la buena ventura incurran el dequeísmo o yerren en los acentos o en los tiempos verbales.

Además se les va enseñar idiomas e informática... Se trata de convertir en profesión cualquier circunstancia por adversa que sea. ¿Por qué no enseñar solfeo a los pobres que tocan la flauta en los portales?"

IX.1.4. Influencias de formación paralela adquiridas fuera del espacio universitario

IX.1.4.1. Influencias de agencias formativas e instituciones

Sobre el tipo de agencias formativas que mayor influencia han ejercido, en la formación de los animadores socioculturales, desde una perspectiva más cuantitativa, podemos destacar las siguientes:

INEM AYUNTAMIENTO UNIVERSIDAD CONSEJ. TRABAJO,
ASUNTOS SOCIALES
ESCUELA PÚBLICA DE A.S.C. ANDALUCÍA
MASTER GERONTOLOGÍA SOCIAL MASTER ANS
FONDO SOCIAL EUROPEO, CARITAS DIOCESANA, CRUZ ROJA

Quizás desde un punto de vista más cualitativo la mayor influencia la hayan ejercido las instituciones y agencias específicas creadas exclusivamente para el fomento de la ASC, aunque desde diferentes modelos de idiosincrasia y enfoques teóricos, conceptuales y metodológicos, podemos destacar muy especialmente en Andalucía: la Escuela D. Bosco, la Escuela de Tiempo Libre Cristiana de Zaragoza y la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía.

IX.1.5. Transición al mundo laboral y acceso al primer empleo

IX.1.5.1. Estrategias de búsqueda de empleo

Las estrategias de búsqueda de empleo más eficaces suelen tener un carácter más informal y asistemático, los amigos, antiguos compañeros de estudios, cursos o jornadas, profesionales con los que anteriormente estuvieron trabajando en algún

momento en una misma institución o proyecto,... suelen ser los cauces o mecanismos más usuales por los que enteran y que le permiten de forma exitosa acceder a trabajos de animación sociocultural.

Los procedimientos formales y sistemáticos más extendidos son la inscripción en el INEM, la consulta de la prensa, o el alistamiento en alguna bolsa de trabajo específica de alguna institución, si bien, su nivel de éxito en la práctica no suele ser tan alto como el anterior.

IX.1.5.2. Procedimientos de selección en el puesto de trabajo y acceso al empleo

Una buena parte de los animadores socioculturales acceden a su primer empleo por azar, especialmente aquellos que tienen una formación de origen ajena al campo social (historia, derecho, filosofía, filología...) Los licenciados tienen un acceso directo al puesto de trabajo, no están formados inicialmente, desconocen totalmente el campo de la animación en la práctica, pero encuentran en la animación por causalidad un ámbito laboral que a priori, de entrada, no exige demasiada cualificación, o su caso su ausencia de formación previa se puede disimular, y casi ni se nota en las instituciones. Las instituciones confían en que será la propia práctica quien determine e imponga unos ámbitos de actuación y toma de decisiones que obligarán a las personas a actuar con sentido común, sin necesidad de una cualificación experta previa que oriente sus intervenciones. Hay licenciaturas afines (Pedagogía, Psicología, Sociología...) que dan entrada directa al campo de la animación sociocultural. Su ciclo de tanteo y exploración del puesto de trabajo suele ser muy corto, dado que las instituciones confían en su eficaz intervención dan por supuesto que la universidad les ha dotado de una serie de habilidades para desarrollar su trabajo. La mayor parte de estos licenciados acceden por azar al puesto de trabajo y es la práctica la que les va obligando a ir formándose en una determinada dirección.

Sin embargo, los diplomados tienen un ciclo de iniciación al mundo laboral mucho más dilatado y tortuoso, sus frustraciones e intentos fallidos suelen ser más

frecuentes. Acceden a contratos más irregulares y las interrupciones en la contratación son significativamente mayores que los licenciados. Acceden al primer puesto de trabajo con un bagaje de formación y con una trayectoria de participación amplia, saben de entrada lo que es la a.s.c., tienen experiencias tempranas que son determinantes para la búsqueda de su empleo, pero las instituciones no les recompensan su trabajo debidamente con contratos adecuados. No acceden por azar, sino por una vocación cultivada y experimentada en el asociacionismo de base, ampliamente “vaqueteada” y respaldada por el asociacionismo de base y un acceso prematuro a experiencias de intervención en el ámbito social.

IX.1.5.3. Condiciones de contratación en el trabajo como animador sociocultural

El trabajo de los animadores es un trabajo mal pagado, deficientemente considerado y socialmente infravalorado. Cualquier profesional que actúe en éste campo debe asumir de antemano que su trabajo es una tarea más vocacional que profesional, en la que más que unas adecuadas técnicas de intervención, diagnóstico, evaluación, diseño y planificación o análisis de necesidades se requieren buenas dosis de sentido común, vocación y altruismo.

IX.1.6. Consolidación laboral, reafirmación de su identidad profesional y acomodación en un modelo propio de animación sociocultural

IX.1.6.1. Funciones y competencias de acción ajenas al mundo de la ASC

Como consecuencia de una débil profesionalización, sucede que la mayoría de los animadores acaba asumiendo en la práctica un importante número de funciones que no le corresponden, dada su vinculación administrativa mayoritaria a estructuras municipales, esto les obliga a que en muchas ocasiones deben ejercer de secretarías del ayuntamiento. A la vez podemos argumentar cómo esta débil estructuración profesional, acaba en algunas instituciones convirtiéndose en una tarea más burocrática de trabajo con papeles que realmente un ejercicio de intervención directa continuado en la realidad social.

IX.1.6.2. Dificultades para el ejercicio de su profesión y deficiencias formativas

Una de las mayores dificultades parece derivarse de la gran imposibilidad para llevar a cabo un trabajo en equipo coordinado y con criterio. En la mayor parte de las organizaciones prima la organización del trabajo por parcelas muy delimitadas, desvinculadas y asiladas unas de otras según un reparto de competencias entre profesionales con una formación de origen diferente (trabajadores sociales, maestros, pedagogos, psicólogos, sociólogos, otros...). Esta situación es especialmente gravosa en el primer ciclo de desarrollo profesional, donde los animadores ejercen sus funciones en contratos temporales muy breves que apenas les da tiempo a poder conectar y comunicarse con otros profesionales de la institución/centro en la que trabajan; cuando menos aunar esfuerzos para actuar conjuntamente una dirección coordinada.

A esta situación hay que añadir la dificultad que presentan algunas instituciones por su carácter intrínseco de organizaciones sin una visión de la animación estructurada en equipos de trabajo coordinados, sino más bien en tareas y competencias ubicadas en cajones estanco de proyectos aislados, muchos de ellos descontextualizados e indiferentes al devenir histórico de las propias instituciones y de los conflictos; proyectos sobre los que no existe ningún tipo de estructura de comunicación y coordinación que estimule y promueva el intercambio y el trabajo en equipo.

IX.1.6.3. Identidad profesional y modelos implícitos de ASC

A lo largo de las entrevistas realizadas, no hemos detectado un sentimiento muy pronunciado de deserción profesional, muy al contrario, parece que salvo contadas excepciones (titulados en Derecho y Empresariales), parece ser que la animación es un campo profesional que no propicia el abandono, ya sea porque las posibilidades de promoción y consolidación una vez superada la etapa de titubeos e incertidumbres normales de cualquier profesión, permiten a la gente ir consolidando poco a poco su puesto de trabajo, e ir mejorando de estatus económico y de condiciones laborales en general.

IX.2. Ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales

Hemos identificado dos grandes ciclos de vida profesional en las historias de vida de los animadores entrevistados. Cada uno de estos ciclos de vida profesional se completa a sí mismo con una serie de acontecimientos, hitos, experiencias y circunstancias vitales, laborales, salariales, institucionales, sociales, familiares... Los ciclos de vida profesional no son independientes de otra serie de condicionantes contextuales de orden personal, social, familiar, psicológico,...; es más, su condición de tal ciclo viene determinada precisamente por la presencia simultánea de toda esa amalgama de facetas y elementos difícilmente diferenciables entre sí.

Dos grandes ciclos de vida profesional hemos conseguido diferenciar a la luz de la reconstrucción de las historias de vida mostradas en el capítulo anterior. Hemos optado por prescindir de entrada de los posibles ciclos de vida preprofesional asociados a la etapa preuniversitaria y universitaria, debido a que realmente el objeto de interés genuino de este trabajo responde al estudio de cómo y por qué los animadores socioculturales llegan a ser animadores, se mantienen en la profesión, se identifican con ella, actúan con confianza, se forman en una dirección específica y desarrollan estrategias de intervención eficaces y de calidad de las que perciben su utilidad, hasta llegar a consolidar su puesto de trabajo y asentarse en un ámbito profesional y en una parcela de actuación específica, legitimada y reconocida, al menos en su ámbito local de actuación. Entendemos que los periodos anteriores (periodo preuniversitario y periodo universitario) son dignos de estudio por sí mismos y requerirían una atención exclusiva si nuestro objeto de interés hubiese estado dirigido más al estudio de las circunstancias y condicionantes que han llevado a un grupo de personas a elegir una determinada profesión y cómo las decisiones que han tomado les han situado precisamente en ese camino profesional; quizás este enfoque nos hubiera llevado a la búsqueda y selección de una muestra específica de animadores noveles, recién incorporados a su puesto de trabajo a las puertas de ese ciclo de tanteo, exploración y titubeo en la búsqueda y afianzamiento de su identidad como profesionales con rasgos propios.

Si bien en este trabajo no hemos descartado de todas el acercamiento a estas fases previas sobre las que hemos recogido información determinante para el estudio de estos condicionantes previos, y como se puede comprobar, hay referencias específicas a ellos; pero el mayor interés, ciertamente, lo constituye el estudio de los ciclos posteriores, por considerar que finalmente estos periodos vitales son los que determinan con mayor intensidad el afianzamiento de un modelo particular de profesional de la animación y finalmente contribuyen a la construcción de una identidad profesional sólida y bien definida. Dado que el animador no es una figura profesional homogénea, unidimensional, académicamente reconocida ni estructurada en un plan de estudios universitarios; ni tampoco asociada a formalmente por tradición a un colectivo profesional específico ni a una titulación universitaria concreta que lo identifique y lo ampare, debemos ser cautos a la hora de integrar funciones y competencias que puedan estar conectadas a la formación de origen de cada animador en particular, puesto que en el fondo, la construcción de la identidad profesional es un proceso absolutamente creativo, en el que el individuo pone en juego todos y cada uno de sus recursos personales para atender las demandas y requerimientos de su puesto de trabajo.

Ciclo 1. Etapa de iniciación al mundo laboral.- Determinada por un periodo de tanteo asistemático, exploración insegura, búsqueda ansiosa y, en algunos casos angustiada de empleo; acompañada de una gran incertidumbre e indefinición en las estrategias y herramientas de intervención, así como una gran variedad en las tareas y alta dispersión en las competencias de acción requeridas, acompañada de una amplia indefinición de funciones y responsabilidades frente a otros profesionales. El trabajo en equipo suele ser escaso, ya que exige cambios sistemáticos de contratos que obligan a los animadores a pasar por varias instituciones en poco tiempo, y el grado de autonomía profesional para tomar iniciativas muy bajo. Hay una amplia preocupación por la formación en esta etapa, pero suele ser una formación muy poco específica y más centrada en el interés por ir acumulando credenciales y horas de formación que permitan adquirir una cierta competitividad en la búsqueda de

empleo más que preocuparse por orientar su formación hacia un perfil específico de intervención.

Ciclo 2. Etapa de consolidación laboral y asentamiento en el puesto de trabajo.-

Esta etapa viene determinada porque no hay interrupciones laborales, el tipo de contrato suele ser estable, el sueldo adecuado al trabajo y número de horas de dedicación al mismo, los horarios suelen ser más regulares y el perfil mucho más ajustado a un tipo de intervención selectiva dirigida a un determinado grupo de destinatarios. La formación suele estar estructurada, amparada en la propia institución u organizada por un asociacionismo profesional en el que se discuten a dos bandas tanto temas de reivindicación laboral como problemas de formación específica de un cierto nivel de cualificación profesional.

IX.2.1. Ciclos de iniciación al mundo laboral, de tanteo, exploración, incertidumbre e indefinición profesional

- Suele ser una formación centrada en el puesto de trabajo, promovida gratuitamente por la propia institución en la que ejerce el animador.
- Hay grandes oscilaciones en el sueldo, condicionadas por una amplia heterogeneidad de tipo de contratos.
- El horario laboral suele ser muy irregular y flexible en cuanto a número de horas al día y tipo de jornada laboral, de tarde, mañana, y sin fines de semana.
- Este ciclo está marcado por discontinuidades e interrupciones sistemáticas en los periodos de contratación.
- Continuos intentos fallidos por obtener un trabajo remunerado acompañado de un contrato más o menos digno y adecuado al esfuerzo y las tareas realizadas.
- Ausencia de una formación estructurada clara, orientada hacia un perfil profesional determinado. Se apuntan a cualquier curso.
- Es la etapa de los fracasos y de los titubeos, apaceren los primeros desencuentros y se deben afrontar con cierta entereza conflictos de toda índole, que contribuyen

a ir reforzando poco a poco la identidad profesional, en paralelo a la madurez personal.

- Muchos de los trabajos que desempeñan los animadores en este ciclo profesional son más fruto del azar que realmente de una búsqueda sistemática y estructurada.
- Con frecuencia se pasa de unos ámbitos de intervención a otros totalmente opuestos, sin otro criterio que no sea el de justificar el sueldo con actuaciones del tipo que sea.
- El asociacionismo juega un papel no profesionalizador, vinculando al trabajo voluntario, no remunerado, altruista y de acción humanizadora y solidaria. A veces esta dimensión se proyecta con mayor intensidad de lo debido en la etapa siguiente, dificultando sobremanera la consolidación de un estatus sociolaboral digno, justo y equitativo, debidamente adecuado al tipo de tareas que se realizan y a la dedicación que se da a las mismas.

IX.2..2. Ciclo de consolidación laboral y asentamiento en el puesto de trabajo y reafirmación de la identidad profesional como animador sociocultural

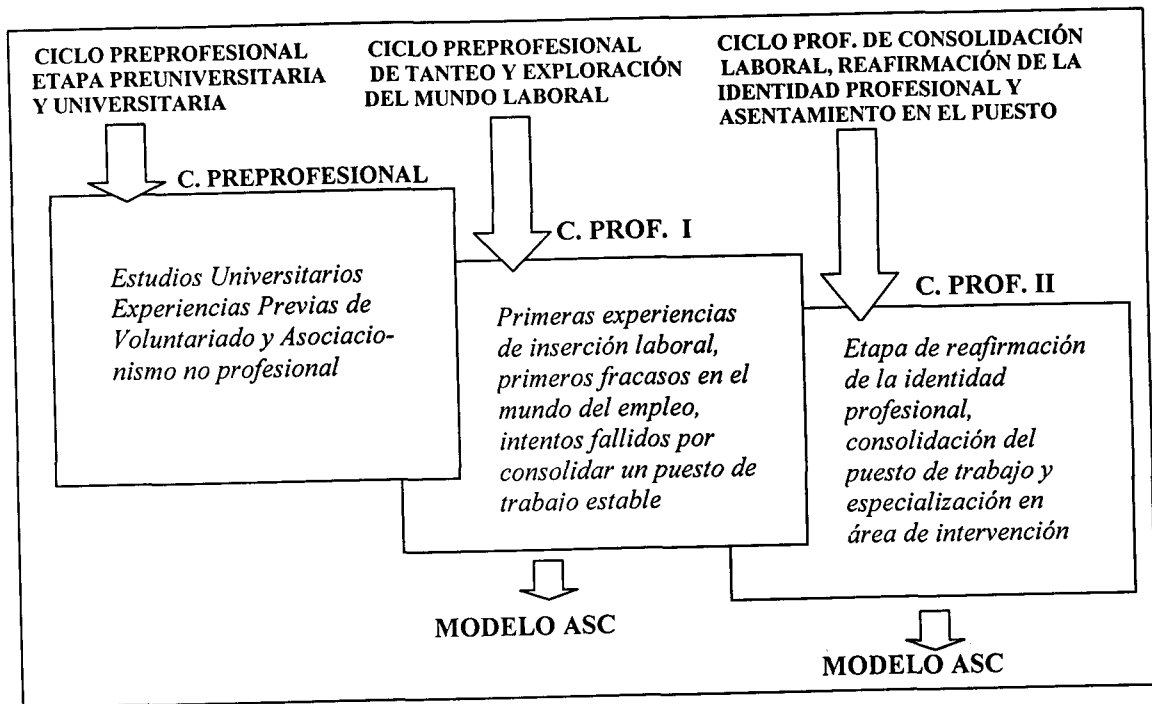
- La consolidación laboral viene definida por el comienzo de una etapa clara de estabilidad en el puesto de trabajo, de afianzamiento en el tipo de tareas a desarrollar en la institución
- El asentamiento como profesional de la animación viene dado por una fuerte reafirmación de su identidad profesional que viene determinada por la identificación plena con un grupo profesional o sector de agentes que poseen una serie de signos distintivos comunes al gremio profesional al que pertenecen.
- Conoce las claves de la profesión, ha sufrido algún fracaso, conflicto o frustración relacionado con las claves del poder, los procesos de selección laboral, los conflictos personales, las rivalidades y celos profesionales entre pares, la competición por un mismo puesto de trabajo, por un espacio, o por un determinado tipo de funciones.
- Posee unas estrategias claras de búsqueda de empleo.

- No hay espacios muertos de paro laboral entre la renovación de un contrato y otro, las posibilidades de ocupación laboral se van multiplicando y permiten tomar opciones cada vez más selectivas y orientadas hacia un modelo de animación propio. En ocasiones se llega a intervenir de forma simultánea en varios frentes a la vez, que permiten comparar y sopesar opciones laborales y condiciones de trabajo variadas.
- El final de esta etapa suele venir definido por la consecución de un contrato fijo, indefinido o una interinidad.
- La formación recibida en esta etapa suele ser muy selectiva (ya no vale cualquier curso o jornada), sistemática (se prolonga en el tiempo con una cierta continuidad) y dirigida y concentrada hacia un determinado ámbito específico (una o dos líneas de interés específico) en el que mantiene una cierta continuidad formativa de cierta calidad. Suele ser una formación pagada, normalmente voluntaria y en la mayor parte de las ocasiones ajena al propio contexto institucional en el que se desenvuelve el profesional.
- Hay un fuerte interés explícito por trabajar en equipo, por compartir proyectos concretos con otros profesionales y por intercambiar experiencias de una manera estable y sistemática, generosa, cooperativa y exenta de rivalidades.
- El horario suele tener una cierta estabilidad asociada a las condiciones de contratación.
- Los sueldos y retribuciones laborales suelen ser aceptables, sin altibajos. La estabilidad en el sueldo suele ser un claro indicador del asentamiento en esta etapa.
- Suele haber una alta correspondencia entre las actividades y las funciones desarrolladas en la práctica y las competencias prescritas en el contrato.
- No suele haber improvisación en la ejecución y puesta en marcha de competencias de acción profesional, las actuaciones suelen estar respaldadas y enmarcadas en un marco de actuación más amplio que da cobertura, orienta y prescribe significativamente cada una de las actuaciones profesionales.
- El Modelo de Animación Sociocultural que hay detrás de cada actuación suele ser un modelo estable, con una serie de precedentes significativos que permiten

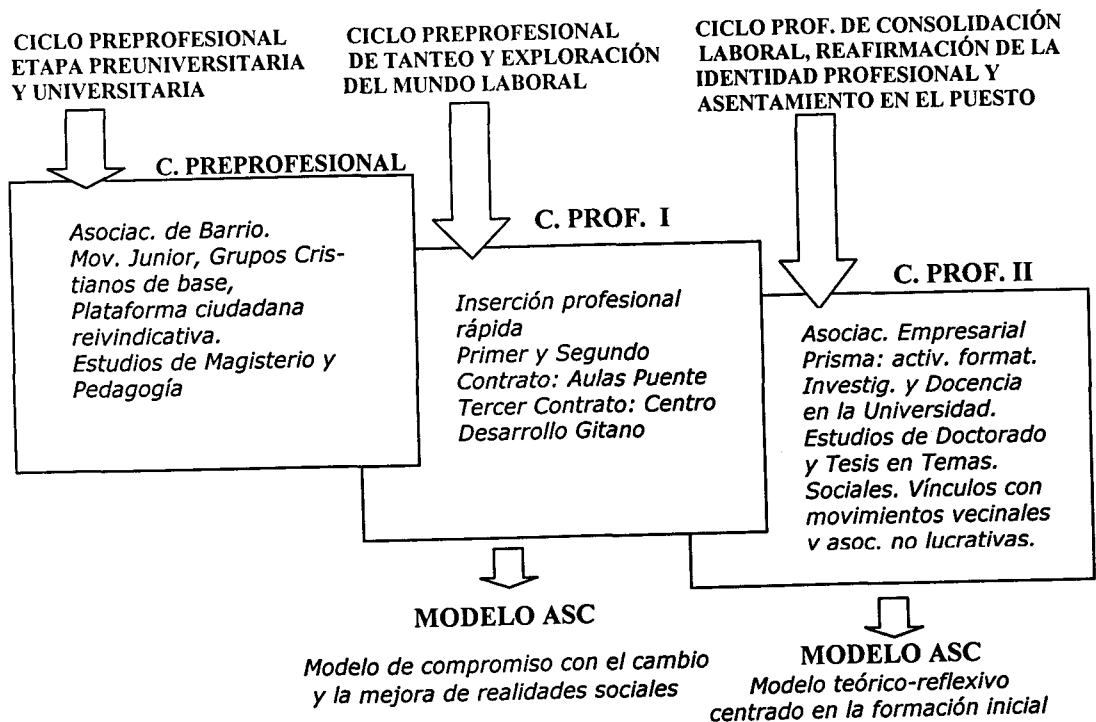
identificarlo y que a su vez está condicionando coherentemente las futuras decisiones y actuaciones por las que opte este profesional.

- El asociacionismo adquiere un carácter más selectivo, profesional y profesionalizador, los animadores buscan en el asociacionismo una respuesta más técnica que ideológica o política. Los vínculos son más gremialistas y sus finalidades se solapan y se confunden con los objetivos formativos orientados más por la necesidad de desarrollarse profesionalmente en una determinada dirección, ampliando los recursos, habilidades y destrezas profesionales. Se responde más a estímulos más técnicos, de especialización en un ámbito que a estímulos vagos de carácter altruista preocupados por los grandes cambios globales de la sociedad o de las organizaciones.
- Cambio de rumbo en las metas, en las aspiraciones, motivaciones y logros deseables. Las preocupaciones son más inmediatas y están orientadas por metas mucho más concretas y puntuales para las que el asociacionismo voluntario no tendría una respuesta clara, ni herramientas de solución plausibles. El asociacionismo profesional ofrece recursos instrumentales operativos, basados en el éxito de la experiencia de otros compañeros profesionales y amparados en la eficacia probada de determinadas modalidades de intervención aplicadas a un ámbito específico de realidad social y a un tipo de destinatarios concretos, sometidos a unas condiciones de realidad e influidos por unas problemáticas bien definidas.

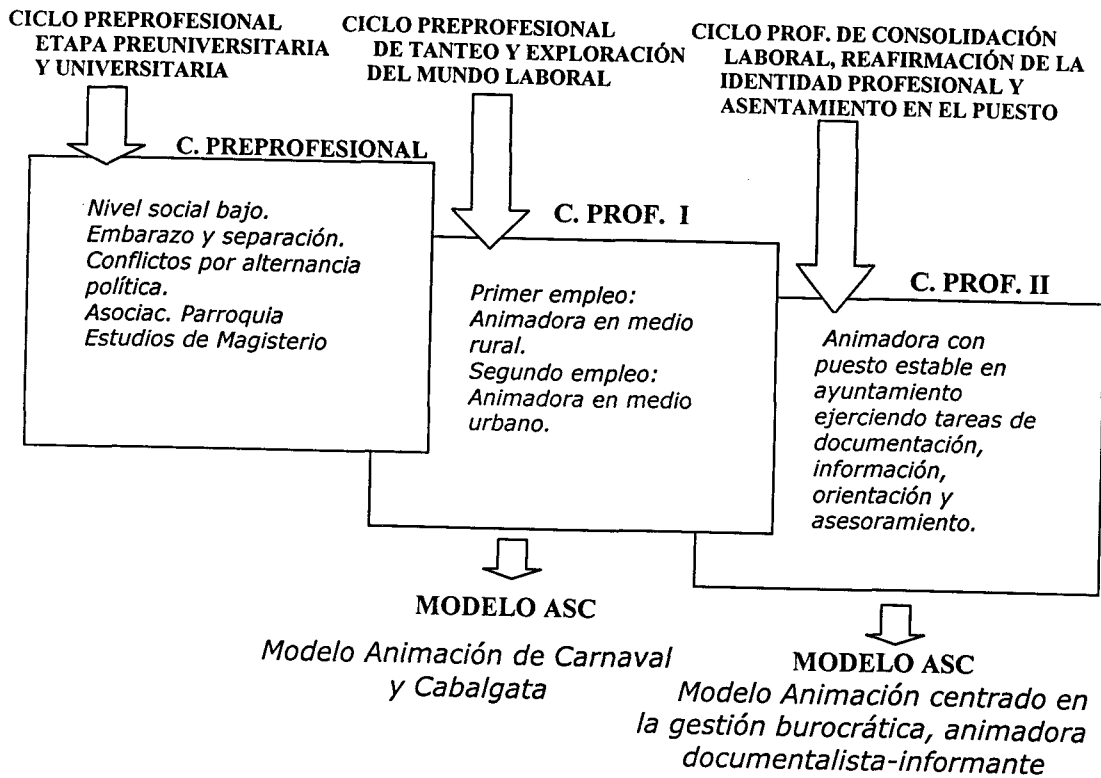
A continuación presentamos el análisis comparado de los cuatro estudios de caso respecto a los dos ciclos anteriormente definidos, y los modelos de animación sociocultural asociados a cada uno de ellos en la búsqueda de una reafirmación progresiva de su identidad profesional como animadores cualificados que van concentrando su formación en parcelas cada vez más específicas, vinculadas directamente al campo de intervención socio-cultural en el que a diario ejercen su trabajo. El modelo a seguir en la presentación de esta información se ajusta a la siguiente estructura:



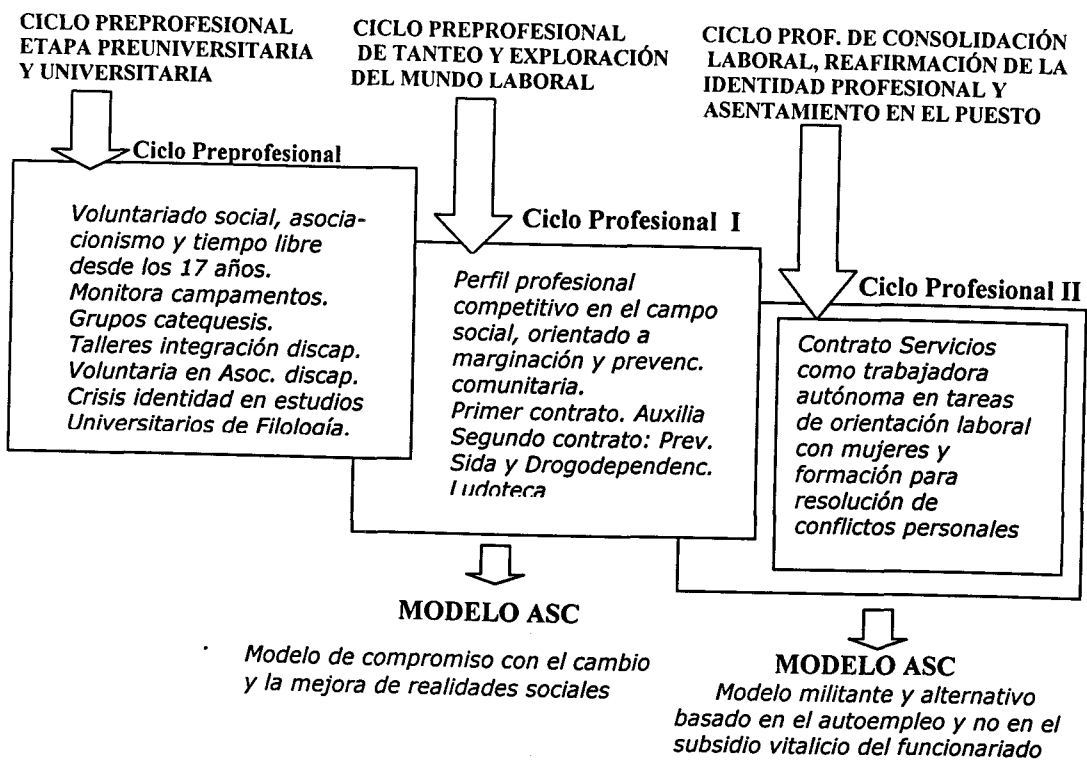
Caso 1: Ciclos Profesionales de Emilio Fernández:



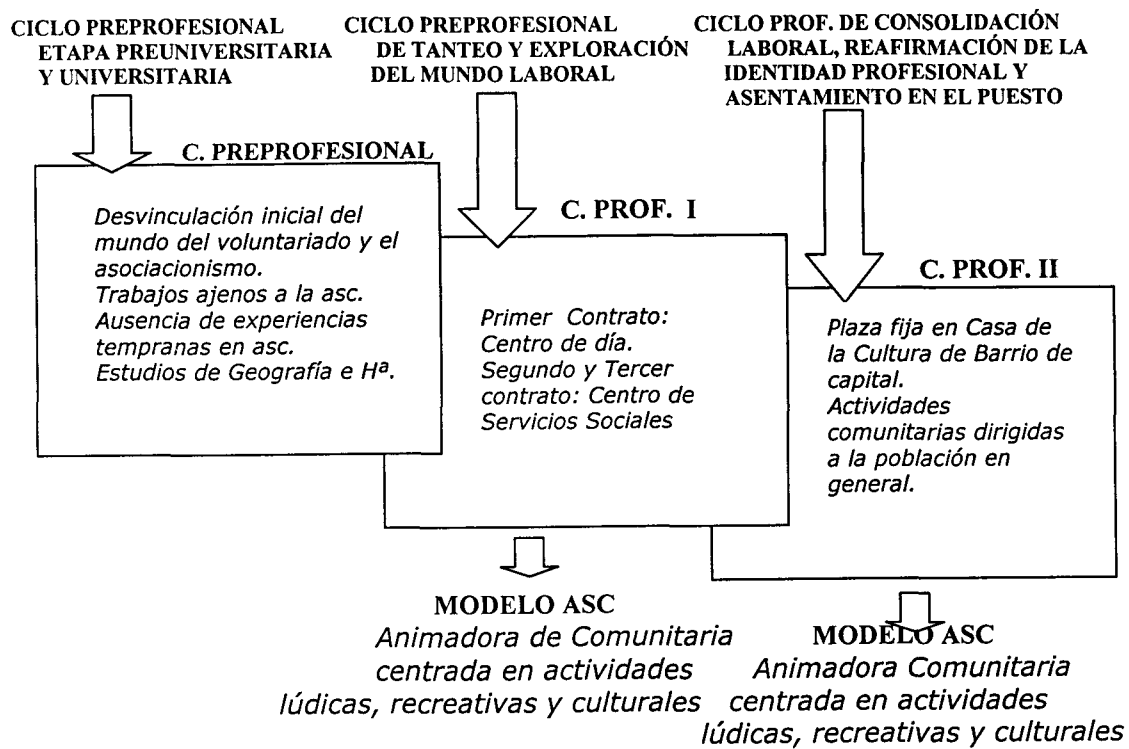
Caso 2: Ciclos Profesionales de Amalia Rodríguez:



Caso 3: Ciclos Profesionales de Isabel Guerra:



Caso 4: Ciclos Profesionales de Antonia Ramírez:





CAPÍTULO X

CONCLUSIONES GENERALES

X.1. RESPECTO A LA PROFESIONALIZACIÓN

X.2. RESPECTO AL PERFIL PROFESIONAL

X.3. RESPECTO AL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN

X.4. RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

X.5. RESPECTO A LAS NECESIDADES FORMATIVAS

X.6. RESPECTO AL DIAGNÓSTICO DE LA OFERTA FORMATIVA

X.7. RESPECTO A LA FORMACIÓN







CAPÍTULO X

CONCLUSIONES GENERALES

X.1. RESPECTO A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y LA LEGITIMACIÓN DE SU ESTATUS SOCIO-LABORAL EN LA ERA DE LA MUNDIALIZACIÓN:

La animación sociocultural es una profesión emergente en vías de legitimación, formalización y consolidación en igualdad de condiciones y compartiendo el estatus actual asignado a las profesiones de nuestro tiempo. Constituye un sector laboral dinámico, polifuncional y ampliamente legitimado desde el punto de vista social, dado que estos profesionales le están ofreciendo a la sociedad actual un conjunto de respuestas eficaces que permiten atender las amplias demandas socio-educativas de las sociedades modernas y de las problemáticas y conflictos que de ellas se derivan.

La legitimación social del trabajo de los profesionales de la animación es una consecuencia explícita del reconocimiento y la confianza que les confieren las instituciones en su capacidad y cualificación para intervenir como elementos mediadores entre las cambiantes demandas de las sociedades contemporáneas y las

soluciones prácticas que se promueven tanto desde la iniciativa pública como desde la propia sociedad civil o la empresa privada orientada a la prestación de servicios.

La falta de legitimidad profesional que aún afecta a la práctica de la animación sociocultural en el terreno formativo, normativo, administrativo, político, institucional y laboral es una consecuencia de la dificultad que entraña cualquier ocupación emergente que aspira a convertirse en una profesión normalizada con un cierto estatus.

La ASC como soporte teórico y metodológico de la intervención social facilita, promueve y estimula la participación y la dinamización social, cultural y educativa de diferentes colectivos; es una herramienta al servicio de diferentes figuras profesionales sujetas todas ellas a un tronco común de rasgos profesionales, competencias de acción y funciones. El proceso de profesionalización de la animación ha ido cristalizando progresivamente a distinto ritmo en diferentes perfiles o denominaciones profesionales dentro de la gran familia profesional genéricamente reconocida como “animadores socioculturales”, que abarca designaciones tan diversas que van desde el técnico de cultura al informador juvenil pasando por el agente local de promoción de empleo, el técnico de juventud, el agente de participación ciudadana, el animador comarcal, el agente de prevención, así como la amplia gama de educadores y monitores especializados (de medio abierto, deportivos, musicales, artísticos, ambientales, culturales...)

Toda esta gran familia de agentes socioculturales denominada genéricamente “animadores” cubren una matriz de tareas, funciones y competencias comunes, pero a su vez desarrollan actuaciones específicas dependientes de la diversidad de contextos en los que actúan y de la heterogeneidad de destinatarios con los que trabajan: dinamización social, fomento de la participación, gestión y difusión cultural, desarrollo comunitario, inserción sociolaboral,... y demás funciones de corte socio-económico, cultural, educativo y lúdico-recreativo.

X.2. RESPECTO AL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ANIMADORES Y ANIMADORAS SOCIOCULTURALES:

Sobre el perfil profesional del animador sociocultural hemos de admitir, de entrada, la enorme dificultad que entraña el poder caracterizar en abstracto un perfil integrador que se acomode a la amplia casuística de contextos, instituciones, destinatarios, ámbitos y problemáticas en las que actualmente desarrolla su trabajo este profesional. A esa dificultad, hemos de añadir otra novedad importante y es que ya no nos sirven las formulaciones tradicionales de un perfil de animador o animadora ideal mediatizado por la defensa de valores altruistas, “don de gentes” y rasgos de militancia política o religiosa en el compromiso de cambio de las realidades en las que actúa.

Hoy el animador sociocultural se concibe desde los marcos de caracterización de la profesión que nos ofrecen los modernos modelos de definición y clarificación de competencias de acción profesional orientados por una integración dinámica de habilidades técnicas, metodológicas, sociales y participativas; fruto de una compleja combinación de destrezas, conocimientos, actitudes, experiencias y recursos que predisponen al animador para intervenir eficazmente en contextos locales y afrontar con profesionalidad los imprevistos de cada nueva situación.

A la heterogénea trayectoria académica recorrida por los diferentes tipos de animadores existentes, hay que añadir un déficit importante de esfuerzos empíricos encaminados a clarificar esa diversidad de tipologías, a diagnosticar las circunstancias de su trabajo y a evaluar los impactos sociales de sus intervenciones en la multiplicidad de destinatarios y de contextos en que actúan los animadores.

Los diversos campos de actuación en los que se ve implicado el animador sociocultural le imponen unas lógicas de actuación y le demandan un tipo de arsenales metodológicos específicos que se singularizan en diferentes modos de hacer, en diferentes enfoques para abordar los problemas, en diferentes

competencias de acción, en diferentes funciones, en diferentes estructuras organizativas..., y en definitiva en diferentes enfoques y concepciones de la propia animación.

X .3. 2.- RESPECTO AL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN

La ASC, a pesar de haberse visto avalada, en su proceso de institucionalización por organismos internacionales y europeos tales como la UNESCO o el Consejo de Europa en concreto el Consejo para la Cooperación Cultural , a pesar de todos las Conferencias Mundiales, Declaraciones y Reuniones sobre este tema, ésta continúa siendo la hermana pobre de la políticas culturales, profesionalmente poco reconocida y precariamente remunerada (las ofertas de trabajo así nos lo demuestran).

La institucionalización de la animación ha llevado un ritmo distinto a la consolidación de la misma en los municipios y en sus políticas sociales, culturales y educativas; si bien destacamos grandes diferencias en el proceso de profesionalización seguido en el medio urbano y en el rural.

Este proceso de institucionalización de la ASC en nada ha ayudado al reconocimiento social de la misma o al reconocimiento de sus profesionales dándola a conocer en su justa medida. Como nos cuentan nuestros animadores y animadoras socioculturales biografiados cuando se incorporan a sus puestos de trabajo como tales, tanto desde lo público e institucional como desde el sector privado, el primer reto con el que se encuentran es justificar la necesidad y conveniencia de su existencia para el colectivo, barrio, asociación o territorio concreto del que se trate; romper con las ideas previas que en el contexto se tiene sobre el animador o la animadora sociocultural, algunas intuitivas y sin fundamento y otras producto de negativas experiencias anteriores, constituye otro gran reto.

La imagen externa que esta profesión refleja está ligada a las competencias del animador o animadora de turno; la ASC se entiende como lo que hace el animador.

Es sorprendente observar cómo los colectivos y los barrios con necesidades socioculturales, y educativas específicas si saben de la existencia del animador sociocultural puesto que con un carácter más o menos resolutorio y operativo, les escucha e intenta solucionar sus situaciones. Sin embargo, los ciudadanos de los barrios o sectores sin aparentemente ninguna necesidad específica en este tema relacionan la animación sociocultural con los campamentos de verano, con los festejos y la diversión turística cuando no, con el teatro de calle.

X .4. RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LOS MUNICIPIOS

La ASC en los Ayuntamientos es profesionalmente difusa y dispersa. No existen criterios unificadores que determinen y clarifiquen a qué nivel administrativo pertenece, qué nivel de cualificación demanda y que competencias se les atribuyen; la categoría profesional con la que son contratados estos profesionales y el grupo laboral al que se les adscribe son muy diversos; así nos encontramos con profesionales que estando contratados en Ayuntamientos diferentes como animadores socioculturales pertenecen a grupos laborales distintos, e incluso profesionales que desarrollan tareas de animación sociocultural y en calidad de tales accedieron al puesto de trabajo pero en sus contratos figuran como administrativos o en el mejor de los casos como educadores. Respecto a las competencias éstas son tan diversas y distintas como equipos de gobierno municipal hay. Definir estas competencias no sólo facilitaría la definición de unos criterios unificadores acerca de los requerimientos profesionales asociados a la ASC, sino que también delimitaría y clarificaría las funciones y tareas de este colectivo dentro de la corporación municipal de la que se trate.

La ASC ha supuesto un yacimiento importante de empleo para el medio rural ya que muchos de los recién titulados que volvían al pueblo independientemente de su titulación de origen han visto en la animación una oportunidad de futuro laboral. A

partir de la evidencia empírica de las historias de vida, buena parte de esos puestos de trabajo han sido ocupados por personas afines al grupo político dominante. La endogamia ha sido un elemento que también ha llegado a la dimensión profesional de la ASC.

En los Ayuntamientos municipales la ASC se entiende de muy distinta manera; la dotación presupuestaria, la voluntad e idiosincrasia del equipo de gobierno¹, el número de habitantes y la lógica seguida en la priorización de las necesidades socioculturales y educativas del municipio son los condicionantes de la consolidación y operativización de la ASC en el municipio; así pues, para unos se entiende como un servicio integrado y representado en una sola persona (que en algunas ocasiones se denomina animador sociocultural, aunque ahora se ha definido la figura del *animador comarcal* para estos municipios), para otros se entiende como objetivo de las políticas culturales y se centra en la dinamización y gestión cultural (representado en la mayoría de las ocasiones por el técnico de cultura y juventud), en otras ocasiones las funciones básicas de la animación se distribuyen entre distintos Departamentos o Áreas de la institución compartiendo competencias en el tema distintos profesionales: técnico de cultura, técnico de juventud, ALPE, ...

Es en los Ayuntamientos y Diputaciones provinciales donde la figura del ASC se integra en el organigrama de la institución.

Los distintos enfoques conceptuales de la ASC son modelos que pueden convertirse en estrategias de intervención en sí mismos, en guías teóricas que facilitan la acción. En la práctica los animadores/as según evolucionan y maduran profesionalmente aprovechan lo que cada modelo pueda aportar a su práctica profesional evitando en todo momento, y esto es quizás lo más difícil, generar un modelo propio de intervención sociocultural incoherente, confuso y falto de rigor científico y profesional.

¹ Son las Diputaciones provinciales las que incentivan, con subvenciones, a los Ayuntamientos de los pequeños municipios para que éstos contraten a animadores socioculturales y participen en programas y proyectos comunitarios, nacionales, autonómicos o locales de ASC.

Es necesario apostar por nuevos modelos, recursos e instituciones socioculturales creativas y desligadas del mecenazgo de la administración pública; donde pueda tener cabida la iniciativa empresarial autónoma incentivándose desde la propia comunidad la captación de recursos y proyectos para el entorno local. En esta dirección apunta los nuevos Centros Cívicos que como espacios flexibles, abiertos y de encuentro fomenta la participación de empresas privadas en la planificación del mismo.

Sería contraproducente para la profesionalización de la ASC obviar el proceso de globalización y europeización en el que estamos inmersos restringiendo su marco de actuación a cada país en concreto. Dado que el desempeño de las diversas funciones profesionales en la Unión Europea requiere su equiparación con los distintos estados miembro, es necesario preguntarse si el profesional de la ASC responde a unas características homogéneas dentro del ámbito comunitario y si es posible definir una “carpeta de competencias de acción profesional a nivel comunitario”.

X.4. RESPECTO A LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ANIMADORES:

Los animadores y animadoras socioculturales perciben su profesión con un alto grado de déficits formativos, sobre una escala de 1 a 5 arrojan una puntuación media global de 4,26, esto significa que a lo largo de su actividad profesional ordinaria, encuentran importantes vacíos formativos, que se concretan jerárquicamente a partir del análisis cluster por el método de Ward en dos grandes conglomerados de necesidades: 1) necesidades de formación altamente prioritarias, consideradas como necesidades individuales para la intervención directa en programas y 2) necesidades formativas específicas de segundo orden consideradas como necesidades para la coordinación de recursos y la dirección del trabajo en grupo la planificación de investigación.

En cuanto al primer bloque, las *necesidades formativas altamente prioritarias* de carácter más individualizado, podemos destacar la evaluación de la práctica como el campo formativo por el que manifiestan un mayor déficit (4,45), seguida de la formación en destrezas específicas de comunicación, sensibilización y animación (4,4), la formación en metodologías de planificación y gestión de proyectos de intervención (4,37) y el desarrollo de estrategias de autoformación (4,31). Este bloque de deficiencias mantiene diferencias significativas con el segundo bloque a un nivel de significación de $p < 0,5$ obtenidos con la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

En cuanto al segundo bloque, necesidades formativas específicas de segundo orden, consideradas como algo *menos prioritarias* que todas las anteriores (aunque necesario articular mecanismos formativos, ya que todas puntúan por encima de 4): manejo de metodologías e instrumentos para el análisis de la realidad y el dominio de técnicas de investigación (ambas con una media de 4,13), planificación y gestión de recursos (4,17) y formación para el trabajo en equipo (4,21).

El estudio pormenorizado del efecto de las variables atributivas sexo, tipo de intervención, puesto de trabajo y titulación de origen, en la valoración de las necesidades formativas, no arroja diferencias significativas en ninguna de las variables excepto en la titulación de origen donde aparecen dos grupos claramente diferenciados, aquellos que demanda globalmente un mayor nivel de formación en las ocho variables criterio consideradas, frente a aquellos cuyas demandas son significativamente inferiores. En el primer grupo encontramos las siguientes titulaciones: Psicología (4,96), Empresariales (4,45), Geografía e Historia (4,41) y Educación Social (4,31); mientras en el segundo Graduado Social (3,12), Periodismo (3,87) y Filología (3,95). Datos que quizás puedan sacar a la luz una percepción de las necesidades de formación más baja en aquellas titulaciones menos afines al campo de la intervención socio-educativa.

X .5. RESPECTO AL DIAGNÓSTICO DE LA OFERTA FORMATIVA DE LAS ESCUELAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

En cuanto a la organización interna, organigrama y los recursos humanos disponibles, el 90 % de las escuelas disponen de director y de profesorado que colabora de forma sistemática en la formación; y en menor grado disponen de otra serie de figuras tales como secretario (66,7 %) y jefe de estudios (53 %); coordinadores de actividades y departamentos específicos (entre el 50 % y el 63,3 %). La situación laboral de los recursos humanos pone de manifiesto un alto porcentaje de prestaciones de carácter voluntario (50,6 %), y un porcentaje muy bajo de recursos personales de carácter estable (5,5 % con contrato a tiempo completo, y el 7,4 % con contratos a tiempo parcial); así como un 36,4 % de colaboraciones eventuales. Estos datos no sorprenden, dado que las escuelas de animadores no son estructuras dotadas a 100 % de personal fijo dedicado en exclusivo a la institución; más bien, se nutren en su mayoría de profesionales colaboradores con amplia experiencia en la coordinación y gestión de actividades socioculturales y trabajadores de base en diferentes ámbitos de la animación; en menor medida, suelen contar también con profesores de universidad, políticos y responsables de la administración pública formados en este ámbito.

En cuanto a los presupuestos globales por curso académico que manejan, oscilan entre las 500.000 pesetas y los 500 millones: el 66,7 % disponen de menos de 5 millones, el 10% entre 5 y 10 millones, mientras el 23,3 % se financian anualmente con más de 10 millones de pesetas; siendo la modalidad de financiación predominante la matrícula obtenida en los cursos, junto al acceso a subvenciones y concursos públicos, y en menor grado los convenios y acuerdos de colaboración. Las tasas de las matrículas suelen oscilar entre más de 10.000 pesetas (en el 53,3 % de los casos) y las menos de 2000 pesetas (en el 6,7 %), pasando por: entre entre 2000 y 5000 pesetas (23,3 %) y entre 5000 y 10000 (16,7 %).

Las estrategias de publicidad de la oferta formativa más notorias son: los carteles (80%), la información personalizada (76,6%), el correo electrónico (63,3%), la prensa (50%), el teléfono (30%) e internet (26,7%).

Respecto a las prioridades formativas que atienden, destacan un grupo de aspectos que mantienen diferencias estadísticamente significativas con todos los demás, habiendo obtenido unos valores por encima de 4: desarrollo de hábitos y valores de solidaridad, estrategias de dinámica y gestión de grupos humanos, promoción del asociacionismo organizado, desarrollo de procedimientos de concienciación crítica y dinamización y favorecimiento del compromiso activo y la puesta en marcha de iniciativas de intervención.

La tipología de escuelas predominantes son aquellas que atienden a menos de 500 alumnos por curso académico (76,75 %), seguida de las que atienden entre 500 y 1000 (16,7 %) y las que atienden a más de 1000 alumnos por curso (6,6 %). El perfil de destinatario suele ser el de alumnos no universitarios, que trabajan como voluntarios y son miembros de algún tipo de asociación, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Entre los criterios de selección de los candidatos destacan la adecuación currículum del solicitante al perfil del curso (60 %) completado con entrevistas personalizadas (33 %).

Respecto a la modalidad de formación desarrollada destacan los cursos como actividad principal (100 % de los casos), seguida por otras modalidades tales como seminarios (50 %) y estructuras de asesoramiento (46,7 %), quedando por debajo del 30 % otro tipo de iniciativas tales como investigación, conferencias, grupos de trabajo, programas de desarrollo local y otros.

Los niveles de formación se distribuyen de la siguiente forma: el título de Monitor de Tiempo Libre constituye el 60 % de la oferta (con más de dos cursos por año de esta modalidad); el título de Director de actividades socioculturales es ofertado una sola vez al año por el 60% de las escuelas; destacando por encima del

50 % las ofertas formativas con una duración de 20, 20-50 y 100-250 horas, y alrededor del 20% para cursos de más de 250 horas y cursos entre 50-100 horas de duración.

Los temas a los que mayor atención se les dedica son: ocio y tiempo libre, dinámica de grupos, participación y asociacionismo, diseño de proyectos, estrategias de comunicación y habilidades sociales, técnicas de evaluación, marginación, voluntariado social y educación ambiental; y la perspectiva formativa desde la que suelen ser tratados mayoritariamente es la educativa y la sociocultural; seguida por la lúdico-recreativa y la psicológica; dejando en un segundo plano otros enfoques como el jurídico, laboral o político-administrativo.

Las metodologías de trabajo predominantes suelen presentar una doble dimensión teórico-práctica, semipresencial, más cooperativa/solidaria que individualista/competitiva, con predominio de metodologías activas y estudios de caso, aunque también se hace uso de modelos expositivo-magistrales. La formación eminentemente práctica se potencia especialmente en los cursos de niveles básicos y algo menos en los seminarios y cursos monográficos. Los lugares donde los alumnos suelen hacer sus prácticas mayoritariamente en asociaciones y colonias, en primer lugar (en el 93,3% de los casos), seguidos de centros de naturaleza y ayuntamientos (entre el 47% y el 53%) y cerca del 30% en empresas y centros de servicios sociales.

Los instrumentos de evaluación más usuales son los cuestionarios de respuesta abierta, la observación directa, las escalas de opinión y el análisis de documentos; no se utilizan apenas los juegos de simulación y las técnicas sociométricas.

En un 90% se consideran estos ámbitos como una importante vía para la inserción profesional de los alumnos que se acogen a los cursos.

El grado de conocimiento sobre la actividad de otras agencias formativas dentro o fuera de la comunidad es alto (96,7%), así como los niveles de conexión e intercambio también es alto (próximo al 80%); por otra parte, la percepción general de la oferta formativa que hay para el 66,7% de los casos es suficiente, mientras para los restantes es insuficiente (10%) y excesiva (23,1%).

X .6. RESPECTO A LA FORMACIÓN

Son muchas las modificaciones que se están produciendo en el contexto sociolaboral a consecuencia de este proceso de mundialización y de grandes transformaciones en el que estamos inmersos y al que ya hemos hecho alusión en capítulos anteriores

El nuevo panorama profesional que surge está fundamentado en otros modelos sociolaborales, otra organización del trabajo y en definitiva, en otra manera de entenderlo. Como ya hemos visto, este nuevo concepto de trabajo afecta a su división, a las relaciones laborales, a los sectores ocupacionales, a las formas sociales de trabajo y por tanto a la cualificación. Surge una nueva profesionalidad amparada por marcos disciplinares más actualizados, se dibujan nuevos perfiles y se demandan nuevos requerimientos profesionales.

En esta situación de cambio y adaptación surgen nuevas profesiones, otras desaparecen y las restantes se ven obligadas a reajustarse y adaptarse; el animador/a sociocultural se mueve hoy en estos parámetros de cambio en el mercado laboral.

Los requerimientos profesionales del trabajador/a integrado en el mundo laboral de hoy han cambiado cuantitativa y cualitativamente. Ahora los referentes profesionales son las competencias de acción profesional que basándose en los conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a una profesión, amplían su radio de acción (a diferencia de lo que ocurre con los conceptos de cualificación y capacidad) a la participación en el entorno profesional así como a la implicación y participación

en la organización del trabajo y en las actividades de planificación y gestión global de las instituciones.

La animación sociocultural no permanece al margen de esta situación de cambio. Los profesionales de la animación han visto cambiar, en los últimos años sus requerimientos profesionales y deben responder a nuevos contenidos, medios, métodos y formas sociales de entender el trabajo.

Tener en cuenta el nuevo concepto de profesionalidad y las competencias de acción profesional como referente laboral en animación implica asumir el enfoque de competencias en la formación de estos profesionales.

Para ser un profesional de la ASC con futuro no sólo se necesita *saber* – competencia técnica – y *saber hacer* – competencia metodológica -. Además, se ha de *saber estar* – competencia participativa – y *saber ser* – competencia personal o social (Barreda, 1995, 1996).

Pensamos que sólo es posible formar a ASCs como profesionales técnica, metodológica, participativa y socialmente competentes con ofertas formativas completas, flexibles, motivadoras e integradoras. La formación del animador/a actual como un profesional polivalente está abocada a propiciar por encima de todo la flexibilidad, la transferibilidad y la movilidad tanto de las instituciones que la propician, como de las personas que la comparten; esta finalidad se podrá alcanzar cuando se rompa con la tendencia a priorizar la adquisición de conocimientos, en detrimento de los otros saberes que configuran la competencia de acción profesional.

Se trata de una formación basada en el aprendizaje de cuatro pilares básicos (Delors, 1996:95): “*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*”; pilares que están en la génesis de las cuatro competencias básicas que configuran las competencias de acción profesional: competencia técnica, metodológica, participativa y personal (Echeverría, 2000).

Este planteamiento lleva consigo unas exigencias metodológicas que van más allá de las contempladas en las propuestas de formación actuales; exigencias a las que De Miguel (1995) hace alusión cuando insiste, refiriéndose a la formación de ASCs, en la necesidad de globalizar los contenidos dándoles un tratamiento interdisciplinar; trabajar de forma prioritaria los elementos de ambientación, acogida, relación personal y trabajo en equipo y establecer fórmulas ágiles y eficaces de participación del alumnado. Así pues, en la formación basada en competencias no tiene cabida un modelo formativo basado en la instrucción, los principios del aprendizaje constructivista y significativo están en la base de esta formación.

Pero los retos a los que estas Escuelas tienen que responder no sólo son metodológicos; reajustarse y adaptarse con ofertas competitivas y de calidad al nuevo panorama formativo actual es otro de los grandes retos que está provocando el debate y la reorientación de la formación reglada y no formal en ASC en nuestro país.



BIBLIOGRAFÍA



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M.H. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. New York. Academic Press.
- AMORÓS, C. (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid. Síntesis.
- ANGUERA, M.T. y otros (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- AMEZCUA VIEDMA. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- ANDER-EGG, E. (1983). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Alicante, ICSA.
- ANDER – EGG, E. (1986). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Humánitas: Buenos Aires.
- ANDER – EGG, E. (1988). *¿Qué es la animación sociocultural?* Humánitas, Buenos Aires.
- ANDER – EGG, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco: Victoria
- ANDER – EGG, E. (1992). *La Animación y los Animadores*. Narcea: Madrid.
- ARNAL, J. y otros (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BARCO M. J. y FUENTES, P. (1992). *El animador. Solidario y comprometido*. Madrid: CCS
- BARQUÍN , J. (1992). *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural*. Málaga: Ed. Clave.

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la Investigación Social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- BARRADO, J. M. (1982). "La Animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración". en *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, N°49. Cáritas Española: Madrid.
- BARRADO, J. M. (1984). Acción Cultural y participación social. *AIC*, N° 21, pp 13 – 18.
- BARRADO, J. M. (1985). *La Animación Sociocultural o la historia de un sufrir*. Jornadas de Animación Juvenil. Victoria, 21, 22 y 23 de Noviembre.
- BASSAND, M. (1992). *Culturas y Regiones de Europa*. Oikos-Tau/Diputación de Barcelona: Barcelona.
- BECK, U. (1999). *¿Qué es la globalización?*. Paidós: Barcelona.
- BERK ET AL. (1990). *Thinking about Program Evaluati6n*. California: SAGE Publications.
- BESNARD, P. (1972). Elements Pour une th6orie du syst6me d'Animation. *Cahiers del l'Animation*, N°1
- BESNARD, P. (1988). Problemática de la Animación Sociocultural. en DEBESSE, M. y MIALARET, G. (dirs): *La Animación Sociocultural*. Oikos-Tau: Barcelona. Pp 11- 49.
- BESNARD, P. (1990). *El animador Sociocultural*. Grup. Dissabte: Valencia.
- BESNARD, P. (1991). *La Animación Sociocultural*. Eds. Paidós: Barcelona.

- BOLÍVAR, A, DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BONINO, L. (2000). "Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina". En Segarra, M. Y Carabí, A. (Eds.). *Nuevas masculinidades*. Icaria. Barcelona, 41-64.
- BUENDÍA EISMAN, L. (2001). "Introducción". En Pozo Llorente, T., López Fuentes, R. García Lupión, B. Olmedo Moreno, E. (Coords.). *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- BUENDÍA EISMAN, L. y otros (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUNK, G.P.(1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1/94. Pp 8-14.
- CACANE, N. (1992). *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo*. Bilbao: Eds Deusto
- CARIDE, J.A. (1997). Paradigmas teóricos en la animación sociocultural. En TRILLA, J. (Coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Ariel: Barcelona.
- CARIDE, J.A.(Coord.) (2000). *Educación Social y políticas Culturales*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- CASEY, K. (1996). The new Narrative Research in Education. *Review of research in education*, 21, 211-255
- CASTELLS,M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1,2 y 3. Alianza: Madrid

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (1989). *Formación continua en empresas a favor del cambio tecnológico*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)(1992). "Perfiles profesionales y estructuras ocupacionales de la protección del medio ambiente en la industria metalúrgica y química". Informe de síntesis. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CEDEFOP (1993). *Determinación de la demanda de orientación profesional entre diferentes grupos destinatarios de jóvenes menores de 28 años en la Comunidad Europea*. Berlín: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CEDEFOP. (1999). *Formación para una sociedad en cambio. Informe de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa 1998*. Salónica: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CIUO-88 (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones). Oficina Internacional del Trabajo (OIT). Ginebra

CNO-94 (Clasificación Nacional de Ocupaciones). Real Decreto 917/1994 de 6 de Mayo (BOE del 27/5/94)

CEMBRANOS y otros (1990). *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Ed. Popular.

CHARPENTREAU, J. y otros. (1964). *L'Animation Culturelle*. Ed.Ouvrières: París.

- CHOSSON, J.F. (1973). "Le Prince, le Fonctionnaire et l'Animateur Culturel". En *Les Cahiers de l'Animation*, 3, pp.71-72.
- CLAIRIN, R. y BRION, PH. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid: La Muralla-Hespérides
- COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- COLÁS BRAVO, P. (2001). "La investigación sobre género en Educación. El estado de la cuestión". En Pozo Llorente, T., López Fuentes, R. García Lupión, B. Olmedo Moreno, E. (Coords.). *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- COLLINS, R. (1990). "Changing conceptions in the sociology of the professions", en TORSTENDHAL & BURRAGE (Eds.) *The formation of Professions*. Londres: Sage Publications, pp. 11-24.
- COLLINS, R. (1995). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- COLOM, A. J. y otros (1987). *Modelos de intervención Socioeducativa*. Narcea: Madrid
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993). *Libro Verde. Política Social Europea*. Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993). *El crecimiento de la competitividad y del empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994). *Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.:

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *La estrategia europea en favor del empleo, progresos recientes y perspectivas*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Las iniciativas locales de desarrollo y empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE EUROPA (1970). *Confrontation de Rotterdam. Objectifs et problèmes*. (Strasbourg, CE, 1970)

CONSEJO DE EUROPA (1971). *Les équipements et la démocratie culturelle*. Symposium de Rotterdam (Strasbourg, CE, 1971)

CONSEJO DE EUROPA (1976). *Synposium sur la déontologie, le statut et la formation des animateurs. Allocutions prononcées*. Bruxelles, Strasbourg (CE, 1976) *Conseil de l'Europe. Conférence ad hoc des Ministres Européens responsables de la Culture*. Oslo (Strasbourg, CE)

CONSEJO DE EUROPA.(1976). *Symposium de Reading sur "L'animation dans les villes nouvelles et les grands ensembles neufs"*, Strasbourg (CE, 1976)

CONSEJO DE EUROPA (1978). *Actes de la 2^a Conférence des Ministres européens responsables des Affaires culturelles*. Athènes, 1978, Strasbourg (CE, 1980)

CONSEJO DE EUROPA (1981). *Rapport de la 3^a Conférence des Ministres européens responsables des Affaires culturelles*. Luxembourg. (CE, 1981).

CONSEJO DE EUROPA (1984). *Déclaration Européenne sur les Objectifs Culturels* (CE, 1984).

CORREA, y otros (1995). Dimensiones de la intervención Psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, nº 26, 33 – 92.

DECRETO de Educación Popular del Ministerio francés de Educación Nacional con fecha 17 de octubre de 1945.

DE LA RIVA, F. (1988). "Principales problemas y posibles respuestas a la Animación Sociocultural", en *Documentación Social*, nº 70, Madrid.

DELORME, CH. (1985). *De la Animación Pedagógica a la Investigación – Acción*. Narcea: Madrid.

DEL VALLE, T. (Ed.) (2000). *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona. Ariel

DE MIGUEL BADESA, S. (1995). *Perfil del Animador Sociocultural*. Narcea: Madrid.

DE MIGUEL, J. M. (1996). *Autobiografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

DE MULDER, 2001:53). (El País Semanal, nº 1268, del 14-1-01)

DEL RINCÓN, D. y otros (1994). *Investigación educativa*. Barcelona. Labor

DEL RINCÓN, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.

DEL VALLE, A. (1972). *La animación social y cultural*. Marsiega: Madrid.

ECHEVERRÍA, B. (1992). *Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión*. En Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad. AEOEP, Tenerife 3-6 Mayo, Pp 177-188.

- ENTRENA, S. (2000). Educación Social y Cultura democrática. En Caride (Coord.): *Educación Social y políticas Culturales*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- ESCOBAR, C. (Comp.) (2000). *Topografías de la investigación: métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- FABRA, M. L. (1999). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Madrid. CEAC.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FREIXAS, A.(2000). “Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género”. *Jornadas sobre la Educación de las Mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla. Material inédito.
- FROUFE, S. y SÁNCHEZ CASTAÑO, M. A. (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Amarú Eds. : Salamanca
- GALLARDO, N. Y MORATA, M. J. (1988). “L’animador sociocultural i la seva formació”. Universidad de Barcelona: Barcelona. (Tesis de licenciatura inédita)
- GARCÍA, A. V. (1998). “Adivinas”. *Periódico El País*, 18 de abril.
- GARCÍA NIETO, J.N. y otros (1989). *La sociedad del desempleo*.Barcelona: Cristianismo y Justicia.
- GARCÍA PÉREZ, M. R. Y GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, E. (2001). “Estudio de itinerarios y valores profesionales en educación desde la perspectiva de género”. *XI Jornadas LOGSE: Diversidad y Escuela*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GÓMEZ, C. (1988). “La Animación Sociocultural. Conceptos fundamentales”, en *Documentación Social*, nº.70, Madrid.

- GOMEZ PALACIOS, J.J. (1992). *Antropología y animación sociocultural*. Grup Dissabte: Valencia.
- GOODEY, B. (1985). "Notas sobre la cultura urbana europea", En *Cultura y Sociedad*. Ministerio de Cultura. Madrid.
- GROSJEAN, E. E INGBERG, H. (1974). *Animation-implications d'une politique d'animation socioculturelle*. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- GUILLET, J.C. (1995). *Animation et animateurs*. París: L'Harmattan
- GUIÓN, R. (1977). "Content validity: the source of my discontent". *Applied Psychological Measurement*, (1), pp. 1-10.
- GUTIÉRREZ, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid. La Muralla.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1999). "El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción". En Buendía, L. y otros: *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- HABERMAS, J. (1973). *Teoría y Praxis*. Buenos Aires: Ed. Sur
- HANNA, D.P. (1990). *Diseño de organizaciones para la excelencia en el desempeño*. Willmington: Addison-Weslwy Iberoamericana.
- HERMELIN, CH. (1964). *L'animation culturelle*. Ed. Ouvrières: Paris.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1996). "Social catholicism and aducation in Spain (1891 - 1936)" en Hake et al: *Masters, missionaries and militants. Studies of social movement and popular adults education in Europe. (1890-1939)*. University of Leeds: Leeds.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.(1997). Antecedentes de la ASC en España. En Trilla, J. (Coord.): *Animación Sociocultural. Teorías, Programas y Ámbitos*. Ariel: Barcelona.
- HERRERA MENCHÉN, M.M. (1998). *El desarrollo de procesos de acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HICTER, M. (1978). "Animación sociocultural". En Ministerio de Cultura (1978): *Dirección General de desarrollo comunitario, Organización, competencias, objetivos*. Secretaría General Técnica. Madrid.
- HICTER, M. (1980). *Pour une démocratie culturelle*. Direction Générale de la Jeunesse et des Loisirs de la C.F. Bruselas.
- HOOGHIEMSTRA, T. (1996). *Gestión integrada de recursos humanos*. En Murray, M. y otros (coord.) (1996): *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Ediciones Deusto: Bilbao.
- HOUSE, E. Y MATHISON,S. (1983). "*Educational intervention*", en SEIDMAN (Edit.): *Handbook of social intervención*. Sage Publications: Beverly Hills.
- IMHOF, O.F. (1971). *Manifestations de l'Animation dans la société contemporaine*. Pour, N° 18 – 19. París.
- INEM (1994). *Perfiles Profesionales*. Servicio de Publicaciones del INEM: Madrid.
- INEM (1996). *Información sobre mercado de trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio Ocupacional*. Servicio Publicaciones del INEM: Madrid.
- INEM (1997). *Ocupaciones de interés en el mercado de trabajo. Observatorio Ocupacional*. Servicio de Publicaciones del INEM: Madrid.

- INEM (1998). *El mercado laboral de los titulados universitarios*. Servicio de Publicaciones del INEM: Madrid.
- INEM (2000). *Clasificación Nacional de Ocupaciones-INEM/1994. Compendio sistemático de denominaciones y claves para la gestión de empleo*. Servicio de Publicaciones del INEM: Madrid.
- INGBERG, H. (1975). "Former des animateurs socioculturels en milieu populaire" En Cahiers JEB 1, Bruselas.
- JÁUREGUI , G. y otros (1998). *El tiempo que vivimos y el reparto del trabajo*. Barcelona: Paidós.
- LABOURIE, R. (1972). De quelques problèmes de l'Animation et de la formation socio-éducative. *Cahiers del l'Animation*, N°1.
- LABOURIE, R. (1977). *Les Institutions socioculturelles*. PUF: París.
- LABOURIE, R. (1988). "La animación sociocultural en Francia: Líneas maestras y problemas", en Debesse, M. y Mialaret, G., *La animación sociocultural*. Oikos-Tau: Barcelona.
- LATORRE, A. y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson
- LE BOTERF, G.(1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ed. Deusto.
- LE BOTERF, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Eds Gestión 2000
- LEBRUN, F.J. (1995). "Evolución de las políticas relativas a los nuevos yacimientos de empleo en los Estados miembros". En *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, nº 29/30.

- LINAZA, J.L. (2000). "Entrevista a Jerone Bruner sobre psicología cultural y Educación". En *Anuario de Psicología*, Vol 31, Nº 4, Pp: 185-190.
- LLEDÓ, E. (2000). "Cultura después del muro". *Claves de razón práctica*, nº 103, pp 8 – 13.
- LÓPEZ BARAJAS ZAYAS, E. (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED
- LÓPEZ-FEAL, R. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- LÓPEZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- JONES, G.R. (1983). "Life history methodology", en Morgan, G. (Ed.): *Beyond Methods*. London: Sage.
- JULIANO, D. (1986). *Cultura Popular*. Anthropos: Barcelona.
- MAILLO, A. (1971). *Cultura y Educación Popular*. Ed. Nacional: Madrid
- MAÍLLO, A. (1979). *Un método de cambio social. La animación sociocultural*. Marsiega: Madrid.
- MARÍN IBAÑEZ, R. y PÉREZ SERRANO, G. (Eds.) (1990). *Investigación en Animación Sociocultural*. UNED: Madrid.
- MARTÍN, A. (1988). *Psicología Humanística, Animación Sociocultural y problemas sociales*. Madrid: Ed. Popular.
- MCDOWELL, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid. Cátedra.

- MEISTER, A. (1971). "Animateurs et militants". En *Esprit*, 424, pp. 1093-1115.
- MENNELS, S. (1976). *La politique culturelle des villes*, Strasbourg (CE, 1976)
- MERINO, J. V. (1997). *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- MERINO, J. V. (1997). "Funciones de la evaluación en la evaluación de programas de la Animación Sociocultural" en *Revista Española de Pedagogía*, Nº 207, Pp:337-362.
- MERTENS, L. (1998). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. CINTERFOR/OIT.
- MILLER, N.P. y ROBINSON, D.M. (1963). *Le nouvel âge des loisirs*. Ed. Ouvrières: París.
- MINISTERIO DE CULTURA (1979). *Acción Cultural de los organismos internacionales europeos*. Ministerio de cultura: Madrid.
- MINISTERIO DE CULTURA (1980). *Políticas culturales en Europa*. Secretaría General Técnica: Madrid
- MONERA, M. L.(1986). Un nuevo tipo de educación. En Quintana J. M. (1986): *Fundamentos de la Animación Sociocultural*. Narcea: Madrid
- MONERA OLMOS, M. L. (1988). "Necesidad, posibilidades y obstáculos de la Animación Sociocultural en España" en VVAA. *Una Educación para el desarrollo: la Animación Sociocultural*. Fundación Banco Exterior: Madrid.
- MORONEY. (1977). "Needs assessment for Human Services" en W.F Anderson y otros (eds) *Managing Human Services*, International City Management Association, Washington.

- MOULINIER, P. (1974). "La formación de los animadores". En Revista del *Instituto de la Juventud*, nº 56, Diciembre. Madrid.
- MUÑIZ, J. (2000) (6ª edición). *Teoría Clásica de Tests*. Madrid. Pirámide.
- OFFED, C. (1994). *Contradicciones del Estado del bienestar*. Alianza Ed. : Madrid.
Muñoz de Bustillos, R. (comp..) (1989): *Crisis y futuro del Estado de bienestar*. Alianza Ed.: Madrid.
- PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA. Sage.
- PELTO, P. y PELTO, G.H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambridge University Press.
- PÉREZ CAMPANERO, (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ DE CUELLAR y otros (1997). *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO/Fundación Santa María: Madrid
- PÉREZ FERRÁNDO, V. y otros (Coords.) (2000). *Reflexiones y experiencias de Educación Social en Andalucía*. Universidad de Córdoba: Córdoba.
- PÉREZ GALÁN, M. (1998). La enseñanza en la Segunda República. Mondadori: Madrid. Orden 24196/1976, de 25 de noviembre. (BOE nº 287, de 30 de noviembre de 1976)
- PÉREZ JUSTE, (1997). Evaluación de programas, en Salmerón Pérez (ed.): *Evaluación Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PÉREZ SERANO, G y MARTÍN GONZALEZ, M. (1986). *La Animación Sociocultural*: UNED: Madrid.

- PÉREZ SERANO, G (1992). *Animación Sociocultural II: Técnicas*. UNED: Madrid.
- PÉREZ SERANO, G (1993). *Animación Sociocultural III: Métodos de análisis de la realidad*. UNED: Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (coord.) (1998). *Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social*. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- PÉREZ SERRANO, G. (Coord) (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (1995). "Educación Social y Políticas socioeducativas", en *Bordón*, Sociedad Española de Pedagogía, Vol. 47, Nº 2. Madrid.
- PETRUS, A. (1996). La educación social en la sociedad del bienestar. En Yubero, s. y Larrañaga, E. *El desafío de la educación Social*. Servicio Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha. pp 23-44.
- PETRUS I ROTGER, A. (1997). Animación Sociocultural y Estado del bienestar. En Trilla, J. (Coord.): *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Ariel: Barcelona.
- PETRUS ROTGER, A. (2000). Educación Social y futuro de la Sociedad del Bienestar. En Pérez Ferrando, V. y otros (Coords): *Reflexiones y experiencias de Educación Social en Andalucía*. Universidad de Córdoba: Córdoba.
- PINAULT, y otros. (1990). *La planificación sanitaria. Conceptos, Métodos y Estrategias*. Barcelona: Mansson.

- PUENTE, J.M. Y FERRÁNDEZ, A. y otros (1986). *Perspectivas para la Educación de Adultos*. Humanitas: Barcelona.
- PUIG, T. (1994). El alfabeto de la Animación Sociocultural. En MUÑOZ SEDANO, A. (Ed.): *El educador social: Profesión y formación universitaria*. Ed. Popular: Madrid.
- PUIG ROVIRA, J. M. y otro.(1996). *La Pedagogía del Ocio*. Laertes: Barcelona.
- PUJADAS MUÑOZ, JJ. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1985). *Fundamentos de la Animación Sociocultural*. Narcea: Madrid.
- QUINTANA, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA CABANAS, J. (2000). La animación como medio de formar una actitud social participativa. En Pérez Serrano, G. (coord.): *Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social*. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- REBOLLO CATALÁN, M.A. (2001). "Género Y Educación: La construcción de identidades culturales". En Pozo Llorente, T., López Fuentes, R. García Lupión, B. Olmedo Moreno, E. (Coords.). *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- REPETTO, E. y otros (1998). Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. En *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 9, nº 15, Pp 57-84
- REZSOHAZY, R. (1988). *El Desarrollo Comunitario*. Narcea: Madrid.

- RICHARDSON, L. (1994). "Writing: a method of inquiry", en Denzin & Lincoln (Eds.): *Handbook of qualitative research*. London: Sage, pp. 516-529.
- RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, G. y otros (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- ROIG IBAÑEZ, J. (1996). El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal. Díaz de Santos: Madrid.
- RUIZ OLABUÉNAGA, D. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁEZ, J. (1990). "De la animación sociocultural como tecnología social a la animación sociocultural como práctica social crítica". En Marín Ibañez, R. y Pérez Serrano, G. *Investigación en animación sociocultural*. UNED: Madrid.
- SÁEZ, J. (1998). "La figura del educador social y el animador sociocultural: Técnicas cualitativas, funciones y profesionalización". En Pérez Serrano, G (Ed): *Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SEGARRA, M. Y CARABÍ, A. (Eds.) (2000). *Nuevas masculinidades*. Icaria. Barcelona.
- SIMONOT, M. (1974). *Les animateurs socioculturels, étude d'une aspiration à une activité sociale*. PUF, París.
- SIMPSON, J.A. (1974). *Importance du Symposium puor le programma de développement culturel du CCC et resumé des renseignements disponibles*. Consejo de Europa, Estrasburgo.

- SIMPSON, J.A. (1976). *Rapport final du projet sur l'animation socio-culturelle*. (Strasbourg, CE, 1976)
- SIMPSON, J. A. (1976). Ideas actuales y situación presente. En "La Animación Sociocultural". *Cuadernos de documentación* , 1, p. 60
- SIMPSON, J. A. (1979). *Hacia una democracia cultural*. Ministerio de Cultura: Madrid.
- SIMPSON, J. A. (1980). "Directrices de una política" en Consejo de Europa: *Animación Sociocultural*, Ministerio de cultura: Madrid.
- SIMPSON, J. A. (1980). "Animación Sociocultural: un catálogo de proyectos" en Consejo de Europa: *Animación Sociocultural*, Ministerio de cultura: Madrid.
- SIMPSON, J. A.(1989). "*Animación Sociocultural*" en Enciclopedia internacional de la Educación. Vicens Vives, Ministerio de Educación y Ciencia: Barcelona.
- SPRADLEY, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- SUBIRATS, M. (1999). "Género y Escuela". En Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós.
- TEJEDOR, J (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación necesidades en el ámbito educativo . *Revista de Investigación Educativa*. V.8, nº 16, 15-37.
- THERY, H. (1970) *Emergence, nature et fonctions de l'Animation*. Informe de la Comisión "Animation" del VI Plan.
- TOHME, G. (1992). *Developpement cultural et environnement*. UNESCO: Genève.

- TOFFLER, J.(1980). *La Tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TRICHAUD, L. (1976). *L'animation et les hommes*. Symcro:París.
- TRILLA , J. (1988). "Animación Sociocultural, educación y educación no formal".
Educar. Nº 13 pp 17-42. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- TRILLA, J. (1989). "Animación sociocultural, educación y educación no formal".
Rev. Educar, Nº 13. pp 17 – 42. UAB: Barcelona.
- ÚCAR, X. (1992). *La Animación Sociocultural*. CEAC: Barcelona.
- ÚCAR, X. (2000). "Un análisis educativo de los informes mundiales sobre la cultura". *Rev. Bordón*, 52,4.pp 605-617
- ÚCAR, X. (2000). De qué cultura hablamos cuando hablamos de cultura. En Caride (Coord.): *Educación Social y políticas Culturales*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- UNESCO (1969). *Réflexions préalables sur les politiques culturelles*. Paris.
- UNESCO (1999). *Informe Mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. UNESCO/Acento/Fundación Santa María.
- VENTOSA, V. J. (1992). *Educación social, animación e instituciones*. CCS: Madrid.
- VENTOSA, V .J. (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural*. Editorial Popular: Barcelona.
- VENTOSA, V. (1995).*Guía de recursos para la animación*. CCS: Madrid.
- VENTOSA, V. J. (1997). Perspectiva comparada de la Animación Sociocultural. En Trilla, J. (coord.): *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Ariel: Barcelona. pp 81-97

- VESSIGAULT, G. (1969). *Le status et la formation des cadres de jeunesse*. Consejo de Europa: Estrasburgo.
- VICHE, M. (1986). *Animación Sociocultural educación en el tiempo libre*, Valencia: Víctor Orenga.
- VICHE, M. (1989). *Intervención sociocultural. Federación valenciana de animación i cultura popular*: Valencia.
- WITKIN, B.R, et al (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California: SAGE Publications.
- YALOW, E.S. y POPHAM, W.J. (1983). "Content validity at the crossroads". *Educational Researcher*, 12 (8), pp. 10-14.
- YUNI, J.A. y URBANO, C. (1999). *Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba (Argentina): Ed. Brujas.
-

<p><1977</p> <p>Condicionantes Generales</p>	<p><i>Estudia en colegio de monjas</i> <i>Colabora en la catequesis en un barrio marginal</i> <i>Voluntaria en asociación de discapacitados</i> <i>Monitora de campamentos con jóvenes</i> <i>Talleres de integración de discapacitados</i></p>	<p style="text-align: right;">2000 <</p>
<p>Estudios Universitarios</p>	<p><i>Filología Hispánica</i> 5 años</p>	<p><i>Master ASC</i></p>
<p>Voluntariado Asociacionismo</p>	<p><i>Asociación Auxilia para discapacitados</i> <i>Coordina Grupos de catequesis en barrio deprimido</i> <i>Voluntariado en Asociación de discapacitados</i> <i>Ludoteca, campamentos, actividades de tiempo libre todo el año con discapacitados integrados en grupos del barrio</i> <i>Asistencia de discapacitados a domicilio</i></p>	<p><i>Asoc. "Sida Contigo"</i> <i>Asoc. Cultural Alfeizar</i> <i>Empresa Colectivo Ideas</i> <i>Forja XXI</i></p>
<p>Formación Paralela</p>		
<p>Transición Laboral</p>	<p><i>Crisis de identidad en mitad de los estudios universitarios</i> <i>Vocación por estudiar Trabajo Social</i> 2 años sin trabajar desde su licenciatura, Voluntariado</p>	
<p>Consolidación Profesional</p> <p><1977</p>	<p><i>AS. AUXILIA DISCAPAC. FUND. ONCE</i> 4 meses 6 meses</p> <p>1 año en paro</p>	<p style="text-align: right;">2000 <</p>