

Una didàctica crítica per a l'educació de persones adultes a través de l'animació sociocultural

Pere Soler
Universitat de Girona

Resum

Aquest article es proposa de reflexionar sobre la relació que pot existir entre l'educació de persones adultes (EPA) i l'animació sociocultural (ASC). Malgrat la diversitat d'aportacions existents en ambdós sentits, l'autor considera que hi ha hagut poc diàleg entre aquests dos termes, amb el consegüent desconeixement mutu de bona part dels respectius discursos i la configuració d'accions, programes i perfils professionals que els caracteritzen, massa separats i diferenciats entre si.

Aquesta aportació, doncs, vol incidir en aquest diàleg necessari entre l'EPA i l'ASC i per això s'aprofundirà especialment en aquells aspectes de l'ASC que poden ser útils i tinguts en compte a l'hora de treballar en l'EPA.

1. Introducció

Tant l'EPA com l'ASC tenen en el nostre context espanyol una tradició prou consolidada com per poder dir que cada una ha realitzat el seu recorregut històric amb les lluites, declaracions i èxits particulars. Aquesta evolució separada s'ha mantingut al llarg dels anys i potser únicament ha coincidit de manera evident i pública en el moment de l'aprovació del nou Diplomat en Educació Social l'any 1991. En aquesta titulació universitària es feia referència explícita tant a l'EPA com a l'ASC. Amb tot, la tradició i la pràctica professional ha pesat més i s'han continuat generant discursos paral·lels, experiències separades i publicacions diferenciades.

La meva trajectòria personal ha estat molt més propera al que es coneix normalment com ASC, per bé que moltes de les experiències viscudes i accions realitzades s'han desenvolupat també en l'àmbit de l'EPA. Estic convençut que aquestes dues pràctiques parteixen de finalitats similars i recorren debats i trajectòries idèntiques. En els apartats següents es vol aprofundir en la relació i el diàleg que cal establir entre aquests termes tant a nivell de discursos com de pràctiques educatives.

2. Cercant el diàleg

2.1. L'Educació de Persones Adultes

Tradicionalment s'ha entès que l'EPA incloïa quatre àrees d'intervenció: la formació bàsica compensatòria, la formació cívica, la formació per al desenvolupament personal i social i la formació relacionada amb el món laboral. D'alguna manera aquesta concepció implica considerar que l'EPA assumeix qualsevol acció educativa (sigui quina sigui) mentre s'adreça a persones adultes. Dit de manera simple, és l'educació adreçada a les persones adultes.

Si bé en un primer moment l'EPA centrava més els seus plantejaments en la formació bàsica compensatòria i la formació relacionada amb el món laboral, s'ha anat constatant la importància i la necessitat de les altres dues àrees restants ja que d'alguna manera són les que garanteixen l'educació comunitària i, amb aquesta, el domini dels recursos bàsics tant en l'àmbit social com cultural. Podríem qüestionar aquesta partició artificial i afirmar que d'educació només n'hi ha una i que és la que té en compte el subjecte en la seva totalitat i que des d'aquesta consideració l'acció educativa es projecta a les àrees diferents. A la pràctica, però, la fragmentació de les intervencions, l'especialització dels serveis i la necessitat d'assolir objectius amb el mínim temps possible fa que es donin respostes parcials a la necessitat global de formació. La divisió plantejada és, doncs, la que predomina a la realitat. L'ASC com a recurs per a la formació de persones adultes pot ser present en tot aquest treball educatiu i, segurament de manera especial i determinant, en el treball vinculat a la formació cívica i social.

2.2. L'animació sociocultural

L'ASC s'identifica fonamentalment amb una metodologia d'intervenció social i cultural amb un gran potencial educatiu, propera als conceptes de desenvolupament comunitari i participació ciutadana. S'assimila a una estratègia educativa per a la participació present en les experiències pròpies de programes de desenvolupament comunitari, en la participació ciutadana, en la democràcia participativa o les tècniques participatives per a l'educació, per citar alguns exemples. S'estableix també una estreta relació entre els conceptes d'ASC i la investigació-acció participativa (IAP) ja que totes dues metodologies empen sovint les mateixes estratègies d'acció des de posicionaments similars i amb finalitats moltes vegades coincidents¹.

Si analitzem algunes de les definicions d'ASC més comunes es comprova aviat que coexisteixen diferents percepcions a l'hora d'explicar aquest concepte: una pràctica, una metodologia, un conjunt de tècniques, una tecnologia, un fenomen social, un àmbit d'intervenció, etc. La creació, l'any 1991, de la diplomatura d'Educació Social i el tractament de l'ASC en la formació d'aquest professional no ha ajudat a superar aquesta situació, sinó que ha enriquit encara més la diversitat d'interpretacions. D'alguna manera ha augmentat la complexitat del terme i la seva ambigüïtat. Conseqüentment, avui es difícil trobar una definició més o menys compartida que descriu de forma clara i unívoca el concepte.

Creiem que l'ASC treballa la capacitat de convertir el grup en protagonista del seu creixement, de proporcionar-li les eines i els recursos necessaris per assolir els seus objectius i de garantir que tot aquest procés sigui ric en estímuls i engrescador. Per tant, l'objectiu és *despertar* el grup perquè pugui aconseguir allò que vol o li manca. Es tracta d'*animar* el coneixement dels subjectes mateixos ja que són els que realment poden canviar la situació existent i transformar la seva realitat. D'aquesta manera, l'ASC no és una pràctica que aplica un coneixement regulat des de fora, sinó que es converteix en un procés interactiu que crea i recrea el coneixement generat pels actors socials (Sáez, 1999). Per aquesta raó l'ASC té a veure amb l'habilitat de generar contextos, ambients i situacions propícies a aquesta dinàmica de treball, de relació i de

¹ En aquest sentit, i només per citar alguns dels autors que han manifestat l'estreta i necessària relació entre tots dos conceptes, podem parlar de Gloria Pérez Serrano (2000), Anna Calvo (2002: 109-131), d'Emilio López-Barajas (2002: 303-323) o de López de Ceballos (2003) entre molts d'altres. També es pot citar a J. Manel Barbero i Ferran Cortès ((2005: 153-190), en la mesura que entenen el treball comunitari, el seu diagnòstic i el projecte d'intervenció des dels plantejaments propis de la IAP.

comunicació. Té a veure també amb la capacitat d'estar, de contagiar, de comunicar, d'empatia, d'escoltar, d'acceptar, d'interpretar, de convidar, de saber treure, de provocar, de relacionar, de... No es tracta d'aplicar una dinàmica determinada en un moment concret i aconseguir entretenir un grup; ni de planificar un programa atapeït d'activitats perquè no es generin estones d'avorriment; ni d'explicar a la comunitat o al grup quins passos han de seguir per resoldre les necessitats o els problemes que tenen. Es tracta justament d'arribar, si cal, a aquests mateixos resultats amb el grup o la comunitat concreta, al seu costat, ajudant-los a descobrir per si mateixos les respostes i permetent que siguin ells els líders i els protagonistes del seu procés de canvi. Si assolim aquest objectiu, el camí que haurem recorregut en aquest procés, ja justifica l'ASC més enllà del conjunt d'accions o activitats que posteriorment s'acordarà portar a terme. Haurem provocat un procés de presa de consciència de la situació i de percepció d'allò que es pot fer o ser. Aquest és precisament el primer pas, i el més important, per fer un autèntic treball educatiu i de canvi.

A partir de l'evolució que ha experimentat aquest concepte en els darrers anys podem afirmar que l'ASC no ha estat una accepció que s'hagi popularitzat en el sentit de convertir-se en un terme emprat en la majoria de serveis i estudis socials, culturals o educatius. Constatem com l'Administració i la majoria d'empreses i de serveis del sector han preferit utilitzar conceptes com *dinamització sociocultural*, *participació ciutadana*, *desenvolupament comunitari*, etc. (Úcar, 2002: 10). Molts dels programes que en l'actualitat coneixem amb el nom de Projectes de participació ciutadana, Agendes 21 o Projectes educatius de ciutat, per citar-ne alguns, són en bona part programes d'ASC que pretenen convertir la comunitat, el barri o determinats grups en protagonistes de processos de transformació de la seva realitat. És probable que en la majoria d'aquests programes no aparegui el terme ASC com a tal. Malgrat aquest aspecte, totes aquestes propostes comparteixen un model d'acció que parteix de la pedagogia participativa ja que pretenen *afavorir l'accés a una vida més creadora i més activa, millorar l'autonomia personal i grupal, augmentar la relació interactiva amb la comunitat o el grup, afavorir la integració en un entorn sociocultural i potenciar la capacitat per transformar aquest entorn*. L'ASC és justament això. És l'acció, el treball estructurat que es du a terme conjuntament amb els autèntics protagonistes del procés i que permet que sigui possible parlar d'una metodologia d'intervenció i d'una pràctica social integrada i emprada en molts serveis i programes diferents.

2.3. Cercant el diàleg constructiu entre tots dos conceptes i les seves pràctiques

Sembla, doncs, que es tracta de dos termes que fent referència a dimensions diferents - l'EPA més centrada a definir un àmbit o sector d'intervenció i l'ASC, una metodologia d'intervenció- es poden considerar d'alguna manera conceptes complementaris i solapats. Només cal que considerem que l'ASC és una metodologia d'intervenció en l'educació de persones adultes.

Anem a veure fins a quin punt aquesta possibilitat es justifica i té sentit. Per aquest motiu analitzarem alguns dels trets que, segons el nostre parer, fan que l'ASC esdevingui precisament una metodologia idònia i fonamental en la formació de persones adultes.

En primer lloc podem parlar d'una perfecta sintonia en el *discurs ideològic* que hi pot haver en la base de tots dos termes. Tant l'EPA com l'ASC no són políticament neutres, no només perquè no poden ser-ho, sinó també perquè no volen ser-ho. Hi ha un ferm i

explícit compromís cap a posicions de crítica, de denúncia i conscienciació per l'acció amb l'objectiu de lluitar contra les injustícies socials, l'empobriment cultural i la privació del desenvolupament autònom ple de les persones, grups i comunitats. Bona part del discurs que des d'aquestes posicions s'han realitzat es pot enquadrar en el que s'anomena pedagogia crítica i que, segons P. McLaren i R. Farahmandpur (2006: 24-25) implica cinc principis fonamentals: un procés col·lectiu, crític, sistemàtic, participatiu i creatiu.

En segon lloc, aquest discurs ideològic té sentit perquè té la seva dimensió aplicada. Es tradueix precisament en acció a través d'una *pràctica que ha de ser transformadora*. Hi ha, per tant, un important component d'activitat crítica, no conformista. El discurs ideològic dóna lloc a accions concretes, a programes i activitats que des de la coherència i el compromís polític i ideològic pretenen transformar el mateix entorn alhora que també ens transformem nosaltres mateixos. Aquest darrer aspecte ens introdueix l'altre element que cal considerar.

L'aprenentatge dialògic permet establir una estreta relació entre l'EPA i l'ASC. Es tracta d'entendre el diàleg no com una simple conversa sinó com la manera de coordinar l'acció per assolir l'objectiu desitjat. Aquest diàleg existeix perquè tal com diu Freire (1997: 38) "Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos". Hi ha, per tant, un diàleg constant i constructiu entre les persones i l'entorn i en aquest procés dialògic rau bona part del valor educatiu, de transformació i de creixement. La divisió educador-educand, subjecte-objecte es desdibuixa, s'inverteix i es recrea. La pregunta es converteix en una eina fonamental en aquest diàleg, esdevenint un element provocador i de creixement, amb la finalitat de transformar les dificultats en possibilitats i d'avançar.

El quart aspecte interessant que cal comentar és *la participació*, la implicació i el protagonisme de les persones com a elements imprescindibles tant en l'EPA com en l'ASC, tal com ja hem vist fins ara. En els darrers anys la participació –almenys un tipus de participació- ha estat un valor que s'ha posat de moda com a estàndard de qualitat. S'han creat diferents organismes que d'alguna manera centren la seva acció en l'anàlisi d'estratègies i projectes per a la participació, i es pot constatar com la preocupació per una pràctica participativa en els temes socials i culturals passa a ser una prioritat manifesta de moltes administracions². La voluntat de treballar la cohesió social a partir de la diversitat cultural que cada dia és més tangible i la voluntat de garantir aquesta diversitat davant l'efecte homogeneïtzador de la globalització són estímuls que afavoreixen aquesta pràctica participativa. Considerem que la participació pròpia dels processos educatius amb persones adultes i en les pràctiques d'ASC està al marge d'aquestes modes i s'hauria de considerar un atribut imprescindible en aquests processos educatius. No es tracta de promoure una participació esporàdica en un moment determinat ni en un nivell de poca responsabilitat, sinó tot el contrari. Els processos constants que requereixen entrenament, dedicació i preparació són els més

² En aquest context es pot citar *l'Observatori Internacional de la Democràcia Participativa* (2001), el *Centre per a la Participació Ciutadana de la Diputació de Barcelona* (creat el 1999, encara que té un precedent previ en el *Departament d'Associacionisme Municipal i Participació Ciutadana* des de 1994) o l'entitat sense ànim de lucre *Indic (Iniciatives i Dimàriques Comunitàries)* creada el 2002, per referenciar només alguns exemples. D'altra banda, encara que sigui només com exemple il·lustratiu, el novembre del 2005 té lloc el *I Congrés Internacional i interdisciplinari sobre Participació, Animació i Intervenció Socioeducativa*. S'evidencia, doncs, l'actualitat d'aquests temes i la coincidència de conceptes, pràctiques i professionals.

exigents, però també són els que aporten un aprenentatge més generós i agraït. Hi ha d'haver implícit, en aquests processos, doncs, els mecanismes i les estratègies per convidar a la participació. Es tracta de saber acostar-nos a les necessitats i interessos de la gent i fer-nos útils. És també fonamental tenir clars els nivells i espais on s'haurà de materialitzar i canalitzar aquesta participació. Si parlem d'EPA i de l'ASC el principi ha de ser fer realitat, impulsar i projectar totes les propostes de participació i fer el possible per multiplicar-les o eixamplar-les. Cal recordar que aquests espais són escoles d'aprenentatge cívic i immersió sociocultural i que tenen un gran potencial educatiu i transformador. No el podem desaproveitar.

En aquestes alçades sembla evident afirmar que tant l'EPA com l'ASC són *pràctiques educatives*. Val la pena, però, fer-hi esment i comentar-ne algunes referències perquè no hi hagi cap dubte respecte el valor educatiu i transformador que té l'ASC. En aquest sentit, estem plenament d'acord amb Jaume Trilla (1993:115) quan afirma que l'ASC és una pràctica que incorpora sempre components educatius, amb el benentès que aquesta afirmació no suposa admetre que aquesta pràctica sigui exclusivament educativa. S'entén, doncs, que el procés de creixement, de descoberta, els aprenentatges socials i culturals que porta implícits, fan inevitable el procés de formació i amb aquest l'educació. Igualment, més recentment, José Antonio Caride (2005: 78) s'ha referit a la l'ASC també com una pràctica sociocultural i educativa rellevant per al desenvolupament individual i social que es distingeix menys per les seves activitats específiques que per la manera de practicar-les, més per la manera d'obrar que pel contingut de l'acció. La dimensió educativa de l'ASC ve determinada, doncs, pels requeriments metodològics de la manera de fer i per la implicació i protagonisme necessaris de les persones en els processos que s'hi desenvolupen. Tal com ja exposarem més endavant, el caràcter educatiu d'aquesta manera de fer és el que ens permet entendre justament l'ASC com una metodologia idònia en l'educació de persones adultes, persones amb multitud d'experiències educatives i amb enormes capacitats socials i culturals. Una metodologia que hauria de respectar i tenir present sempre els principis bàsics que inspiren el missatge pedagògic de Freire (Flecha, 2004:27-43), de tal manera que es podria afirmar que tant l'EPA com l'ASC són pràctiques educatives democràtiques³.

Tant l'EPA com l'ASC comparteixen també un altre aspecte en comú: *el valor de la comunitat i l'educació comunitària*. La relació de l'ASC amb la comunitat, l'educació comunitària i el desenvolupament comunitari es tan estreta que sovint es fa difícil de definir aquests dos conceptes i diferenciar-los. Si parlem, però, de l'EPA la relació no ha estat tan evident, malgrat que cada vegada més s'estableixen relacions que reforcen aquesta vinculació (Camacho, 2000: 139). De fet, una bona simplificació d'aquesta relació compartida entre l'ASC i l'EPA pel que fa al desenvolupament comunitari és l'explicació que fa Belén Caballo quan en parlar de l'educador diu que la seva tasca consisteix a establir relacions positives entre persones, grups, col·lectius i institucions: relacions i diàleg en els quals s'ha de sostenir tot projecte integral de desenvolupament comunitari. Afegeix que llavors l'educador esdevé “un mediador, entre els recursos i les possibilitats, entre els interessos particulars i els col·lectius, entre la passivitat i la implicació creativa, entre el present i el futur comú que s'aspira construir” (2001: 205).

³ Ramon Flecha en aquest article proposa set principis bàsics per a l'educació democràtica de persones adultes: el diàleg igualitari, la intel·ligència cultural, la dimensió instrumental, la transformació, la creació de sentit, la igualtat de les diferències i la solidaritat.

També l'aportació de José Antonio Cieza (2006: 789) ens sembla il·luminadora i encertada en relacionar aquests conceptes i considerar l'educació comunitària com una finalitat intrínseca de l'EPA ja que el seu propòsit no és altra que el de "crear mayores cotas de igualdad de oportunidades con vistas a lograr en la población una implicación libre, activa, responsable, solidaria y cooperativa, democrática, participativa, articulada y organizada en la programación, ejecución, gestión y evaluación de acciones de transformación, bienestar y desarrollo de la comunidad". Es fa difícil, doncs, deslligar la dimensió comunitària del vertader sentit d'aquests conceptes. Mentre el discurs assistencialista se centrava en l'atenció a una part de l'individu o al subjecte aïllat (concepció fragmentària), en el discurs comunitari s'aposta molt més per un tractament global de la persona i es valora el seu context sociocultural com un factor identitari i estimulador per al canvi i l'evolució (concepció holística o ambientalista). Aquesta darrera concepció (Soler, 2005: 29-30) és la que afavoreix precisament que l'ASC pugui ser actualment una pràctica amb sentit i utilitat ja que estimula justament la relació de l'individu amb el seu entorn social i cultural. Cada vegada es veu més rellevant la influència d'aquest medi social i cultural en els resultats educatius. En l'àmbit escolar, per exemple, diversos estudis han arribat a la conclusió que l'efecte global de l'ambient i el transfons familiar determinen els resultats dels estudiants en major mesura que la variable escolar (Chomsky, 2007: 58).

El darrer aspecte que cal comentar en aquest apartat és *el valor de les persones i de la seva experiència* en els processos tant de l'EPA com de l'ASC. La relació que s'estableix en aquestes pràctiques és una relació oberta al grup d'iguals on l'educador té un paper dinamitzador del procés i on el diàleg, la participació, el descobriment i la transformació col·lectiva esdevenen la pauta fonamental. Es parteix d'un pla d'igualtat on la trajectòria personal de cada persona és singular i està carregada de vivències i experiències úniques que poden enriquir-nos a tots. Es tracta de saber aprofitar aquest bagatge cultural per donar lloc a un procés col·lectiu en el qual el mateix grup de persones esdevé el protagonista principal, explicitant i prenent consciència de les seves mancances i necessitats, de les seves limitacions i fent el possible per transformar aquestes inquietuds en possibilitats, accions i resultats, que han de donar lloc a aprenentatges múltiples. En el fons d'aquesta consideració hi ha també un concepte de cultura determinat que abandona la consideració tradicional de la cultura com l'herència rebuda que hem de traspasar i que en lloc seu aposta per un concepte de cultura constructiva, oberta a la creació del futur que s'ha de construir a partir de les noves maneres de ser en el món.

3. Aprofundint en el discurs pedagògic de l'ASC

3.1. La dimensió politicoideològica de l'ASC

L'ASC com a pràctica social, cultural i educativa es pot justificar i desplegar des de diferents discursos polítics i ideològics. L'experiència europea tradicionalment ha partit més d'una concepció institucional d'ASC, acceptada i reconeguda pels estats. Per aquesta raó en alguns casos --el cas espanyol n'és un exemple clar-- ha esdevingut sovint un recurs metodològic, a les ordres de la política social i cultural de l'administració pública de l'Estat, que ha fet seu en determinats moments. Esdevé així un discurs que no implica qüestionar l'estructura democràtica establerta ni la política en curs i se centra preferentment en objectius d'àmbit cultural.

L'experiència llatinoamericana, en canvi, ha estat ben diferent. Es pot dir que la pràctica de l'ASC en aquests països sí que comporta el qüestionar-se les estructures de l'Estat i les seves polítiques. S'ha vinculat estretament amb l'educació popular i el desenvolupament comunitari que s'hi ha portat a terme. Aquest fet ha permès nodrir les experiències d'una bona base teòrica i ideològica. Els objectius preferents en aquest cas es troben en l'àmbit educatiu i social i estan liderats pels moviments i associacions ciutadanes de base. Es tracta, per tant, d'un model d'ASC menys institucionalitzat, que parteix –tal com pertoca des de la concepció plena del terme-- del protagonisme i el lideratge de les mateixes persones i comunitats. Hi ha, en aquest darrer model, un dinamisme, una vitalitat i una motivació evidents per part de les comunitats i grups, aspecte, que aquí, en el nostre país, potser ja hem perdut. La nostra societat més “desenvolupada” ha aconseguit adormir, domesticar i desmobilitzar aquestes habilitats i instints en la mesura que hem delegat aquesta funció a la mateixa administració que té cura de nosaltres i ens diu el que ens convé i el que no. És evident que, des d'aquesta posició predominant en el nostre país, l'ASC majoritària no respon a processos autèntics de transformació. Tal com planteja A. Camacho els poder públics no estan afavorint aquestes iniciatives. Ofereixen accions formatives que emanen des d'ells i que ofereixen únicament una sèrie d'activitats per realitzar: “La verdadera animación sociocultural dimana del pueblo y es éste el que la configura y desarrolla. El problema que se suscita es ¿cómo aprende la población a llevar a cabo estas acciones, en un mundo que se está convirtiendo cada vez en más individualista y egocéntrico?” (2000: 146).

D'alguna manera aquests enfocaments i tradicions que hem atribuït genèricament a aquests corrents “europea” i “llatinoamericana”, en estat pur no existeixen. És cert, però, que es corresponen a tendències predominants que ajuden a explicar i entendre la realitat, igual com fan també els paradigmes des dels quals s'entén la funció de l'ASC (Úcar, 1997). L'orientació predominant en els països europeus tendeix més cap a una posició pròpia de l'enfocament tecnològic o científic a càrrec d'experts i tecnòlegs, els quals creen i apliquen determinades tècniques i instruments sense considerar massa el marc ideològic de la intervenció i amb una relació vertical. L'enfocament sociocrític, en canvi, és el que es pot assimilar més als plantejaments del “corrent llatinoamericà”. Parteix d'una acció elaborada conjuntament amb les persones del grup o la comunitat, que esdevenen agents de canvi social a través d'un procés dialògic i d'investigació-acció, amb una relació horitzontal on la ideologia és fonamental i es cerca l'emancipació i l'alliberament de les persones.

P. Besnard proposa tres models possibles a l'hora d'interpretar l'acció de l'ASC (1988: 11-49), els quals reproduïxen d'alguna manera aquestes concepcions extremes. Entenem que el sentit més complet de l'ASC ens porta a descartar el model conservador, abandonar també el model limitat fonamentalment a l'aspecte relacional i associatiu i apostar decididament pel model més crític i compromès que es proposa la transformació de les estructures econòmiques i socials a través de la presa de consciència i de la responsabilitat col·lectiva. Per això cal un canvi radical del sentit de molts dels programes i projectes actuals i, també, un procés de formació específica que doni les eines i recursos necessaris. En aquest aspecte l'EPA pot ser la clau. És fonamental suggerir, pensar i crear projectes alternatius i crítics amb el sistema actual. L'ASC és –hauria de ser– per definició el fet de qüestionar-se el sistema establert, crítica, reformulació, interrogació, creació... I és natural que pugui resultar incòmoda a algunes estructures o institucions. Malgrat tot, una societat democràtica necessita aquesta pràctica crítica si es vol mantenir viva i sana. Fan falta, doncs, serveis i

programes que adoptin un paper alternatiu i crític al sistema, que qüestionin els espais de participació existents, les mancances del nostre sistema democràtic, la qualitat dels serveis públics, les desigualtats i injustícies que es donen i es mantenen repetidament, etc. Les principals iniciatives que existeixen en l'actualitat des d'aquesta perspectiva les trobaríem fonamentalment vinculades a moviments i propostes juvenils: ateneus populars alternatius; programes d'algunes ONG; experiències alternatives en el món de l'art, la cultura i els joves (Mayugo-Pérez-Ricart, 2004), etc. Des d'aquesta posició hi ha molt camí per recórrer, sobretot si, a més, considerem que també podem innovar i buscar noves formes d'expressió i comunicació entre els grups i la comunitat a través de les noves tecnologies, l'art o les produccions culturals.

3.2. La dimensió didàctica i metodològica de l'ASC

El caràcter pràctic i metodològic de l'ASC fa que l'aportació pedagògica que des d'aquesta s'ha realitzat s'hagi centrat fonamentalment en la dimensió metodològica a través d'estratègies per a la animació de grups o comunitats, el disseny de programes d'ASC o la programació d'activitats per a col·lectius concrets. Majoritàriament, doncs, una aportació centrada fonamentalment en l'aplicació pràctica i "tecnològica" de l'ASC⁴. En aquest sentit, segurament caldrien més aportacions des del discurs més teòric, ideològic i polític que qüestionessin i orientessin l'oportunitat i la funció d'aquesta pràctica des de la posició i situació actuals.

La metodologia que avui s'identifica amb l'ASC s'ha anat construint, a banda d'aportacions específiques des de la mateixa ASC, a partir de la incorporació de bona part de coneixements i pràctiques pròpies de la psicologia, la sociologia, la pedagogia i d'altres ciències socials i humanes que ens expliquen el funcionament i el comportament dels grups, les comunitats i les cultures. Així, la configuració del primer discurs de l'ASC no és casualitat que apareixi a finals dels 60 i principis dels 70. Les aportacions pedagògiques que es configuren i desenvolupen a partir d'aquests anys seran determinants. Entre aquestes, val la pena d'esmentar les de la pedagogia no directiva o antiautoritària, des de les quals es contribueix decididament a entendre el concepte d'intervenció educativa a partir del procés d'animació de grups. Això comporta el desenvolupament de la dinàmica de grups i el desplegament de moltes i variades tècniques i recursos per a la dinamització de grups en l'educació. També són clau les propostes del corrent de la desescolarització en la mesura que ens fan adonar del valor de l'entorn social i cultural com a mitjà educatiu. A partir d'aquestes propostes es comença a parlar de la ciutat com a entorn educatiu i apareixen els primers discursos que suggereixen l'aprofitament del treball en xarxa també en l'educació. I, per

⁴ Des de les primeres publicacions en el nostre país amb referències explícites a l'ASC a finals dels anys 70 fins avui podem comprovar que hi ha una bibliografia extensa sobre l'ASC. Ara bé, si analitzem amb profunditat les obres comprovarem com la majoria d'elles fan referència a aspectes metodològics i de disseny de programes. És a dir, la "dimensió didàctica" és la que predomina. Entre d'altres, podem referenciar a: A. Maíllo (1979): *La animación sociocultural: un método de cambio social*, Marsiega, Madrid.; E. Ander-Egg (1981): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Marsiega, Madrid.; F. Cembranos; D. H. Montesinos; M. Bustelo (1988): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Ed. Popular, Madrid.; S. Froufe (1990): *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*, Amarú, Salamanca.; J. Escudero (2004): *Análisis de la realidad local: técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*, Narcea, Madrid. Al costat d'aquestes publicacions hi ha també aportacions amb una orientació més teòrica i que ajuden a construir l'actual discurs de l'ASC, per citar-ne algunes: J. M. Quintana i altres (1985): *Fundamentos de animación sociocultural*, Narcea, Madrid.; X. Úcar (1992): *La animación sociocultural*, CEAC, Barcelona.; J. Trilla (Coord.) (1997): *Animación sociocultural, teoría, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona.; Calvo (2002): *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*, Alianza ed., Madrid.

descomptat, no podem deixar de tenir en compte la pedagogia de l'alliberació, entre altres coses perquè ens fa adonar de l'autèntic valor de l'educació com a procés de transformació.

Es podrien esmentar altres referents pedagògics i teòrics⁵. L'anàlisi d'aquestes aportacions reafirma les dues grans influències –diferenciades quant a paradigmes de partida- a partir dels referents del context llatinoamericà molt més compromès políticament i ideològica i el context europeu, amb reflexions francòfones i anglosaxones diferenciades, però ambdues amb components molt més tècnics i aplicats al desplegament de determinades polítiques socioculturals al servei de l'estat.

Entendre l'ASC com una metodologia òptima per a la intervenció educativa en l'EPA ens porta a preguntar quina relació podem establir entre l'ASC i la didàctica com a disciplina de caràcter normatiu i aplicatiu que es preocupa dels processos d'ensenyament-aprenentatge. La reflexió que fa A. Calvo (2001) ens sembla encertada. Queda clar que hi ha beneficis mutus entre totes dues. L'ASC es nodreix del coneixement que aporta aquesta disciplina en la mesura que l'ajuda a aprofundir en les característiques de l'aprenentatge experiencial; li facilita estratègies metodològiques per a la planificació, li proporciona pautes per a l'actuació i l'avaluació; l'ajuda a establir criteris per al desenvolupament de processos d'observació i de reflexió-acció; l'ajuda també a analitzar les funcions de l'educador i establir pautes per a l'avaluació educativa del processos d'intervenció. A la vegada, però, la didàctica també veu ampliat el seu espai d'acció i reflexió. L'ASC ajuda a superar el discurs més tradicional i escolar de la didàctica suggerint altres visions més crítiques i compromeses amb els processos de transformació social.

Revisant la bibliografia existent sobre el disseny de programes d'ASC⁶ aviat ens adonem que els punts en comú són majoritaris i que fonamentalment es poden preveure quatre etapes diferents que ens permeten d'ordenar les tasques que cal realitzar en funció dels diferents moments que caracteritzen els processos de planificació. Es parla així de:

- La recollida, l'anàlisi i la síntesi de la informació.
- La definició del programa o projecte.
- La planificació i l'organització.
- L'avaluació.

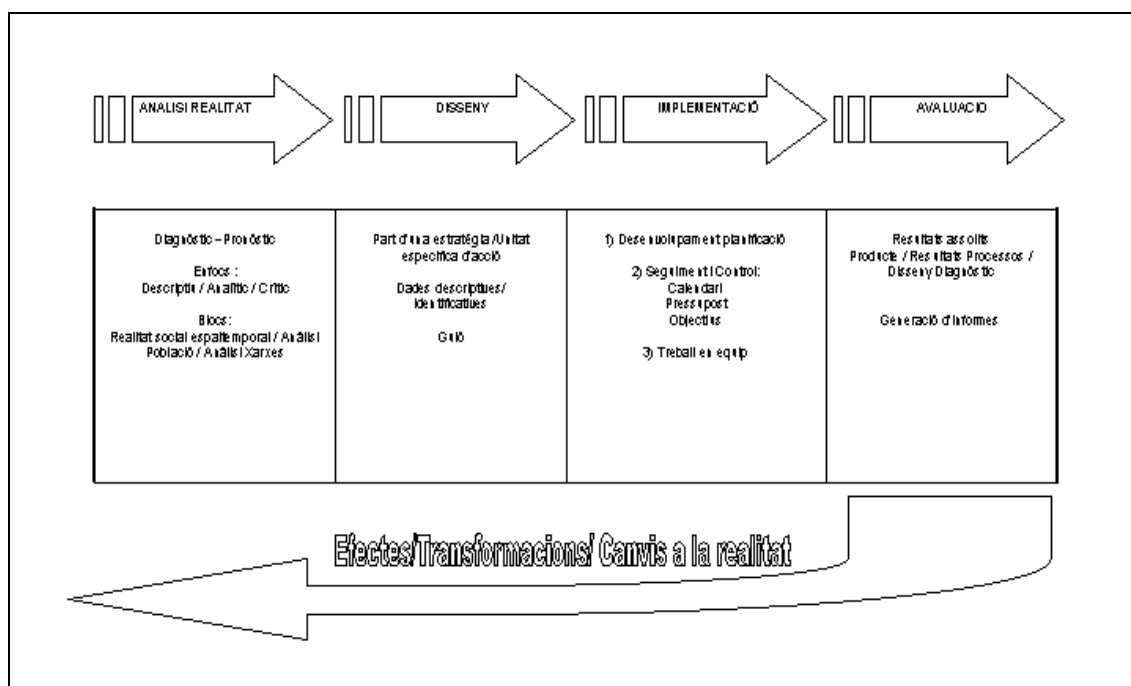
Cada un d'aquests moments en el procés de planificació conté diferents passos de manera que la seva seqüenciació i realització ens apropa a l'assoliment del disseny del programa o projecte. En la figura 1 que es presenta tot seguit es poden observar algunes

⁵ X. Úcar (2002: 3-4) proposa sis gran corrents a l'hora d'explicar la configuració de l'actual discurs de l'ASC: En primer lloc, el corrent culturalista provinent dels països francòfons (Malraux, Moulinier, Besnard, Simonot...), a través del qual s'entén que la cultura pot ser un motor de desenvolupament. El corrent del treball social d'origen llatinoamericà amb E. Ander-Egg, com a exponent que ens presenta l'ASC com una tecnologia social per al treball comunitari. El corrent llatinoamericà d'educació popular i d'adults, amb les aportacions de P. Freire, que ens ofereix un marc filosòfic, antropològic, polític i pedagògic per a la intervenció sociocultural. El corrent d'educació popular espanyola. El corrent anglosaxó de desenvolupament comunitari amb M. Marchioni com a referent i, finalment, el corrent d'educació en el lleure i de pedagogia de l'oci.

⁶ Entre molta de la bibliografia existent, recomanem de consultar la proposta de disseny que formulen Cembranos, Montesinos, Bustelo, (1997); Quiroz i Martín (2002: 31-65); Riberas, Vilar, Pujol (2003: 51) i Roselló (2004: 43).

de les característiques pròpies d'aquestes etapes en el disseny de projectes d'ASC. La recollida, anàlisi i síntesi d'informació correspondria a l'etapa d'anàlisi de la realitat i ens permetria definir el punt de partida del projecte. La definició del projecte correspondria a l'etapa de disseny i en aquesta definirem l'enfocament del projecte i els objectius que cal treballar. Pel que fa a la planificació i organització, l'assimilem a l'etapa d'implementació en la mesura que traduïm les intencions en accions i activitats concretes sobre el calendari, persones i recursos. Finalment, l'etapa d'avaluació, que correspon al disseny dels processos i instruments de recollida d'informació per revisar tant els processos fets com els resultats obtinguts.

Figura 1
 Etapes en el disseny de programes i projectes



Aquest model parteix del disseny d'un programa d'ASC complet, en l'aspecte que situa l'inici del treball dels educadors en l'anàlisi de la realitat. A la pràctica, molts dels programes d'ASC que desenvolupen els educadors s'inicien en la planificació i l'organització del projecte, cosa que equival en la nostra proposta a la tercera etapa. L'etapa d'anàlisi de l'entorn i l'etapa de definició del programa o projecte ja han estat fetes en altres instàncies, sovint pels polítics o els dirigents de l'entitat o empresa per la qual es treballa. Hi ha ocasions en les quals la feina dels educadors comença en la segona etapa a partir de delimitar el programa o projecte. En aquests casos l'anàlisi de l'entorn o de la realitat és dóna per conegut o bé es concreta en un mínim diagnòstic, des del qual cal establir els objectius i continuar la tasca de disseny. Finalment, en d'altres ocasions (sovint menys de les que es voldria) es pot iniciar el treball en el punt de configuració del projecte a partir de la primera etapa, començant per l'anàlisi de la realitat en la qual es vol intervenir. Les limitacions de temps o de pressupost, juntament amb la poca tradició i a vegades poc interès d'aprofundir massa en les raons que podrien justificar o no determinades accions, fan que aquesta etapa s'obviï o que es realitzi molt més de pressa del que caldria. Així, doncs, molts dels programes d'ASC es desenvolupen sense una anàlisi prèvia de la realitat i un autèntic procés de conscienciació i apropiació del projecte per part de la comunitat.

És molt important, doncs, parar atenció al punt de partida del procés d'ASC. Només des d'una anàlisi d'aquesta realitat inicial es pot entendre el vertader sentit de l'educació transformadora que es pot desenvolupar. Per aquest motiu comentarem breument alguns aspectes bàsics –encara que sovint pot considerats- d'aquesta fase inicial.

L'etapa de recollida, anàlisi i síntesi d'informació té la finalitat de fonamentar el treball que cal realitzar. Ha de fer possible obtenir tota la informació que permeti ajustar, delimitar, definir i justificar la intervenció. Cal recórrer a la recollida de dades de diferent tipologia per tal de demostrar i argumentar la necessitat de la nostra acció. Val la pena, però, abans de res, tenir en compte algunes consideracions prèvies que poden ajudar-nos a l'hora d'iniciar la recollida d'informació.

La primera qüestió que s'ha de concretar és *tenir clar quin és l'origen del projecte*. Segons quin sigui el punt de partida hi poden haver uns condicionaments o altres per considerar en aquesta primera etapa de recollida d'informació⁷. En cada una d'aquestes opcions es fa evident una situació inicial que ens aporta una informació o altra i ens obliga a considerar determinats aspectes que orienten i delimiten ja des d'un bon començament el disseny del projecte o programa. És fonamental, doncs, tenir clar aquests aspectes i ser conscients de l'origen de la nostra proposta.

Val la pena també tenir present *què es el que ens interessa i per a què*. Es tracta de no perdre de vista el punt de partida del nostre projecte i recollir en aquest sentit només la informació més rellevant. S'ha d'evitar un excés d'informació sense prioritzar, ja que només faria que dificultar-nos l'anàlisi i la reflexió. Val la pena entendre també que és més important la comprensió de les dades que recollim que no pas la quantificació d'aquestes.

És important també tenir clar *el temps de què es disposa*. Cal dedicar un temps prudencial a aquesta etapa inicial, un temps proporcional al volum del projecte. L'anàlisi de la realitat pot ser etern i hem de saber planificar les accions assolibles amb el temps suficient per recollir les dades més importants, entenent que la finalitat no és altra que fonamentar el disseny de les accions que s'han de planificar per a la intervenció. Es tracta només d'un punt de partida per a la intervenció i ha de servir justament per això.

Finalment, potser l'aspecte més determinant i rellevant: *la participació ha de ser present ja en l'anàlisi de la realitat*. És desitjable que aquest procés de recollida d'informació sigui obert i participatiu. Només d'aquesta manera es pot parlar d'un procés dialògic, transformador i emancipador. En aquest procés de presa de consciència de la realitat rau un gran potencial educatiu, en la mesura que es pot obtenir sovint el compromís i la implicació dels que han de ser el autèntics protagonistes del programa. De fet, un diagnòstic participatiu implica ja una estratègia d'educació comunitària (Cieza, 2006).

Un cop posicionats respecte d'aquestes qüestions prèvies ja és hora de començar el treball en l'anàlisi de la realitat que defineix i determina la nostra proposta

⁷ En aquest context, i per orientar-nos, es poden considerar diferents possibilitats segons l'agent impulsor; segons la motivació inicial; segons el grau de continuïtat del programa; segons la tipologia de la iniciativa sigui individual, grupal o institucional; segons etc.

d'intervenció. En aquest sentit es poden considerar tres moments: l'anàlisi de l'entorn (extern), l'anàlisi institucional (intern) i el diagnòstic. Anem a comentar-los breument.

L'anàlisi extern ens donarà els arguments necessaris per convèncer sobre la conveniència de la proposta que cal desenvolupar i, d'altra banda, ens farà adonar dels objectius i les orientacions que haurà de tenir la intervenció que realitzarem. També és important dur a terme una bona identificació dels agents per a la recollida de la informació, així com definir en cada cas quin serà el mecanisme d'accés a la informació⁸. Cembranos, Montesinos i Bustelo (1997: 32-50) fan en aquest sentit una proposta metodològica prou notable com perquè la tinguem present sempre que es vulgui iniciar un procés d'anàlisi de la realitat des d'una perspectiva educativa. Ens parlen de cinc moments que resumim tot seguit en la taula 1.

*Taula 1
Els cinc moments en l'anàlisi de la realitat*

<p>1. Descripció: <i>Saber el que hi ha (recursos humans i materials)</i> <i>Saber el que no hi ha (mancances i necessitats)</i> A través de la recopilació documental, plantilles i guions, entrevistes estructurades o fitxers de recursos.</p> <p>2. Percepció social: <i>Conèixer el que les persones pensen sobre la seva realitat</i> <i>Estudiar la problematització</i> A través de grups de discussió, entrevistes en profunditat, taules rodones, debats, tècniques projectives, etc.</p> <p>3. Interpretació-Explicació: <i>Saber per què la realitat és així i no d'una altra manera (lectura crítica)</i> <i>Presa de consciència</i> A través de seminaris, grups d'estudi, aplicació de models, etc.</p> <p>4. Alternatives: <i>Facilitar la creativitat col·lectiva</i> <i>Dissenyar altres models i aspectes de la realitat més satisfactoris</i> <i>Formular objectius</i> A través de <i>brainstorming</i>, el passat demà, la graduació de la utopia, el mètode Delphos, etc.</p> <p>5. Ajustament: <i>Ordenar les necessitats</i> <i>Ajustar expectatives progrés-necessitats</i> <i>Preplanificar l'acció</i> A través de TGN, <i>problem solving</i> o panels.</p>

Cal adonar-nos que en aquesta proposta metodològica d'anàlisi de la realitat es fa un èmfasi especial en què pensa, què sap i què vol la gent. És clar que si volem intervenir educativament sobre determinats col·lectius haurem de tenir molt present quina és la seva percepció i interpretació de la seva realitat. Aquesta és, doncs, la primera acció educativa en la mesura que aquest grup inicial viurà un procés dialògic i de presa de consciència de la seva situació.

Pel que fa a l'anàlisi institucional (context intern) és evident que l'estructura de l'organització gestora condicionarà les possibilitats. El coneixement de les nostres pròpies limitacions, així com les fortaleces i possibilitats ens pot ajudar molt en l'acció que cal emprendre. Algunes des les qüestions que ens hem de plantejar poden ser:

⁸ Pel que fa a l'accés a la informació val la pena esmentar l'obra d'Escudero (2004) perquè s'hi tracta de manera monogràfica aquest tema i s'hi presenta més d'una cinquantena de tècniques i dinàmiques d'acostament a la realitat.

- Anàlisi de la trajectòria de l'organització que assumeix el projecte: història, principis generals, projecte institucional, implantació, etc.
- Anàlisi de l'estructura formal de l'organització: forma jurídica i organigrama.
- Anàlisi del funcionament intern de l'organització: comunicació, presa de decisions, coordinació, etc.
- Recursos disponibles: humans, econòmics, infraestructurals, comunicació, etc.
- Altres elements interns que cal tenir presents.

Tot plegat ha de permetre de realitzar la formulació del diagnòstic entès com una formulació breu que relaciona, interpreta i sintetitza tota la informació recollida en l'anàlisi de l'entorn que s'ha fet prèviament. És la síntesi final de tota la informació recopilada en l'anàlisi inicial del territori. Ha de permetre conèixer la situació de partida i posteriorment concretar on volem arribar. Ha de ser, dins del possible, un redactat breu, clar, concloent i que posi èmfasi en els aspectes rellevants i importants de manera que ens ajudi posteriorment a concretar els objectius del nostre projecte⁹.

Ara entràriem ja en la fase de definició del programa o projecte. No és el propòsit d'aquest article aprofundir en tot el procés de disseny del programa. Ens ha interessat aturar-nos en la fase inicial per la manca d'atenció que habitualment té. Presentem, doncs, a mode de resum, un esquema possible que podria ser el resultat d'un programa d'ASC complet que tingués en compte els aspectes més importants.

⁹ Per veure alguns exemples d'anàlisi de l'entorn es poden consultar les referències següents: (Soler; Bayot; Vila; 2003: 60-89). En aquesta s'explica i mostra a través d'un exemple l'elaboració d'un pla integral de joventut en l'àmbit municipal. L'anàlisi de l'entorn està molt desenvolupat. L'altra referència és (Escudero, 2004:167-176). Explica com fer el disseny de l'anàlisi de l'entorn i presenta breument una quinzena d'anàlisis realitzats en projectes diferents.

Taula 2
Guió possible d'un programa o projecte d'ASC

<p style="text-align: center;">1. Denominació:</p> <p>Es tracta de donar un nom al programa o projecte, que l'identifiqui i que pugui explicar-ne (simbòlicament o no) alguna cosa. El nom, així com la icona gràfica o logotip que l'identifiqui, és també important a l'hora de fer-ne la difusió.</p> <p style="text-align: center;">2. Descripció general:</p> <p>Es tracta d'explicar de manera breu què es vol fer en aquest programa o projecte. Es pot fer una petita referència al diagnòstic, als objectius generals a la metodologia i a les principals activitats.</p> <p style="text-align: center;">3. Justificació:</p> <p>En aquest apartat hem de recórrer a la documentació obtinguda a partir de l'etapa de l'anàlisi de l'entorn. Part d'aquesta documentació pot presentar-se, si es considera oportú, en forma d'annex. El diagnòstic de partida ha de ser-hi present, així com el pronòstic (en cas que n'hi hagi). En termes generals es tracta d'explicar i convèncer per què és important el projecte que es presenta.</p> <p style="text-align: center;">4. Marc de referència:</p> <p>Cal presentar el marc en el qual s'inscriu la nostra proposta. Això vol dir fer referència a l'origen del projecte; la institució impulsora del disseny (anàlisi institucional) i la relació amb les polítiques social, educativa, cultural i el marc jurídic i legal vigent (bona part d'aquesta informació l'hauréu obtingut en l'anàlisi de l'entorn).</p> <p style="text-align: center;">5. Destinataris:</p> <p>Cal especificar el col·lectiu al qual s'adreça la proposta. S'ha treballat específicament aquest punt en l'etapa de definició del programa o projecte.</p> <p style="text-align: center;">6. Objectius:</p> <p>Es tracta de definir què es vol aconseguir. Aquest apartat també s'ha tractat i desenvolupat en l'etapa de definició del projecte.</p> <p style="text-align: center;">7. Activitats, tasques i calendari:</p> <p>Expliquen com s'assoliran els objectius. Formen part ja de la tercera etapa del disseny del projecte.</p> <p style="text-align: center;">8. Metodologia:</p> <p>Concreta de quina manera es farà la intervenció. S'ha tractat també en la tercera etapa al costat de la planificació d'activitats i té en compte aspectes pedagògics, com ara l'organització dels educadors, dels participants, aspectes contextuals, presentació d'activitats o d'altres.</p> <p style="text-align: center;">9. Ubicació:</p> <p>En funció del programa o projecte pot ser bo dedicar un apartat a presentar i explicar l'equipament o el lloc on es pretén portar a terme el projecte. Es tracta d'aprofundir en l'indret on es desenvoluparà l'activitat.</p> <p style="text-align: center;">10. Difusió:</p> <p>Explica com es donarà a conèixer el projecte o programa o com s'ha tractat el contingut que es pot presentar en la tercera etapa del disseny.</p> <p style="text-align: center;">11. Recursos:</p> <p>Concreta amb què es farà la intervenció que es proposa. En aquest apartat podem tenir en compte tots els recursos humans i materials.</p> <p style="text-align: center;">12. Finançament i pressupost:</p> <p>Es tracta d'especificar i justificar els recursos econòmics. Cal concertar quant costarà el projecte i les vies de finançament que preveu.</p> <p style="text-align: center;">13. Avaluació:</p> <p>Finalment es tracta d'explicar com es farà el seguiment i com es comprovaran els resultats dels projecte o programa. Cal concretar els sistemes, moments i recursos necessaris per fer-lo efectiu.</p>
--

4. Una didàctica crítica per a la FPA des de l'ASC

Estem convençuts que l'FPA ha de tenir com una de les seves principals prioritats l'educació comunitària, entesa com aquella educació que “intenta interrelacionar, integrar y globalizar acciones formativas con el resto de las intervenciones (social, sanitaria, psicológica, económica...), bajo la aspiración y el compromiso de ayudar i contribuir a la promoción, optimización y capacitación –temporalmente amplia e integralmente definida- de los recursos comunitarios. Su fin es el de crear mayores cotas

de igualdad de oportunidades con vistas a lograr en la población una implicación libre, activa, responsable, solidaria y cooperativa, democrática, participativa, articulada y organizada en la programación, ejecución, gestión y evaluación de acciones de transformación, bienestar y desarrollo de la comunidad. Una formación, en fin, enmarcada dentro del proceso mismo de animación socio-comunitaria y entendida por tanto en terminos de acción social y de promoción comunitaria...” (Cieza, 2006: 789).

L'ASC ha de formar part dels processos d'EPA com una de les pràctiques i estratègies de formació bàsiques. Considerar-la com un recurs imprescindible ha d'ajudar a acostar-nos als plantejaments de la didàctica crítica, participativa i emancipadora que inspira molts dels processos d'EPA en el sentit generós de la paraula. Algunes de les indicacions principals ja han estat exposades i justificades en els punts anteriors. Ara, recollim de manera resumida, algunes de les contribucions que l'ASC pot fer al treball d'EPA des d'aquesta òptica de la didàctica crítica i emancipadora.

- L'ASC habitualment no parteix de plantejaments prescriptius, preestablerts i tancats, sinó que el més freqüent és *construir els processos d'acord amb els interessos i les necessitats dels destinataris*. Aquesta premissa inicial porta implícit un canvi significatiu en la forma d'entendre la didàctica escolar tradicional, ja que bona part dels processos de planificació i disseny s'han d'assumir des d'una altra perspectiva molt més oberta, participativa i creadora.
- També suggereix un canvi rellevant pel que fa als espais i als equipaments. Els processos educatius que es generen des de l'ASC poden tenir lloc en *espais i temps molt diversos, sense limitacions*. El carrer, les places, qualsevol equipament públic (biblioteques, museus, sales de concerts, etc.) poden ser els espais idonis per generar processos socioculturals i educatius. El plantejament més propi de l'educació no formal i fins i tot informal, propi de l'ASC, avala aquesta consideració més oberta i difusa del procés educatiu. El temps també deixa d'estar constrenyit a un horari o calendari pautat i el procés educatiu es flexibilitza d'acord amb la informalitat dels mateixos espais i el moment de relació, la trobada i el ritme natural dels mateixos grups o de la comunitat. Considerar les possibilitats d'aquesta dimensió educativa ens ha d'ajudar a formular projectes educatius més agosarats i creatius.
- El caràcter obert, participatiu i comunitari dels processos d'ASC fa que el *grau d'inclusió i normalització en les accions que cal emprendre* tingui un valor especial. En principi, sempre que sigui possible és preferible un programa d'intervenció inclusiu en lloc d'un programa exclusiu o segregador. Es tracta, en el fons, de garantir una situació normalitzada per a tothom, que no faci cap distinció per raó de procedència, color, sexe, llengua, religió, discapacitat, sobredotació, origen social o qualsevol altra condició. Molts programes i pràctiques socioculturals han estat els primers exemples en evidenciar que és possible *aprendre a viure junts i aprendre a viure amb els altres* (Delors *et. al.*, 1996: 81-82) trencant fronteres i prejudicis. Les limitacions que té l'ASC i les imposicions que la condicionen no tenen res a veure amb les que té, per exemple, l'àmbit escolar formal. Molts dels programes endegats des de l'ASC han estat exemples clars de com fer possible la inclusió, la integració, la convivència ciutadana i, en general, el respecte a la diversitat en sentit ampli. En aquest context quant més divers, heterogeni i plural sigui el grup (tant d'educadors com d'educands) i més obertes i relacionades amb l'entorn siguin les activitats, més gran podrà ser el potencial educatiu en joc.

- La participació és justament un dels eixos principals dels processos d'ASC. N'hem fet referència àmpliament en els punts anteriors i hem apuntat algunes de les estratègies que cal tenir presents per garantir el protagonisme dels destinataris. Les pràctiques que s'han portat a terme des d'aquesta metodologia poden ser un bon recurs per fer-nos adonar de les possibilitats i potencialitats que té considerar *la participació no com un complement més en el nostre programa sinó com l'element fonamental que ha d'iniciar i desplegar el projecte que s'ha de realitzar*.
- El fet de considerar l'ASC com una pràctica no exclusivament educativa dóna a aquests processos moltes altres dimensions i finalitats i fa que en moltes ocasions els processos d'ensenyament-aprenentatge siguin més implícits que explícits. No per això deixen de ser-hi presents i tenir tot el seu valor formatiu. Es tracta de concebre la formació no com un fi en si mateix sinó com una condició per al desenvolupament comunitari, un mitjà imprescindible per aconseguir transformacions i innovacions socials, culturals, econòmiques..., que, per descomptat, requereixen altres accions de caràcter no educatiu. Una educació que “aparte de para su propio desarrollo y mejora como personas, les estimulen y capacitan, al mismo tiempo y sobre todo, como miembros de la comunidad, como sujetos y agentes de los procesos de cambio social. En definitiva, como auténticos actores comunitarios.” (Cieza, 2006: 790). Les múltiples situacions pràctiques que cal iniciar en diferents àmbits i contextos són les lliçons que s'han de treballar i d'aquestes pràctiques vivencials concretes en surten la major part dels *aprenentatges experiencials* que cal realitzar. L'ASC ens fa adonar del valor i les possibilitats de l'aprenentatge a partir de l'acció en oposició a l'aprenentatge diferit, descontextualitzat i mancat d'utilitat pràctica evident, molt més comú en el nostre sistema educatiu.
- Al costat d'aquest aprenentatge experiencial, l'ASC ens posa també en evidència l'important acció educativa i transformadora que es pot fer des d'un pla d'igualtat amb els protagonistes del programa i a través d'un *procés dialògic i de reflexió-acció*. El programa es allò que s'esdevé a mesura que el grup o comunitat creix, es forma i transforma la mateixa realitat.
- El grup adquireix tot el protagonisme. En ASC els reptes estan en la dimensió grupal i comunitària. Ens fa adonar del *valor del grup com a educador i educand en el procés d'ensenyament-aprenentatge*. En els darrers temps, sobretot, s'han publicat i es publiquen moltes eines i recursos amb aquesta finalitat. Recursos que tenen també un gran valor educatiu en els processos més formals i escolars.
- El treball en ASC i també en EPA requereix *coherència, constància i temps*. Des de l'ASC aquest fet és evident. Quan els projectes parteixen de la base i els grups n'acaben essent els protagonistes, marquen el seu ritme i, sovint, aquest és ben diferent de la previsió que es podia haver fet. És, però, el temps real, el necessari i l'òptim per a la feina que s'ha de fer. En formació aquest factor també hauria de ser més present, com també més curós amb les possibilitats reals, sobretot quan tractem amb adults. La coherència i la constància són també altres dos atributs essencials per a un bon treball educatiu. Els processos de canvi i creixement que es busquen demanen compromís, fidelitat i implicació. Atributs que van d'acord amb la coherència apuntada i que potser en molts àmbits no estan massa de moda. El treball de l'educador en aquest sentit esdevé molt exigent.

- L'ASC també ens ajuda a reflexionar *sobre la importància de valorar la satisfacció i el gaudi*. Un programa o servei d'ASC que avorreixi, que no satisfaci o que no agradi als destinataris és, en principi, un mal programa o servei. Un dels requeriments que ha d'anar implícit, doncs, en aquests programes és justament la connexió emocional amb els destinataris. S'ha de fer el possible perquè tothom se senti acollit, respectat, còmode i, si pot ser, bé, molt bé, escoltat, comprès, valorat i considerat. Se senti protagonista real del procés que s'ha de fer. Quant més arribem a despertar emocions i connectem amb les persones millor. D'alguna manera podem dir, doncs, que quant més gratificant resulti l'acció, més podem pensar que hem encertat l'estratègia escollida.
- L'ASC és també treball comunitari i com a tal *requereix el treball en xarxa per desplegar totes les seves possibilitats*. No hem de creure que nosaltres sols podem afrontar els reptes educatius, socials o culturals que ens proposem. Per tant, l'èxit de les nostres intervencions depèn, també, d'alguna manera, de la capacitat que tenim per coordinar-nos i d'incidir en el treball que realitzen altres professionals i agents socioeducatius. És molt important que cada educador sigui conscient de les seves capacitats i limitacions i tingui molt clar com pot emprar la xarxa de serveis i recursos que hi ha al seu abast.

La responsabilitat en el treball educatiu –tant en l'ASC com en l'EPA o en altres àmbits- passa, entre altres aspectes, per ser conscient de les pròpies capacitats i limitacions i saber quan cal delegar, buscar ajuda i recórrer a altres recursos o professionals existents. Conèixer les altres instàncies i serveis que fan una funció complementària a la nostra, saber quines són les seves funcions i com accedir-hi, ens pot ajudar molt en la nostra feina. La complexitat del procés educatiu és massa gran per poder-la assumir des d'una única instància. I és que “l'educació és sempre un assumpte col·lectiu”. L'àmbit educatiu té moltes dinàmiques de segmentació, de distinció i d'especialització que esdevenen sovint barreres estructurals per a la relació. Hauríem de procurar superar-les i entendre que l'objectiu és comú, que la responsabilitat és compartida i que l'èxit col·lectiu serà més fàcil des d'un treball coordinat.

Actualment apareixen nous discursos educatius molt pròxims a l'ASC i a la mateixa EPA, sense que s'estableixin segurament tots els ponts de connexió i relació que caldria¹⁰. Si es treballés de veritat en xarxa i coordinadament sovint en sortiria beneficiat cada projecte o servei particularment i, especialment, el destinatari del procés educatiu.

Bibliografia

- Barbero, J.M.; Cortés, F. (2005): Trabajo comunitario, organización y desarrollo social, Alianza Editorial, Madrid.
- Besnard, P. (1988): “Problemática de la animación sociocultural” a Debesse, M.; Mialaret, G. (Comp.): La animación sociocultural, Oikos-Tau, Barcelona.

¹⁰ Entre altres, alguns d'aquests nous discursos són: l'aprenentatge-servei, els plans educatius d'entorn, els projectes educatius de ciutat, les Agendes 21 municipals per a la sostenibilitat, els projectes de participació ciutadana, els projectes de desenvolupament cultural/comunitari, els plans integrals en diferents temàtiques (joventut, immigració, infància, etc.)...

- Calvo, A. (2001): “Aproximación a la animación sociocultural desde una perspectiva didáctica”, Enseñanza, núm. 19, pàgs. 425-442.
- Calvo, A. (2002): La Animación Sociocultural. Una estrategia educativa para la participación, Alianza, Madrid.
- Camacho, A. (2000): “Educación permanente de personas adultas, participación ciudadana y animación sociocultural. La aparición de nuevos ámbitos formativos para la calidad de vida”, Cuestiones Pedagógicas, núm. 15, pàgs. 139 – 146.
- Cardie, J. A. (2005): “La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social”, Revista de Educación, núm. 336, pàgs. 73 - 88.
- Cembranos, F.; Montesinos, D. H.; Bustelo, M. (1997): La animación sociocultural: una propuesta metodológica, Editorial Popular, Madrid.
- Chomsky, N. (2007): La (des)educación, Ed.Crítica, Barcelona.
- Cieza, J.A. (2006): “Educación comunitaria”, Revista de Educación, núm. 339, pàgs. 765-799.
- Delors, J. et. al. (1996): Educació: hi ha un tresor amagat a dins, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona.
- Escudero, J. (2004): Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural, Narcea, Madrid.
- Flecha, R. (2004): “La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 18, pàgs. 27 – 43.
- Freire, P. (1997): Pedagogia de la autonomía, Siglo XXI, México D.F.
- Gómez, Miquel (2003): “Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de la intervención de la Educación Social”, Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, núm. 10, pàgs. 233 - 251.
- López de Ceballos, P. (2003): Un método para la investigación-acción participativa, Ed. Popular, Madrid.
- López-Barajas, E. (2002): “Estrategias metodológicas: La investigación-acción participativa” a Sarrate, M. L. (Coord.) (2002): Programas de animación sociocultural, UNED, Madrid, pàg. 303 - 323.
- McLaren, P; Farahmandpur, R. (2006): La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica, Ed. Popular, Madrid.

- Mayugo, C.; Pérez, X.; Ricart, M. (coord.) (2004). *Joves, creació i comunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Finestra Oberta, núm. 41.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2000): *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*, Narea, Madrid.
- Riberas, G.; Vilar, J.; Pujol, P. (2003): *Disseny de les intervencions socioeducatives*, Ed. Pleniluni, Barcelona.
- Roselló, D. (2004): *Diseño de proyectos culturales*, Ed. Ariel, Barcelona.
- Sáez, J. (1999): “Evaluando procesos en animación sociocultural” a Martín, S; Sarrate, M. L. (Coord.): *Evaluación y ámbitos emergentes en Animación Sociocultural*, Sanz y Torres, Madrid, pàg. 1 - 22.
- Soler, P; Bayot, A; Vila, J. (2002): “Pautas para la elaboración de planes integrales de juventud. Una propuesta desde el contexto de Cataluña” a *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, México D. F., núm. 18, pàg. 60-89.
- Soler, P. (2005): “De l’animació en el lleure al desenvolupament comunitari i la participació ciutadana. Un recorregut des de l’ASC” Soler, P. (Coord): *L’educació social: La intervenció socioeducativa a Catalunya*, Departament de Pedagogia i Estudis d’Educació Social de la UdG, Girona, pàgs. 15 - 39.
- Soler, P. (2006): “Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre”, *La práctica psicopedagógica en educación no formal*, Editorial UOC, Barcelona, pp. 119-138.
- Trilla, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, Barcelona.
- Úcar, X. (1997): “Animació sociocultural, complexitat i models d’intervenció” en *Educació Social. Revista d’intervenció socioeducativa*, núm. 5, pàg. 85-103.
- Úcar, X. (2002): “Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas”, *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*.