



VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural

DESAFÍOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y AMBIENTAL SOSTENIBLE EN LOS ESCENARIOS DE CRISIS GLOBALES

MODALIDAD VIRTUAL - LIBRO DE ACTAS

MAYO 20/21/22 DE 2021
Posadas - Misiones - Argentina

VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural : desafíos de la animación sociocultural para la transformación social y ambiental sostenible en los escenarios de crisis globales / Marcelino de Sousa Lopes ... [et al.] ; compilación de Alba Edith Lugo ; Andrea Gertrudis Bogado ; Rosendo Viana. - 1a ed - Posadas : Universidad Nacional de Misiones, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-766-189-1

1. Aislamiento Sociocultural. 2. Protección del Medio Ambiente. 3. Desarrollo Sustentable. I. Sousa Lopes, Marcelino de II. Lugo, Alba Edith, comp. III. Bogado, Andrea Gertrudis, comp. IV. Viana, Rosendo, comp.

CDD 577

DESAFÍOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y AMBIENTAL SOSTENIBLE EN ESCENARIOS DE CRISIS GLOBALES

LIBRO DE ACTAS DEL VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE ANIMACIÓN SOCIO CULTURAL

Lugo Alba Edith
Bogado Andrea Gertrudis
Viana Rosendo

(Compiladores)

**DESAFÍOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y AMBIENTAL SOSTENIBLE EN
ESCENARIOS DE CRISIS GLOBALES**

**VIII CONGRESO IBEROAMERICANO
DE ANIMACIÓN SOCIO CULTURAL**

MODALIDAD VIRTUAL – LIBRO DE ACTAS

POSADAS, MISIONES, ARGENTINA. 20, 21 Y 22 DE MAYO DE 2021

RED IBEROAMERICANA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
INSITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES ESTEBAN LUGO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
FUNDACIÓN ANIMARTE

AUTORIDADES

PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA

Gobernador: Dr. Oscar Herrera Ahuad
Vicegobernador: Dr. Carlos Arce
Ministro de Turismo: Dr. Jose Maria Arrua
Ministro de Cultura: Dn. Joselo Schuap
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología: Dr. Miguel Sedoff
Ministro Coordinador de Gabinete: Ing. Victor Kreimer
Subsecretaria de Patrimonio Cultural: Mg. Zulma Pittau
Subsecretaria de Educación: Prof. Rosana Linares
Director Ejecutivo SPEPM: Prof. Luis Bogado

CÁMARA DE REPRESENTANTES DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA

Presidente: Ing. Carlos Rovira
Dip. Prov. Natalia Rodriguez

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE MISIONES, ARGENTINA

Presidente: Lic. Alberto Galarza

HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA

Diputado provincial: Don Diego Sartori

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE POSADAS, MISIONES, ARGENTINA

Intendente: Ing. Leonardo Stelatto
Director de Cultura: Prof. Benito del Puerto
Honorable Concejo Deliberante de Posadas, Misiones, Argentina
Presidente: Lic. Facundo Sartori

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

RED IBEROAMERICANA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Presidenta Mg. Alba Edith Lugo - Argentina.
Vicepresidente Prof. Alberto Castellano Barragan- España.

RIA NODO ARGENTINA

Vicepresidente, Mg. Rosendo Viana

INSTITUTO DE ESTUDIOS INTEGRADOS ESTEBAN LUGO

Rectora, Mg. Alba Edith Lugo
Secretaria Académica, Lic. Stella Vargas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Rectora, Mg. Alicia Violeta Bohren
Vicerrector, Ing. Fernando Luis Kramer
Secretario General de Extensión Universitaria, Lic. Hernán Cazzaniga

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Decana, Mg. Gisela Spasiuk.

Vicedecano Esp. Cristian Garrido.

Secretario de Extensión y Vinculación Tecnológica Lic. Néstor Álvarez.

Directora del Departamento de Trabajo Social Mg. Marta Espínola.

FUNDACIÓN ANIMARTE

Prof. Mirian Gallardo

COMITÉ EJECUTIVO

Mg. Alba Edith Lugo - Presidenta de Red Iberoamericana de Animación Sociocultural

Don Joselo Schuap - Ministro de Cultura de la Provincia de Misiones

Mg. Gisela Spasiuk- Decana Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM

Mg. Rosendo Viana –Vicepresidente RIA Nodo Argentina

Esp. Andrea Gertrudis Bogado - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM

COMITÉ ACADEMICO

Mg. Alba Edith Lugo. Presidenta de la RIA. Argentina.

Mg. Gisela Spaciuk, Decana. F. H. y C. S. UNaM. Argentina.

Lic. Adriana Arriola, Vocalía de Conocimiento RIA. Universidad Católica del Perú.

Mg. Rosendo Viana, Vicepresidente Nodo Argentina, RIA.

Dra. Vicenta Rodriguez. Secretaria de la RIA. Universidad Castilla de la Mancha. España.

Prof. Alberto Castellanos Barragán. Vicepresidente de la RIA. España.

Mg. Zulma Pittau, Subsecretaria de Cultura. Misiones, Argentina.

Lic. Rosana Linares, Subsecretaria de Educación. Provincia de Misiones. Argentina.

Mg. Monica Sepulveda. Experienciarte. Colombia.

Mg. José Francisco Palacios Espinosa. Jefe de Museos. Tulancingo de Bravo, Hgo, México.

Lic. Rocío de las Nieves Orozco Sánchez. Culturaula: México.

Soc. Fabián Vilas. Recreándonos. Uruguay.

Dr. Carlos Jorge Landaeta Mendoza. Vicerector, Regional de la Subsede Académica El Alto, Universidad Privada San Francisco de Asís. Bolivia.

Dra. Juliana Rodrigues. Presidente Nodo Brasil. Universidad de Sao Pablo.

Dra. Bianca Fiorella Serrano Manzano. Tesorera de RIA. Universidad Internacional de la Rioja. España.

Esp. Andrea Gertrudis Bogado. F. H. y C. S. – U.Na.M. Argentina.

COMITÉ EVALUADOR

Mg. Alvez Gladys Esther - Argentina

Lic. Arriola Iglesias Olga Adriana - Perú

Prof. Ferreyra Jorge - Argentina

Esp. Gil Navarro María Emilia- Argentina

Dr. Landaeta Mendoza Carlos Jorge - Bolivia

Prof. Martínez Carolina Beatriz - Argentina

C.P. Orue Fabio - Argentina

Dra. Pedreschi Rodrigues Juliana - Brasil

Dra. Rodríguez Martín Vicenta - España

Mg. Santos María Del Carmen - Argentina

Mg. Sepúlveda López Mónica - Colombia

Dra. Sosa María Cristina - Argentina

ÍNDICE

Prólogo.....	11
Introducción	15
1º PARTE: CONFERENCIAS.....	21
Animação Sociocultural em Portugal e Perspetivas europeias.....	23
Marcelino de Sousa Lopes	
La ASC como referente metodológico para el empoderamiento social y el reconocimiento de las diversidades de género	24
Mónica Sepúlveda López	
Nociones y prácticas de Animación Sociocultural para el Desarrollo Comunitario	25
Fabian Vilas Serna	
Desafíos de la ASC en época POST-COVID: centralidad de los cuidados y la educación en igualdad de género en el espacio familiar	26
Vicenta Rodríguez Martín	
Perspectiva de Género y enfoque de derechos como elementos imprescindibles para pensar el Desarrollo con sentido humano.....	27
Gisela E. Spasiuk	
Construcción de matrices de sostenibilidad desde el lugar del disfrute	29
Esperanza Osorio	
Educação e o papel da comunidade escolar no Brasil em tempos da Covid: sobre o cuidar de si e o cuidado mútuo	30
Juliana Pedreschi Rodrigues	

Aula Invertida	31
Laura Lewin	
La Musicoterapia y los emergentes sociales en Educación. Del Arte en su recurso. Diagnóstico y Preventivo	32
Gustavo Gauna	
Orígenes y evolución histórica de la RIA en su 15º aniversario	33
Víctor J. Ventosa Pérez	
Una Ciberanimación Transmedia	41
Mario Viche	
La cultura en juego. Un viaje intercultural a través el juego	53
Juan Latasa Lerga	
Los espacios de nuestras vidas: la memoria emocional en perspectiva	68
Ana Gorosito Kramer	
El Rol de la Universidad en el proceso de Descolonización Cultural	79
Alejandro Iglesias Rossi	
2º PARTE: PONENCIAS.....	97
Des/igualdad y violencia de género en parejas jóvenes: apuntes para la intervención socioeducativa	99
Vicenta Rodríguez Martín; Esther Mercado García; Sonia Morales Calvo; Pedro de la Paz Elez	
Animando la educación formal	116
Alberto Castellano Barragán	
La animación sociocultural como estrategia de innovación de procesos formativos virtuales en la Universidad Privada San Francisco de Asís – Subsede el Alto..	129
Carlos Jorge Landaeta Mendoza	
Experiencias de educación disruptiva: Modelo de trabajo de la Escuela Secundaria de Innovación Misiones.....	143
Clasen Rocío Cristal y Betiana Elizabeth Lugo	
Los(as) profesores(as) como animadores(as) socioculturales en tiempos de COVID 19	150
Aguilera Adela Elizabeth; Aguilera Aguilar Claudia Tatiana Valdivia García; Bladimir Calderón	

Aproximações à agroecologia com crianças: princípios e práticas	161
Humberto Silvano Herrera Contreras	
Tierra de niñas, niños y jóvenes (TiNi). Una metodología de educación para el desarrollo sostenible.....	172
Castrillón Legarda Brenda Luz	
El fomento de valores ambientales en la infancia, la experiencia de: escena verde	187
María Elena Mayurí Granados	
La música de la naturaleza en la gestión de las emociones para una salud integral	191
Maria Elena Lopez Vinader	
Património Cultural e Envelhecimento Ativo	200
Ana Lopes, Carolina Vila-Chã, Nuno Serra, Juan Francisco Ortega Morán, Francisco Manuel Esteban Gómez, Andrea Bruni, Debora Zamillo, Aurelia Curaj, Monica Marin, J. Blas Pagador	
Trabajando en la sensibilización y formación en sostenibilidad para la juventud, en tiempos de confinamiento: el caso de “ODS joves a casa”	206
Cortés Pellicer Pascual; Hontangas Plà Beatriz; Peris García Boro	
Expresión Corporal, Flow de lo creativo, en momentos adversos, pensando en lo diverso.....	218
Martínez Carolina Beatriz; Alvarez Gustavo Ariel; Ruggero Rocío	
Aprendizaje-servicio a través de una experiencia práctica: “Las brujas de Zugarramudi”	223
Gracia Vega Eva; Juan Latasa Lerga; Pérez Lafuente Marta; Velasco Julia	
Ludoterapia transcultural.....	236
Guinea Ibáñez Eric; Latasa Lerga Juan; Dalmau Torres Josep María	
Promoviendo los juegos tradicionales nicaragüenses. Una experiencia de animación sociocultural	246
Adolfo Alejandro Díaz Pérez; Mileydi de los Ángeles Arauz Úbeda	
Animación sociocultural en procesos de formación y capacitación	259
Adriana Arriola Iglesias	
La animación sociocultural en los centros educativos: una experiencia de 15 años en el IES Jordi de Sant Jordi	277
David Aucejo, Marc Brell y Carles Monclús	

Una animación sociocultural para el siglo XXI, un enfoque crítico	291
Carles Monclús.	
Descolonizar la Universidad desde las epistemologías del Sur	305
Dr. Boaventura de Sousa Santos	

PRÓLOGO

El VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural “Desafíos de la Animación Sociocultural para la Transformación Social y Ambiental Sostenible en los Escenarios de Crisis Globales” desarrollado en mayo de 2021, en la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina, contó con un participante, de escala global, inesperado: la pandemia del COVID 19; que nos involucró en nuevos conciertos de armonías y desarmonías imprevisibles: institucionales, profesionales, organizacionales, familiares, vinculares, personales, sociohistoricos, políticas, culturales, de agendas. En la tensión entre el desapego rutinario y la lejanía colectiva, grupal, filiatoria como familiar descubrimos otros andares, otras maneras de participar, otros repertorios de imaginación colectiva para no perder el vínculo, aunque fuese mediado.

Que el presente congreso haya tenido sede en una Latinoamérica polisémica, soñadora, épica y tan barnizada como entumecida desde lo político, ideológico y cultural nos responsabiliza en ahondar en miradas y perspectivas de lucha y participación absolutamente desafiantes.

Estas miradas latinoamericanas intensas de la animación sociocultural, como rasgos y atributos, en procesos de construcción y respeto constante, puesta en valor, que involucran manifestaciones de significatividad axiológica es una espiral virtuosa de saberes y aprenderes.

La diversidad latinoamericana ancestralmente sabia, pero joven en su introspección y proyección es el ímpetu necesario para recrear campos del conocimiento que se transversalizan, cooperan, se asocian y pretenden generar sinergia que enriquecen las prácticas, miradas y perspectivas para arribar a escenarios donde la expresividad participativa exprese las motivaciones vivenciales comunitarias y de colectivos humanos para proyectarse al devenir sustentable.

La sustentabilidad como acuerdo y consenso recíprocos se gesta en la ONU en el año 2015 aprobando la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible, significando la posibilidad que los países adhieran junto a sus sociedades el gran desafío de mejorar la calidad de vida de las comunidades. Quizás algunos no acuerden, pero enmarcarse dentro de tan ambiciosa planificación puede ser un buen punto de partida. Para ello, con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la

defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades es que nos animamos a mirar en perspectiva desde y hacia la ASC.

Considerar que la Animación Socio Cultural se presenta como una oportunidad óptima para poder generar participación, conciencia y compromiso proactivo pilares en los cuales la UNESCO (1982), apunta y construye el concepto definiendo que la ASC puede representarse como el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades y las personas que las componen, en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida social en la que están integradas.

La ASC a estas alturas de su existir no es patrimonio de expresiones organizacionales, académicas ni personales como continentales o de regiones, pasó a ser atributo y valor implícito de las comunidades que pugnan por participar, opinar, hacer sentir sus voces mediante dispositivos que proporciona la ASC como intermediario imprescindible para allanar atajos y caminos de las perspectivas comunitarias, sociales, culturales, y del sinfín de desempeños que evidencien estrategias de ASC.

La ASC hoy tiene un gran desafío, revalorizar la participación comunitaria desde otra óptica transdisciplinaria que aliente la comunión de pareceres, voces y vivencias en un marco de sostenibilidad y respeto. Donde lo significativo con sentido sea rutina natural, donde empoderar no es solo saber sino hacer el ser. Semejante desafío nos permite volver a la criticidad constructiva donde el sujeto se reconstituya con lo propio y su propio contexto. Donde entendamos que somos naturaleza y no parte. Ello implica no dominar para vivir sino armonizar la biopsicoespecificidad natural y emocional.

OBJETIVO GENERAL DEL VIII CONGRESO POSADAS 2021

Promover el análisis e intercambio de experiencias de la Animación Sociocultural desde los principios del desarrollo sostenible, que promuevan la implementación de proyectos de desarrollo social y ambiental de alto impacto en los países con repertorios culturales diversos.

Es nuestra intención no solo visibilizar el campo de acción y los impactos que genera la ASC para la participación, acción y transformación sino también promover su incorporación como paradigma aplicado en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Habilitar espacios de intercambio de experiencias Iberoamericanas, desde miradas, perspectivas, debates, análisis, sugerencias y propuestas para el diseño e implementación de políticas públicas que impulsen la construcción participativa de ciudades y comunidades inclusivas, seguras y saludables.

La temática: *Desafíos de la Animación Sociocultural para la Transformación Social y Ambiental Sostenible en los Escenarios de Crisis Globales*, implica proyectarnos desde una perspectiva transdisciplinaria, multicultural y política que incluya una mirada integral de los emergentes sociales que vive la sociedad actual. Visibilizar desde las experiencias los modos de subjetivación de la praxis para impulsar el encuentro de

saberes. Se ponen en juego construcciones sociales e históricas que producen y reproducen cultura e identidad siendo rescatadas y puestas en valor desde la ASC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las experiencias exitosas de ASC realizadas en diferentes contextos sociales y ambientales de los países participantes.
- Propiciar el desarrollo de proyectos y acciones conjuntas entre los Animadores Socioculturales de los países integrantes de la Red Iberoamericana de ASC. (RIA)
- Fortalecer a la RIA y a los NODOS, como espacio colectivo de desarrollo de estrategias de ASC que genere impactos en las comunidades.
- Potenciar la Animación sociocultural en la formación académica, educación no formal y cultura comunitaria como territorios diversos y dispersos.

EJES TEMÁTICOS

El VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural ha sustentado sus líneas temáticas en los ODS, particularmente en los OBJETIVOS 4, 5, 7, 10, 11, 13, 15 y 16. A continuación, los explicitamos:

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

- 4.- Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- 5.- Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
- 7.- Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.
- 10.- Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.
- 11.- Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- 13.- Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos adoptados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático).
- 15.- Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica.
- 16.- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

17.- Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Las líneas temáticas definidas inicialmente para el VIII Congreso se organizaron en *ejes de trabajo*, con la finalidad de reunir, en función de puntos en común, trabajos y experiencias que habiliten el intercambio de conocimiento, y la visibilización de las múltiples miradas y posibilidades de acción desde la animación sociocultural.

EJE 1: ASC, Derechos Humanos: Género, Diversidades, Empoderamiento Social.

EJE 2: ASC, Educación y TIC. Redes de contacto. Posturas y perspectivas.

EJE 3: ASC, Gestión del Medio Ambiente. Promoción y Gestión Saludable de las Emociones, la Salud Mental Comunitaria. Las prácticas asociativas sustentables.

EJE 4: Desarrollo de Proyectos Artísticos, Turísticos, Culturales, Tiempo libre, Juego y Recreación.

EJE 5: Evolución, Historia e Identidad Profesional/académica de la ASC.

Este gran desafío ambicionó sentar precedentes y generar puentes que motiven al compromiso de un pacto humanitario Ecosocial de los Animadores Socioculturales. Estamos convencidos que este VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural ha contribuido a la promoción y crecimiento de la ASC en tiempos de crisis a nivel Iberoamericano, generando impactos que pongan en valor la importancia de su inclusión en la agenda política de los países involucrados.

La RIA es una red con compromiso social y apuesta al cambio por una sociedad más justa, sana y equitativa donde la inclusión sea una realidad vivible.

Gracias por acompañarnos en este caminar.

Mg. Alba Edith Lugo

Presidente Red Iberoamericana de Animación Sociocultural RIA

Mg. Rosendo Juan Viana

Vicepresidente RIA Nodo Argentina

INTRODUCCIÓN

La presente publicación se constituye de *catorce conferencias centrales- entre resúmenes y versiones extendidas, y dieciocho ponencias completas*. Estos trabajos se encuadran en los cinco ejes temáticos planteados en el VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural, que se desarrolló durante las jornadas del 20, 21 y 22 de mayo de 2021, en modalidad virtual síncronica; y tienen como común denominador, además de referir y abordar a la Animación Sociocultural, la *centralidad de la mirada situada*. De manera que, al recorrer estas producciones, que son resultado del trabajo analítico y reflexivo de personas expertas en sus campos, así como la sistematización de experiencias profesionales y de avances o resultados de investigación, es posible aproximarse tanto a los diversos enfoques de la Animación Sociocultural como a realidades, problemáticas, así como experiencias superadoras.

Esta obra, que incluye trabajos escritos en idioma español y portugués, se organiza en dos partes: en la primera se presentan las conferencias centrales; mientras que, en la segunda, se comparten las ponencias que, habiendo sido evaluadas positivamente por el Comité Evaluador, cumplieron también los requerimientos exigidos para integrar esta publicación. En este sentido, se señala que estas ponencias se presentaron en las sesiones de Mesas de Diálogo durante el VIII Congreso, a través de reuniones virtuales; junto a otros trabajos y comunicaciones.

1° PARTE: CONFERENCIAS CENTRALES

En primer lugar, se presentan *resúmenes de conferencias*:

-El referente portugués de la ASC, Marcelino de Sousa Lopes, da cuenta de los elementos a considerarse al momento de reconocer los antecedentes de la ASC en el viejo continente. Su trabajo se titula “Animação Sociocultural em Portugal e Perspectivas europeias desde Portugal”.

-Luego, Mónica Sepúlveda López, desde Colombia, presenta la síntesis de su conferencia “La Animación Sociocultural como referente Metodológico para el Empoderamiento”, en el que refiere a las dimensiones teóricas y metodológicas de la ASC, desde un enfoque situado en la reflexión-acción y la perspectiva de género.

- Fabián Vilas Serna, como representante de la República Oriental del Uruguay, comparte el resumen de su disertación “Nociones y prácticas de Animación Sociocultural para el Desarrollo Comunitario”, en el que señala las tensiones y aspectos que atraviesan a la ASC en tanto práctica profesional, que interviene en el campo de lo social.

-Por su parte, la española Vicenta Rodríguez Martín, con el trabajo “Desafíos de la ASC en época POST-COVID: centralidad de los cuidados y la educación”, presenta resultados de una investigación descriptiva de corte cuantitativo, que evidencia la realidad de los cuidados familiares en tiempos de confinamiento estricto en una ciudad española.

-Gisela Elizabeth Spasiuk, desde Argentina, con el trabajo “Perspectiva de Género y enfoque de derechos como elementos imprescindibles para pensar el Desarrollo con sentido humano” centra su mirada en la reproducción de las desigualdades y la conformación de identidades diversas no reconocidas en el modelo dominante.

-Mientras que Esperanza Osorio, desde Colombia, con el resumen de su conferencia “Construcción de matrices de sostenibilidad desde el lugar del disfrute” busca abordar los procesos de construcción del campo de la recreación, considerando los desafíos de época, que se caracterizan por la diversidad en función de las particularidades regionales.

-Desde Brasil, Juliana Pedreschi Rodrigues, sintetiza su conferencia: “Educação e o papel da comunidade escolar no Brasil em tempos da Covid: sobre o cuidar de si e o cuidado mútuo”, refiriendo a la agudización de las desigualdades socio económicas de sectores en situación de extrema vulnerabilidad social, y a las acciones que a nivel comunitario se construyen, ante la ausencia del Estado.

-La argentina Laura Lewin comparte el enfoque del Taller “Aula Invertida”, explicando y proponiendo un modelo pedagógico centrado en quienes aprenden.

-Por su parte, Gustavo Gauna, titula a su conferencia “La Musicoterapia y los emergentes sociales en Educación. Del Arte en su recurso”, con la intención de entrelazar desarrollos teóricos que se dependen de distintas experiencias musicoterapéuticas, así como las potencialidades que éstas poseen para integrarse a la ASC y potenciar acciones preventivas, en particular, en el campo de la salud.

El apartado destinado a las conferencias centrales finaliza con cinco *trabajos en versión extendida*:

-El español Víctor J. Ventosa Pérez desarrolla los “Orígenes y evolución histórica de la RIA en su 15º aniversario”. En esta conferencia identifica, describe y explica los eventos y acontecimientos históricos más significativos y determinantes en el devenir histórico de la ASC, a partir de los cuales establece un marco de referencia histórico-conceptual, reconociendo cuatro etapas, a saber: a- Antecedentes (1988-1997); b- Pre - Fundacional (1997-2005); c-Fundacional (2006-2008); d) Post-fundacional (2008-2014).

-Por su parte, Mario Viche, comparte en su disertación, denominada “Una Cibernimación Transmedia. La Animación Sociocultural en tiempos de postpandemia” un análisis acerca de los procesos de adaptación, por parte de la ASC, a las coordenadas

comunicativas y relacionales digitales, que adquirieron mayor centralidad desde el inicio de la pandemia del Covid 19. Así como también, plantea las dinámicas y estrategias que sustentan prácticas de animación que promueven la ciudadanía activa en el ciberespacio.

- En la conferencia “La cultura en juego. Un viaje intercultural a través del juego” Juan Latasa Lerga se centra en las prácticas de juego de algunas culturas ancestrales. Desde una mirada crítica, visibiliza, reflexiona y pone en valor los sentidos y funciones atribuidos al juego, sobre los que se estructuró una experiencia desarrollada, en el 2020, desde la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo Libre Babel en La Rioja, España.

- Mientras que Ana María Gorosito Kramer, en la conferencia “Los espacios de nuestras vidas: la memoria emocional en perspectiva” refiere a la redefinición de los métodos y estrategias de la Animación Sociocultural en la nueva coyuntura, así como al rol de las emociones. Para esto, primeramente, describe y analiza las diferentes acciones y actividades comunitarias, artísticas y educativas que se sucedieron en Latinoamérica, Argentina y en la provincia de Misiones (Arg.), mostrando de esta manera las profundas transformaciones de la vida social, espacial y temporal que han ido aconteciendo.

- Finalmente, Alejandro Iglesias comparte el modelo artístico-académico generado por la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías (OIAN) en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), de Argentina. En esta conferencia titulada “Rol De La Universidad en el proceso de descolonización cultural”, desarrolla el paradigma en el que se inscribe este enfoque, que, en palabras del autor, “parte de la concepción de otorgar a los instrumentos nativos de América la misma *dignidad ontológica* que a los instrumentos heredados de la tradición europea y a los desarrollados por la tecnología digital” (Rossi, 2021).

2° PARTE: PONENCIAS

La segunda parte de esta obra está constituida por las ponencias que se presentan a continuación, en versión completa.

-En el marco del *EJE 1: ASC, Derechos Humanos: Género, Diversidades, Empoderamiento Social*, se encuentra el trabajo “Des/igualdad y violencia de género en parejas jóvenes: apuntes para la intervención socioeducativa” de autoría de Vicenta Rodríguez Martín; Esther Mercado García; Sonia Morales Calvo; y Pedro de la Paz Elez. Esta producción expone un estudio cuantitativo, descriptivo y comparado en dos momentos temporales (2010 y 2019), en el que se analizó la relación entre actitudes sexistas (roles y cualidades), creencias acerca de la conformación de parejas desiguales y tolerantes con la violencia de género, entre otros aspectos, a partir de encuestas realizadas a una muestra de jóvenes y adolescentes que asistían a instituciones educativas españolas.

-Encuadrados en el *EJE 2: ASC, Educación y TIC. Redes de contacto. Posturas y perspectivas*, se ubican cuatro trabajos:

- En el primero de ellos, Alberto Castellano Barragán reseña una investigación que se centró en el análisis de los procesos de evaluación en el ámbito escolar, considerando la perspectiva del estudiantado. Su trabajo se denomina “Animando La Educación Formal: Otra Forma De Evaluar” y fue realizada con el alumnado de los ciclos formativos de grado superior de Integración Social, Educación Infantil y Mediación Comunicativa, en el Instituto de Educación Secundaria “Levante” en la ciudad de Algeciras (Cádiz), España.

- En segundo término, Carlos Jorge Landaeta Mendoza, con la ponencia “La animación sociocultural como estrategia de innovación de procesos formativos virtuales en la Universidad Privada San Francisco De Asís – Subsede El Alto” describe las características de la aplicación de la Animación Sociocultural, en el mencionado contexto formativo de educación superior. Visibilizando así estrategias de dinamización y promoción de la participación mediadas por la virtualidad, que se pusieron en marcha en el contexto de pandemia.

-En tercer lugar, se encuentra la ponencia titulada “Experiencias de Educación Disruptiva: modelo de trabajo de la Escuela Secundaria de Innovación Misiones”. Las autoras, Rocío Cristal Clasen y Betiana Elizabeth Lugo, desarrollan una propuesta de intervención, interdisciplinaria, llevada a cabo en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en una escuela pública de nivel medio. La experiencia, que se sustenta en la perspectiva de la educación emocional, buscó orientar al grupo de estudiantes hacia formas asertivas de comunicación, con la intención de fortalecer los espacios colaborativos de aprendizaje.

- Cierra este segundo eje el trabajo de Bladimir Calderón Aguilera, Adela Elizabeth Aguilera Aguilar y Claudia Tatiana Valdivia García, titulado “Los(as) Profesores(as) como Animadores(as) Socioculturales en tiempos de Covid 19”. Esta producción presenta los resultados de una investigación realizada en municipio de Estelí, Nicaragua, durante el año 2020. El objetivo principal fue describir las acciones de docentes de escuelas secundarias de la mencionada localidad, relacionadas con la animación sociocultural en tiempos de COVID-19.

El EJE 3: ASC, Gestión del Medio Ambiente. Promoción y Gestión Saludable de las Emociones, la Salud Mental Comunitaria. Las prácticas asociativas sustentables; cobija las siguientes ponencias:

- “Aproximações à agroecologia com crianças: princípios e práticas” de Humberto Silvano Herrera Contreras, recupera practicas agroecológicas con infancias, en contextos escolares y no escolares. Tomando las experiencias de guardianes de semillas criollas y nativas y de las huertas agroecológicas en escuelas, el autor desarrolla principios y prácticas agroecológicas, que se sustentan en dimensiones lúdico-artísticas, así como solidarias.

-Luego, Brenda Luz Castrillón Legarda presenta “Tierra de niñas, niños y jóvenes (TiNi). Una metodología de educación para el desarrollo sostenible”, trabajo con el

que contextualiza y desarrolla esta estrategia pedagógica y didáctica, que se implementa en instituciones educativas de Perú. Esta propuesta se destaca por situar a niñas, niños y/o adolescentes como protagonistas y responsables de la creación y conservación de un espacio en el que se cultiva, planta y cuida el entorno natural.

- La tercera ponencia de este Eje N° 3, que se denomina “El fomento de valores ambientales en la infancia, la experiencia de: ESCENA VERDE”, es autoría de María Elena Mayurí Granados, quien visibiliza las prácticas vinculadas a la promoción ambiental a partir del eje artístico, llevadas adelante desde el 2009 por la agrupación de entretenimiento infantil “Escena Verde”.

- Por su parte, María Elena López Vinader, con la ponencia “La música de la naturaleza en la gestión de las emociones para una salud integral”, presenta tres experiencias de talleres y sesiones de musicoterapia, logoterapia y educación para la paz, realizadas en contexto de pandemia. Es así que se narran las particularidades de cada experiencia, desarrolladas en un entorno natural.

En el marco del *EJE 4 “Desarrollo de Proyectos Artísticos, Turísticos, Culturales, Tiempo libre, Juego y Recreación”* encontramos seis trabajos:

-En primer lugar, se sitúa la ponencia “Património Cultural e Envelhecimento Ativo” de autoría de Ana Lopes, Carolina Vila-Chã, Nuno Serra, Juan Francisco Ortega Morán, Francisco Manuel Esteban Gómez, Andrea Bruni, Debora Zamillo, Aurelia Curaj, Monica Marin y J. Blas Pagador. Este trabajo refiere al proyecto AGEment (Adult Senior Awareness on Active Aging: Connecting Cultural Heritage with Elders Empowering), que centra su intervención en la vinculación entre la herencia cultural y el envejecimiento activo.

-Seguidamente, Pascual Cortés Pellicer, Beatriz Hontangas Plà y Boro Peris García, con el artículo “Trabajando en la sensibilización y formación en sostenibilidad para la juventud, en tiempos de confinamiento: el caso de “ODS joves a casa”, comparten una experiencia desarrollada a través de la red social Instagram que muestra la potencialidad de la animación socio cultural en el marco de una intervención estructurada en lo ocio educativo. Pues se buscó informar e involucrar a jóvenes sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la primera etapa de aislamiento obligatorio debido a la pandemia de la COVID-19, poniendo en juego, en ese contexto virtual, técnicas propias de la ASC.

- Carolina Beatriz Martínez, Gustavo Ariel Álvarez y Rocío Ruggero, con la ponencia “Expresión Corporal Flow, de lo creativo, en momentos adversos, pensando en lo diverso”, desarrollan la experiencia de un espacio de expresión artística y corporal, protagonizada por personas con algún tipo de discapacidad, que tiene lugar en el municipio de Posadas, Misiones, Argentina, desde el año 2010.

- Por su parte, Gracia Vega Eva, Juan Latasa Lerga, Marta Pérez Lafuente y Julia Velasco presentan el trabajo “Aprendizaje-servicio a través de una experiencia práctica: Las brujas de Zugarramurdi” en el que comparten el análisis evaluativo de un proyecto de desarrollo comunitario implementado en Logroño, España, desde el año 2014. Y que, a través de metodologías participativas, fomenta el trabajo en red para

dar a conocer tanto el patrimonio material, como el inmaterial y la historia de la ciudad.

-Luego, Eric Guinea Ibáñez; Juan Latasa Lerga y Dalmau Torres exponen sobre el tema “Ludoterapia transcultural”, poniendo al *juego* en el centro de la escena y analizándolo en función de dimensiones históricas, culturales, geográficas y de los procesos de transculturaliad que permean esta práctica, de la que resaltan su potencialidad en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

-La ponencia de Adolfo Alejandro Díaz Pérez y Mileydi de los Ángeles Arauz Úbeda, denominada “Promoviendo los juegos tradicionales nicaragüenses. Una experiencia de animación sociocultural”, completa este Eje N° 4. En este trabajo, se presente la sistematización de la práctica de juegos tradicionales nicaragüenses llevada a cabo mediante una experiencia de animación sociocultural con niños, adolescentes y adultos del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa, Nicaragua.

En el *EJE 5 “Evolución, Historia e Identidad Profesional/académica de la ASC”* se presentan tres ponencias:

-Con el trabajo titulado “Animación sociocultural en procesos de formación y capacitación”, Adriana Arriola Iglesias explicita el enfoque y propósitos de la propuesta académica que ofrece desde 1997 la Especialidad de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pionera en desarrollar cursos, talleres y diplomaturas de especialización en Animación Sociocultural (ASC).

-Seguidamente, David Aucejo, Marc Brell y Carles Monclús, presentan “La animación sociocultural en los centros educativos: una experiencia de 15 años en el IES Jordi de Sant Jordi”. En esta ponencia, los autores comparten los proyectos desarrollados por un animador sociocultural en una institución educativa secundaria, de Valencia, España. Y a partir de esto, reflexionan sobre la potencialidad de estos espacios educativos formales, como ámbitos laborales de las y los profesionales de la animación socio cultural.

-Por último, con el trabajo titulado “Una animación sociocultural para el siglo XXI, un enfoque crítico”, Carles Monclús propone reflexionar sobre los principios éticos que debieran sostener la ASC; para esto precisa el papel de la animación en diversos ámbitos de trabajo, desde una perspectiva crítica de la ASC, cuyo objetivo es contribuir a la transformación social.

Finalmente se señala que el contenido de los trabajos que integran esta obra son exclusiva responsabilidad de los autores y se publican tal cual fueron enviados para su evaluación al comité académico.



VIII Congreso Iberoamericano
de Animación Sociocultural

PRIMERA PARTE

CONFERENCIAS CENTRALES

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM PORTUGAL E PERSPETIVAS EUROPEIAS

MARCELINO DE SOUSA LOPES

RESUMEN

Esta conferência visa trazer à colação um conjunto de reflexões, abordagens e trajetórias acerca da Animação Sociocultural em Portugal e na Europa. Vamos procurar elencar os períodos históricos que se constituíram como antecedentes de Animação Sociocultural; situar a origem e a evolução da Animação Sociocultural; Analisar os âmbitos de intervenção em Animação Sociocultural, Refletir sobre a Animação Sociocultural e os conceitos afins; Meditar sobre os modelos de formação de Animadores Socioculturais e aprofundar a realidade portuguesa com a europeia nas questões da Animação Sociocultural.

Matérias a abordar na minha comunicação:

1. Antecedentes de Animação Sociocultural em Portugal. O que se entende como antecedentes, sinais de animação na 1.^a república, As universidades livres e populares, os movimentos socioeducativos, o associativismo e as sociedades cultura e recreio como antecedentes de Animação, o estado novo e a negação da animação.
2. Origem e Evolução da Animação Sociocultural em Portugal e no contexto europeu, A Polissemia terminológica; noções de animação; paradigmas de animação Sociocultural. A institucionalização da Animação Sociocultural em Portugal; O 25 de Abril e a Animação Sociocultural. As diferentes fases da Animação Sociocultural no Portugal democrático.
3. Âmbitos de Animação Sociocultural em Portugal: A Animação na infância / Juvenil / Adultos/ Terceira Idade, Âmbitos Espaciais: animação urbana /rural / Âmbitos / Atividades.
4. Animação Sociocultural e Conceitos Afins.: A Animação Sociocultural e a Educação: permanente, formal, não formal, informal, educação comunitária, educação popular, educação social, educação para a cidadania, educação para o ócio e o tempo livre.
- 5 Modelos de Formação de Animadores em Portugal e na Europa: Modelos de Formação de Animadores. Matrizes formativas (francófona e ibérica) , perfil, Tipologia de Animadores e quadro formativo nos Anos 70 /80/90 e século XXI.
6. Animação Sociocultural / Animadores Socioculturais e desafios futuros: o emprego, o trabalho, o empreendedorismo, os Animadores e as instituições, os animadores e a intervenção social cultural e educativa.

LA ASC COMO REFERENTE METODOLÓGICO PARA EL EMPODERAMIENTO SOCIAL Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS DIVERSIDADES DE GÉNERO

MÓNICA SEPÚLVEDA LÓPEZ

RESUMEN

En esta disertación se propone en primer lugar presentar los retos que en esta contemporaneidad se le plantean a la animación sociocultural en torno a la promoción y defensa de los DDHH, el reconocimiento de la diversidad, para promover el empoderamiento sociopolítico de comunidades y sectores marginados y vulnerados.

Se propone hacer una reflexión-acción de los procesos desarrollados en comunidades con propuestas articuladas a pedagogías críticas y metodologías activas y experienciales que propone pistas teóricas y metodológicas para enfrentar los nuevos retos de acción participativa en contextos contemporáneos. De igual manera se hace imperativo vincular a los procesos de acción sociocultural de una reflexión y práctica sobre la importancia de incluir los debates de género y las problematizaciones sobre los roles, estereotipos y prácticas que propone el patriarcado en las dinámicas comunitarias, sociales y culturales.

La presente ponencia propone una mirada teórico metodológica que combina las Artes integradas, la educación popular y experiencial como “un método estético que ayude a las personas a comprender y a buscar alternativas a los problemas sociales e interpersonales”. (Monclús, 2014, p. 5), aportando elementos metodológicos que problematicen prácticas excluyentes, violentas y los estereotipos de género en especial sobre el lugar de los hombres y mujeres en la vida de las comunidades y sus procesos de empoderamiento social. En ese sentido presentar desde la experiencia misma, las posibilidades metodológicas y las estrategias de reflexión-acción dirigidas a hombres y mujeres para hacer profundas transformaciones culturales como una alternativa para la promoción de los derechos humanos, la prevención de las violencias simbólicas y culturales aportando a transformar prácticas naturalizadas y patriarcales en los escenarios comunitarios, universitarios y sociales. Así la ASC como referente metodológico de la pedagogía social crítica aporta a la construcción de vínculos, tejidos sociales, empoderamiento social donde lo intercultural, lo intergeneracional y las diversidades de género coexisten y aportan a construir territorios de paz, inclusión y hospitalidad en la diferencia.

NOCIONES Y PRÁCTICAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO

FABIAN VILAS SERNA

RESUMEN

La Animación Sociocultural para nosotros es un modelo, un dispositivo de abordaje e intervención comunitaria con estrategias destinadas a desarrollar acciones y prácticas sociales dirigidas y destinadas a generar espacios y condiciones para una sociabilidad diferente. Tratará de poner en relación a los sujetos de la comunidad por medio de estrategias, técnicas, actividades y acciones que potencien la participación social propendiendo a la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

Por lo tanto, todo abordaje e intervención comunitaria desde la animación sociocultural tendrá en cuenta todos los aspectos que hacen a la realidad cotidiana de las comunidades y sus respectivos colectivos sociales.

La intervención en la comunidad o comunitaria es un concepto muy amplio y utilizado por diferentes actuaciones y dispositivos que bajo esta denominación han ido construyendo sus propios ámbitos y territorios. Es importante poder hacer una distinción entre las actuaciones y diferentes acciones propias de la comunidad y las que surgen con el objetivo explícito y planificado de intervención en un determinado aspecto o realidad comunitaria. Entiendo que en este sentido se debe ser muy cuidadoso para respetar identidades y subjetividades colectivas, así como propiciar un entendimiento de la relación dialógica que existe entre las acciones de los técnicos, técnicas y profesionales con las acciones de la propia comunidad. En este caso la complementariedad será sumamente importante y definitoria para el impacto de cualquier abordaje e intervención.

Es así como podemos encontrar un importante y complejo colectivo de disciplinas que apuntan al desarrollo de la comunidad abordándola e interviniendo en ella. Algunas de estas son la Educación Popular, la Psicología Comunitaria, la Educación Social, la Medicina Social, la Psicología Social y la Animación Sociocultural, entre otras. Todas ellas con similitudes en sus planteos y en sus denominaciones, pero que a la hora de desarrollar la tarea de planificarla y de evaluarla demuestran diferencias importantes. Una diferencia que caracteriza a cada actuación e intervención es la configuración del rol profesional que realiza la tarea, su esquema conceptual y análisis desde donde se posiciona y el estilo que se despliega, que deviene en cómo desarrolla sus funciones.

En esta oportunidad nos posicionaremos en y desde la Animación Sociocultural, sus nociones y algunas de sus praxis. Para ello nos proponemos hacer un análisis de cómo la misma se convierte en una de las disciplinas desde donde generar abordajes e intervenciones comunitarias y de cómo la propia comunidad y sus organizaciones son necesarias para la evolución y consiguiente despliegue de la Animación Sociocultural como puente- herramienta para el desarrollo comunitario deviniendo en transformación social.

DESAFÍOS DE LA ASC EN ÉPOCA POST-COVID: CENTRALIDAD DE LOS CUIDADOS Y LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD DE GÉNERO EN EL ESPACIO FAMILIAR

VICENTA RODRÍGUEZ MARTÍN

RESUMEN

Resulta ineludible el compromiso explícito de la ASC con la igualdad, la justicia social y los DDHH, en su objetivo de transformación de las sociedades y las personas que las conforman. Las desigualdades de género están presentes en todas las sociedades, en los espacios públicos y privados, siendo notable la brecha en la centralidad de los cuidados, donde la sobrecarga recae en las mujeres, y que se ha evidenciado de modo exponencial, con la COVID 19. La investigación que se presenta es de corte descriptivo, con enfoque cuantitativo y transversal mediante encuesta, realizada a 434 padres y madres de Castilla-La Mancha (España). Los resultados radiografían la realidad de los cuidados familiares en tiempos de confinamiento estricto (marzo-junio de 2020), y apuntan a que la ejecución de las tareas de cuidados mayoritariamente ha sido realizada por las mujeres, con participación de los varones, si bien, tras el fin del confinamiento, esta aportación se ha desvanecido, recayendo, de modo central, los cuidados en los hombros de las madres. Así mismo esta distribución de responsabilidades diferentes entre el espacio público y privado vividas en las familias, arroja una realidad socializadora diferencial en el aprendizaje de la des/igualdad de género, con rígida estereotipación de roles y cualidades atribuidas a padres y madres, que se configuran como modelos de aprendizaje para sus criaturas. Dado el papel que los y las progenitoras/es tienen como agentes socializadores primarios, la educación familiar en igualdad, se configura como un espacio educativo a abordar desde la ASC en aras de construir sociedades más igualitarias.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ENFOQUE DE DERECHOS COMO ELEMENTOS IMPRESCINDIBLES PARA PENSAR EL DESARROLLO CON SENTIDO HUMANO

GISELA E. SPASIUK

RESUMEN

Humanizar la vida y las condiciones del desarrollo en el marco del capitalismo es un tema de reflexión desde hace mucho. En ese marco de debatir las relaciones estado, mercado, sociedad, familias; se torna imperioso incorporar la mirada o perspectiva de género como otra dimensión para explicar la reproducción de las desigualdades y la conformación de identidades diversas “no reconocidas “en el modelo dominante con sus consecuencias negativas para los sujetos.

El avance de las luchas de los grupos de mujeres y del movimiento feminista hacen lo suyo incidiendo en la agenda pública de la geopolítica mundial y de Latinoamérica en particular. Abordar estos temas es abordar las condiciones de la democratización social.

Para esta presentación se retoman los debates y las producciones del grupo que co coordino en CLACSO “Luchas anti patriarcales, familias, géneros, diversidades y ciudadanía”.

En su plan de trabajo se enuncia lo siguiente: Boaventura de Sousa Santos (2006: 52-53) distingue seis *espacios-tiempo* en los cuáles se generan seis formas fundamentales de poder: *el patriarcado; la explotación; la diferenciación desigual; el fetichismo de las mercancías; la dominación; el mundial dado por el intercambio desigual*”. Además, afirma: “*A lo mejor, mi definición de socialismo es la de democracia sin fin: democracia en la calle, en la fábrica, en la familia, en el espacio público, en el espacio mundial; cinco o seis grandes espacios de democratización del mundo...*”. ... “*lo importante es que, si estamos intentando hacer una teoría política nueva, una democracia radical de alta intensidad, sabemos que será solamente a través de democratizar todos los espacios.....Entonces, mi definición de democracia es: sustituir relaciones de poder por relaciones de autoridad compartida. Es un trabajo democrático mucho más amplio del que hasta ahora se pensaba*” (2011:20).

En este contexto nuevas formas de articulación y nuevas identidades muestran el potencial de alternativas que permiten reflexionar acerca de la ampliación de los procesos democratizadores en América Latina y el Caribe y analizar las luchas antipatriarcales en la región, como estrategias de resistencia social respecto a los discursos y prácticas políticas conservadoras y autoritarias que se sustentan en la ideología de género. Se busca construir y difundir conocimientos sobre familias, géneros y diversidades desde una perspectiva feminista, interseccional y transdisciplinaria. Especial importancia reviste la noción de ciudadanía sexual que expresa las diversidades y sus múltiples articulaciones en el contexto de los cambios culturales marcados por la emergencia y consolidación de nuevos movimientos sociales en los cuales convergen diferentes demandas que complejizan las prácticas y la noción de ciudadanía. En sín-

tesis, el reconocimiento de derechos, producto de las demandas de los movimientos, conlleva pensar lo público desde un enfoque feminista que contemple múltiples aproximaciones, que incluya nuevas categorías y conceptos, desde una perspectiva crítica situada y desde el sur, a fin de desafiar y confrontar viejas nociones y gestar múltiples prácticas.

CONSTRUCCIÓN DE MATRICES DE SOSTENIBILIDAD DESDE EL LUGAR DEL DISFRUTE

ESPERANZA OSORIO CORREA

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es mostrar, por una parte, procesos de construcción del campo de la recreación desde un lugar de tensión con lo instituido en la perspectiva de pararnos de frente en relación con los desafíos de la época en muy diferentes ámbitos a nivel planetario. Para ello en primera instancia se recoge la noción de campo y los componentes y metas que nos hemos propuesto como campo de la recreación y el ocio; y por otra abordar de manera general los paradigmas de la sostenibilidad para situarnos en aquél que consideramos es pertinente al horizonte de sentido propuesto desde aquí en relación con la transformación social y cultural.

Se recogen planteamientos en relación con la matriz de pensamiento que está construyéndose y los procesos necesarios para una transición hacia una totalidad dialogante, diversa y divergente que, de cuenta de la diversidad, pero también de las posibles construcciones sociales a partir de la creación de espacios de ruptura epistémica. Se hace especial énfasis en el lugar que tienen los procesos de transformación desde la colocación que asumen sujetos singulares e históricos y que en su construcción intersubjetiva como sujetos sociales logran movilizar en otras miradas posibles y construir realidades que más que alternativas a la crisis actual, abra caminos para construir rutas propias y posibles de transformación.

EDUCAÇÃO E O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID: SOBRE O CUIDAR DE SI E O CUIDADO MÚTUO

JULIANA PEDRESCHI RODRIGUES

RESUMO

A presente conferência traz reflexões sobre o impacto da Covid-19 no Brasil, que já matou até fevereiro de 2021 mais de 250 mil pessoas, e que resultou desde o seu início na necessidade de isolamento social, e no prudente fechamento das escolas públicas. Em particular abordaremos questões acerca do importante papel da escola e da comunidade escolar neste contexto de fragilidade global. Nesse sentido, buscaremos dar luz aos principais problemas enfrentados por crianças e adolescentes das classes populares brasileiras e suas famílias que, em razão da pandemia, viram-se diante do agravamento da vulnerabilidade social, do crescimento da pobreza, da fome e da violência em suas múltiplas faces. Assim sendo, em razão da ausência de políticas públicas e ações do governo federal, apresentaremos, em diálogo com um texto de Paulo Freire e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, iniciativas comunitárias como a experiência da Central das favelas, que estão salvando vidas durante a pandemia por meio da organização da comunidade e da construção de redes de solidariedade como forma de manutenção da saúde e preservação da vida.

EL AULA INVERTIDA

Laura Lewin

RESUMEN

De adentro para afuera y de arriba para abajo: ¡el aula invertida llegó para quedarse!

La experiencia de aula invertida se presenta como un modelo pedagógico para repensar la personalización de la enseñanza, en donde pasamos de un entorno centrado en el docente, a uno centrado en el alumno.

El término “aula invertida” surge de pensar en una modalidad de enseñanza-aprendizaje diferente en donde se invierten los componentes tradicionales. Es decir, los alumnos interactúan con el contenido fuera del horario escolar para poder optimizar el tiempo de clase en otro tipo de tareas como los debates, proyectos, la resolución de problemas, manejo de dudas e inquietudes, etc.

En este taller comprenderemos los fundamentos detrás de esta modalidad, hablaremos acerca de cómo planificar, se sugerirán herramientas, se mostrarán ejemplos, y veremos cómo cambiar un aula puede ser la clave para aumentar la motivación e interés de nuestros alumnos, para ayudarlos a desarrollar el compromiso, la responsabilidad y su auto disciplina.

LA MUSICOTERAPIA Y LOS EMERGENTES SOCIALES EN EDUCACIÓN. "DEL ARTE EN SU RECURSO DIAGNÓSTICO Y PREVENTIVO"

GUSTAVO GAUNA

RESUMEN

El presente trabajo integra los desarrollos teóricos de variadas experiencias musicoterapéuticas en ámbitos educativos y sociales. En muchos casos fueron solicitudes institucionales a un musicoterapeuta en relación a diagnósticos centrados en la realidad vincular en grupos de instituciones educativas. En otras oportunidades fueron actividades en el ámbito social que surgieron de dinámicas expresivas espontáneas en grupos más heterogéneos y con la coordinación de un profesional musicoterapeuta. Más allá de determinadas especificidades se busca en esta presentación;

- en una primera instancia valorizar a la experiencia del arte y su relación con los emergentes sociales y
- en un segundo momento desarrollar un recorrido teórico que nos permita comprender cómo estos emergentes pueden integrarse a actividades de animación artística con una visión preventiva en la salud.

Posicionados en una epistemología de la salud propuesta desde la musicoterapia, buscaremos conceptualizar cómo las propuestas artísticas en el ámbito social pueden generar espacios para los emergentes socioculturales, pudiendo ser trabajadas para transformarse en sanas "formas de vínculo". Para ello recurriremos al concepto de "núcleos de salud" entendiendo la doble dinámica del símbolo tanto en su función homeostática como anticipatoria. Así comprenderemos los recursos preventivos del arte y la música, y la posible función del artesano que trabaja con la expresión espontánea.

Para concluir, recorreremos la relación entre la construcción de lo simbólico y la de los vínculos sanos, y cómo las vivencias comunitarias relacionadas con el arte puede ser un excelente recurso para la generación de instancias preventivas. La musicoterapia ofrece experiencia de campo y desarrollos teóricos pertinentes que pueden aportar fundamentos para la realización de acciones preventivas en el marco de la Animación Artística Socio-comunitaria.

ORÍGENES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA RIA EN SU 15º ANIVERSARIO

VÍCTOR J. VENTOSA PÉREZ

INTRODUCCIÓN

La vida debe ser vivida mirando hacia adelante, pero sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás (S. Kierkegaard).

El pasado no lleva hacia atrás, sino que nos impulsa hacia adelante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos conduce al pasado (Hanna Arendt).

La comprensión histórica (...) es la comprensión del pasado como una fuerza que modela el presente (J.M. Coetzee)

No proclaméis la libertad de volar, sino dad alas (M. de Unamuno)

El objeto de mi intervención, se centra en recuperar y sistematizar los antecedentes y orígenes de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA), junto con su evolución histórica inmediatamente posterior, en el contexto de la historia y desarrollo de la Animación Sociocultural (ASC) en Europa y Latinoamérica. Un recorrido del que he sido testigo privilegiado, por lo que podré hacerlo –si se me permite– de una manera testimonial, en primera persona, al haber coincidido dicha historia con mi propia biografía profesional y académica.

Para ello, además y con el fin de no caer en especulaciones y ensoñaciones subjetivistas, me serviré de la metodología propia de la investigación histórica, contrastando mi testimonio con los datos existentes, mediante la consulta bibliográfica, el análisis documental de los archivos fundacionales y actas congresales entre otras fuentes históricas.

De este modo, se pretende conseguir como resultado final, la extracción de las etapas pre y post-fundacionales de la RIA, a partir de los eventos y acontecimientos históricos más significativos y determinantes en el devenir histórico de la ASC, que permita establecer un marco de referencia histórico-conceptual con dimensión explicativa y descriptiva que pueda fundamentar, tanto el desarrollo futuro de la propia RIA, como su contribución al conocimiento de la evolución su historia, indicador, a la vez, de la propia historia de la Animación Sociocultural.

Con todo ello, se espera contribuir a una mejor comprensión de las causas y motivaciones que desencadenaron la creación de la RIA con el fin de poder mantener su identidad en el futuro, dado que sólo sabiendo de dónde venimos, podremos saber hacia dónde vamos.

De este modo estructuraré esta evolución histórica en las siguientes etapas:

1. ANTECEDENTES (1988-1997): *Del mito al logos de la animación*. De cómo la RIA surge en un contexto histórico de transición desde una etapa primigenia de la ASC predominantemente especulativa, militante e ideológica, hacia su progresiva institucionalización y profesionalización.

2. ETAPA PRE-FUNDACIONAL (1997-2005): *Preparando los hilos de la red*. La RIA se entreteje a partir de los vínculos afectivos, intelectuales y culturales que se van creando a través de una serie de viajes, intercambios y encuentros congresuales y socioculturales acaecidos, a partir de los años 90, entre países iberoamericanos, que comparten raíces histórico-culturales y lingüísticas comunes, en torno al debate y la reflexión compartida sobre la ASC, la recreación y el tiempo libre.

3. ETAPA FUNDACIONAL (2006-2008): Creación de la RIA y 1º Congreso Iberoamericano de ASC. Salamanca, ciudad Patrimonio de la Humanidad, Capital Europea de la Cultura y anfitriona de la XVª Cumbre Iberoamericana del 2005, también lo será del 1º Congreso Iberoamericano de ASC en el 2006, de donde surgirá la primera Asamblea y Junta Directiva de la RIA.

4. ETAPA POST-FUNDACIONAL (2008-2014): La construcción de los cimientos de la RIA y sus principales contribuciones científicas, formativas y profesionales al desarrollo de la ASC, constituyen el mejor legado de su etapa constituyente que culmina con el traspaso de su sede y Presidencia a Latinoamérica.

1. ANTECEDENTES (1988-1997): DEL MITO AL LOGOS DE LA ANIMACIÓN

Aunque solemos identificar el inicio de una vida con la fecha de su nacimiento, la evidencia científica actual nos dice que en realidad aquella comienza mucho antes, desde el mismo momento de su fecundación.

Del mismo modo no podríamos entender la RIA ni mucho menos la ASC, sin conocer sus antecedentes y su proceso histórico de gestación.

En este sentido, son esclarecedoras y contundentes las palabras con las que Ezequiel Ander-Egg presenta uno de mis libros con los resultados de mi tesis doctoral sobre las Fuentes de la ASC:

“se están llevando acciones llamadas ASC y una buena parte de ellas parecen desconocer sus orígenes y sus fuentes (...) La lectura de este libro puede ser un buen antídoto para aquellos que pretenden ser originales en este campo haciendo propuestas que ya fueron formuladas hace varias décadas. Esta es una consecuencia de carecer de memoria histórica. Si leyesen el libro de Víctor algunos no se sentirían descubridores de nuevas formulaciones. Hay casos que son una muestra patética de falta de seriedad científica” (Ander-Egg, 2002:9-10).

Y es que, parafraseando al filósofo español Santayana, *quienes desconocen la historia están condenados a repetirla*. De ahí que para poder hablar de la RIA con propiedad y rigor nos es obligado referirnos a su historia y a su etapa previa de gestación, para lo cual hemos de remontarnos ocho años antes de su creación, concretamente al Simposio I. de Palma de Mallorca de 1998 sobre “Procesos Socioculturales y Participación” organizado por el Ayuntamiento de dicha ciudad española (en colaboración con las asociaciones ciudadanas de dicho municipio) en el que por primera vez se reunía a

las instituciones y agentes más representativos del panorama sociocultural europeo y latinoamericano para -tal y como se dice en la contraportada del libro de Actas:

“reflexionar de forma crítica y abierta, como nunca se había hecho hasta el presente, sobre los límites y los equívocos de estrategias culturales inspiradas en los mitos ambiguos de la animación, de la participación en sus versiones europeas y latinoamericanas” (Sociedad Civil e Instituciones democráticas, Ed. Popular, 1989).

Fue en el marco de dicho encuentro donde se me dio la oportunidad de presentar como ponencia y documento propedéutico de dicho Simposio (Procesos Socioculturales y Participación, 1989), los resultados de mi reciente tesis doctoral publicada ese mismo año (1988) sobre las “Fuentes históricas y teóricas de la ASC” que certificaban documentalmente (y no especulando como se hacía por entonces) el origen de esta disciplina y su objeto asociado al desarrollo de la democracia a través de la participación sociocultural de sus ciudadanos. Con ello, se iniciaba un proceso de investigación y reconocimiento científico de la ASC que confrontara su discurso con la evidencia empírica y fundamentara su estatuto epistemológico hasta entonces de carácter predominantemente especulativo e ideológico, para convertirlo en una disciplina rigurosa y consistente.

Para llevar a buen puerto este itinerario, se necesitaba en primer lugar construir una comunidad científica y profesional internacional capaz de trascender los localismos, superar la casuística o el recetario y pasar en definitiva *del mito y la doxa* (el pensamiento mágico, la especulación y la opinión) *al logos y la episteme* (el pensamiento racional y el conocimiento). Un camino por el que –como nos demuestra la Hª de la Filosofía primero y de la Ciencia después– han tenido que avanzar todas las prácticas humanas primitivas y originarias, hasta convertirse en disciplinas rigurosas o profesiones reconocidas. Un proceso que, a partir de entonces, asumí como proyecto de mi vida intelectual y profesional, al haber descubierto en aquel histórico encuentro euroamericano de Palma, los comunes lazos que nos unían para afrontar tal empresa.

El primer paso para iniciar este proyecto, era conseguir el reconocimiento académico y científico de la ASC. Algo en lo que me embarqué, gracias al encargo que recibí en esa misma época de finales de los 80, por parte del MEC de España y la Universidad de Comillas de Madrid, para incorporar los perfiles de Educación Social a los niveles formativos y profesionales europeos. Fruto de este trabajo presenté en el 1º Congreso sobre Educación Social en España los “Niveles formativos europeos, correspondientes a las profesiones españolas en Educación Social” incluyendo a la ASC entre ellas (CIDE-MEC, 1989). Seguidamente, recibí la invitación de la D. Gral. de F. Profesional del MEC para colaborar como experto del INCUAL, (Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales) en el desarrollo de lo que serían los primeros perfiles profesionales y formativos de Animación pertenecientes a la recién creada familia de “Servicios socioculturales y a la comunidad” (Ventosa, 2008). Finalmente, este proceso profesionalizador de la ASC lo pude completar como asesor y consultor de diversas Consejerías y D. G. de Juventud de los Gobiernos y Comunidades Autónomas del Estado español, como la de Castilla y León, Extremadura, Andalucía o Madrid,

contribuyendo al desarrollo normativo y reconocimiento de la formación juvenil en materia de animación juvenil y educación en el tiempo libre. Una labor que culminó con la publicación en 1998 del primer “Manual del monitor de Tiempo Libre”, como libro de texto oficialmente reconocido para la titulación de educadores de tiempo libre. Una obra que, tras múltiples revisiones y actualizaciones a lo largo de los últimos 23 años y 19 ediciones, se ha convertido en el libro más vendido y editado en español en materia de animación y tiempo libre (Ventosa, 2020).

2. ETAPA PRE-FUNDACIONAL (1997-2005): PREPARANDO LOS HILOS DE LA RED

Una vez asentadas y reconocidas las bases formativas y profesionales de la ASC, se hacía necesario compartirlas y confrontarlas con el resto de la comunidad iberoamericana, para lo cual fueron decisivos dos eventos congresuales y académicos pioneros en su género, acaecidos en Portugal y Perú, respectivamente: En primer lugar, los Congresos Internacionales de ASC organizados en Portugal por ANASC a los que me incorporé en 1997, gracias a la invitación del por entonces su presidente el prof. Marcelino Lopes, padre de la investigación histórica y de la profesionalización de la ASC en Portugal (La ASC en Europa: Estatuto y carrera del Animador Sociocultural. Viana do Castelo, 25-28 septiembre de 1997). Seguidamente se me encomendó -como profesor invitado por la Facultad de T. Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú- la impartición de un Curso de ASC y de un Seminario de formación en el mismo tema para el claustro docente de dicha Facultad, gracias a la que por entonces era su Decana, la profa. Haydée Halor (pionera universitaria de la ASC en Perú, junto con su sucesora la profa. Brígida Granados). Dicho Curso fue el germen de lo que años más tarde se convertiría en la primera Diplomatura Universitaria de Latinoamérica en ASC.

Dichos encuentros pusieron los cimientos de una serie de viajes y encuentros por Iberoamérica con sus instituciones y agentes más significativos de la ASC. Y así, a Portugal y Perú, se unieron en años sucesivos: Uruguay (Encuentros Internacionales de Recreación y Tiempo Libre organizados por el Foro Permanente de Recreación y T. Libre en Montevideo-2001, Durazno-2002 y nuevamente Montevideo-2005) y Brasil (IIº Coloquio Internacional de ASC, PUCSP, 2005). Gracias a ellos, fui tejiendo una primera red de contactos y vínculos personales e institucionales que culminaron en una inicial idea de creación de una plataforma Iberoamericana de ASC que pudiera transformar esta red informal de contactos tejida entre viajes y congresos, en una organización estable y formalizada que extendiera, consolidara y diera continuidad a este proyecto de reconocimiento académico, profesional y social de la Animación y de sus agentes. Tan sólo hacía falta que surgiera la oportunidad histórica para poder materializarla.

Paralelamente a este proceso, otro de los grandes pioneros de la proyección internacional de la ASC y creador de “la otra RIA” (al que quiero rendir un sentido homenaje en este Congreso por su reciente fallecimiento) el Prof. J.C. Gillet había contactado conmigo al inicio del S.XXI para solicitarme contactos de instituciones y autores

significativos de la ASC en el ámbito iberoamericano con el fin de poder organizar el viaje internacional que por entonces estaba preparando para aprovechar un año sabático que se había tomado para conocer sobre el terreno la realidad internacional de la ASC. Fruto de este periplo, Gillet publicó una obra recopilatoria - "L' Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays "(2004). - que ofrecía por vez primera una perspectiva comparada de la ASC a través de las aportaciones de los autores más representativos de veinte países procedentes de Europa, América y Oriente Medio.

Entre tanto, la oportunidad para convertir en realidad el sueño de una Red Iberoamericana de ASC, llegó con la celebración de la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado en la que Salamanca fue la ciudad anfitriona en octubre de 2005. Momento, en el que propuse al por entonces Alcalde de Salamanca (Julián Lanzarote) la oportunidad de celebrar al año siguiente, un Congreso Iberoamericano de ASC del que surgiera la creación de una Red Iberoamericana de ASC como fruto fundamental del mismo. La idea le pareció muy oportuna e interesante hasta el punto de asumir personalmente su impulso y encomendarme desde ese mismo instante, su preparación y dirección.

Desde este modo y de manera providencial, Salamanca, mi cuna universitaria y profesional en el S.XX, pero sobre todo cuna de la primera Gramática y del primer Diccionario español de Elio Antonio de Nebrija, ciudad precursora del Derecho Internacional por obra de Francisco de Vitoria y de la "Defensa de los indios" gracias al dominico Bartolomé de las Casas, alma mater de la primera Universidad Latinoamericana (Universidad Nacional Mayor de S. Marcos de Perú, 1551) en el XVI, se convertiría también en la cuna de la Red Iberoamericana de ASC en los albores del S.XXI.

3. ETAPA FUNDACIONAL (2006-2008): CREACIÓN DE LA RIA Y 1º CONGRESO IBEROAMERICANO DE ASC

Conseguido el patrocinio pleno del Ayuntamiento de Salamanca para la celebración congresual, el resto de apoyos vinieron de la mano del Instituto de la Juventud (INJUVE), de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) del Ministerio de Cultura por parte del Estado y de las dos Universidades de Salamanca (Pontificia y Pública), aportando el Gobierno Regional el Palacio de Congresos y Exposiciones de Castilla y León con sede en Salamanca, como marco inigualable de celebración del evento.

Paralelamente a la preparación del Congreso y durante los primeros meses de 2006, fui conformando un equipo base de instituciones y personas representativas de la ASC con la proximidad y disponibilidad suficiente como para iniciar las gestiones legales y los trámites jurídicos necesarios para la constitución de la RIA, con el fin de poder llegar al Congreso con unos Estatutos legales y concretos que poder someter a votación democrática, junto con el consiguiente nombramiento de su primera junta Directiva. La experiencia congresual y viajera que ya por entonces empezaba a acumular, me había demostrado la esterilidad de la mayor parte de los pronunciamientos, manifiestos y demás declaraciones retóricas -tan grandilocuentes como estériles- con las que acostumbrábamos a clausurar los Congresos y especialmente los de ASC.

Acordándome de la frase de Santayana y con el fin de que no se repitiera la misma historia, me propuse llegar al mismo con una propuesta concreta y real, de manera que pudiéramos presentar a los congresistas, más allá de buenas palabras, un proyecto lo suficientemente consistente como para poder empezar a funcionar desde el mismo instante de su sometimiento a votación de la Asamblea congresual. Ello exigió un concienzudo pero ilusionante trabajo previo en los meses anteriores al Congreso, que concluyó felizmente con la firma del Acta Fundacional de la RIA el 11 de agosto del 2006 por parte de los responsables de las entidades fundadoras: Juan Simoes como secretario de YMCA España (actual secretario de YMCA Europa), Alfonso de Maruri como Director de la Escuela Castellano-leonesa de educadores de Tiempo Libre, Francisco Pérez experto jurista, redactor de los estatutos y director de la Escuela de Tiempo Libre, YMCA Salamanca y yo mismo Director de la Escuela Municipal de Animación y Tiempo Libre y representante del Ayto. de Salamanca como promotor y anfitrión de la RIA y del Congreso. Dichos Estatutos finalmente, fueron ratificados el 21 de octubre de 2006, con la elección de la primera Junta D. de RIA en la Asamblea fundacional convocada a tal efecto en el último día del Congreso, con miembros representantes de los países asistentes al mismo: Argentina (Gustavo Coppola, de La Payana), Brasil (Victor Andrade, de la Universidad de Rio de Janeiro), España (Victor Ventosa, de la UPSA y del Ayto. Salamanca), Perú (Rosa Valencia, de la A. Peruana de ASC), Portugal (Marcelino de Sousa, de la UTAD y Carlos dos Santos de ANASC), y Uruguay (Miguel Blasco, de la Alianza L. y del Caribe de las ACJs-YMCAs y Fabián Vilas, del Foro P. de T.L. y Recreación). Al mismo tiempo, se constituía un equipo de ciberanimación –primera iniciativa internacional e histórica de esta nueva modalidad de animación- bajo la coordinación de Miguel Blasco con la misión de articular los medios electrónicos y las herramientas informáticas necesarias para permitir y mantener la comunicación de sus miembros, la difusión de sus actividades y la publicación de sus investigaciones y buenas prácticas. De este innovador equipo saldrían los primeros boletines y foros electrónicos internacionales sobre ASC (Boletín “Animándonos” y Foro: “¿De qué hablamos cuando hablamos de ASC?”),

Finalmente y como colofón de esa memorable Asamblea Constituyente, se nombró como socios honorarios además de al Ayto. de Salamanca (anfitrión y donante de la 1ª sede oficial de la RIA), a dos invitados de honor al Congreso: Ezequiel Ander-Egg como patriarca de la animación iberoamericana y a J-C. Gillet como creador -tres años antes- del 1º Coloquio I. de ASC (Burdeaux,2003) desde el que nació la 1ª Red Internacional de ASC, hermanándose, de este modo, ambas RIAs en una fecunda alianza que desde entonces ha logrado consolidar anualmente y de manera alterna los más importantes encuentros anuales existentes en el mundo en materia de ASC.

4. ETAPA POST-FUNDACIONAL (2008-2014): LOS CIMIENTOS DE LA RIA Y SUS PRINCIPALES CONTRIBUCIONES CIENTIFICAS, FORMATIVAS Y PROFESIONALES AL DESARROLLO DE LA ASC

Desde aquel 1º Congreso fundacional de Salamanca, han pasado ya 15 años a lo largo de los cuales la RIA no ha dejado de expandir y desarrollar la ASC a ambos lados del Atlántico a través de sus iniciativas más significativas entre las que cabe destacar -por su contribución científica, formativa y profesional a la ASC- aquellas que construyeron sus cimientos durante su etapa post-fundacional, posibilitando con ello su evolución posterior hasta nuestros días:

Lanzamiento de los 8 Congresos Iberoamericanos de ASC asociados a la marca RIA y convocados bianualmente desde su nacimiento (Salamanca-2006, Béjar y Plasencia-2008, Buenos Aires-2010, Montevideo, 2012, Leiria-2014, Lima-2016, Cuenca-2018) hasta el actual de Misiones que ahora inauguramos.

Creación de la primera Revista científica Iberoamericana de ASC (2007) bajo el título y edición bilingüe “Animador Sociocultural” (de igual significado tanto en español como portugués), coeditada por el prof. Victor Andrade de Melo desde Rio de Janeiro en su versión portuguesa, y por mí desde la editorial CCS de Madrid en su versión española.

La creación de la “Colección RIA” (2008), primera línea editorial de libros iberoamericanos de ASC, destinada a potenciar la investigación iberoamericana en ASC y difundir las obras de sus autores, en colaboración con la editorial CCS, aportando con ello ingresos a la RIA mediante los derechos de su venta donados generosamente por sus autores a la misma.

Convocatoria del 1º Premio Iberoamericano de Investigación y Acción en ASC (2010) en colaboración de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y financiado por la Consejería de los Jóvenes y del Deporte de la Junta de Extremadura de España.

Creación del Máster Iberoamericano en ASC (2011) en colaboración con la empresa española de formación sociocultural Divulgación Dinámica y con el auspicio de la Universidad portuguesa de Tras os Montes e Alto Douro y de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Edición de la “Guía Iberoamericana de Recursos Socioculturales”, fruto del primer censo, catalogación y puesta en valor del capital institucional y humano de más de 100 miembros y entidades pertenecientes de la RIA entre los años 2006 y 2014 y procedentes de 13 países.

A partir del 2014, la RIA traspasa su ecuador y con ello inicia un proceso de transición que deja atrás su fase constituyente, para adentrarse en una nueva etapa de consolidación y apertura en la que tanto la sede como la presidencia de la RIA se trasladan a Latinoamérica, completándose de este modo su ciclo de crecimiento y demostrando con ello que la RIA ni era un sueño fugaz, ni un proyecto eurocéntrico o personalista, como en su día vaticinaban ciertas aves de mal agüero. Esas mismas aves oscurantistas, mensajeras del desaliento, del resentimiento y de la confrontación, iluminadas y dogmáticas, excluyentes y constructoras de muros y cordones sanitarios,

enemigas todas ellas de una RIA abierta, pluralista, inclusiva y profesional, es a quienes el peso y el paso de esta bella historia deja en evidencia y sepultará en el olvido.

Por el contrario, el haber sido capaces de haber llegado hasta aquí, por encima de todas esas dificultades a las que se sobreañaden las impuestas por las actuales circunstancias hasta lograr hacer realidad un nuevo Congreso, es la mejor demostración del valor de la RIA y del coraje y capacidad de las personas que la han llevado hasta aquí, manteniendo su timón contra viento y pandemia. Vaya dirigida, por todo ello y para concluir, mi más efusiva enhorabuena a los miembros del equipo organizativo de este VIIIº Congreso I. de ASC que nos disponemos de este modo a celebrar.

BIBLIOGRAFIA

- Ander-Egg, E. (2002). Presentación. En Ventosa, V.J., Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa (pp. 9-10). Madrid: CCS.
- Andrade, V. y Ventosa, V.J. (edit.) (2007). *Animador Sociocultural*. Revista Iberoamericana de ASC. Madrid: CCS.
- CIDE (1989). *La Educación Social en España*. Madrid: MEC.
- Gillet, J-C. (Dir.) (2004). *L' Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Bourdeaux: L'Harmattan.
- Varios, (1988). *Procesos Socioculturales y participación*. Madrid: Popular.
- Varios, (1989). *Sociedad Civil e Instituciones democráticas*. Madrid: Ed. Popular.
- Ventosa, V.J. (1988): *La Animación Sociocultural en el Consejo de Europa. Una estrategia para la democracia*. Salamanca: Kadmos/Universidad P. de Salamanca.
- Ventosa, V.J. (Coord.) (2006). *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural. Cultura, tiempo libre y participación social*. Madrid: CCS.
- Ventosa, V.J. (2008). *Perfiles y modelos de animación y tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Ventosa, V.J. (Edit.) (2014). *Guía Iberoamericana de recursos socioculturales*. Sevilla: Editorial Digital D+D.
- Ventosa, V.J. (2020). *Manual del monitor de tiempo libre. Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil*. Madrid: CCS.

UNA CIBERANIMACIÓN TRANSMEDIA

MARIO VICHÉ GONZÁLEZ

RESUMEN

La Ciberanimación es la práctica de la Animación Sociocultural en la Sociedad Digital. El ciberespacio ha generado nuevos lugares para la expresión, la comunicación y la organización de las colectividades humanas. Unos espacios que, rompiendo las coordenadas espacio temporales y aprovechando las potencialidades de una comunicación multiforme y asincrónica, contribuyen a desarrollar redes de comunicación, identidad y acción colaborativa dando, de esta manera, lugar a un nuevo tipo de cibercomunidades fundamentadas, más que por compartir tiempos y espacios, por la convergencia de valores, modelos, inquietudes y proyectos en red.

Ante esta realidad, la Animación Sociocultural que se ha caracterizado, en todo momento, por su capacidad de adaptación a los tiempos que le ha tocado vivir, pero también por estar en la vanguardia del desarrollo y la transformación social, no puede quedarse al margen. La Ciberanimación es la manera que tiene la Animación para adaptarse a la cultura digital y a las estrategias comunicativas del ciberespacio.

En un contexto identitario caracterizado por “el big data y las inteligencias artificiales”, por un mestizaje sociocultural y por una cultura narrativa transmedia que condiciona las condiciones para la resolución de los interrogantes de la vida comunitaria, la creación de identidades compartidas y las formas y representaciones de la realidad social, la Ciberanimación se nos presenta como una práctica socioeducativa que tiene como objetivo trabajar por una ciudadanía activa en un contexto comunitario regido por principios de inclusión y convivencialidad.

En este sentido, la presente comunicación tiene como objetivo, no solo analizar como la Animación se está adaptando a las coordenadas y variables de la cultura digital transmedia, sino también, con la observación y análisis de las dinámicas socioculturales que ocurren en el ciberespacio, plantear, de una manera clara y eficaz, cuales son las dinámicas y las estrategias que animadoras y animadores utilizan en el ciberespacio para implementar unas prácticas cibercomunitarias tendentes al desarrollo de una ciudadanía activa en contextos democráticos y convivenciales.

INTRODUCCIÓN

La Ciberanimación se define como la práctica de la Animación Sociocultural en la Sociedad Digital. Una Sociedad caracterizada por la comunicación globalizada y por una cultura transmedia que ha transformado nuestros modelos de representación de la realidad al tiempo que ha instaurado una comunicación global transmedia. La Sociedad Digital se caracteriza también por la búsqueda de la conectividad, la visibilidad, la estructuración de identidades convergentes y la capacidad de generar proyectos comunitarios de carácter colaborativo.

Como práctica de la Animación Sociocultural, la Ciberanimación responde tanto a los principios de actuación que caracterizan a la Animación como a las coordenadas de la Sociedad Digital transmedia a la que trata de dar una respuesta eficaz en su acción cotidiana con grupos y cibercomunidades.

La Animación Sociocultural, en tanto acción social colaborativa y liberadora, ha estado históricamente trabajando por el cambio y la transformación social desde espacios de formación (Furter 83) ricos en estímulos socioeducativos y a través de comunidades humanas que se estructuran mediante el diálogo (Freire 74) provocando el posicionamiento crítico dialógico y la toma de decisión transformadora de la realidad.

En su devenir histórico la Animación, no solo se ha adaptado a los condicionantes socioculturales de cada época y lugar, sino que en todo momento ha sido un instrumento dialógico para la mejora de las condiciones de vida, el cambio y la innovación social. Es por ello que cuando la evolución de la Sociedad Digital ha provocado, no solo transformaciones en nuestras formas de comunicación y acceso a la información, sino también en las formas de organizarnos, participar del debate social y representar el mundo que nos rodea, la Animación deviene en Ciberanimación en tanto que práctica social que, manteniendo sus principios éticos y funciones socioculturales, optimiza, en el Ciberespacio, las dinámicas que les son propias para generar identidades compartidas, establecer redes de interactividad y cooperación y cohesionar comunidades solidarias capaces de transformar las condiciones de vida y estructurar modos de vida comunitaria más justos, inclusivos y sostenibles.

Si bien para poder delimitar el marco teórico y la praxis de la Ciberanimación hemos de analizar también las variables del Ciberespacio y la cultura transmedia que van a condicionar la práctica de la Animación en la Red, para fundamentar nuestro discurso vamos a acercarnos a un posicionamiento inicial sobre la práctica de la Animación Sociocultural en el siglo XXI.

En primer lugar, afirmar que me posiciono en una definición de la Animación Sociocultural como una práctica de una ciudadanía activa en contextos de convivencia. Esto significa que, para mí, el objeto de la Animación es dotar a la persona y a la comunidad de las sensibilidades y las competencias que posibiliten unas actitudes auténticamente democráticas, así como la vivencia de una ciudadanía activa y solidaria y todo ello en un contexto tecnologizado convivencial (Illich 74) que tiene como objetivo la mejora de la calidad de vida y el bienestar subjetivo.

En este sentido, la práctica de una ciudadanía activa va mucho más allá de la mera participación en acciones, dinámicas, proyectos o redes. La participación deja de entenderse como una técnica, un recurso o una competencia a aprender para devenir un derecho inalienable y que es, ante todo, un derecho a la dignidad, a la autonomía, a la identidad y a la gestión colectiva de una cultura comunitaria.

En una sociedad convivencial en la que la tecnología, los recursos y los proyectos de actuación están al servicio del bienestar individual y colectivo, la participación en cuanto concesión de los poderosos, deja paso a la autogestión ciudadana en cuanto fórmula de empoderamiento fundamentada en la interactividad, el debate social, la visibilidad de colectivos indígenas, culturales y de género y la autoría colectiva de pro-

yectos comunitarios de creación de redes de conectividad y transformación social. Es la gestión ciudadana de la cultura la práctica que nos permite pasar de unos proyectos de intervención bancarios apoyados en la participación a unos proyectos colaborativos de entorno que tienen como paradigma el de la convivencialidad.

Como afirma la socióloga y pedagoga argentina Denise Najmanovich (2016) la transformación que está demandando la sociedad del siglo XXI y que se justifica desde la dignidad y el respeto a la persona pero también desde la capacidad del sistema digital de procesar y analizar datos en tiempo real, es el abandono de una lógica del control, el dirigismo, el paternalismo y el adoctrinamiento, propia de los siglos XIX y XX a una lógica de la autonomía, de la individualidad y los posicionamientos autónomos en un contexto convivencial de creación de redes de solidaridad y cuidado mutuo. Esta metamorfosis de una educación/animación del control, bancaria en la terminología de Paulo Freire, que se transforma en una educación/animación de la autonomía y la convivencialidad, liberadora y transformadora de las estructuras sociales es la que está demandando la Sociedad Digital transmedia del siglo XXI y es la que la Ciberanimación impulsa y posibilita.

El Ciberespacio y la cultura digital transmedia

Si la Animación es el marco de referencia para definir la práctica de la Ciberanimación, el ciberespacio y la cultura transmedia constituyen tanto el espacio de interacción como el componente identitario que configuran esta práctica socioeducativa en la Sociedad Digital. Es por ello que hemos de aportar un breve, pero preciso análisis de los condicionantes que aporta el mundo digital a la praxis de la Animación.

En primer lugar, el ciberespacio, como puntualiza Castells (2009) a partir de sus investigaciones, no es un lugar diferente al mundo real. Para Castells lo que ocurre en el ciberespacio no es más que una proyección de lo que ocurre en la vida real. No hay ninguna diferencia significativa entre las prácticas y conductas del mundo analógico y las del universo digital. En segundo lugar, tanto los diversos lenguajes como los soportes, canales, herramientas y terminales digitales se caracterizan porque ponen en contacto a las personas, actúan para facilitar la vida de las comunidades y, pese al gran desarrollo de algoritmos y del “big data” son programados por personas para beneficio de la colectividad. Podemos afirmar categóricamente que tras cada “bit” hay una acción humana y que su implementación no tiene más sentido que el bienestar del ser humano.

Tanto las aportaciones de Castells como los principios de la convivencialidad y la lectura personalista del mundo digital reafirman el hecho de que el ciberespacio optimiza las dinámicas comunicativas y organizativas de las comunidades facilitando, de esta manera, la capacidad y la velocidad de análisis de datos lo que facilita el análisis crítico, la descodificación de los estereotipos y una toma de decisión elaborada de forma colaborativa y argumentada.

Por otra parte la tecnología digital ha facilitado la confluencia de múltiples lenguajes y pantallas Jenkins (2008) que actúan de forma sinérgica para crear universos de significación complejos, hipertextuales y transmedia. Este hecho nos permite poder hablar de un universo narrativo transmedia que, en un primer nivel de lectura,

está formado por la confluencia de lenguajes como la palabra, la imagen, la música, el comic, el cinema o el video que utilizan múltiples canales y soportes: la literatura, la televisión, las series, los videojuegos, las redes sociales o el “merchandising” para crear un universo narrativo transmedia que da forma a una cultura globalizada caracterizada por la creación de entornos/contextos de significación que se nos presentan como narrativas hipertextuales de interpretación de la realidad y que construyen una cultura contextual para la interpretación del mundo que nos rodea y la creación de identidades convergentes. Sin habernos dado casi cuenta nuestro universo narrativo ha evolucionado desde una interpretación “dogmática” de la realidad transmitida de generación en generación, a través de textos descriptivos y lineales que, generalmente, contenían una moraleja que facilitaba su comprensión hacia un universo narrativo hipertextual y transmedia dónde ya no existe la descripción lineal sino que existen múltiples relatos y textos multilingües que narran historias muy diversas que se entrecruzan en entornos complejos de significación. Hemos pasado pues de la descripción a la narración, del relato al contexto y de la moraleja final a la lectura transmedia. Es por ello que la tarea de la Ciberanimación se vuelve más compleja y apasionante al tener que poner en práctica mecanismos, no solo de lectura crítica de contextos de significación transmedia sino también tener que desarrollar lenguajes y estrategias de expresión y creatividad transmedia en la tarea de lectura del mundo que nos rodea, análisis dialógico, interpretación de la cultura transmedia, expresión y generación de proyectos socioculturales de transformación y cambio social.



El universo narrativo transmedia

DEL "BIG DATA" Y LAS ESTRATEGIAS PARA LA CIUDADANÍA DIGITAL

El “big data” en cuanto capacidad del ciberespacio para el almacenamiento y procesamiento de la información en tiempo real tiene una doble lectura. Por una parte, supone un mecanismo de control de la información, manipulación de datos, globaliza-

ción y unificación de discursos que conlleva un reforzamiento de los mecanismos de poder y control social. El fantasma de Un Gran Hermano que controla nuestras formas de actuar, interpretar el mundo y organizarnos se ve reforzado desde esta perspectiva. Por otra parte, la aplicación del algoritmo al procesamiento de la información permite pensar en unas comunidades humanas más informadas, con mayor capacidad investigadora y con potentes herramientas para el procesamiento de la información, el análisis de los datos, la descodificación de los estereotipos y el posicionamiento crítico ante el mundo que nos rodea.

Desde esta realidad, la Ciberanimación toma en consideración ambas lecturas para, aprovechando las potencialidades del algoritmo, trabajar por la conexión de redes comunitarias capaces de seleccionar la información, definir sus fuentes, filtrar sus contenidos, desenmascarar las “fake news”, analizar los datos de una manera crítica, valorar alternativas en tiempo real y, de esta manera, tomar decisiones y generara proyectos “valiosos” para la comunidad.

Si bien un uso estereotipado y acrítico del “big data” apoyado en “fake news” y otros mecanismos de control de la información y las dinámicas socioculturales constituyen poderosos instrumentos de poder y control social, el aprovechamiento de las potencialidades del algoritmo como fórmula para acceder a la información “objetivable”, el análisis crítico y el empoderamiento de personas y comunidades se convierten en estrategias liberadoras de una Ciberanimación que tiene como meta la práctica de una ciudadanía activa en unas comunidades humanas democráticamente autogestionadas.

ESTRATEGIAS PARA UNE EDUCACIÓN CIBERCULTURAL TRANSMEDIA

En un mundo digitalizado donde el “big data” nos permite el acceso a grandes bases de datos, la memorización y la repetición de contenidos pierde su sentido. Cuando la inteligencia artificial facilita el análisis de los datos y la resolución de problemas prácticos queda cuestionada una educación dogmática y paternalista y cuando las redes sociales permiten una comunicación multiforme y descentralizada la educación bancaria pasa a ser una reliquia del pasado.

Es por ello que, junto a la capacidad de análisis y procesamiento crítico de la información que nos posibilita el mundo digital, la ciberanimación se afianza como práctica de una cibereducación liberadora en cuanto adquiere la posibilidad de generar prácticas de ciudadanía activa a través de la gestión cooperativa de lo que Noah Harari (2018) denomina como las cuatro “C”: critiquicidad, comunicación, creatividad y cooperación. Noah Harari haciendo referencia a las escuelas, pero en un discurso totalmente extrapolable al de la Animación Sociocultural afirma: “...tendrían que insistir menos en las habilidades técnicas y trabajar más las habilidades de uso general para la vida” (2018: 359)

Critiquicidad en cuanto a la capacidad de analizar la realidad de una manera dialógica, confrontando datos y puntos de vista, analizando y descodificando estereotipos y generando visiones críticas y no estereotipadas de la realidad social.

Comunicación descentralizada, multidireccional e interactiva que permita el encuentro, la empatía, el enriquecimiento mutuo y la consolidación de lazos de complicidad e identidad colectiva.

Creatividad que permita, ante todo, la visibilidad de individuos, sensibilidades e identidades indígenas y que posibilite la capacidad de autoría individual y colectiva de manera que se posibilite la libertad de expresión y el derecho de los individuos y las comunidades a “decir su palabra” de forma propia, original, al tiempo que desde una multiplicidad de lenguajes y formas de expresión.

Cooperación en cuanto posibilidad de implementar proyectos colaborativos de desarrollo comunitario y mejora de las condiciones convivenciales de la comunidad.

Las dinámicas de la Ciberanimación.

Llegados a este punto queda claro que la potencialidad de la Ciberanimación no se encuentra en sus códigos, soportes (hardware), herramientas y aplicaciones (software), sino en las dinámicas comunicativas y organizacionales que permiten a las personas participar del debate social.

Si bien las tecnologías digitales, anteriormente descritas, facilitan el contacto, la interacción y el procesamiento de los datos, las dinámicas propias de la Ciberanimación sobre las que ponen el acento animadoras y animadores socioculturales van a ser dinámicas directamente relacionadas con estrategias personales y comunitarias relacionadas con la comunicación interactiva, la organización de redes y la gestión colaborativa de la cultura en su sentido más amplio.



Entre las dinámicas propias de la Ciberanimación cabe prestar especial atención a aquellas tendentes a favorecer el encuentro interpersonal y la creación de redes de solidaridad.

En primer lugar la Ciberanimación favorece el **encuentro personal**. Mucho más allá del contacto superficial y un intercambio de anécdotas despersonalizado y banal, la Ciberanimación pone su acento en el encuentro de vivencias, sentimientos, inquietudes, anhelos y proyectos con el objetivo de favorecer y solidificar lazos personales de afinidad, complicidad, ayuda mutua y acción social solidaria. Y, en este sentido, la Ciberanimación favorece el encuentro colaborativo de idiosincrasias convergentes más allá de los condicionantes espacios temporales a fin de construir cibercomunidades que actúan cooperativamente por la transformación y la mejora de las condiciones de vida colectivas.

La segunda de las dinámicas importantes para las ciberanimadoras y los ciberanimadores lo constituyen las estrategias de **visibilidad**. Una optimización de las posibilidades de presencia en la Red y justa visibilización de comunidades indígenas, colectivos que se encuentran en la periferia del sistema o que sufren carencias estructurales, vivencias y posicionamientos de género, grupos étnicos, identidades culturales o grupos de edad, constituye una de las dinámicas claves para estructurar unas comunidades inclusivas. Y, en este sentido, las potencialidades de presencia y expresión que ofrece el ciberespacio constituyen uno de los mayores activos con los que cuenta la Ciberanimación.

Personas y comunidades tienen el derecho inalienable a expresarse, “decir su palabra en el sentido Freiriano” y, de esta manera, construir su identidad mediante el desarrollo y socialización de historias y narrativas que les son significativas. La **autoría** va mucho más allá de la creación y publicación de textos, la autoría, en una cultura transmedia, pasa por la creación de contextos de significación en los que personas y comunidades se sientan identificados, desarrollen su autoestima, se comuniquen en contextos de convivencialidad y generen narrativas radicales que den sentido a su universo vital.

La participación mucho más que una metodología de la intervención supone asumir la ciudadanía activa y eso significa participar crítica y conscientemente del **debate social** global. Las “ciudadanas y ciudadanos Internet” son personas que, de una manera activa, consciente y comprometida, participan del debate y las dinámicas sociopolíticas comunitarias generando nuevos modelos de empoderamiento. Estas dinámicas de participación activa del debate social caracterizan a la Ciberanimación contribuyendo, junto con otras dinámicas de la “tecnopolítica” a generar lo que Cremades denomina como “Micropoderes”, grupos que se organizan en la Red para posicionarse y tomar decisiones que afectan a la vida colectiva y el desarrollo de las dinámicas sociocomunitarias.

Por último la creación de **identidades múltiples** supone dar contenido identitario a la vida colectiva. La convivencialidad supone un compromiso colectivo por un uso coherente y racional de las tecnologías, no solo para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía sino, ante todo, para la creación de redes de ciudadanía solidarias y sostenibles. En un mundo mestizo, fruto de la interacción étnica y cultural, en el que las identidades individuales y nacionales excluyentes han de ser superadas por dinámicas de autoestima y bienestar subjetivo complementadas por una cultura de la tolerancia, la aceptación de la diferencia y el mestizaje cultural como indicador de riqueza cultural y amplitud de miras, la convergencia de narrativas y prácticas socioculturales

se convierten en un factor de consolidación de identidades múltiples convergentes que estructuren narrativas de consenso para la consolidación de cibercomunidades inteligentes e inclusivas.

La implementación de estas dinámicas estratégicas en los procesos cibercomunitarios da como resultado la génesis, desarrollo e implicación ciudadana en proyectos colaborativos tendentes a reforzar los lazos de convivencialidad y generar estructuras organizativas democráticas de participación en el debate social y una toma de decisión colectiva con la finalidad de consolidar unas cibercomunidades inclusivas a partir de la interactividad, la capacidad crítica y la convivencialidad como principio de acción democrática.

OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de la presente ponencia son los de presentar y visibilizar la Ciberanimación como la práctica de la Animación Sociocultural en la Sociedad Digital. La Animación como praxis de cambio y transformación social evoluciona y se adapta a las coordenadas tecnológicas y socioculturales de cada momento histórico proponiendo alternativas para la cohesión y el desarrollo de las comunidades locales.

Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivos los de: a) Delimitar el impacto de la Animación como practica de una ciudadanía activa en unos entornos de convivencialidad caracterizaos por la autonomía y la gestión ciudadana de la cultura; b) Analizar los rasgos socioculturales de la cultura transmedia desde la perspectiva de la creación de entornos de significación; c) Presentar las dinámicas de la ciberanimación transmedia como práctica colaborativa de creación de cibercomunidades solidarias e inclusivas; d) Analizar las dinámicas socioculturales y comunicativas que se han generado con la pandemia del COVID-19 desde la perspectiva de la Ciberanimación; e) Aportar los resultados de la implementación de un proyecto de creación transmedia en un colectivo de preadolescentes en un contexto de animación digital.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para la elaboración de la siguiente ponencia combina el método descriptivo con el método de estudio de casos. A partir del marco teórico que nos aporta tanto la Ciberanimación como la Educomunicación transmedia la ponencia realiza un acercamiento descriptivo a los fenómenos de la práctica de la Ciberanimación en distintos contextos comunitarios contrastando sus aportaciones con el análisis de dos casos concretos. Por una parte, se analizan las dinámicas socioculturales que se producen en las redes sociales con motivo del confinamiento masivo de la población en los meses de marzo y abril de 2020. Por otro lado se analizan los resultados del proyecto de creación digital transmedia realizado con un grupo de preadolescentes en contextos formales y no formales en la primavera de 2020.

Es a partir de la observación detallada de fenómenos y dinámicas comunicacionales, así como el análisis documental de las producciones transmedia realizadas que hemos podido efectuar una correlación entre el marco teórico de referencia y las prácticas observadas lo que nos ha permitido aportar unas conclusiones precisas y suficientemente contrastadas.

RESULTADOS

Es a partir de la observación, la constatación y la reflexión crítica sobre lo que pasó en el Ciberespacio desde marzo de 2020 con motivo del confinamiento globalizado con motivo de la pandemia provocada por el COVID que nos lleva a constatar los siguientes fenómenos.

¿Qué pasó en los primeros momentos del confinamiento desde la perspectiva de la Ciberanimación?

En primer lugar, centraremos nuestra observación en una serie de fenómenos que ocurren de forma generalizada en la Red.

El primer fenómeno, que ocurre en los primeros días del confinamiento, es una caída drástica del juego de azar en Internet, así como una caída, paralela, del juego como evasión y ocupación “ociosa” del tiempo. Se observa inmediatamente una recuperación del juego como actividad en la Red, pero se trata, fundamentalmente, de una actividad que tiene como objetivo principal la de recuperar el contacto con amigos y familiares, fundamentalmente en los grupos de edad más jóvenes. La dimensión juego evoluciona rápidamente y en pocos días/horas desde el juego como actividad de evasión a un juego como necesidad de recuperar el contacto y mantener la interrelación.

Un segundo fenómeno que venimos observando es la evolución de la búsqueda del contacto en las redes y el impacto que suponen los “laiks” a una presencia en la Red para buscar la comunicación con el otro. En un primer momento familiares y amigos, pero muy pronto colegas y aliados en la red con las que mantener vínculos de comunicación dese una situación de aislamiento domiciliario, pero con una actitud vital de querer mantener las dinámicas socioculturales de la comunidad.

El tercer fenómeno observado, va unido al anterior y explica cómo, de una comunicación “fática” basada en el contacto y el envío de comunicados, la ciudadanía evoluciona hacia una comunicación interactiva basada en el intercambio, la identificación, el compartir proyectos y generar inquietudes y análisis colectivos.

Otro de los fenómenos que se pueden observar en la Red, en este momento, es el de la aparición y estructuración de nuevos agentes que se visibilizan en el ciberespacio, se manifiestan a través de artículos de opinión, comunicados o grupos de debate vía videoconferencia, dando, de esta manera, lugar a la aparición de nuevos micropoderes que comienzan a manifestarse “decir su palabra” y participar activamente del debate social en un momento de crisis y transformación de hábitos cotidianos.

Por último, observamos también en la Red, un fenómeno de reorganización de redes, junto a las redes ya existentes que se posicionan estratégicamente, aparecen nuevas redes organizadas, colectivos sanitarios, educativos, profesionales de todo

tipo, movimientos sociales, grupos negacionistas, plataformas de debate. Todo ello contribuye a modificar y configurar un nuevo mapa de conexiones y redes que interactúan en el espacio digital.

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN TRANSMEDIA EN UN CONTEXTO DIALÓGICO COLABORATIVO

El segundo bloque de observación y análisis lo constituye el proyecto de producción colaborativa transmedia realizado con un grupo de escolares de 11 y 12 años durante el confinamiento en los meses de abril, mayo y junio de 2020.

Se trata de un proyecto surgido de un contexto de la educación formal pero que se desarrolla “on line” desde parámetros de la educación no formal. El proyecto combina pues aspectos de la educación/animación formal con los de la no formal en una comunicación colaborativa en red que combina acciones sincrónicas, vía videoconferencia múltiple con aspectos asincrónicos.

La primera parte del proyecto consistió en un proceso de análisis de contenidos transmedia para el que se utilizaron varios capítulos de la serie “Los Simpson” así como varios textos presentados en otros soportes, cómic y videojuegos. El objetivo de esta primera fase consistía en analizar los contextos de significación desde la personalidad de los personajes y la ideología o modelo social presente en el contexto en el que se desarrollaban las historias con el objetivo de conocer los lenguajes empleados, descodificar los estereotipos y analizar los contextos narrativos.

En la segunda parte del trabajo se les fue proponiendo a las y los participantes la realización de una serie de producciones transmedia que mantuvieran como variables dependientes el contexto sociológico donde se desarrollaban las historias y la personalidad de los personajes. Para ello se realizó un primer trabajo de descripción de personajes desde el punto de vista de sus rasgos de personalidad, narrativas radicales que les guiaban y conductas tipo que deberían desarrollar. Lo mismo se hizo con el contexto social en el que había que definir los valores individuales, los valores de tipo comunitario y las formas de organización que iban a marcar el contexto radical/primario de las narraciones.

A partir de este momento se les propuso a los participantes la realización de una serie de producciones transmedia: historias paralelas, poemas, comics, cortometrajes, documentales, videojuegos y “merchandising”. Siguiendo una metodología de creación dialógica colaborativa cada participante acabó elaborando al menos: una serie de entre cuatro y cinco historias en las que mantenían la personalidad de los personajes y las características socioculturales del entorno, uno o dos cómics con las mismas características, un cortometraje de ficción, un documental en video, un videojuego y una serie de dos o tres productos de “merchandising”.

El objetivo de esta segunda fase era el de producir: crear y expresarse a través de textos transmedia, desarrollar la capacidad de análisis y socialización de contenidos desde una metodología dialógica y colaborativa, así como desmitificar los lenguajes de programación digital mediante el acceso sencillo y personalizado a los procesos de apropiación y uso de herramientas digitales de programación.

Para el desarrollo del método dialógico colaborativo de creación y producción se utilizó el siguiente esquema. En un primer estadio se organizaba un coloquio en la red acerca del lenguaje de expresión a utilizar. En este coloquio se analizaban productos elaborados y normalmente se contaba con una persona creadora: escritora, cineasta, documentalista, creador de animaciones en tres D que compartían su trabajo y su experiencia con el grupo de los participantes. Una vez planteado el trabajo de forma dialógica se pasaba a un trabajo de producción individualizado en el que cada participante utilizaba sus propios medios y era apoyado o bien por sus compañeros, a través de la red, o por sus familiares ya que nos encontrábamos en una situación de con-finamiento. Finalmente, en la fase de socialización, cada participante presentaba el resultado de su trabajo y se sometía al análisis dialógico por parte del grupo siguiendo el esquema: significativo, significado, aplicación vivencial.

En la implementación de este proyecto hemos podido observar como un trabajo dialógico colaborativo contribuye, no solo al análisis crítico y la descodificación de los estereotipos, sino también a la comprensión del universo narrativo y la cultura transmedia. Igualmente hemos podido comprobar la eficacia del trabajo grupal dialógico en cuanto contribuye a la creación de narrativas convergentes y a la solidificación de lazos identitarios en red potenciando, de esta manera, las competencias y actitudes convivenciales.

Se trata, en definitiva, de una acción de animación en el ciberespacio que, superando los condicionantes espacios temporales y las barreras entre la educación formal y la no formal, favorece la creatividad, la expresión, la visibilidad, el análisis crítico y la creación de constructos identitarios comunes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Evidentemente, en el análisis crítico de nuestras observaciones y reflexiones se manifiestan las contradicciones propias del neoliberalismo de mercado y la Sociedad Digital.

Mientras la ciudadanía y los movimientos sociales aprovechan la Red y sus potencialidades para mantener y optimizar las dinámicas socioculturales de comunicación, análisis de la realidad y organización de redes como fórmulas de empoderamiento ciudadano, los poderes fácticos aprovechan la coyuntura para desarrollar el 5G, incrementar su nivel de negocio en la Red, así como para potenciar y desarrollar nuevas y potentes herramientas para la videoconferencia individual y masiva. Todo ello desde una perspectiva de negocio, pero también de control de las redes y del discurso social. Este hecho refuerza la representación de la Ciberanimación como dinámica de empoderamiento ciudadano y su praxis como una dialéctica poder/contrapoder que tiene como finalidad la transformación de las dinámicas socioculturales comunitarias.

La segunda contradicción latente al sistema se produce cuando en un momento en que la situación de aislamiento profiláctico de la ciudadanía y la aparición de nuevas herramientas interactivas hacen más sencilla la puesta en práctica de dinámicas comunicativas y analíticas propias de la Ciberanimación, es cuando las herramientas digitales vuelven a ser utilizadas como instrumentos de manipulación informativa, comunicaciones narrativas lineales y fórmulas educacionales de tipo “bancario”. Ello

refuerza la hipótesis de que la Ciberanimación aprovecha y optimiza las herramientas digitales, pero no se queda en ellas puesto que para ciberanimadoras y ciberanimadores el valor de la animación en el entorno digital está en las dinámicas que posibilita y genera y no en el uso, más o menos “experto”, de esas herramientas.

Por último, reafirmar que, si bien con nuestra aportación, precisamos el marco teórico y los principios de actuación de la Ciberanimación, sus estrategias, en cuanto dinámicas comunicacionales y organizacionales, son utilizadas también por otras prácticas sociopolíticas y ciudadanas que trabajan por una comunicación interactiva y una ciudadanía democrática. En este sentido si bien no podemos apropiarnos en exclusividad de estas dinámicas y estrategias que compartimos con otros actores sociales también es verdad que en nuestra práctica como animadoras y animadores socioculturales las hemos de tener muy en cuenta, de una manera coherente, si queremos ser eficaces en nuestra acción como actores socioculturales en las comunidades en las que nos desenvolvemos, tanto denominándonos como ciberanimadores o simplemente como animadores socioculturales, ya que estas son las dinámicas que, en la Sociedad Digital, dan sentido a nuestra práctica sociocultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Castells, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cremades, Javier (2007). *Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital*. Madrid. Espasa.
- Freire, Paulo; Illich, Ivan; Furter, Pierre (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires. Tierra Nueva.
- Furter, Pierre (1983). *Les Espaces de la Formation*. Lausanne. PPR.
- Illich, Ivan (1974). *La Convivencialidad*. Ed. Barcelona. Seix Barral
- Jenkins, Henry (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona. Paidós
- Najmanovich, Denise (2016). *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. En VVAA. *Diversos Mundos en el Mundo de la escuela*; Barcelona: Gedisa.
- Noah Harari, Yuval (2018). *21 lliçons per al segle XXI*. Barcelona. Edicions 62.
- Viché-González, Mario. (2013). *@Ciberanimación*. Valencia: Edición de Autor.
- Viché-González, Mario (2014). *Ciber@nim@çao*. Valencia: Edición de Autor
- Viché González, M. (2018). *EL EMPODERAMIENTO DE LOS CIUDADANOS EN INTERNET*. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 10, 85–100. Recuperado a partir de <https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/3587> [Recuperado 05/04/2021].
- Viché González, M. (2020). *Una cibereducación transmedia*. *Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles (Revue ATPS)*, (17), 55–68. Consulté à l'adresse <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/644> [Recuperado 05/04/2021].

LA CULTURA EN JUEGO. UN VIAJE INTERCULTURAL A TRAVÉS EL JUEGO.

JUAN TOMÁS LATASA LERGA

RESUMEN

Juegos inocentes, juegos terribles, es el nombre que da a su obra Graciela Scheines, esta máxima nos ayuda a reflexionar sobre el uso que las culturas daban al juego ya sea no sólo como una función recreativa sino también socializadora, educativa, deportiva o cultural.

A lo largo de la historia, las culturas han sido protagonistas de la creación de su propio ocio. Unas culturas y otras han bebido del mestizaje cultural, que han modificado muchas veces las propias reglas del juego. El relativismo cultural con el que juzgamos muchas dinámicas de juego puede ser una barrera de entendimiento mutuo entre las culturas. Por lo tanto, apostamos por el conocimiento de los juegos ancestrales como puerta de interconectividad entre culturas, que favorezcan el aprendizaje mutuo, y contando con la esencia y el protagonismo de los pueblos originarios.

Este artículo trata de conocer desde una mirada crítica las prácticas de juego de algunas de las diferentes culturas ancestrales en un viaje a lo largo de los cinco continentes. El enfoque se sustenta en una práctica vivencial en la Comunidad Autónoma de La Rioja en España durante el año 2020 de la mano de la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo libre Babel.

INTRODUCCIÓN

La cultura y el juego son dos conceptos en constante retroalimentación y la práctica de los mismos depende del ser humano. La humanidad a lo largo de la historia ha sido creadora y destructora, ha sido capaz de conservar y establecer relaciones y compartir conocimientos. Hoy en día el mundo está cada vez más globalizado y son los medios de comunicación los que ofrecen una oportunidad para canalizar la comunicación entre personas de diferentes partes del mundo.

Todos los juegos cuentan con sus reglas, su historia, sus mecánicas y elementos propios que conforman su idiosincrasia. Por esto hay que tener cuidado con el relativismo cultural partiendo de la premisa de no generar asimetrías en las relaciones culturales. Una práctica de juego que se impone, no permite conocer otras alternativas de juego que se jugaron anteriormente o que se podrían haber creado.

Tener una visión multicultural con relaciones interculturales y convergencias transculturales es la propuesta de este artículo con el objetivo de conocer y favorecer el entendimiento mutuo entre culturas desde la práctica del juego.

Con este artículo pretendemos hacer una pequeña aproximación al concepto de juego y su relación con la cultura y analizarlo desde su práctica. Se ha utilizado como ejemplo el proyecto *“juegos étnicos, un viaje intercultural a través del juego”*. Para ello

hablaremos de diferentes juegos y de su práctica a través de diferentes culturas y momentos de la historia.

EL JUEGO

Caillois (1986: 37-38) define el juego como *“una actividad libre en cuanto que el jugador elige participar en ella; separada en tanto se halla delimitada espacial y temporalmente; incierta porque la duda sobre el resultado se prolonga hasta el final de la partida improductiva por no crear bienes ni riqueza -a lo sumo los desplaza-; reglamentada por hallarse sometida a convenciones y, ficticia respecto de la consciencia que acompaña el transcurrir de la vida corriente.”* Este es el fundamento que le permite establecer una clasificación de los juegos en cuatro categorías según predomine el papel de la competencia, del azar, del simulacro o del vértigo.

Al primer grupo, la competencia, pertenecen aquellos juegos en que las personas contrincantes se enfrentan y ponen a prueba una condición respecto de la cual rivalizan. El segundo grupo comprende los juegos de azar en los que la persona jugadora cuenta con todo menos consigo mismo; se libra, en cambio, al ciego veredicto de la suerte sobre el cual no puede tener la menor influencia. En tercer lugar, están los juegos de simulacro en los cuales la persona participante se conduce temporalmente como un personaje ilusorio; la persona juega a creer y hacer creer a los demás que es distinto a sí mismo; para ello, se sirve de la máscara y el disfraz. Por último, los juegos de vértigo apuntan a destruir por un instante el equilibrio y la estabilidad de la percepción, intentando convocar la sensación de un pánico.

Estas categorías no son absolutas y pueden existir juegos que se encuentren en varias categorías. Además de esta tipología Caillois define dos polos; Paidia y Ludus. En el polo de Paidia se caracteriza por carecer de reglas estrictas y ser espontáneo y desenfadado. En el lado totalmente contrario está el polo del Ludus que representa el placer del desafío y la dificultad del juego. En esta línea Scheines (1998: 27) afirma:

“No hay juego sin reglas. Hasta los juguetes explorativos con hilos o alambres o con un pedazo de masilla responden a reglas. En estos casos el juego comienza cuando acatamos los límites y las posibilidades de la materia con la que se juega. Esos límites son las reglas del juego. Pero también jugar es fundar un orden y, una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él.”

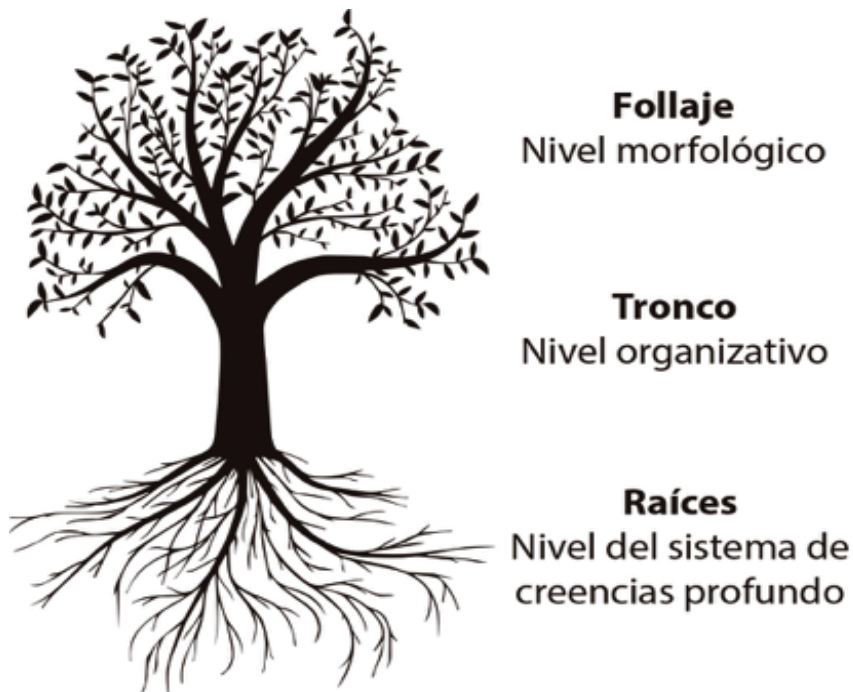
La vida cotidiana de las personas está marcada por los juegos. Muchos de ellos surgen de manera espontánea y otros con intereses concretos. Así, esta autora afirma lo siguiente (Scheines, 1998: 158)

“Los juegos que jugamos simbolizan la tarea de Sísifo que emprendemos cada día de nuestras existencias, y a la vez constituyen atajos, desvíos del penoso camino de destrucciones y construcciones que reiniciamos una y otra vez. Juguemos a lo que juguemos, siempre jugamos a la casita: una casita llena de muebles, ordenada y limpia, con su caminito nítido y sinuoso que nos lleva y nos trae de vuelta y que concluye en la puerta bien guardada. Adentro: el cielo de la rayuela, el dibujo terminado, cada letra

en su casillero y la paloma blanca comiendo de nuestra mano” Según Bruner (2003), el juego permite reproducir juegos propios de una cultura o bien la creación de nuevos juegos para conocer elementos de una cultura. En particular destaca la utilización que hacemos del juego con otros fines y por eso es necesario ser conscientes del riesgo que corremos con ello.

CULTURA Y JUEGO

Raimon Panikkar (2006) utiliza una analogía entre la cultura y un árbol. Parte de las raíces de este como el nivel de sistemas de creencias profundo que se representa a través de la significación cultural. El tronco del árbol representa el nivel organizativo a través de las formas organizativas en las que vertebramos la cultura. En el follaje de las hojas encontramos el nivel morfológico, es la parte más visible, que sería el juego en la cultura. Según este autor, el ser humano es un ser eminentemente cultural, por lo cual no existe un ser humano a-cultural, ni tampoco un valor a-cultural que pueda servir como criterio universal y neutro en las relaciones humanas. Las diferencias culturales son, por lo tanto, diferencias humanas.



Fuente: Jiménez D. y Peralta R. (2020: 22)

Esta metáfora nos acerca al origen del juego y a su concepción. El juego es cultura y la cultura es juego y está sujeto a continuos cambios fruto de los cambios sociales,

económicos, culturales o educativos. Las migraciones y el mestizaje cultural han contribuido a la transformación de la práctica del juego. Este intercambio en función del contexto de las diferentes culturas ha podido ser desde la imposición, la asimilación, la integración, la segregación, la inclusión o la convergencia. Por lo tanto las relaciones sociales han marcado la praxis lúdica.

El punto de partida es entender la educación intercultural como la respuesta pedagógica a la exigencia de preparar a la ciudadanía para desarrollarse en una sociedad diversa con valores democráticos. Vivimos en una sociedad con continuos cambios. En el último siglo hemos visto el avance de las reivindicaciones feministas en las diferentes olas, como la incorporación de la mujer al trabajo, el derecho al voto, los derechos reproductores o la búsqueda real y efectiva en todos los ámbitos de la vida pública como privada. La aparición de modelos educativos biopsicosociales con personas con diversidad funcional, muchos de ellos acelerados por las tecnologías de información. La reivindicación de derechos de las culturas indígenas, la aparición de los *black studies*¹, la consecución de derechos del colectivo LGTBIQ+. Todos estos cambios influyen en la construcción del juego en nuestra vida cotidiana.

Caillois (1986: 121) cree que “intentar definir una cultura únicamente a partir de sus juegos sería una operación temeraria y probablemente falaz”. Aunque defiende que “existen entre los juegos, las costumbres y las instituciones estrechas relaciones de compensación o de convivencia” y finaliza diciendo que “esa libertad, esa intensidad y el hecho de que la conducta se vea exaltada por ellas y se desarrolle en un mundo separado e ideal, al abrigo de toda consecuencia fatal... .. la fertilidad cultural de los juegos y permiten comprender como la elección de que dan testimonio revela por su parte el rostro, el estilo y los valores de cada sociedad” (Caillois, 1986: 122).

EL JUEGO DE PELOTA MESOAMERICANO

Un ejemplo de la práctica de juego en diferentes culturas lo encontramos en el juego de pelota precolombino. La práctica del deporte es diferente en función de cada país. Vamos a partir de un deporte muy popular en España como es el fútbol. El origen del mismo parte de diferentes culturas. Un ejemplo es el juego de pelota precolombino que se remonta en torno a 1500 años de antigüedad. El juego *tlachtli* tenía importantes aspectos rituales y los principales partidos formales del juego de pelota eran eventos rituales, que podían incluir el sacrificio humano. Serpientes, jaguares y rapaces eran representados junto a imágenes de sacrificios humanos que sugerían vínculos con la divinidad. El deporte se jugaba también de manera informal, para la recreación de los niños e incluso de las mujeres. Los Mayas lo conocían como *Pok Ta Pok*, mientras que para los aztecas era el *tlachtli*.

El juego de pelota Mesoamericano es el deporte de equipo conocido más antiguo del mundo. Era un juego en el que la acción alcanzaba niveles inimaginables de violencia. Desde la antigüedad y hasta la conquista española en el siglo XVI, el deporte no fue un simple juego, sino que fue parte esencial de la cultura Mesoamericana integra-

1- es un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario para estudiar y comprender las experiencias de las personas africanas y afrodescendientes en toda la diáspora.

da por los Olmecas, los Mayas y los Aztecas. Este deporte se jugaba por todas partes, desde los montes Apalaches hasta las estribaciones de los Andes.

El juego de pelota, *tlachtli*, se jugaba en un patio que tenía forma de “H” acostada. A ambos lados del travesaño de la H se extendían los muros y en el medio de cada uno se insertaba verticalmente un anillo de piedra o de madera, a diferencia de la posición horizontal del aro en el juego del baloncesto que hoy conocemos.

Los equipos parecen ser que variaban en tamaño pudiendo formarlos desde dos hasta seis jugadores y el objeto del juego era golpear una pelota sólida de goma de modo que cruzara una línea. A cada lado de la cancha de juego se alzaban dos largas paredes paralelas contra las que se lanzaba y rebotaba la pelota de goma de cada equipo. Los jugadores tenían que usar sus caderas para devolver la pelota sin red alguna (tenía que cruzar una línea). La pelota siempre debía estar en movimiento, sin tocar el suelo y en algunas versiones del juego no podía ser golpeada con manos ni pies. Más tarde, los mayas añadieron dos aros de piedra o anillos en el centro de las canchas. Cuando un jugador hace pasar una pelota a través de uno de los anillos, por lo general terminaba el juego. También se anotaban puntos cuando los jugadores contrarios fallaban lanzamientos en los aros verticales colocados en el punto medio de las paredes laterales, cuando eran incapaces de devolver la pelota al equipo contrario antes de que rebotase, o cuando permitían que la pelota saliera fuera de los límites de la cancha. Ganaba el equipo con mayor número de puntos.

El sacrificio de los jugadores de pelota estaba íntimamente relacionado con el ciclo celeste del sol y la luna, tanto para mayas como para aztecas. Uno de los episodios más importantes del *Popol Vuh* (el mito de creación maya) menciona dos “equipos” de importantes dioses mayas que descienden al Inframundo para competir con Uno-Muerte y Siete-Muertes, los dos principales dioses del Inframundo, siendo luego matados y transformados en cuerpos celestes.

El sacrificio de los miembros del equipo perdedor en el juego de pelota constituía una nueva afirmación de todo esto para los Mayas, así como la constatación de la existencia de un pacto con el Inframundo que permitiría al sol y la luna elevarse cada día mientras se sucediesen los sacrificios.



Fuente: Expósito (2020)

Los españoles prohibieron el juego debido a sus connotaciones paganas, terminando así con la tradición milenaria de este deporte. En la actualidad, los habitantes de México todavía juegan una variante del juego que sus antepasados una vez practicaron, denominada Ulama.

DE LA LUCHA COMO ENTRENAMIENTO A LA LUCHA COMO RITUAL

Otro ejemplo lo podemos visualizar en las actividades de lucha. La cultura vikinga en su práctica de juego se caracteriza por hacer uso de habilidades para la guerra, con demostración de destreza y fuerza. Un ejemplo de ello es el *jomswikinger* que consistía en dos personas jugadoras con los ojos vendados cada uno a un lado del mismo sujetando un saco blando por persona. Las dos personas jugadoras se colocaban a ambos lados de un banco y lo tenían que estar tocando todo el tiempo con una mano. Por turnos, siempre con los ojos vendados iban intentando golpear con los sacos, al contrario. En el momento en el que tenían que esquivar el saco, podían tumbarse, arrodillarse, moverse por la parte de su banco...



Foto: Juego vikingo, "jomswikinger". Escuela de Animación Juvenil y Tiempo libre Babel. Curso de juegos europeos. Albergue Río Alhama. Alfaro. La Rioja, (2020)

Los sacos muchas veces estaban llenos de piedras y suponían una demostración de fuerza, otras veces de paja, en nuestro caso nos decantamos por utilizar paja. El motivo era que lo que nos interesaba era la mecánica del juego, no la muerte de ninguna de las personas del curso. Existen ejemplos de deportes practicados en otras partes del mundo como el sumo o la capoeira no violentos que parten del respeto mutuo donde también se trabaja la coordinación, la habilidad o la defensa.

3.3. El juego como propaganda

Por otro lado, cabe destacar otros juegos como son los juegos eugenésicos. Francis Galton definió a la eugenesia como la "ciencia que se ocupa de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza". Posteriormente Pinard defendió eugenesia como "ciencia que tiene por objetivo la investigación de las condiciones relativas a la reproducción, a la conservación y el mejoramiento de la especie humana" en otras palabras "puericultura antes de la procreación".

Parece que quedan borradas como pesadillas todas aquellas tendencias y movimientos que en la primera mitad del siglo XX promovían la conformación de una raza

superior de personas, a través de la selección de seres humanos por sus cualidades o discapacidades físicas.

No olvidemos que existieron tanto en Europa como en Estados Unidos leyes que imponían la eugenesia, es decir, políticas para evitar los matrimonios y la procreación de personas que pudieran tener enfermedades físicas o mentales, que llegaron a la expresión más cruda y cruel con el genocidio judío realizado por el régimen nazi.

Durante el régimen nazi (1933-1945), ¡el juego Juden raus! (¡Fuera judíos!) era el juego más comercializado con la categoría de “diversión para la familia”, ayudando a propagar la ideología fascista, incluyendo los crímenes en masa. Este juego consistía en un tablero con una pequeña ciudad alemana. Hay un mercado y algunas tiendas propiedad de judíos. Los jugadores asumen el papel de policías, navegando por las vías. El azar de los dados te permite invadir una de esas propiedades, confiscar bienes y arrestar a judíos.



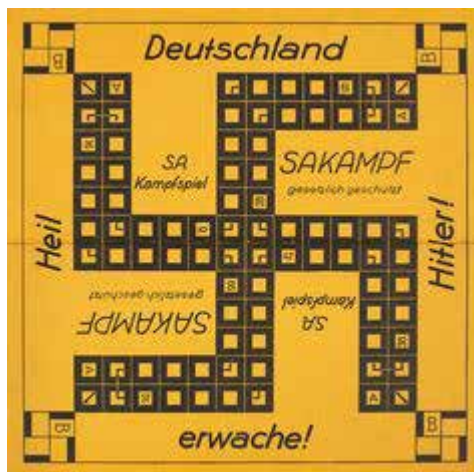
"Juego Juden Raus" Fuente: Nuevo Ateneo (2016)

El objetivo del juego es expulsar a la población judía y enviarla a un *Sammellager* (campo de recolección), desde donde serán deportados a Palestina. Quien “recolecte” seis judíos primero, vence.

El uso de juguetes y la simbología judía estaba regulado por una ley *Gesetz zum Schutz der nationalen Symbole*. ¡El régimen también desaprobaba el *Juden raus!* por creer que “la cuestión judía” no cabía en un juego y no debía ser trivializada de esa forma. El tablero no contenía insignias nazis, pero tenía un texto explicativo en tono casual y alegre, correspondiente con la intolerancia a los judíos en aquella época. Así, los juguetes pasaron a ser examinados antes de llegar al consumidor. Y diversos productos fueron prohibidos y retirados del mercado por no atender a los patrones del régimen.

En otro juego se movían esvásticas de un campo a otro en un tablero. Cada campo representaba un momento importante en la historia del Partido nazi. Cuando se llega

al final, en un campo que representaba el año 1934, el jugador había destruido con éxito la democracia alemana”. Según Postert (Bonis: 2019) este juego de esvásticas que simbolizaba que los jugadores que cayeran en el campo que representaba el golpe fracasado de Hitler en 1923 tenían que retroceder en el juego habría sido prohibido. El motivo es que a los ojos de los nazis ese golpe fue un acto heroico, por lo que la regla de retroceder no tenía sentido. En el juego de mesa *Sakampf*, de sello antisemita, el objetivo era destruir la democracia alemana.



"Juego Sakampf" Fuente: Saville (2021)

Al final de los años 30, el *Reichsinstitut für Puppenspiel* (Instituto para el Teatro de Títeres) fue creado para fabricar títeres y producir giras de presentaciones de propaganda. Entre sus creaciones estaba un títere judío, que simbolizaba todos los clichés antisemitas del régimen, es decir: conspiradores y una amenaza para los arios. Se le conocía como el fantoche judío. También existían muchos juguetes simbólicos como cartas con representaciones de los principales representantes del régimen nazi. Toda clase de figuras del ejército nazi, la recreación de la mansión de Hitler...

EL JUEGO SIMBÓLICO

El juego simbólico es fundamental para conocer el entorno y la interacción social de las personas. En los primeros estadios evolutivos de la infancia la principal característica del juego simbólico es que aprenden sobre todo por imitación. Según las categorías de Roger Callois, el *mimicry*, los juegos de roles suponen la imitación del mundo con el que interaccionamos. Sin embargo, la magia del juego y la incorporación de juguetes variados propicia que estos juegos supongan una nueva historia jamás narrada para ellos. El juguete cobra vida cuando se interacciona con él. Mientras tanto es un ser inerte, es cuando se habla de él, cuando cobra vida.

Esta pandemia ha provocado que el juguete simbólico a través del cual interaccionan en la infancia, dotando de superpoderes imaginarios a los superhéroes y superheroínas de siempre, suponga un punto y aparte en la creación de sus historias.

Porque han visto que no es ni *superman*, ni *superwoman* los superhéroes que están ayudándonos a salir de esta pandemia. Los personajes que hacían como si fueran otros personajes, que eran relegados a papeles secundarios pasan a liderar las historias de sus juegos. Ahora el personal de enfermería, de seguridad ciudadana, de educación, de logística...; es el nombrado y el que sale a escena con más asiduidad.

De aquí la necesidad de que el juego simbólico sea diverso, que muestre y visibilice realidades diferentes con el fin de abrazar la diversidad. De contar historias con todas las realidades que podamos imaginar. Y por supuesto dejar que las personas protagonistas no sean siempre las mismas. Cuando compramos un juguete condicionamos su juego con juguetes que elegimos. También podemos condicionarlo abriendo un abanico diverso para que en la infancia se aprenda a comprender el mundo y a sí mismos.

Y por supuesto, tengo en cuenta el factor capitalista del juguete. Según Rifkin (2003) cree que el capitalismo, tal y como lo conocemos, no es que vaya a desaparecer, sino que ya lo está haciendo. Que en 2050, menos de dos generaciones, será algo mucho más próximo a la economía colaborativa que a la búsqueda de interés propio. Tradicionalmente, el juguete tenía una propiedad. La pertenencia del juego era tuya, de tu hermano y sino era tuya, era importante que cuidaras de él. Podían usarlo tus amigos, pero era y será siempre tuyo. Eso le da al niño la idea de propiedad, de protección. Pero ahora no. Existen páginas web dedicadas a compartir e intercambiar juguetes. Iniciativas como *play & ground*², bancos de juguetes, iniciativas entre asociaciones vecinales. Lo compras, se lo das a un niño y le dices: es algo para ti, queremos que lo cuides para que otro niño como tú, en el futuro, lo disfrute tanto como vas a hacer tú ahora. No es posesión, es la experiencia lo que tiene el niño. Desde luego, también la responsabilidad, porque si lo rompe ya no se puede devolver. El mensaje es claro para la infancia del futuro. Imagine el impacto en unos años para compartir coche, casa, cualquier cosa.

Las narraciones transmediáticas son precisamente otra herramienta esencial para conocer las historias de diferentes personajes a través de los ojos de diferentes personajes protagonistas y de diferentes formatos (cómic, videojuegos, libros, cuentos, series, películas...)

Gracias a la genial obra de Banksy, se documenta gráficamente como esta realidad se materializa y empodera a personajes que se ensalzan por dar su trabajo de manera altruista.



Fuente: Banksy (2020) "Game Changer"

Como personas sentipensantes, ser capaces de alcanzar a través del juego escenarios utópicos que dejen ver la visión del mundo en la que queremos vivir, supone un avance social sin precedentes. Puesto que necesitamos de escenarios no creados para ver cómo podemos interactuar con ellos. Es curioso como en un escenario distópico como el que nos encontramos, el ideario nos lleva a escenarios utópicos, quizás promovidos por la esperanza, quizás promovidos por la magia del juego.

Me gustaría acabar este apartado con la referencia de Panikkar (2004:108), *“Cuando empezamos a clasificar nos empezamos a separar de la realidad. Toda clasificación presupone un trasfondo común. Y cada cultura tiene el suyo propio. Este es el que la constituye. La clasificación de culturas es un pecado intercultural.”*

LA PRÁCTICA DEL JUEGO

Para este apartado se partirá de una experiencia viva que se ha desarrollado desde la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo Libre Babel en La Rioja, España. El proyecto se denominó “Juegos étnicos, un viaje intercultural a través del juego” y fue subvencionado por el Instituto Riojano de la Juventud.



Foto: Curso de juegos africanos. Escuela de Animación Juvenil y Tiempo libre Babel. Alfaro (La Rioja) (2020)

Esta iniciativa se fundamentaba en conocer la práctica de diferentes juegos, categorizados en juegos de mesa, deportivos y de aire libre de diferentes continentes. Por ello entre septiembre y diciembre del año 2020 en formato de cursos de 20 horas se realizaron cuatro acciones formativas en diferentes fines de semana en los albergues de Cornago, Alfaro y Logroño en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Cada fin de semana se partía del conocimiento de la práctica de juego de cuatro culturas de un continente. La primera de las formaciones se realizó en el albergue de Cornago y se trabajaron los juegos prehispánicos de las culturas azteca, inca, mapuche y maya. La segunda de las formaciones se centró en los juegos europeos y se trabajaron los juegos de las culturas griega, romana, celta y vikinga. El tercer fin de semana se realizó en Logroño descubriendo las culturas asiáticas china, japonesa, india y persa. Finalmente, la cuarta formación se realizó en el albergue de Alfaro a través del curso de juegos africanos donde descubrimos los juegos pertenecientes a las culturas egipcia, cartaginesa, del reino de Mali y zulú.

Aunque se tuvieron muchas limitaciones por la pandemia y las diferentes restricciones sanitarias, se pudo “vivir el juego”. El objetivo principal fue conocer las dinámicas de juego de otras culturas de manera vivencial. En el trayecto formativo se

reflexionó sobre la dureza de muchos de los juegos, que tuvieron que ser adaptados puesto que atentaban contra los Derechos Humanos. Lo más destacable por parte de las personas participantes fue vivir el juego, ver la práctica de juego en otras culturas y la creación de nuevas reglas que muchas surgieron del alumnado. Las personas participantes, sin ser conscientes fueron protagonistas de la generación de nuevas formas de relación entre juego, cultura y la subjetividad colectiva.

Los juegos con los que se experimentó fueron documentados y jugados, dentro de las limitaciones que tuvimos ya sea por la pandemia o por vulnerar la integridad de alguna de las personas, haciendo uso de las reglas originales y de otras prácticas de juego en diferentes culturas. Sin embargo, la metodología fue la clave de la práctica del juego no sólo educaba en el kit de conocimiento del juego sino en el quid de la práctica del mismo. Todas las personas participantes eran protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se crearon juegos de mesa con tableros de juegos ancestrales, desconocidos para las personas asistentes y se buscaron nuevas prácticas del juego. Lo más enriquecedor fue la presencia de diferentes nacionalidades en el curso lo que permitió conocer algunas prácticas del juego diferentes en función del país de origen de las personas participantes. Otro aspecto reseñable fue que la mecánica de algunos juegos era similar en diferentes partes del mundo, pero la narrativa e incluso los componentes de juego eran totalmente diferentes.

Según Benkler (2012: 21), *“en prácticamente ninguna de las sociedades humanas examinadas en condiciones controladas, la mayoría de la gente se ha comportado sistemáticamente de manera egoísta.”* Esto es una gran premisa de partida para ver que de manera natural el ser humano es un animal social³ con ganas de entenderse. Lo que favorece la práctica intercultural del juego.

Las personas no nacen con ningún nivel de discriminación. Es el ambiente y los ejemplos de su vida cotidiana los que influyen en comportamientos racistas, xenófobos, homófobos, misóginos, machistas, aporofóbicas o cualquier otro tipo. La práctica cooperativa donde todas las personas de manera sistemática persigan objetivos comunes es el camino hacia el aprendizaje mutuo, desde el acercamiento y la eliminación de barreras sociales discriminatorias.

Otra reflexión interesante en la práctica del juego es el error creativo, tal y como define Rodari (2020: 36) *“de un lapsus puede nacer una historia: eso no es nada nuevo. Si tecleando a máquina un artículo, da la casualidad de que escribo “Indonfresia” en lugar de “Indonesia”, resulta que he descubierto un nuevo país perfumado y silvestre: sería una pena eliminarlo del mapa de lo posible con la correspondiente goma; mejor explorarlo, como turistas de la fantasía.”* De esta manera permitimos soñar despiertos y viajar a nuevos escenarios haciendo posible la gramática de la fantasía.

CONCLUSIONES

Tal y como defiende Gabriela Scheines existen juegos inocentes y juegos terribles, sin lugar a dudas los juegos eugenésicos son juegos terribles. Por ser racistas, macabros, violentos y xenófobos. El juego y el juguete tienen muchas dimensiones pedagógica, axiológica, heurística, socializadora... Pero sobre todo lo que el juego debe respetar son los Derechos Humanos. El sentido del juego debe promover una visión del mundo donde se abrace la diversidad, que parta del entendimiento mutuo y que no pondere unas razas sobre otras, puesto que la Igualdad es el pilar para el entendimiento social. Debe vertebrarse con equidad e inclusión, pero ese es el camino para alcanzar el verdadero respeto mutuo.

El juego cooperativo unido a los espacios de interrelación y la cercanía de los procesos favorece la cohesión grupal. Los lazos socioafectivos son capaces de eliminar cualquier tipo de discriminación, poniendo el foco en el cuidado en la persona y no en la diferencia.

El conocimiento de otras culturas nos permite acercarnos al entendimiento mutuo de historias ancestrales y el desarrollo de habilidades compersivas, con las que sintamos satisfacción por los logros de otras culturas. Las actitudes críticas con las que analizamos y valoramos nuestras actitudes en la práctica del juego es el camino a la transformación social, desde una perspectiva integradora de los Derechos Humanos.

El juego supone una ventana a mundos creados y por crear donde cada persona puede ser quien quiera ser. Esto realza la necesidad de la práctica del mismo para aprender a ser y aprender a convivir. El juego también supone una herramienta para la participación y por lo tanto para aprender a participar, siendo un medio necesario en la praxis de la animación sociocultural.

Bibliografía

- Aronson, E. (2000): *El animal social* (8ª edición). Alianza Editorial. España
- Banksy (2020): *Game changer*.Southampton General Hospital. Reino Unido.
- Benkler, Y. (2012): *El pingüino y el leviatán*. Ediciones Deusto. España.
- Bruner, J. (2003): Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista In-fan-cia educar de 0 a 6 años*, 78, 4-10
- Bonis, G.(2019):Los juguetes que se usaron para propagar la ideología nazi entre los niños de Alemania. BBC. Berlin.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-48076622>
- Caillois, R. (1986): *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica, S.A de C.V. México
- Expósito (2020): Juego de pelota prehispánico. Escuela de Animación Juvenil y Tiempo libre Babel. Logroño
- Huizinga, J (2017): *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid.
- Jiménez D. y Peralta R. (2020): Guía para caminar proyectos educativos desde la perspectiva comunal. Colectivo Editorial Casa de las Preguntas. México.

- Nuevo Ateneo Digital (2016): El juego de mesa: Juden Raus. *Blog Ateneo Digital* . 15 de octubre de 2016. Disponible en <http://nuevoateneodigital.blogspot.com/2016/10/el-juego-de-mesa-juden-raus.html> [Consulta: 21 de abril de 2021]
- Panikkar, R. (2004): La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos. *Diálogos en la acción, primera etapa*. 105-114
<https://es.scribd.com/document/46207875/Panikkar-Raimon-La-diversidad-como-presupuesto-para-la-armonia-entre-los-pueblos>
- Pannikar, R. (2006): *Paz e interculturalidad*. Una reflexión filosófica. Editorial Hader, Barcelona, España.
- Scheines, G. (1998): *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina.
- Rifkin, J (2003): *El fin del trabajo*. Paidós, Barcelona.
- Rodari, G. (2020): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* Kalandraka Editora. Pontevedra.
- Saville, Mark (2021): SAKAMPF board game. Disponible en: https://www.pinterest.co.uk/hairyless_hound/wwii-board-games-german/[Consulta: 21 de abril de 2021]

LOS ESPACIOS DE NUESTRAS VIDAS: LA MEMORIA EMOCIONAL EN PERSPECTIVA

ANA MARÍA GOROSITO KRAMER

RESUMEN

Los procesos espontáneos de fortalecimiento de las actividades comunitarias surgieron muy tempranamente y tuvieron un importante crecimiento a partir de la segunda década del siglo XX. En esta presentación, se propone una rápida revisión de algunas de esas experiencias en la actividad artística y en la educación en América Latina, y el desarrollo progresivo de metodologías potenciadoras de disposiciones activas en las poblaciones en que se experimentaban estas formas de actividad. A partir de la década del 90 pueden detectarse modalidades que se basan en una alteración de los canales a través de los cuales se intenta producir los efectos colectivos deseados.

En esta presentación el enfoque se concentrará en las formas particulares que asumió la participación comunitaria en ese largo período, y en las modalidades organizativas que se fueron sucediendo en la Provincia de Misiones. Las profundas transformaciones de la vida social, la reorganización de las formas de apropiación del espacio y de la proyección temporal también hicieron su impacto a escala local, generando percepciones de incertidumbre, extrañeza y autodesconocimiento, en síntesis, alteraciones en la percepción de una continuidad espacio-temporal consistente.

Trataremos de explorar el impacto de este “principio de incertidumbre y desasosiego” en cuanto a una redefinición de los métodos y estrategias de la Animación Sociocultural en la nueva coyuntura y el rol productivo de las emociones en la generación de formas positivas de autoconciencia y pertenencia social.

INTRODUCCIÓN

Aún cuando las experiencias en animación sociocultural, sin que aún recibieran ese nombre específico, son previas a la década del 60, es promediando los años 60 y 70 cuando se convierten en un modelo de trabajo y de acción social como la única y legítima forma de abordaje a las problemáticas sociales de los sectores populares, a los que actualmente denominamos, entre otros términos, vulnerables. Antes que un prolijo entramado de estrategias y metodologías ordenadas en orden a obtener los mejores resultados, se trataba de una opción ética que presumía la necesaria horizontalidad entre quienes asumían la coordinación y secuencia de tareas, en ámbitos de elaboración compartida de análisis, discusión y toma de decisiones.

El campo en el que se concentraron en mayor medida este tipo de prácticas fue en el de la educación, concebida como “educación popular”, en espacios informales, de barrios, pequeños pueblos o zonas rurales. Aquí, sin dudas fue de central importancia la figura de Paulo Freire, sus escritos y recomendaciones, su crítica a la “educación bancaria” y el privilegio, como punto de partida para las acciones de este tipo, de los conocimientos locales, su orden de valores, los modos propios de organizar en cate-

gorías o rangos de importancia, sus problemas, sus dificultades y los repertorios de estrategias posibles para resolverlos.

Particularmente interesante es advertir que este énfasis en el valor de los recursos culturales locales, de sus modos expresivos, inclusive de los usos particulares del lenguaje, se enlazaron con una corriente mayor a escala continental y aún transcontinental, promoviendo organizaciones de intercambio de experiencias dinámicas y activas: es el caso del Consejo de Educación Popular de América Latina (CEEAL), con sus publicaciones periódicas en boletines que incluían la narración de experiencias concretas a la par que estrategias y metodologías para incentivar las prácticas de promoción de dinámicas sociales reflexivas e inclusivas en torno a problemas concretos.

Las experiencias de alfabetización tuvieron algunos modelos exitosos y hasta conmovedores: quizás el caso emblemático es el de la Cuba posterior a la caída del régimen de Batista (1959/60), motivando a centenas de voluntarios dispuestos a colaborar en procesos rápidos y eficaces de alfabetización de la población campesina de ese país. Sin embargo, esta modalidad de trabajo local no se restringió al campo de la alfabetización exclusivamente, sino que, en relación con su modalidad particular, contribuía a la reflexión colectiva sobre estilos de trabajo, reconocimiento de las interacciones familiares y comunitarias, de la relación entre el grupo humano y el entorno natural, el rol e importancia de la contribución femenina en la organización doméstica, entre tantos otros núcleos reflexivos.

En nuestros países, estos estilos de intervención participativa fueron especialmente tomados por los grupos de organización eclesial de base, y a manera de reconocimiento y homenaje, es necesario mencionar la labor desarrollada por Pedro Casaldáliga en Brasil, Ernesto Cardenal en Nicaragua (aunque no necesariamente vinculado a la acción educativa, pero con una prédica que recuperaba las bases ético-filosóficas de la educación popular), Bartomeu Meliá en Paraguay y Brasil, y en la Argentina el sacerdote Carlos Mujica y su trabajo con jóvenes en los barrios de emergencia de Buenos Aires e influyendo en la organización de grupos similares en otras regiones de Argentina. En este brevísimo repaso, no debemos olvidar que las experiencias ya más formalizadas y establecidas de la Educación Popular ingresan a Misiones a través el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), organización liderada por el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel.

La mención al sacerdote y poeta nicaragüense Ernesto Cardenal nos permite asociar el cauce de estas concepciones desde el plano de la alfabetización a través de la movilización comunitaria al de la producción artística. En este sentido, es inevitable la referencia a la propuesta el Ernesto Boal, “Teatro del Oprimido”, y sus diversas experiencias y propuestas, tales como el “teatro invisible”, pero muy particularmente el “teatro foro”, en el que la propuesta de una situación inicial escenificada por actores, es progresivamente modificada con la inclusión de espectadores voluntarios que reformulan textos, roles y desarrollos.

El surgimiento, extensión y reproducción de estas diversas propuestas deben ser consideradas dentro de marcos más amplios, histórico-sociales, que las hicieron posibles y hasta se juzgaron necesarias en muchos círculos de intelectuales, artistas, peda-

gogos, organizaciones políticas o religiosas de base: por un lado, a escala mundial, la irrupción de procesos de descolonización y el surgimiento de un concepto que nuclea la expresión “Pueblos del Tercer Mundo”, es decir, regiones muy grandes, incluso a escala continental, que conciben la propia situación como un efecto de un modelo de dominación global y actúan para modificarlo, por diversos caminos, alianzas y reconsideraciones.

En el caso de América Latina, estos mismos procesos experimentados como expresiones particulares sintetizadas teóricamente bajo el concepto de “neocolonialismo”, tomaban también en cuenta la relación entre las elites nacionales y los procesos mundiales de dominación. Sin embargo, considero que sería un error comprender estos fenómenos como una expresión de las izquierdas latinoamericanas exclusivamente, y sus variantes exclusivamente políticas o religiosas. Debemos recordar que también la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) emite por ese mismo tiempo diagnósticos respecto a la situación de atraso o subdesarrollo de la gran región, ejerciendo gran influencia en estudios académicos orientados por su perspectiva. Se destacan como grandes temas el insuficiente alcance de las políticas educativas, de distribución y acceso a servicios esenciales, de la escasa industrialización aunada al tradicionalismo en los procesos productivos, entre otros factores. Con ello, sus recomendaciones a los estados nacionales en torno a la necesaria aceleración de procesos para alcanzar mayores niveles de desarrollo y modernización (términos estos muy propios de la época y asumidos acríticamente para los años 60 en adelante), convierten a la movilización de los sectores populares en un ingrediente importante de las políticas de estado.

Por otro lado, y hacia 1970, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) producirá los primeros documentos y recomendaciones en torno a lo que define como “economía informal”, en un plano de interpretación que en principio coincide con las recomendaciones de CEPAL con respecto a la modernización y el desarrollo, aunque luego irá problematizando estos conceptos. De esta nueva perspectiva, posteriormente se desprenderán escritos de importantes intelectuales latinoamericanos, tales como Alejandro Portes o Aníbal Quijano, destacando la necesaria interrelación entre el sector informal y el sector formal de la economía y en especial del trabajo, en el entramado del sistema capitalista a escala mundial.

En síntesis, lo que hemos querido puntualizar hasta ahora, es que todos aquellos antecedentes que dieron cuenta de un crecimiento y expansión de los métodos y técnicas de animación sociocultural, respondían también a climas intelectuales de época, que no sólo los hicieron posibles, sino que los potenciaron. Por otro lado, hubo un importante giro de desvinculación progresiva de las prácticas de tipo voluntarista, fundadas en compromisos éticos, hacia el enunciado de estrategias más formalizadas, reguladas y promovidas en el plano de las instituciones estatales.

De esta manera, a medida que la Animación Sociocultural fue tomando formas cada vez más definidas y en camino a la profesionalización, a mi entender coincidieron bajo el mismo tipo de prácticas y técnicas, dos movimientos de diferente magnitud y sustentación: uno de naturaleza colectiva y a la que, a falta de un término más

apropiado, llamaré “de bases” (y que puede estar nutrido de y animado por componentes político-partidarios, de núcleos religiosos o de ONGs de variada agenda) y otro desplegado como formas de extensión de políticas estatales focalizadas.

Antes de avanzar sobre este punto, deseo describir, también brevemente, estos procesos en el caso de la Provincia de Misiones, Argentina. Su historia es relativamente breve, pero ofrece un excelente panorama para contemplar el desarrollo de ambas corrientes de aplicación de lo que denominamos Animación Sociocultural.

Durante un proceso que convencionalmente propongo periodizar entre la formación de sus primeras colonias, a fines del siglo XIX, y su provincialización en 1953, con la consolidación de un entramado institucional que reposa en la participación ciudadana, especialmente a través de los partidos políticos y el sistema democrático de elecciones periódicas, el espacio territorial, desigualmente poblado y escasamente articulado con el sistema productivo nacional, se manifiestan dos realidades bastante disímiles. Por un lado, las llamadas colonias oficiales y sus posteriores extensiones de colonización secundaria, en las que la presencia estatal es escasa o directamente nula, si se excluye el aliento inicial al trazado de los primeros poblados y tierras de labranza. Por otro lado, y ya para 1920, la aparición de las llamadas colonias privadas, con una fuerte regulación empresarial del espacio, de las imposiciones en relación con la producción y especialmente del pago regular de las cuotas que garantizarían el acceso a la propiedad sobre las tierras mensuradas por las compañías de colonización.

Aunque la diferencia en esos aspectos que aquí destacamos son importantes, de todos modos y en ambos casos, restaba una cantidad importante de necesidades familiares o comunitarias sin resolver: caminos transitables, provisión de agua potable, servicios de educación y salud, atención a las necesidades del culto, formas de intercambio, etc. En buena medida y en todos estos aspectos, los habitantes de ambos tipos de colonias se encontraron igualmente desguarnecidos y debieron contar exclusivamente con su propia capacidad para resolver estos problemas en forma creativa y solidaria. Esto generó una importante dinámica de asociación y organización colectiva, que en parte explica el gran éxito y alcance que tuvo el movimiento cooperativista en Misiones, en algunos casos vigentes al día de hoy. El espacio quedó igualmente marcado en su toponimia por esta clase de actividades: en la zona centro, la perduración de términos locales para designar caminos vecinales, abiertos por la cooperación del tipo que se ha mencionado, es decir, localmente autónomas y logradas con el esfuerzo vecinal, “picadas” que mantienen su nombre de tales y de los grupos de origen nacional que las trazaron. De la misma manera, espacios que hoy se reconocen como plazas, iglesias, escuelas, por cesión solidaria de alguno de estos colonos propietarios y el trabajo colectivo de todos los miembros de la comunidad para su construcción y mantenimiento.

En síntesis, el período mencionado se caracterizó por una notable importancia de la acción colectiva coordinada, muy apropiadamente “de base”, en virtud de la relativa ausencia estatal. Ese impulso no cesó con la entrada de las instituciones estatales luego de la provincialización y durante los períodos, escasos, por cierto, de organización democrática. El muy combativo Movimiento Agrario Misionero (MAM), duramente

reprimido durante la última dictadura, abrevia en esas tendencias previas, lo mismo que más recientemente el movimiento impulsor de las Ferias Francas, o las distintas organizaciones de productores y su aún importante capacidad de movilización.

La creación de la Universidad Nacional de Misiones (1974), también producto de la movilización de un destacado grupo de vecinos, fue sensible a esta circulación de intereses y acciones comunitarias, y ya desde su creación incorporó dentro de la oferta académica de la entonces Facultad de Ciencias Sociales (hoy Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales) a la Tecnicatura en Cooperativismo. Por otro lado, sumó a la misma Facultad la Licenciatura en Trabajo Social, un desprendimiento de la misma carrera de grado de la Universidad Nacional del Nordeste. En este último caso, contó con la notable influencia el Dr. Ezequiel Ander Egg, cuyas clases, conferencias y obras han tenido hasta el presente una importante influencia en la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales egresadas de esta institución y en sus perfeccionamientos de postgrado.

En consecuencia, tanto los planes promovidos por el estado a través de sus distintas dependencias, como por organizaciones civiles y asociaciones espontáneas de diverso tipo, han contado progresivamente con el concurso de estos profesionales para las acciones que requerían en su aplicación y éxito el compromiso y la participación activa de los involucrados. Gradualmente, las estrategias y baterías técnicas de la Animación Sociocultural ganaron terreno y aceptación, y se extendieron muy eficazmente hacia proyectos que no siempre se habían planificado en dependencias gubernamentales.

Para mencionarlas muy rápidamente: las organizaciones surgidas en asentamientos espontáneos a efectos de resolver colectivamente la distribución de lotes, el trazado de calles, el tratamiento de basuras y excretas, la provisión de agua, el acceso a servicios públicos de transporte y la atención de los problemas de salud y de seguridad, entre otros. En zonas rurales, la organización de productores con problemáticas afines en torno a la comercialización y venta de sus productos, las organizaciones cooperativas para el consumo, el alcance de los servicios de electricidad y telefonía, y muchos otros. Hasta los censos de productores en zonas donde la propiedad privada extensiva había cedido ante el asentamiento de pobladores, entre los cuales se contaban muchos ex trabajadores de esas empresas en retirada, contaron con estas técnicas de relevamiento para garantizar la comprensión general de los problemas a resolver y el consenso sobre los mecanismos más adecuados para ello, con el concurso de la Universidad y organizaciones de base, alguna de ellas eclesíastica.

Esas mismas técnicas fueron aplicadas por otros profesionales y especialistas: en la redacción de la Ley del Indio del año 1986. Las técnicas de animación sociocultural adaptadas a tan particular problemática, fueron aplicadas creativamente por equipos de antropólogos formados o en formación hasta obtener un texto satisfactorio para las comunidades, que luego se propuso a un equipo de abogados para darle forma jurídica y elevarlo a la Legislatura provincial, que finalmente lo aprobó.

El énfasis en la actividad artística teatral también se desarrolló con el concurso de estas técnicas, aunque no fue igualmente feliz en todos los casos. Como reflejo de

un gran movimiento nacional que floreció con el reingreso a la democracia, y que apuntaba a la creación de espacios de teatro comunitario, también en Misiones surgieron experiencias de este tipo. Tanto la Murga de la Teta, grupo de profesionales de la salud que promocionaban en forma festiva y humorística temas relativos a la salud reproductiva y a la atención de los recién nacidos, como la Murga del Tomate, la Murga del Monte y en Posadas, la Murga de la Estación, fueron experiencias que aún se mantienen exitosamente, basadas en la participación para el montaje de situaciones cuyo guionado rescata la memoria colectiva a partir de entrevistas e investigación periodística, y que en ese estilo de trabajo realizan acciones que se proyectan en relaciones complementarias entre el grupo teatral, los vecinos colaboradores y los técnicos responsables de las puestas. Al estilo de las recomendaciones de Augusto Boal, esas puestas van modificándose con el tiempo, de acuerdo con el humor social y las circunstancias que obligan a considerar nuevas escenas, diálogos y canciones.

Como se advierte hasta aquí, estos procesos que hemos reseñado se han nutrido de climas de época basados en la movilización de perspectivas y sentimientos compartidos en orden a resolver problemas comunes o al menos a volverlos públicos bajo la forma de la manifestación y el reclamo. Simultáneamente, han dado lugar a reflexiones políticas, éticas y teóricas surgidas en ámbitos diversos, ya sea desde la planificación gubernamental, o desde la reflexión académica, o como postulados y declaraciones de corte político y religioso, desde esas organizaciones y partidos. En la confluencia eventual entre esos ámbitos, la Animación Sociocultural ha adquirido fuerza, contenido y un desarrollo de propuestas que pueden y efectivamente son aplicadas con muy diversos fines.

Entretanto, la gran pregunta actual es acerca de esos “climas de época”. ¿Siguen respondiendo a esos impulsos iniciales, amasados en buena parte del siglo XX, con importantes desarrollos y conceptos interpretativos? ¿O estamos asistiendo a un cambio gradual que nos requiere formularnos pertinentemente esta cuestión? ¿Cuáles son las tensiones que anidan en el sentimiento colectivo y popular, y cuáles las interpretaciones y conceptos teóricos que los contienen y formulan?

Aquí necesito hacer un rodeo a la cuestión recurriendo a ejemplos que conozco relativamente bien, puesto que forman parte de mi propia experiencia. Se trata de casos en los que la Animación Sociocultural fue puesta en juego para proyectos bastante específicos. En la década del 90 los organismos financieros internacionales, particularmente el Banco Mundial, planteó como requisito para las grandes obras de infraestructura que solicitaban su financiamiento, a veces parcial, en otras ocasiones total, la Consulta Libre, Previa e Informada a las poblaciones que serían de alguna manera afectadas por dichas obras. En principio, esa formulación no estuvo acompañada por protocolos estrictos y, de hecho, en la actualidad sus modalidades son discutidas tanto en términos teóricos como por las propias poblaciones objeto. La fórmula actual es el Consentimiento Libre, Previo e Informado.

El modo como se aplicó este requisito en los casos que conozco y en los que eventualmente pude participar, era el de una sucesión de reuniones que pretendían alcanzar el consenso a través de una serie de concesiones, producto de la negociación,

pero sin que el objeto central en pauta, esto es, la obra que se planificaba, fuera puesta en cuestión. El objetivo último era, en consecuencia, garantizar la continuidad de las actividades ya planificadas sin poner en riesgo su ejecución. Desde mi modesto punto de vista, las técnicas de consulta a través de aplicaciones de la Animación Sociocultural apuntaban a la aceptación y legitimación de esos grandes proyectos, que no se suspenderían como resultado de las negociaciones. Sin ser citadas, las premisas sobre la importancia del desarrollo y la modernización de la perspectiva CEPA de los años 60, seguían vigentes sin otros cuestionamientos que no fueran teóricos, y la renuencia o rechazo de las poblaciones seguía adjudicándose a una visión tradicionalista y retardataria, que obstaculizaba la comprensión y el acompañamiento a esos grandes proyectos.

En un plano mucho más reducido, pude registrar estrategias similares en la reorganización de las actividades productivas espontáneas durante procesos de relocalización masiva, como consecuencia de alguna de esas grandes obras. Se trataba de recrear en los espacios de relocalización, las condiciones de producción familiar de bienes y servicios a través del otorgamiento de pequeños créditos para la adquisición de maquinaria, materias primas o insumos, optimización de las estrategias de venta, entre otros aspectos. La premisa para el otorgamiento requería que las familias que ingresaran a tal beneficio se nuclearan en unidades mínimas, de al menos tres núcleos familiares, con el objeto de compartir la actividad. En las condiciones previas a la relocalización, el universo de potenciales beneficiarios se componía de pequeños fabricantes, revendedores, artesanos o artesanas que dominaban su oficio, poseían una cartera de clientes estable y con intenciones de expansión. En opinión de los equipos técnicos, se daba por hecho de que existía una base previa de tendencias a la colaboración, la solidaridad y un sentido común de pertenencia que quedaría potenciado por la estrategia de la promoción del asociacionismo. En opinión de los potenciales beneficiarios, su capital de conocimientos, relaciones y cartera de clientes, conquistados por el esfuerzo personal o familiar sostenido durante años, debía ser compartido obligatoriamente con otras personas que carecían de ese capital técnico, económico y social, y la sociedad que estaban obligados a formar los colocaba en un rol de instructores sin que experimentaran el reconocimiento de sus saberes y experiencia en las nuevas condiciones por parte de quienes serían sus nuevos socios. Las amargas quejas por el dispendio del tiempo, la carga desigual de responsabilidades, el desperdicio de los materiales por el mal uso, acompañaban con frecuencia los testimonios recogidos. El sentimiento era de enojo y frustración.

Algo similar ocurría en algunas dependencias del estado con la aplicación de las que se llamaron políticas focalizadas para la promoción de poblaciones con altos niveles de desempleo, subempleo y vulnerabilidad. Ante la repetición de estas frustrantes experiencias, creí comprender que los problemas no sólo surgían por el “tradicionalismo” adjudicado a poblaciones beneficiarias que he mencionado más arriba, sino a un tradicionalismo de los propios equipos técnicos, suponiendo en las clases bajas pauperizadas por las sucesivas crisis económicas, la vigencia de supuestos valores de solidaridad, conciencia de pertenencia colectiva, empatía con los otros en virtud de

la identificación de problemas comunes, y disposición para aunar energías en orden a resolverlos. Estas premisas, de valores dados por sentados y no verificados en los hechos, se habían modificado en el transcurso de pocos años y, al no percibir los cambios, también los equipos técnicos eran alcanzados por la frustración cuando no el enojo con las poblaciones, atribuyéndoles una resistencia a la comprensión de las supuestas mejoras que se les ofrecían a su calidad de vida, el reconocimiento de sus esfuerzos en tal sentido, etc.

Permítanme hacer ahora una breve presentación de los encuadres mayores, nuevamente a nivel global, que pudieron influir en este abrupto cambio en las expectativas colectivas y en los abordajes técnicos habituales. Suele señalarse al año 1989, el de la caída del Muro de Berlín, como símbolo y metáfora de la consagración de un nuevo orden mundial de negocios, acumulación del capital y de la propia organización laboral en cuanto a su participación en la generación de la renta. A nivel de la política internacional, son dos los líderes paradigmáticos de esta transformación: Ronald Reagan, Presidente de los Estados Unidos (1981-1989), y Margareth Thatcher, Primera Ministra Británica (1979-1990). Ambos representan la modificación drástica de las relaciones capital-trabajo y el predominio de las finanzas en la composición de la renta financiera mundial, que conocemos como neoliberalismo.

En la Argentina hubo varios intentos de ingresar a este nuevo orden, pero el primero que lo consiguió con apreciable éxito fue el que comandaron los líderes empresariales y militares durante la última dictadura militar (1976-1983). En relación con el tema que nos ocupa, una de sus tareas fue la feroz represión, acompañada por prisiones clandestinas, torturas, ejecuciones y desapariciones de muchos de los miembros de las organizaciones de base a las que nos referimos al comienzo de esta presentación. A nivel social, el adoctrinamiento por el terror de la población estuvo acompañado por el desmantelamiento de esas organizaciones, la denigración pública de sus dirigentes y la instalación de un clima de temor a actividades que de alguna manera pudieran vincularse con propósitos organizativos solidarios y contestatarios.

Quizás las secuelas más importantes de estos procedimientos brutales, fue la gestación de una sensación de miedo generalizada, que paralizó durante un buen tiempo la revitalización de las energías colectivas, instaló un estado de sospecha que alcanzaba a los aparatos de estado, a los conacionales y la búsqueda de intenciones ocultas por parte de los planes gubernamentales. Por otro lado, los aparatos represivos, de control, seguimiento y espionaje interno no se desmantelaron y siguieron lógicas propias de organización y procedimientos, que eventualmente y por escasos períodos salen a la luz y ponen al descubierto sus tramas y participantes.

Por otro lado, la propia gestión estatal y la relación estado-ciudadanía resultaron modificadas. El rumbo neoliberal asumido por sucesivas administraciones reposaba más en los equipos técnicos encargados de diseñar los grandes planes de activación económica, que incluían políticas de reformulación del espacio y de la organización productiva. La suma de tecnocracia y burocratismo acabó creando un estado “opaco”, de escasa vocación para establecer en la agenda pública el rumbo de sus acciones, una opacidad que fue impregnando a sus distintas dependencias, expresada en una jerga

de difícil comprensión para el conjunto de la población, aún la más ilustrada. Así, la maquinaria gubernamental dejó de ser el ámbito del debate político para convertirse gradualmente en el repositorio de una conducción liderada por los técnicos.

La desaparición o la abrupta transformación de los espacios laborales, con su secuela de plantas fabriles vacías y maquinaria deteriorada, las propuestas de reconversión laboral que a su vez dejaban obsoletas y condenadas al desuso aquellas habilidades, prácticas y conocimientos aprendidos durante el ejercicio laboral, sumado a la desaparición y cancelamiento de los puestos de trabajo por la introducción de procesos organizativos nuevos y de creciente tecnificación, fueron ingredientes importantes de esta abrupta transformación. El propio producto del trabajo humano fue modificado, ya sea por la introducción en su reemplazo de otros de bajo costo relativo, provenientes de mercados de ultramar, o bien por la conversión de bienes en “commodities”, es decir, su revalorización a partir de la ruptura en su vinculación más o menos directa con el consumo humano, para ligarse a estrategias de comercio en gran escala.

La desaparición de la gran planta fabril implicó una profunda transformación del espacio relacionado a la vida laboral, constituyó un duro golpe a las percepciones de quienes lo frecuentaban en su actividad productiva, y representa un símbolo elocuente de esta nueva etapa. Pero no pueden descuidarse otras alteraciones de igual impacto en el reconocimiento de los ámbitos familiares de la vida previos a estas transformaciones. Los monocultivos a gran escala, las explotaciones mineras con el dinamitado de cerros y formaciones glaciares, el trazado de caminos, puentes y el emplazamiento de las grandes represas con la modificación de los cursos de agua, la intensidad de sus flujos y la conformación de sus costas, son elementos importantes en el impacto que generan en las percepciones colectivas y por primera vez a escala masiva surge una preocupación por un elemento neutro en las consideraciones previas: la “naturaleza” tal como era frecuentada, conocida y explotada en pequeña escala, adquiere la categoría en un nuevo sujeto en crisis, afectado por la potencia transformadora de los nuevos cambios. La categoría “paisaje” no refleja adecuadamente esta sensación ni la índole de los reclamos: se instala gradualmente una consideración acerca de la inviabilidad de la vida tal como se conocía en las generaciones anteriores, puesto que ahora se asocia a la conciencia de una crisis de incierto futuro.

Ocurre que la propia idea de futuro sufre este impacto del cambio. Para ello, es preciso volver a reflexionar sobre las relaciones laborales y su transformación, para advertir la presencia de un nuevo elemento: se ha trastocado la concepción del tiempo marcada por los ritmos de trabajo, descanso y retiro. Por un lado, como ya se ha dicho, ya no es posible alimentar las viejas nociones de estabilidad, que naturalizaban las relaciones de pertenencia y dependencia con respecto a una empresa, el acceso a sus sucesivas jerarquías en atención a las especialidades adquiridas y a la antigüedad en el desempeño. Esta experiencia ya no forma parte de la mayoría de los contingentes más jóvenes de la masa laboral, pero su quiebre significó un duro golpe para los mayores que, a sus 45, 50 o más años, quedaron fuera de la fuerza de trabajo activa por ajustes o modificaciones en la plantilla laboral de las empresas en las que se desempe-

ñaban, o sencillamente por el cierre de las mismas. Para los más jóvenes su dimensión del tiempo de mediano y largo plazo está marcada por la imprevisibilidad en los períodos de empleo y desempleo, la variedad de actividades a desempeñar en cada ciclo de contratación y en especial la dificultad de prever el futuro en esa discontinuidad laboral estructural.

En síntesis, apretadamente hemos querido presentar las dificultades actuales para percibir una continuidad biográfica, personal o familiar, tanto en las coordenadas espacio-temporales abruptamente diluidas, como en la autopercepción de las propias capacidades, en la esfera productiva y en los desempeños ciudadanos en regímenes democráticos de participación. A este conjunto de fenómenos es al que he designado como “principio de incertidumbre y desasosiego” que se corresponde y complementa con el de opacidad estatal, al que he aludido más arriba.

Es sobre estos desoladores panoramas que se proyecta el campo de la Animación sociocultural, con un desafío para poner en foco sus presupuestos y formas de abordaje. En primer lugar, cuestionaría las referencias al ocio y el tiempo libre como momentos adecuados y productivos para sus acciones. La sociedad del régimen neoliberal ha licuado la temporalidad como una dimensión de los sujetos para proyectar sobre bases más o menos firmes sus expectativas de futuro. Podríamos afirmar que, como en otras experiencias del sujeto, el individuo ha sido desapropiado de la dimensión temporal en cuanto ordenador, en parte ilusorio pero eficaz, de sus proyectos de vida.

Tal vez por ello esa tendencia de la cultura contemporánea occidental, ya destacada por muchos autores y en especial de aquellos que adhirieron a las posturas postmodernistas, caracterizada por la nostalgia, el revival, la tendencia a formar pequeños museos individuales o familiares que recuerdan, en fotografías, cartas y objetos, un tiempo pasado que se constituye en reaseguro y refugio de identidades en crisis. Las referencias más sofisticadas a la recuperación de lo “vintage”, la distinción entre lo meramente viejo lo antiguo, es parte de este movimiento hacia el pasado, que a mi juicio alimenta el deseo de recuperación de lo que ya no es.

Unas breves reflexiones acerca de mi última observación. Por empezar, entiendo la nostalgia como un sentimiento levemente agobiador y paralizante: no es un sentimiento que recupere el tiempo, sino que traslada al propio sujeto a una evocación de un tiempo clausurado. Hay además, en estas evocaciones, una huída a la responsabilidad personal de asumir la historia presente en toda su penosa finitud, un escamoteo a la conciencia crítica que dé lugar al examen de las condiciones de vida, sus causas, su aparente irrevocabilidad y su insatisfacción. Pero, por último, he advertido en algunas experiencias de trabajo que el saber técnico, sus dictámenes, operan en el sentido de expropiar del conocimiento del pasado, y a veces del pasado inmediato, a las nuevas generaciones. Tal vez en ese escamoteo y la glorificación de un presente de pseudo oportunidades y expectativas de consumo radique la notable separación entre las experiencias de las generaciones mayores y el elogio de un presente de urgencias y deseos, entre los más jóvenes, “milenians” o “centenials”.

Cuando postulo la importancia de las emotividades asumo también que la clásica separación de dos pares opuestos, emotividad vs racionalidad, una oposición que al desagregarse liga lo emocional a lo sensitivo, femenino, débil y otras variantes asociadas, contiene alguna clase de aproximación a la verdad. A menudo, y lamentablemente muy a menudo, asistimos a un énfasis en los discursos de derecha, fundamentalistas, racistas, xenófobos y muchas de otras variantes emparentadas, a los sentimientos y la emotividad. Imposibilitados de construir argumentos que apelen al razonamiento reflexivo, revisten a sus declaraciones, característicamente compuestas por una serie de eslóganes breves y encadenados, de un ropaje de afirmaciones de sentido común cargadas de emotividad, pero desprovistas de la intención de la verdad.

Mi énfasis en las emociones discurre por otros caminos. Se trata de anclar las experiencias de la animación sociocultural restituyendo las coordenadas de espacio y tiempo vividos, tal como han sido experimentados y resguardados en la memoria colectiva reciente. Ambas dimensiones son necesarias para asentar sobre bases firmes la propia biografía, que es siempre social y compartida. Se trata de promover una revisión de esas trayectorias y las bifurcaciones que condujeron a las experiencias contemporáneas que producen desánimo, depresión, aislamiento. Y, más claramente, se trata de recuperar, en esa revisión, la posibilidad de la construcción de un futuro compartido, tanto en el deseo como en la acción.

Cuando postulo esto, pienso también en los técnicos y profesionales que con sus métodos y técnicas ejercen su oficio en el marco de dependencias estatales o de ONGs. ¿Poseen cierto grado de autonomía para seguir profundizando y alentando los caminos que la comunidad indica como los más deseables, beneficiosos y movilizados para todos? ¿Cuántas veces los y las hemos escuchado quejándose amargamente por su rol de intermediarios entre metas ya diseñadas por otros, y la discrepancia con las que señala la comunidad en la que trabajan? La expresión que más recuerdo: “somos el jamón del sándwich”, acorralados entre lo que comprenden como resultado de su trabajo en terreno, y las metas inflexibles que se les han ordenado alcanzar, en un lapso temporal prefijado e inamovible, en los estrechos límites de un presupuesto que no pueden modificar.

Mi exposición no termina con frases esperanzadoras, porque estas cuestiones que he colocado aquí no pueden responderse individualmente. Como sujetos sociales e históricos que somos, tal como postulan los propios principios de la animación cultural, necesitamos del intercambio y debate de ideas con otros para conquistar un mínimo de certezas, algunas líneas promisorias de acción. Esa es, justamente, la intención que me ha llevado a escribir estas líneas.

Posadas, mayo de 2021

ROL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE DESCOLONIZACIÓN CULTURAL

ALEJANDRO IGLESIAS ROSSI

RESUMEN

Las creaciones musicales autóctonas, clásicas y populares en América han generado a través de los siglos un corpus geocultural *per se*. Sin embargo, esa extraordinaria riqueza no se ha visto reflejada en una teoría y praxis alternativa a aquella heredada de los estudios académicos de la tradición musical europea.

En el mundo actual, en el que la genuina creatividad cultural se encuentra amenazada de desintegración por la globalización, la creación, interpretación, investigación y enseñanza musical en nuestro continente se hallan en una encrucijada: la de desarrollar, a través de una verdadera *epistemología de descolonización*, un entramado simbólico endógeno que la ubique en su propia singularidad.

La Ponencia desarrollará el modelo artístico-académico generado por la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías (OIAN) en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), el cual recibió el *Musical Rights Awards* del International Music Council de la UNESCO por ser “*un programa inspirador que recobra y da vida artística a los instrumentos musicales indígenas, la mayoría de ellos olvidados, al tiempo que desarrolla investigación, composición, diplomas universitarios, conciertos y un modelo pedagógico-musical para todos los niveles*”.⁴

Este paradigma, parte de la concepción de otorgar a los instrumentos nativos de América la misma *dignidad ontológica* que a los instrumentos heredados de la tradición europea y a los desarrollados por la tecnología digital.

El trabajo interdisciplinario de la Orquesta se lleva a cabo a través de las disciplinas relacionadas con el acto musical. Investigación etnomusicológica, luthería Precolombina, creación de Máscaras autóctonas, así como entrenamiento corporal y gestual se trabajan a la par de la interpretación y creación musical tanto en la preparación de conciertos como en la enseñanza impartida en el marco de la Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales así como de la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América.

EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE DESCOLONIZACIÓN CULTURAL

Esta Orquesta me impactó de una manera brutal, porque eran las Epistemologías del Sur las que estaba oyendo y viendo, realmente era otra manera de expresar muchas de las cosas que yo no logro expresar en mis Charlas...la Ciencia, hay cosas que no conoce y no puede conocer. Y ustedes acaban de ver lo que la Ciencia, el conocimiento logocéntrico, no puede conocer. No puede conocer la Espiritualidad de las cosas, eso que los sociólogos, los antropólogos saben: cuando nosotros trabajamos con los pueblos indígenas y traducimos Sumak Kawsay o Suma Qamaña por Buen Vivir, ellos dicen que es una traducción aproximada, pero no es “la” traducción. Por-

que no sabe traer el concepto de Espiritualidad, esa fuerza trascendente dentro de lo inmanente. No es religión, esto es el otro lado de la vida que está adentro de nuestra vida y nosotros no sabemos expresarlo porque fuimos entrenados para eso. Y es el Arte el que camina sobre la línea abismal; un arte como éste, autores, cantantes que estuvieron con nosotros caminando sobre la línea abismal, mostrando claramente, denunciando esta línea y luchando para que se supere y creando de nosotros hombres y mujeres más dignos, con esta fuerza de Espiritualidad y Dignidad.

(Sousa Santos, 2018)⁵⁶

*“Véase a la Europa como inventa
y véase a la América como imita.
América no debe imitar servilmente,
sino ser original.
¿Y dónde vamos a buscar modelos?
Somos independientes
pero no libres;
dueños del suelo
pero no de nosotros mismos.
Abramos la historia,
y por lo que aún no está escrito,
lea cada uno en su memoria.”*
Simón Rodríguez (1769-1854)

Creación, interpretación, investigación y enseñanza de la Música en América Latina se hallan en la encrucijada de desarrollar una Teoría y Praxis que la ubiquen en su propio ámbito geocultural. Este desafío, que se plantea tanto desde un punto de vista individual y cultural como desde la técnica específica de cada disciplina, hace indispensable la conceptualización precisa de aquello que es:

- una “modalidad de la época”,
- un pensamiento abstracto que trasciende la Era en que fue concebido en tanto que respuesta a desafíos temporales y personales específicos.

Como ejemplo de lo primero:

¿Cuál es el sentido de cursar años de estudios de Armonía tradicional cuando ésta es sólo el paradigma de dos siglos de civilización europea, dejando así de lado la multitud de años que se precisarían para comprender la Armonía de los Gamelanes del Sudeste Asiático o de las Bandas de Sikuris y Tarkas de América del Sur?

¿Cuál es el sentido de estudiar sólo el Contrapunto occidental cuando el Contrapunto vocal de los Pigmeos Aka del África, para tomar un ejemplo, es como mínimo igual de rico?

¿Cuál es la razón del hincapié en la idea de 12 notas derivada del Temperamento Igual desarrollado en Occidente, dejando de lado, por ejemplo, conceptos tales como la escalística de los Ragas hindúes o el Temperamento Justo pitagórico?

Un ejemplo de lo segundo es la base misma de lo que denominamos Composición Musical, un legado extraordinario que el pensamiento medieval europeo ha ofrendado a la Humanidad, una arquitectura sonora en constante evolución y capaz de amoldarse a las singularidades del alma humana a través del tiempo y las Culturas.

En este caso, se hace necesaria una internalización de elementos transculturales para resurgir con una potencia susceptible de abordar territorios desconocidos de la creación.

El sin número de ítems que entrarían en la problemática expuesta exceden este escrito, nombraremos sólo algunos:

¿Cuál es el prejuicio que hace que conceptos métricos como el de los Talas hindúes estén ausentes en la currícula tradicional y no se ofrezcan como herramientas útiles para los creadores?

¿Acaso las llamadas técnicas no convencionales de interpretación que revolucionaron la música contemporánea de tradición académica en el siglo XX (sonidos multifónicos y con espectros rotos, respiración circular, etc.) no han sido tomadas de Culturas llamadas “extraeuropeas”?

En el caso de los cursos de orquestación tradicionales (que se comprenden usualmente como orquestar sólo para el instrumental sinfónico europeo):

¿Por qué no tomar en cuenta la organología de nuestro Continente, la cual es de una riqueza abrumadora? Esto demandaría un trabajo de reflexión extremadamente desarrollado ya que, una vez vencido el prejuicio del paradigma hegemónico, se accede a un campo prácticamente virgen.

La diferenciación de estos dos aspectos (temporal y perenne) en las disciplinas musicales es fundamental, ya que es característica esencial de la pedagogía hegemónica basarse en preconceptos que generan, fundamentalmente, dos tipos de resultados:

- conceptual: la certeza de que lo excelso es lo que fue generado por cierta cultura específica en un momento histórico dado,
- pragmático: la constante emigración de músicos desde los países “periféricos” hacia los “centrales”; resultado implícito, y completamente coherente, del para-

digma de una pedagogía que establece cánones exógenos para la validación de su membresía.

Siendo que tomar un paradigma en su totalidad como el único posible y profundizar sólo en él empobrece la visión de un artista, se hace necesaria la implementación de una visión que permita liberarse de a priori innecesarios (al tiempo que proporcione un andamiaje conceptual riguroso) enfatizando apertura, fluidez y elección a la vez que evitando tres ítems característicos del paradigma hegemónico:

- La no asunción del espacio en el que se habita,
- La admiración hacia paradigmas extraños a nosotros mismos, y que sólo nos pueden llevar a la insatisfacción,
- El antagonismo entre un saber enciclopédico y un saber de sabiduría.

Comprometerse en ese camino, aceptar ese desafío, abre un espacio de libertad insospechado ya que este proceso no sólo afecta al creador, sino que influencia y transforma la misma geocultura que lo engendró.

EL MODELO ARTÍSTICO-ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

El Modelo que hemos desarrollado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero está conformado por los siguientes vectores:

- el Instituto de Etnomusicología y Creación en Artes Tradicionales y de Vanguardia “*Dra. Isabel Aretz*” (IDECREA “*Dra. Isabel Aretz*”),
- la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías,
- la Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales,
- la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América.

EL INSTITUTO DE ETNOMUSICOLOGÍA Y CREACIÓN EN ARTES TRADICIONALES Y DE VANGUARDIA “DRA. ISABEL ARETZ”

Fundado en 2004, las tres áreas del Instituto son el Centro de Etnomusicología (dirigido por Isabel Aretz), el Centro de Creación Musical (dirigido por quien escribe) al cual pertenece la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías y el Centro de Investigación Iconográfica y Corporal en Arte Sagrado (dirigido por Susana Ferreres), surgiendo de la confluencia de tres vertientes que se unifican:

- La investigación histórica etnomusicológica que va hacia las fuentes autóctonas para recoger y recuperar los vestigios de una cultura olvidada pero que, sin embargo, sigue constituyendo la trama profunda y vigente de nuestra existencia.
- La búsqueda de vanguardia en la creación de música contemporánea instrumental y electrónica, que actualiza las multiformes expresiones de esa fuente genuina, que se renueva inagotable para aquél que se reconozca religado a su origen.
- La exploración y compenetración con las manifestaciones iconográficas de las culturas autóctonas, como legado para el desarrollo de un arte visual contemporáneo y una gestualidad corporal que asuma su herencia y busque sustento en sus propias raíces.

Así, el Instituto se gestó a partir de la convicción que, tanto desde la investigación etnomusicológica, como desde la creación, se pueden volver a reunir elementos dispersos que han generado un distanciamiento, una ruptura con nuestro acervo cultural. En su línea directriz de búsqueda se propone recuperar el contacto con las fuentes autóctonas de América, no como una idealización o un retorno a un pasado sepultado, sino como el despertar de una semilla latente que solo necesita del genio creador que la asuma, para volver a dar su original y sustancial fruto dentro de las formas, estructuras, materiales, tecnologías que se han ido desarrollando. Lejos de rechazar el aporte de la modernidad, se busca la integración como modo de reactualizar y resignificar el hecho de ser americanos.

Cabe destacar la importancia del legado de 60 años de trabajo de recopilación y registro audiovisual del patrimonio musical de América realizado por Isabel Aretz, el cual se encuentra alojado en la Biblioteca del IDECREA “Dra. Isabel Aretz”. En este marco institucional, los docentes-investigadores de la Orquesta y del IDECREA, pioneros en la transmisión de conocimientos sobre Luthería Precolombina, vienen realizando desde hace más de 10 años análisis acústicos y de Rayos X, escaneos 3D, técnicas de Fotogrametría⁷. Los usos de dichas tecnologías permiten obtener datos precisos de los instrumentos musicales en vista de su posterior reconstrucción, impartiendo dichos conocimientos en Carreras de Grado, Posgrado, Diplomaturas y Seminarios alrededor del mundo. Como ejemplo citamos el último Proyecto llevado a cabo en el Museo de La Plata por un equipo interdisciplinario y publicado en la Revista del Museo bajo el título “*Recuperación de los sonidos de América Precolombina: nuevas y antiguas tecnologías aplicadas a la reconstrucción de instrumentos sonoros en las colecciones arqueológicas del Museo de La Plata*”⁸ (Iglesias Rossi, A., Ferreres, S., Mattioni, L., Sosa Cacace, M.E., Couso, M.G. y Gobbo, D. 2020).

En el marco de este programa artístico-académico, los investigadores han realizado viajes de investigación al Amazonas⁹ (Venezuela, Brasil, Colombia), los Andes (Argentina, Chile, Bolivia, Colombia), México, Perú¹⁰ y Estados Unidos recuperando instrumentos y músicas de tradiciones vivientes¹¹.

7- OIANT (IDECREA). (2020) Recuperación de los sonidos de América Precolombina. La Plata, Argentina. www.youtube.com/watch?v=B3By-1y7kuw

8- OIANT (IDECREA). (2020) Recuperación de los sonidos de América Precolombina. La Plata, Argentina. www.facebook.com/watch/?v=361464571762589

9- OIANT (21, abril, 2018). Viaje de Investigación al Amazonas [OIANT]. www.facebook.com/media/set?vanity=ORQUESTADEINSTRUMENTOSAUTOCTONOS&set=a.1700985443311380

10- OIANT (22, abril, 2018). Viaje de investigación por Cusco, Lima y Valle Sagrado Inca [OIANT]. <https://www.facebook.com/media/set?vanity=ORQUESTADEINSTRUMENTOSAUTOCTONOS&set=a.1702007083209216>

11- OIANT (22, abril, 2018). Viaje de investigación por Museo de Sitio Chan-Chan, Complejo Arqueológico El Brujo, Trujillo y Lima [OIANT]. www.facebook.com/media/set/?vanity=ORQUESTADEINSTRUMENTOSAUTOCTONOS&set=a.1703558359720755

LA ORQUESTA DE INSTRUMENTOS AUTÓCTONOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS¹²

Fundada dentro del IDECREA “*Dra. Isabel Aretz*” (bajo la Dirección de Artes Escénicas y Visuales de Susana Ferreres y la Dirección Musical de quien escribe), la Orquesta parte de la concepción de otorgar a los instrumentos nativos de América la misma *dignidad ontológica* que a los instrumentos heredados de la Tradición europea y los desarrollados por la tecnología digital.

La Orquesta ha generado un paradigma de trabajo interdisciplinario que abarca las áreas de investigación, composición, interpretación, lutería y creación de máscaras, buscando salvar la compartimentación entre las diferentes áreas del conocimiento relacionadas con la Música. En efecto, todos sus integrantes son:

- creadores y ejecutantes de sus propias obras,
- investigadores y luthiers de los instrumentos nativos de nuestro continente, no sólo de los que aún están en uso en las Culturas nativas sino también de aquellos que han dejado de utilizarse hace siglos (por ejemplo: flautas y ocarinas dobles, triples y cuádruples; silbatos de la muerte; botellas silbadoras zoomorfas y antropomorfas, etc.) y que son reconstruidos a partir del estudio de Códices y documentos precolombinos,¹³
- constructores de las máscaras utilizadas en los conciertos, las cuales son diseñadas tomando como fuente las tradiciones iconográficas nativas de América¹⁴.

La música y coreografía son creadas individualmente o en forma colectiva, dependiendo de la obra, y las máscaras utilizadas en los conciertos son construidas por los propios miembros¹⁵.

Los ensayos comienzan con dos horas de entrenamiento físico dirigidos por Susana Ferreres y por quien escribe. Durante el mismo se realizan movimientos transmitidos hasta el día de hoy por Tradiciones autóctonas americanas, así como rutinas tomadas de las Disciplinas marciales orientales. Estas incluyen ejercicios destinados a incrementar la resistencia física y el desarrollo muscular, estiramiento, técnicas de combate, técnicas básicas de acrobacia, Formas Yang y Chen de Tai Chi Chuan (con puños y con espada), Formas de Kung Fu (Tigre y Águila), Kung Fu con palo y sable,

12- OIANT (IDECREA). (2011). Presentación de la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías. Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=38aMoHxb-Ao>

13- OIANT (23, julio, 2017). Construcción de Vasijas Silbadoras [Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América]. www.facebook.com/musicadeamericauntref/posts/1406352739453957

14- OIANT (42, febrero, 2019). Construcción de Máscaras Precolombinas por los alumnos de la Cátedra Iconografía y Mascaras de Susana Ferreres [OIANT]. www.facebook.com/media/set?vanity=ORQUESTADEINSTRUMENTOSAUTOCTONOS&set=a.2118787331531187

15- Iglesias Rossi, A. (OIANT). (2018) Harawi Ritual. Buenos Aires, Argentina. www.youtube.com/watch?v=Ye3GGaIpCjE

Nicoletti, J. (OIANT). (2017) Qhapakqunap. Buenos Aires, Argentina. <https://youtu.be/vB-jY6-9EGc>

Pa Kua Chan (caminata circular), así como conceptos fundamentales de manejo de la energía (Qi, Tan Tien, respiración, etc.)¹⁶.

Lo anterior se encuentra plasmado académicamente en la Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales, siendo ejemplos de ello las asignaturas Integración Transdisciplinaria¹⁷ y Arquitectura Corporal.

En vista de transformar las diferentes Disciplinas abordadas en una unidad integral, la ritualidad y la sacralidad son conceptos claves que permiten retomar la visión interdisciplinaria tradicional y milenaria acerca del cuerpo y las artes, en la cual no existe la diferenciación moderna entre la danza, el teatro y la música¹⁸.

Su marco conceptual:

*“Y allí estaba yo de pie.
En la cumbre de la más alta de las montañas y abajo, a mi alrededor,
se encontraba el Círculo del Mundo.
Veía de un modo sagrado la forma de todas las cosas en el Espíritu...
y la Forma de todas las formas,
como si todo estuviera unido,
cual si fuera un único Ser.
Y contemplé cómo el Círculo de mi Pueblo
era uno de los muchos que componen el Gran Círculo”.*
Jefe Sioux Alce Negro

El compositor en América se halla en la encrucijada de encontrar su identidad personal en tanto que creador, y su identidad cultural en tanto que miembro de una comunidad que lo abarca. Este desafío es el de llegar a ser él mismo, ser su “unicidad” en su máxima potencia. Este proceso no sólo afecta al creador, sino que influencia y transforma a la misma geocultura que lo engendró.

La transculturación de elementos (el caso de las técnicas de escritura de vanguardia y del componer clásico de raíz europea) precisa de un digerimiento, de una internalización de estos mismos elementos para resurgir con una potencia particular, un color único que ensanche los bordes del conocimiento al explorar tierras desconocidas de la creación.

Este desafío no se plantea únicamente desde un punto de vista individual y cultural sino también desde lo instrumental y operativo, es decir, desde la elección de la técnica y fundamentalmente de los medios (las herramientas) que empleará el creador, despojado de cualquier a priori, de cualquier prejuicio que lo inhiba en su capacidad visionaria.

16- OIANT (IDECREA). (2020) Backstage film “Música para un Futuro Ancestral”. Buenos Aires, Argentina. www.facebook.com/472559692820634/videos/766194237669102

17- OIANT (Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales). (2020) Asignatura “Integración Transdisciplinaria”. Buenos Aires, Argentina. <https://youtu.be/gZ37CIDMHBM>

18- OIANT (2013). Conciertos y Giras alrededor del Mundo [CD/DVD]. NAXOS Classical Music Library. Japón: <https://ml.naxos.jp/album/Untrefon15>

Comprometernos con la exigencia de encontrar una forma de “ser y de hacer” arraigada en el tiempo y la cultura a la cual pertenecemos hace desaparecer la supuesta dicotomía entre técnicas contemporáneas de creación e identidad cultural.

Encontrar ese camino, aceptar ese desafío, abre a un espacio de libertad insospechado. Este proceso, ésta maduración, debe transitarla el compositor no sólo personalmente sino como integrante de una comunidad, aunque, en realidad, ambas cosas son una.

“Todo está situado en el Centro del Universo.

*Tú eres el centro, el punto de mira, de convergencia de la Tierra que fluye en ti:
el aire, el agua, los seres vivos que te nutren, que se funden en tu existencia.*

Todo se define en relación a ti.

La luna está en su propio centro, así como el pino, el peñasco, el alce o el trueno.

El uno no es el otro, ni siquiera otro de la misma especie.

Cada pino particular tiene su propia disposición única y sagrada de agujas, ramas y corteza.

El sol, el agua, la tierra y el viento crean la forma de todos los pinos.

Pero la forma de cada pino no se define ni por su similitud ni por su diferencia respecto a los otros pinos: es absoluta, no es una cosa sino un proceso; como nosotros”.

Jefe Gayle Pino Alto

Para nosotros, americanos, la única posibilidad de estar, al mismo tiempo, abiertos a lo mejor que nos ofrece la modernidad y enraizados en nuestra cultura es encontrar aquello que la antigua Teología Cristiana denominó Hipóstasis.

Este término griego comenzó a ser utilizado en el siglo cuarto para describir esa “unicidad”, ese algo único que cada uno de nosotros es: nuestra persona profunda.

A diferencia del concepto teológico de Naturaleza Humana, o sea, aquello que todos nosotros como seres humanos compartimos (todos tenemos dos piernas, dos ojos, una psiquis, etc.) la Hipóstasis es indefinible racionalmente. Se trata de un misterio, y la única forma de alcanzarla es por Revelación. Es el nombre nuevo del que habla el Libro del Apocalipsis cuando dice: *al vencedor le dará maná escondido; y le dará también una piedrecita blanca y, grabado en la piedrecita, un nombre nuevo que nadie conoce, sino el que lo recibe.* Para dejar de ser Hipóstasis “potenciales” y convertirnos en la “plenitud” de nuestra persona, en ese nombre nuevo, debemos atravesar un proceso de desvelamiento de despojamiento de todos los “personajes” que creemos ser nosotros, y por los cuales sufrimos, ya que, a pesar de todo, sabemos que esos personajes, esos condicionamientos no somos “nosotros mismos”.

Así como no se puede hablar de la Hipóstasis fuera de un contexto ascético, místico y escatológico, el componer tampoco puede ser pensado fuera de esos tres contextos. Cada una de nuestras composiciones debe ser un acercamiento a nuestro yo verdadero. Dicho de una forma operativa, si al terminar una obra sentimos que no hubo nada que se transformó en nosotros, si no hubo una metanoia de nuestro ser, esta se compuso en estado de ausencia espiritual (por tanto, sin valor transformante) y más vale olvidarla. Las obras verdaderas son aquellas que nos llevan constantemen-

te hacia territorios desconocidos, constantemente al borde del abismo, y, paradójicamente, el coraje de afrontar al abismo no lo logramos antes de tirarnos a él sino durante la caída misma. Es en la praxis composicional y no en una teoría en la que ocurre la progresiva iluminación de las potencialidades personales. Esto es algo fundamental, nuestra persona se aprehende existencialmente, a través de la experiencia espiritual. Componer es un desvelamiento hacia nuestro ser, y el compositor debe tenerlo constantemente en cuenta.

Una historia medieval lo describe de forma fiel:

Un hombre camina y pasa por una cantera, hay dos hombres golpeando piedras, le pregunta a uno qué es lo que está haciendo y éste le contesta: “estoy rompiendo piedras”; luego le pregunta al otro qué está haciendo y éste le dice: “estoy construyendo una Catedral”.

Componer debe implicar un compromiso total. ¿Por qué ocurre así? Porque la persona, la Hipóstasis, es una consideración absoluta. Nos podemos acercar a ella únicamente desde un compromiso implacable y despiadado, desde la libertad más absoluta. Nuestra Hipóstasis profunda es radicalmente libre, y cuando la verdadera persona aflora conlleva en ella la aparición de un, como decía antes, espacio de libertad insospechado.

Otra característica de la persona es que es incomparable. Podemos comparar cosas semejantes, pero siendo que la persona es única, no puede ser comparada, no existen Hipóstasis mejores o peores, más o menos bellas. Como dijo un Maestro místico siglos atrás “*cada uno de nosotros es un Nombre de Dios*”.

Sólo si el compositor está comprometido clara y absolutamente con la búsqueda de su yo profundo, su vocación espiritual plasmada en el componer en tanto que vocación total, es que puede asimilar de forma radicalmente libre cualquier material que desee y procesarlo personalmente brindando una síntesis única. El gran compositor brasileño Heitor Villalobos lo había querido sintetizar en los años cincuenta con una “boutade”, cuando ante una pregunta de un periodista sobre: ¿qué es el folclore? le respondió: “el folclore soy yo”.

Ampliando este concepto diría que yo soy el producto de mi tierra, estoy hecho del aire de las pampas, de la nieve de los Andes, de los cuerpos de cóndores que al polvo volvieron, de las esperanzas y dolores que quedaron impregnadas a través de las generaciones en el cielo de América, es por eso que si encuentro quien soy, el producto no va a ser solamente personal sino telúricamente propio del lugar, de la geocultura que me vio nacer y desarrollarme. Y de la misma forma que la ciencia moderna sabe hoy que el aleteo de una mariposa en el Amazonas puede terminar generando un ciclón en el Japón, así yo también soy el producto de los sueños y dolores de las almas que habitaron a través de las generaciones este extraño planeta, del color de las arenas del Sahara, y de los pedregullos de la última aldea olvidada de la Tierra. Somos, como diría San Pablo, un solo cuerpo, y cada uno de nosotros encontrando su propio lugar en esta sinfonía cósmica puede llegar a ser absolutamente único y al mismo tiempo absolutamente universal.

LA PLASMACIÓN DEL MODELO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Cierta vez un yatiri o brujo me relató que había presenciado un ritual que realizaba un chamakani, que es el superior de los brujos en Bolivia. Un chamakani suele hablar con los mallkus o picos nevados y el yatiri vió cómo el mallku, en forma de una sombra amorfa, avanzó en plena noche a hablar con el chamakani. Una vez realizado el ritual, el mallku se retiró lentamente, saludó a cada uno de los presentes y se fue. No supo decir el yatiri cómo era el mallku, sólo le quedó el espanto de haberlo visto.

(Kusch, 1976)

Este texto del filósofo argentino Rodolfo Kusch, centrado en la relación iniciática entre el yatiri y el mallku es, tal vez, una de las analogías más precisas del arte en tanto que misterio absoluto, y abre una ventana sobre la relación del arte con la espiritualidad.

Arte y espiritualidad: dos ítems subrepresentados en la academia, de la misma forma que también ha estado subrepresentada América.

Por el contrario, tanto en la Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales como en la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América, la búsqueda de *un ser* y *un hacer* enraizados en nuestro continente es el núcleo fundante de sus paradigmas de enseñanza.

LA MAESTRÍA EN CREACIÓN MUSICAL, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ARTES TRADICIONALES

Fundada en 2006¹⁹ (bajo la dirección de quien escribe y con Susana Ferreres como Vicedirectora), inscribe su marco interdisciplinario en un “retorno a las fuentes” de la Universidad primigenia en lo que respecta a la Música. En efecto, el Modelo del Posgrado retoma las bases de las Universidades medievales en su visión integral del conocimiento. El concepto de *Trivium* y *Quadrivium* como paradigma del saber en el ámbito académico ha ido mutando y perdiendo fuerza a través de las Eras. El efecto de esta mutación en la música se ha dado en la pérdida de los enfoques integrales. Una de sus consecuencias, es la compartimentación de las disciplinas que atañen al hecho sonoro: el instrumentista no es compositor, el compositor no es instrumentista, el constructor de instrumentos no compone ni interpreta y de ningún compositor o intérprete se espera que construya él mismo los instrumentos. Por otro lado, esta Maestría pretende recuperar el concepto de investigación en arte, el cual ha sido relegado casi totalmente frente al concepto romántico de “inspiración de las Musas”, buscando así salvar la actual brecha entre Ciencia y Arte. Dicha ruptura no formaba parte de la visión de aquellos que construyeron en el Medievo y comienzos del Renacimiento el formidable edificio que conocemos hoy como “Composición Musical”. Creadores como Perotinus, Leoninus, Guillaume de Machaut, Josquin des Prez, Guillaume Dufay, Jacob Obrecht y sus contemporáneos de quienes derivan todas las técnicas compositivas posteriores (desde J. S. Bach hasta Arvo Pärt) veían el arte musical como

Ciencia y Arte al mismo tiempo, sin dicotomía alguna («*ars sine scientia nihil est*», Jean Mignot, s. XIV).

Ejemplos emblemáticos son, entre otros, el compositor Johannes Ciconia y su *Tratado teórico Nova Musica* y de *Proportionibus*; Johannes de Muris y su *Musica Speculativa*; la *Schola Enchiriadis de Arte Musica* y la *Musica Enchiriadis* del Monje Hucbaldo; Boethius y su *De Música, De Aritmética y De Geometría*, así como la composición *Ordo Virtutum* de la monja Hildegard Von Bingen. El extraordinario compositor Johannes Ockeghem es saludado a su muerte con las siguientes palabras: “*un hombre sabio, con vasto conocimiento en Matemáticas, Aritmética y Geometría, Astrología y Música*”. En el *Micrologus*, el Monje Guido D’Arezzo (1955), el más influyente de los teóricos musicales medievales, escribe:

Musicorum et cantorum magna est distancia:
Isti dicunt, illi sciunt quae componit musica.
Nam qui canit quod non sapit, diffinitur bestia;
Bestia non, qui non canit arte, sed usu;
Non verum facit ars cantorem, sed documentum.

Hay una gran distancia entre músicos y cantores:
El segundo vocaliza, pero el primero conoce la composición de la música.
Aquel que hace lo que no comprende, es por definición bestia;
Pero a aquel que no sólo canta, sino que conoce el uso (de la música) no se le llama bestia;
Ya que no es el cantar sino el conocimiento lo que hace a un cantor verdadero (músico).

Más aún, la Composición Musical era imposible de ser vista fuera de un marco espiritual y teológico. Ejemplos de esto son el *Omne Trinum Perfectum* de Ludwig Senfl, *Ma fin est mon commencement* de Guillaume de Machaut o el libro *De Música* de San Isidoro, Obispo de Sevilla, así como el hecho que tanto Vivaldi, Monteverdi, Machaut, Ockeghem, Obrecht, Albéniz, Victoria, Zarlino, así como los creadores de la Polifonía (Leoninus y Perotinus), eran Sacerdotes al mismo tiempo que compositores.

Esta concepción era compartida por los iconógrafos y poetas medievales: Dante en su *Divina Commedia*, escribe «toda la obra fue emprendida, no para un fin especulativo sino para un fin práctico... El propósito de toda la obra es sacar, a aquellos que están viviendo en *esta vida, del estado de miseria y conducirlos al estado de bienaventuranza*» (Ep. ad Can. Grand., 15 y 16).

Aquella concepción integral del hecho sonoro, prácticamente ausente hoy en los estudios musicales académicos de Occidente sigue, sin embargo, existiendo en las culturas autóctonas del mundo, y en particular en las de nuestro continente donde el “hombre de conocimiento” (el “chamán”) es a la vez, el músico, el médico, el profeta (que con sus sueños señala direcciones comunitarias) y el depositario de la cosmovisión de su geocultura.

Así, tenemos una posibilidad inédita de retomar la visión original de los creadores de la composición musical a través de la reanudación de la relación con las fuentes de nuestras culturas originarias.

No hay casualidad alguna en esto, ya que ambas (la Composición Musical Medieval y el Conocimiento Autóctono) son manifestaciones de sociedades con visiones tradicionales. Manifestamos que entendemos por visión Tradicional (tal como lo afirman Ananda Coomaraswamy, Mircea Eliade, Joseph Campbell, René Guenón y Marius Schneider, entre otros) aquella en la cual la cosmovisión espiritual es el núcleo de sentido de la misma, y rige tanto la cultura como la ciencia y la economía.

Cabe añadir que, en Occidente, esta visión no sólo fue la preminente en el Medioevo, sino que continuaba la tradición de los antiguos filósofos griegos. Así, el *Timeo* de Platón (en su traducción de Calcidio), era el texto fundamental a ser estudiado por los teóricos de la música.

La antigua tradición griega es, asimismo, afín a las culturas tradicionales autóctonas y a las del Lejano Oriente en el rol que le atribuía al entrenamiento físico, ya que el *Gymnasium* no era sólo el lugar de entrenamiento corporal sino el ámbito de aprendizaje filosófico, como lo describe Platón en *La República*:

“ἔστιν δὲ πού η ἢ μὲν ἐπὶ σώμασι γυμναστική, ἢ δὲ ἐπὶ ψυχῆι μουσική.”

“*Creo en la gimnasia para el cuerpo y en la música para el alma*”

(Platón, *República II*, 376e.)

Esta Maestría pretende volver a esa visión integradora de las diferentes áreas disciplinares relacionados con la creación y se encuentra organizada en tres “orientaciones” que permiten una formación transdisciplinaria integral, relacionando Artes Tradicionales, Nuevas Tecnologías y Creación musical, erigiéndose esta última en el eje transversal que articula los conocimientos adquiridos.

En síntesis, la Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales surge como respuesta a la necesidad de articular los conocimientos acerca de la relación entre praxis artística, nuevas tecnologías musicales y saber tradicional y propone sentar las bases de una pedagogía alternativa de aquella heredada de los estudios académicos de la tradición musical europea, resaltando la diversidad de expresiones musicales, en especial las propias de nuestra región, a través del trabajo de conceptualización de las fuerzas que crean el discurso musical (estructura, forma, vector discursivo, parámetros de contraste, entre otros), elementos fundantes del fenómeno creativo sonoro.

Asimismo, el Posgrado busca fortalecer el lugar de la Universidad pública y popular como espacio de reflexión acerca del rol del artista, responsable ante la sociedad como generador de sentidos para su comunidad y catalizador de nuevas construcciones identitarias que recojan lo más fecundo del legado tradicional y lo potencien como elemento de desarrollo para nuestro tiempo y nuestra cultura.

La currícula académica de la Maestría es la siguiente:

- Cosmovisiones Originarias de América

- Técnicas Multiculturales en Instrumentos Tradicionales
- Composición
- Geocultura del gesto creador
- Iconografía
- Laboratorio de Lenguaje Simbólico
- Tiro con Arco (Kyudo) Zen
- Poéticas del Gesto Acusmático
- Arquitectura corporal
- Heurística
- Integración Transdisciplinaria
- Gnoseología del proceso creador
- Genética de la Composición Acusmática
- Improvisación generativa
- Problemas Filosóficos de la Creación Musical
- Cosmogonías creativas
- Metodología de la Investigación

TRES EJEMPLOS DEL ABORDAJE DE LAS ASIGNATURAS

El hombre ha abandonado el cuerpo como lugar de conocimiento y aún cuando del cuerpo se trata, no es tomado como fuente sino como objeto de conocimiento.

La escisión mente-cuerpo es la herida de una separación que se muestra en el esfuerzo mismo de superarla.

En apariencia el pensamiento ha “evolucionado”; la ciencia ha desarrollado su propio corpus teórico e instrumental a través de la invención de objetos exteriores; una tecnología sofisticada que sustituye las capacidades y poderes que llevamos en nosotros mismos.

La agitación centrífuga de la mente proyectada en la multiplicidad exterior nos dispara hacia un abismo, una dispersión continua hacia la disolución, hacia la nada.

Se hace entonces necesario un retorno al territorio interior donde el desarrollo pueda darse en la profundización y no en la dispersión. Donde la diversidad pueda germinar del tronco de la Unidad.

Éste territorio, ésta profundización trasciende lo espacial y lo temporal, pues es de orden ontológico. Es el hombre en su totalidad, abriéndose a una realidad que no puede abarcarse desde un sólo aspecto de su ser y que requiere la plenitud de lo que somos, como recipiente para recibirla.

La búsqueda de sentido, la experiencia de estar vivo no puede colmarse con meros conceptos, solo se deja descubrir por una inmersión absoluta.

(Ferrerres, 2011, p.1)

COSMOVISIONES ORIGINARIAS DE AMÉRICA

Esta Asignatura busca otorgarle voz y presencia dentro del ámbito académico a las Culturas Originarias. Saberes ancestrales, amoldados a la currícula de esta Maestría, develan un conocimiento hasta aquí prácticamente vedado o desconocido.

Desde los procesos de iniciación Amautica, la indagación de las crónicas de la Conquista, del conocimiento organológico del instrumental americano, hasta las prácticas sociales indígenas del hecho musical - comunitario y colectivo -, el cursante construirá un bagaje de fundamentos teóricos y prácticos dirigidos hacia la creación.

ICONOGRAFÍA

Esta asignatura tiene como objetivo transmitir los principios de construcción del Arte Sagrado en vistas de introducir nuevos ángulos perceptivos y brindar los fundamentos estéticos, así como los conocimientos prácticos acerca de las técnicas tradicionales de construcción de instrumentos en arcilla, con la finalidad de que el maestrando pueda modelar los instrumentos autóctonos.

El desarrollo del Curso está orientado a abrir el acceso al conocimiento específico a través de la imagen. Construida en un particular proceso simbólico tanto desde la preparación básica del soporte físico (como desde la elaboración en los colores, proporciones, geometría y hasta la plasmación de la imagen misma), es una verdadera “escuela de la visión”. En este sentido se buscará la transformación de una mirada que se detiene en la superficie exterior, obstruida por el juicio racional o por la “cosificación” del objeto para, atravesando las puertas de la percepción acceder al “sujeto”, al arquetipo: aprender a leer “lo Invisible en lo visible, la Presencia en la apariencia” .

KYUDO ZEN

El Arte del arco y la flecha, Vía Tradicional del Japón, es una disciplina que concierne tanto lo corporal como lo psíquico y lo espiritual.

En la particular búsqueda de conocimiento de este Arte oriental, el arco y la flecha constituyen soportes simbólicos, y vehiculizan conceptos personales de transformación. No hay lugar para conceptos “deportivos” en el Tiro con Arco; la alta complejidad de su aprendizaje demanda un desarrollo de la conciencia que apunta a la concreción de una unidad antropológica *cuerpo-mente-espíritu* en la cual el verdadero blanco es el arquero mismo. El practicante del Kyudo apunta ante todo a “su” propio centro, característica ésta de todo Arte Tradicional así como (cuando es entendido como medio de transformación personal y de Revelación comunitaria) del Arte de Vanguardia.

LA LICENCIATURA EN MÚSICA AUTÓCTONA, CLÁSICA Y POPULAR DE AMÉRICA²⁰

Fundada en 2015 (y dirigida por quien escribe) se enmarca en la lógica de las tradiciones autóctonas de todos los tiempos y latitudes, las cuales han expresado a través del entretendido de sus mitos, artes, construcciones y música, la cosmovisión en la que se enraízan sus culturas. Desde los albores de la Humanidad, estas manifestaciones

han generado un *corpus* de conocimiento que opera como vector espacio-temporal de la visión endógena de cada Pueblo en el cual la música posee la entidad de actuar como *pontifex* entre los diversos componentes. Su rol es el de crear el discurso sonoro que aúnan el mito a la danza y las máscaras con la poesía, el teatro y la plástica, a través de la voz y los instrumentos que, en una configuración hipostática, encarnan la especificidad propia de cada cultura.

Para las Culturas nativas de América los procesos de materialización del sonido, desembocan en una eclosión proteiforme de artes cuya manifestación palpable y visible proviene de la fuente de su emanación. Y es coherente que, en esta plasmación interdisciplinaria, ese sea el rol de la música ya que en la cosmogénesis de la cultura la creación primordial es sonora.

Nuestro continente posee una multiplicidad de culturas (muchas de ellas en peligro de desaparición) y es objetivo de esta propuesta formativa, el conocimiento de las creaciones sonoras autóctonas, clásicas y populares, (las cuales son un *corpus* específico geocultural *per se*), al tiempo que propone al estudiante la posibilidad de ahondar y de reconocerse perteneciente a la profunda riqueza cultural de nuestro continente.

La Carrera cuya implementación se propone, concibe al estudiante como una entidad integral que aúna en sí las competencias del creador, el tecnólogo, el intérprete, el luthier y el teórico, pretende subsanar la falta de profesionales del área capaces de inscribir sus aptitudes dentro del marco de nuevos paradigmas emergentes en la sociedad actual respondiendo a la demanda académica no cubierta de articulación de conocimientos sobre:

- Composición electroacústica e instrumental
- Interpretación, experimentación, improvisación y práctica de ensamble
- Tecnologías electrónicas aplicadas a la creación musical
- Artes tradicionales (escénicas, visuales y sonoras)
- Luthería autóctona, no sólo de aquellos instrumentos que aún están en uso en las Culturas nativas sino también de aquellos que han dejado de utilizarse hace siglos (flautas y ocarinas dobles, triples y cuádruples; silbatos generadores de ruido blanco y rosado; botellas silbadoras zoomorfas y antropomorfas, etc.) y que son reconstruidos a partir del estudio de Códices y documentos Precolombinos

Estos ejes conforman el Plan de Estudios al tiempo que otorgan a la música y los instrumentos nativos de América la misma *dignidad ontológica* que a las músicas e instrumentos heredados de la tradición europea. Y a su vez otorga el mismo estatus al estudio de las tradiciones autóctonas (Baguala, Harawi, Huayno, N'guillatun, Khantus, etc), las que son fruto del mestizaje (Chacarera, Cueca, Malambo, Vidala, Chamamé, Joropo, Son, Taquirari, Vallenato, Danzón, Llanero, Calipso, etc.) o las de la tradición clásica, a la par de hitos sonoros que marcan la historia y la estética musical americana como la Bossa Nova de Vinicius de Moraes y Antonio Carlos Jobim; el Tango (Troilo, Discépolo, Piazzolla, Pugliese, Mores y Mederos); el Negro Spiritual creado por los esclavos y su continuación en el Jazz; la Nueva Trova cubana (Silvio Rodríguez y Pablo Milanés, alumnos ambos del compositor Leo Brouwer); la Nueva Canción chilena

(Violeta Parra, Victor Jara, Inti Illimani y Quilapayún) o el Rock nativo (Luis Alberto Spinetta en Argentina, Tribu en México, Los Jaivas en Chile, entre otros).

Asimismo, se da especial énfasis al trabajo de composición con Medios Electroacústicos ya que, desde el comienzo de la música concreta de posguerra, esta modalidad arraiga particularmente en América dando muchos de los mejores compositores en el área (Alvarez, Mastrogiovanni, Villalpando, Mandolini, Brncic, Maiguashca, Vaggione, Blanco, entre otros).

En este sentido, cabe señalar, además, que cada época ha desarrollado un instrumental acorde a sus necesidades expresivas y la computadora se alza como el instrumento musical del siglo XXI. Su potencialidad como herramienta capaz de expandir los límites de la acústica instrumental a través de los diversos softwares de programación para grabación, edición y procesamiento de audio, la convierten en un verdadero taller de luthería electrónica contemporánea.

Estos nuevos timbres acusmáticos creados a partir de sampleos y la aplicación de procesamientos electrónicos, son susceptibles de fomentar el desarrollo de un discurso musical original, así como el desarrollo de nuevas formas de interpretación en los instrumentos acústicos en el estudiante.

Así, evitando la compartimentación entre las diferentes áreas del conocimiento musical, esta propuesta educativa ofrece a los estudiantes desarrollar una práctica dirigida a la interpretación y composición musical, con conocimientos en construcción de instrumentos de América, nuevas tecnologías, interpretación, experimentación, improvisación y práctica de ensamble, así como un entrenamiento auditivo y gráfico que aúna las disciplinas de Audioperceptiva, Armonía, Grafía musical, Contrapunto e Historia de la música.

De esta manera, el diseño curricular genera un *corpus* de conocimiento articulado transversalmente favoreciendo el proceso de aprendizaje a través de la permanente sinergia entre la incorporación de nuevos saberes teóricos y su aplicación práctica en el trabajo del alumno. El desarrollo de la creación artística personal puesta en relación con los conceptos de las fuentes tradicionales se lleva a cabo a través de asignaturas que fomentan una necesaria apertura a la dimensión simbólica del proceso creador, al tiempo que brindan contacto al estudiante con las multiformes expresiones de las artes tradicionales.

CONCLUSIÓN

Todo este modelo de investigación y creación es único en el mundo e intenta abordar el conocimiento de una manera integral. En este cruce de los instrumentos autóctonos con las nuevas tecnologías, el estudio con la creación, lo teórico con lo práctico y los saberes modernos con los saberes antiguos, se promueve una idea de la obra que la acerca a una concepción ritualista y celebratoria de la música.

(Parlamento del MERCOSUR, 2019, p. 2)

Es un orgullo que la universidad pública y gratuita esté abocada a la producción y difusión de estos saberes.

(Senado de la Nación Argentina, 2019, p. 1)

Declaraciones del Senado de la Nación Argentina y del Parlamento del MERCOSUR (respectivamente) sobre la Orquesta en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Este Modelo propone una visión integradora de las diferentes áreas disciplinares relacionadas con la Música y tiene como deseo profundo que las generaciones venideras enfrenten los desafíos de su tiempo con armazones conceptuales dignos de los sueños de nuestros Libertadores, quienes creyeron que América es capaz de ser original. Para que, como proponía Simón Rodríguez (maestro y compañero de Simón Bolívar) en la cita que abre este artículo, dejemos de ser sólo dueños de nuestras tierras para llegar a ser “*dueños de nosotros mismos*”.

Quizá, en ese momento, ser americanos deje de ser únicamente la pertenencia a un lugar geográfico y pase a convertirse en una dignidad que hayamos conquistado cada uno de nosotros personalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alighieri, D. (2012) La Divina Comedia. Traducción de Violeta Díaz Corralejo, Madrid, SIAL Ediciones, 2012, 1046 págs.
- D’Arezzo, G. (1955). *Micrologus*. American Institute of Musicology.
- Ferreres, S. (2011). La Unidad como Devenir. En Congreso Internacional Nuevos Paradigmas en las Artes, las Ciencias y el Conocimiento Nupacc. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fernando García Cambeiro.
- Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías (El Parlamento del Mercosur Declara De interés la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América, creada y dictada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero de la República Argentina). (15/7/2019). (*DECL. /43/2019*), 2019, 15, Julio.
- Platón (2003) República II, 376e, Madrid, p.334. Alianza Editorial.
- Proyecto de Declaración (El Senado de la Nación Declara De interés de esta Honorable Cámara la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América, creada y dictada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina).) (20/3/2019). *Proyecto de Declaración, (S-3969/18)*, 2019, 3, marzo.

OBRAS AUDIOVISUALES

- Enrique, A. (2019). Cuando la Luna descendía a la Tierra. Obra para Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Orquesta de Cuerdas. Registrado en el Teatro Municipal de Cusco por la OIANT (dirigida por Anabella Enrique) junto a la Orquesta Sinfónica de Cusco (dirigida por Carlos Trujillo Aguirre). <https://youtu.be/ts-HlwuDiolo>
- Iglesias Rossi, A. (2018). Harawi Ritual. Obra para 4 Solistas femeninas, Recitante, Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Orquesta Sinfónica. Registrado en la Sala Sinfónica del CCK-Argentina por la OIANT junto a la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil “José de San Martín” dirigidas por Mario Benzecry. www.youtube.com/watch?v=Ye3GGaIpCjE
- Iglesias Rossi, A. (2018). Yoalli Ehecatl (Libro de las Teofanías Proféticas en el Orden de la Tierra). Obra para Orquesta de Instrumentos Autóctonos, Máscaras Precolombinas y Cinta Magnética.. Registrado en el Complejo Arqueológico Huaca Mateo Salado, Perú. <https://youtu.be/stwh-SvNdB>
- International Music Council (2013). Ceremonia de Entrega del Musical Rights Award a la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías. World Forum on Music <https://youtu.be/yJFep16G20o>
- Nicoletti, J. P. (2014). *Qhapaqkunap*. Obra para Orquesta Sinfónica, Huéhuets y Tepozatlis Aztecas, Ocarinas Escultóricas Mayas, Incas y Moches, Zumbadores del Amazonas, Canto Armónico Inuit, Cinta Magnética y Máscaras Nativas de América. Registrado en la Sala Sinfónica del CCK-Argentina por la OIANT junto a la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil “José de San Martín” dirigidas por Mario Benzecry. <https://www.youtube.com/watch?v=vB-jY6-9EGc>
- Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías (2013) *Conciertos y Giras alrededor del Mundo*. CD/DVD. Japón: NAXOS Classical Music Library. <https://ml.naxos.jp/album/Untrefon15>
- Presentación Audiovisual de la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías. (2011) www.youtube.com/watch?v=nHwhD9w7Yfg&feature=youtu.be
- Szewach, J. (2018). El Océano del Aliento Puro. Obra para 4 sopranos, Orquesta de Instrumentos Autóctonos, Orquesta Sinfónica y Cinta magnética. Apertura del Festival Imago Sloveniae, interpretada por la OIANT junto a la Orquesta de la RadioTV de Eslovenia dirigidas por Martín Fraile. <https://youtu.be/nLDzDd6n-MVw>
- UNTREF. (2019). Integración transdisciplinaria - Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales. <https://youtu.be/gZ37CIDMHBM>



VIII Congreso Iberoamericano
de Animación Sociocultural

SEGUNDA PARTE

PONENCIAS

DES/IGUALDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS JOVENES: APUNTES PARA LA INTERVENCIÓN SOCIEDUCATIVA

EJE 1

VICENTA RODRÍGUEZ MARTÍN²¹

ESTHER MERCADO GARCÍA²²

SONIA MORALES CALVO²³

PEDRO DE LA PAZ ELEZ²⁴

RESUMEN

La violencia de género existe en parejas jóvenes a tenor de los datos de mujeres asesinadas de menos de 20 años. El trabajo analiza la relación entre actitudes sexistas (roles y cualidades) en adolescentes y jóvenes, y cómo éstas, tendrían incidencia en las creencias en torno a la conformación de parejas desiguales y tolerantes con la violencia de género, e influenciadas por la socialización familiar. Se basa en un estudio cuantitativo²⁵, descriptivo y comparado en dos momentos temporales (2010 y 2019), mediante la aplicación de cuestionario con escala tipo Likert. La muestra se compone de un total de 1594 estudiantes de ESO y de Bachillerato. El análisis de datos se ha realizado utilizando IBM SPSS Statistics 19.0, con técnicas bivariantes. Los resultados apuntan a la persistencia de sesgos sexistas y, asimismo, se muestran cartografiados nítidamente los avances y retrocesos habidos en torno a la conceptualización de la violencia de género comparando los datos obtenidos en ambas investigaciones. A modo de conclusión, se señala la articulación de medidas socioeducativas, para que, desde diferentes espacios de intervención y de modo particular desde la ASC, se transversalice el enfoque de género en la implementación de acciones orientadas a la promoción de la igualdad y erradicación de la violencia de género. Y en este contexto, la ASC juega un papel fundamental para la generación de sociedades más igualitarias entre varones y mujeres, libres de cualquier manifestación de violencias de género.

Palabras claves: violencia de género, jóvenes, sexismo, acción socioeducativa.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género en las relaciones de pareja en la juventud y adolescencia (en adelante, VGRP), conocida como *violencia en el noviazgo*, es sumamente significativa en este fase ciclo vital, debido tanto a la relevancia atribuida a la constitución de la pareja (Echeburúa, Corral, Sarasua y Zubizarreta, 1996; Rodríguez-Martín, 2010), como por la idealizada concepción del amor romántico, siendo éste sincrónico a los sistemas familiares más tradicionales, como condición mantenedora de la propia relación conformadora de sentimientos afectivos (Aron, Fisher, Mashek, Stong, Li et al., 2005; Carbonell y Maestre, 2018; Graham, 2011). Y, con frecuencia, todo ello hace que conlleve la negadora percepción de la propia naturaleza de la violencia (García-Sedeño y García-Tejera, 2013).

Vivimos en una sociedad donde se aprende a ser y a sentirse mujer y, a ser y sentirse hombre. Tanto unos como otras quedan envueltos en un patrón de comportamiento legitimado y donde el alejamiento de dichos mandatos es socialmente reprobado (Rodríguez-Martín, Sánchez y Alonso, 2006). Y este aprendizaje también está presente en la conformación de parejas y los roles que cada cuál ha de desempeñar dentro de la misma.

El pensamiento patriarcal enraizado en los roles y las cualidades de género, la tradicional brecha de los espacios públicos/privados, la cultura y la desigual designación del poder condescendidos a los hombres y a las mujeres, se han establecido como factores multicausales del abordaje y el estudio de la violencia de género en las relaciones de pareja (Armenta, Sánchez y Díaz, 2014; Amurrio, Larrinaga, Usategui, Del Valle, 2010; Díaz-Aguado, 2003; Sánchez, Martín y Palacios, 2015; Sugarman y Frankel, 1996); siendo innegable su metamorfosis para favorecer la creación de espacios de igualdad y de prevención de la violencia hacia las mujeres (Ferrer, Bosch y Navarro, 2010).

En base a todo ello, la representación de ciertas creencias vinculadas al galanteo y al rol diferencial entre hombres y mujeres, están habitualmente arraigados a los procesos de socialización (Lago y Miracco, 2011). Son los diferentes agentes socializadores quienes juegan un papel fundamental en este aprendizaje diferencial, siendo las familias el primer contexto de socialización, donde niños y niñas aprenderán las conductas clave que le permitirán desenvolverse en el mundo social a lo largo de su vida (Baixauli, Pérez-Martin, Cotolí, García y Montoya, 2014), y, consecuentemente, las conductas tipificadas para hombres y para mujeres en las sociedades, también serán objeto de aprendizaje en el entorno familiar.

Así pues, las desigualdades sexistas, en nuestro contexto se cimientan, en la designación de obligaciones y derechos en función del género y en el gravamen de la conceptualización de los roles y los estereotipos. Tanto es así que la relación amorosa se impregna de ese imaginario social que envuelve la violencia de género. Y dentro de este pensamiento cultural, se considera que los conflictos y los afectos conforman parte de la unión de pareja y, como corolario, la idealización de la relación converge en el maltrato (Caro, 2008).

El constante imaginario de las relaciones de pareja condicionado por las contradicciones de una socialización anticipada sobre los roles conyugales para lograr una relación exitosa, prolifera la deflagración de situaciones de violencia; convirtiéndose en un grave problema social (Makepeace, 1981). De ahí que el amor romántico y los mitos hayan favorecido la proliferación de creencias y actitudes inadecuadas sobre la pareja e inferidas en el origen de la violencia de género (Bosh, Herrezuelo y Ferrer, 2019). Si bien, las causas de la violencia de género en la pareja son múltiples y obedecen a un conjunto ecosistémico de factores socioculturales, contextuales e individuales antagónicos al ginecentrismo de la sociedad (Boira, Carbajosa y Marcuello, 2013; Bell y Naugle, 2008; Herranz, 2013).

La violencia de género (VGRP) comprende cuatro tipos de conductas: (1) la violencia física entendida por el uso de la fuerza física para lastimar a otra persona; (2)

violencia sexual caracteriza por obligar a una pareja a participar en actos, contactos o eventos sexuales no físicos sin consentimiento; (3) la agresión psicológica determinada por actos comunicativos deliberados para perjudicar y/o ejercer el control a otra persona y, (4) el acecho o el acoso como el patrón de atención y contacto repetidos y no deseados por parte de una pareja para causar temor e inseguridad (CDC, 2015). En ocasiones, la pérdida de control dentro de las relaciones de pareja induce la aparición de un bucle beligerante en el que se interrelacionan las diferentes formas de la violencia (González, Muñoz y Graña, 2003).

Las parejas jóvenes y con menos tiempo de relación son las que más prevalencia de agresión física y psicológica tienen en sus relaciones de pareja (Graña y Cuenca, 2014); aunque la violencia sea vista positivamente como un hecho no disruptivo de la relación (Henton, Cate, Koval, Lloyd y Christopher, 1983). Dichos actos de violencia se incrementan si se aceptan como vínculos usuales dentro de la propia pareja (Rey, 2008; Smith, Winokur y Palensky, 2005).

La cara más visible y lesiva de la violencia de género, es la evidenciada a través de las cifras de mujeres asesinadas. Sólo en nuestro país y, considerando exclusivamente la ocurrida entre parejas que mantienen o han mantenido vínculos afectivos, desde el 1 de octubre de 2003 hasta el 28 de enero de 2020, 1.040 mujeres fueron asesinadas. Y, centrándonos en adolescentes y jóvenes de menos de 20 años, han sido un total de 43 mujeres (DGVG, 2020).

A la luz de estas cifras, las diferencias de poder y estatus entre varones y mujeres son fácilmente constatables; siendo el sexismo la actitud adoptada para mantener y dar valor a esas diferencias (Díaz-Aguado, 2003).

Los datos sobre los asesinatos de mujeres jóvenes por sus ex/parejas afectivas y la cartografía de desigualdad y violencias que muestran las investigaciones, así como los nuevos escenarios de violencias proyectadas en espacios virtuales por jóvenes socializados/as en el uso de las tecnologías de la información, comunicación y relación utilizados como elementos empleados para el control (Martos, Simón, Barragán, Moreno y Gázquez, 2016) y el auge de movimientos sexistas, sólo son la parte visible de la metáfora del iceberg de la violencia, que requiere ser abordado para poder diseñar estrategias eficaces de intervención.

El presente trabajo está encaminado a estudiar cómo la población más joven, interpreta la violencia de género, de modo que se pueda identificar el entendimiento de las relaciones y las violencias, sus factores de riesgo, y permita aproximarnos a visibilizar avances y retrocesos en torno a sus configuraciones para su oportuno y efectivo abordaje.

El hecho de que en este estudio se incida en adolescentes y jóvenes es debido a que las tasas de violencia en la relación de pareja disminuyen a medida que la edad de la pareja aumenta, siendo la edad adulta temprana el periodo de la vida con mayor riesgo de violencia (Póo y Vizcarra, 2008; Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2006).

No obstante, las investigaciones ponen de relieve que la violencia en el noviazgo no se produce a una edad determinada, aunque algunos resultados apuntan a que el primer episodio ocurre a los 15 años (Henton, Cate, Koval, Lloyd y Christopher,

1983). Concomitante con estas autorías, son las aportaciones de Blázquez, Moreno y García-Bahamonde (2009), quienes sostienen, tras la revisión de diversas investigaciones sobre parejas jóvenes, que la violencia en el noviazgo tiene mayor incidencia y que tienen lugar cuando las jóvenes son estudiantes de nivel secundario (Hernando, 2007; Molina y Fernández, 2009; Rivera-Rivera, Allén, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce, 2006).

OBJETIVOS GENERALES

Comparar la evolución sobre la percepción de violencia de género en jóvenes y adolescentes en Castilla-La Mancha.

Para la consecución de dicho objetivo, se plantearon los siguientes específicos:

1. Describir el perfil sociofamiliar y la influencia del entorno familiar en el desarrollo de actitudes sexistas.
2. Determinar la conceptualización de la violencia de género dentro de las relaciones de pareja.
3. Estudiar el reconocimiento de indicios de control y abuso por parte de los y las jóvenes y adolescentes.
4. Identificar las percepciones de cualidades y roles vinculadas con el género.
5. Descubrir las estrategias de resolución del conflicto y ante el maltrato utilizado por los sujetos participantes.

MÉTODOLOGÍA

A. PARTICIPANTES

El presente trabajo es un estudio transversal llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en los años 2010 y 2019. Entre la finalización de la primera investigación (E-1: 2010) y la segunda investigación (E-2: 2019) ha transcurrido un periodo temporal de una década y posibilita cartografiar los avances y retrocesos en torno a las actitudes sexistas y la violencia de género.

En ambos estudios se realizó un muestro no probabilístico considerando ciertas cuotas para la representatividad según las siguientes variables sociodemográficas: sexo, edad, nivel educativo, y municipio de residencia (zona urbana y núcleo rural).

Los sujetos participantes fueron estudiantado matriculado en la Enseñanza Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior cuya franja de edad se situaba entre los 13 y los 22 años y, mayoritariamente de origen español.

Para la investigación (E-1) el error muestral fue 3% (bajo $p=q=0,5$; nivel de confianza=95%. En cambio, para la investigación (E-2) el error muestral fue $\pm 4,2\%$ (bajo el supuesto de muestreo probabilístico; población infinita; $p=q=0,5$; nivel de confianza=95%).

En la investigación (E-1) la muestra total fue de 1.064 estudiantes cuyas características fueron:

- 584 fueron mujeres (54.9%) y 480 fueron hombres (45.1%).
- Procedentes de ámbitos rurales el 46.5% y de ámbitos urbanos el 53.5%.
- La edad media fue de 15,96 años, siendo la edad mínima de 14 y la máxima de 21 años.
- Procedencia: mayoritariamente fueron españoles/as, el 95% de los y las encuestados/as. Entre el alumnado procedente de otros países, había un 5% de población extranjera que representaban 19 nacionalidades, siendo Rumanía y Ecuador quienes registraban un mayor número de casos.

En la investigación (E-2) la muestra total fueron 530 estudiantes cuyo perfil sociodemográfico fue:

- El 56,8% de la muestra fueron mujeres y un 42,5% hombres. En cuanto a la orientación sexual[6], un 85,1% manifestó ser heterosexual, seguido de un 8,3% bisexual, un 2,1% homosexual, un 0,6% otra orientación y, por último, un 3,4% prefirió no indicarlo.
- La edad media fue de 15,65 (DT =0,495) entre los 13 y los 22 años.
- Procedencia: mayoritariamente de España (más de 9 de cada 10 jóvenes). Entre el alumnado originario de otro país, existían más de 20 nacionalidades diferentes, siendo las personas procedentes de Rumanía y Marruecos las que registraban porcentajes más altos (2,5% y 1,5%, respectivamente).

B. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

El cuestionario utilizado, de elaboración propia, fue diseñado a partir instrumentos utilizados en trabajos previos de Deyá, Marín y Serrá (2001), Díaz Aguado y Martínez Arias (2002, 2003), Echeburúa y Corral (1998) y González y Santana (2001, 2002). Partiendo del trabajo anterior (investigación E-1), después de la revisión teórica y de la revisión de las escalas validadas procedentes de la literatura científica se diseñó el instrumento para la investigación (E-2).

En cuanto al contenido sobre la información solicitada, se agrupó en torno a dos grandes núcleos: (1) información sobre el entorno de la persona encuestada y, (2) información sobre el sujeto encuestado. Y si bien las investigaciones son de mayor amplitud, el presente trabajo recoge las escalas comunes presentes en ambos cuestionarios que son las que se han utilizado para el estudio comparativo y que están referidas a determinar: 1) la conceptualización de la violencia de género en las relaciones de pareja; 2) la percepción de abuso; 3) la percepción de roles de género; 4) la percepción de cualidades sexistas; 5) las estrategias implementadas ante el enfado de la pareja y 6) las estrategias que implementaría ante el maltrato recibido de la pareja.

En ambas investigaciones el modo para medir desigualdades y violencias de género, las respuestas se acomodaron a: (a) una escala tipo Likert donde se ha de mostrar el grado de concierto/desconcierto en relación con el enunciado propuesto en un gradiente de 1 (desacuerdo) a 5 (de acuerdo); (b) una escala gradual de 1 (nada) a 5

(mucho) y, (c) una escala de frecuencia de opciones de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre).

En la investigación primera (E-1), previa a la aplicación definitiva, se llevó a cabo una prueba pre –test con 50 estudiantes. Se detectaron errores de comprensión de algunas preguntas, así como problemas en el formato de respuestas, procediéndose a su corrección y mejora. Se realizó una segunda aplicación pre – test recogiendo la cuantificación de cada uno de los valores asignados a la escala tipo Likert utilizada.

En el estudio participaron un total de 10 Institutos de Educación Secundaria. La recogida de datos se efectuó en abril, mayo y junio de 2007.

En el segundo estudio (E-2), previo a la administración y aplicación del cuestionario, se realizó un pre–test con 50 estudiantes y se recogieron las aportaciones de los y las responsables de los equipos de orientación de los centros educativos para su revisión. Tras la detección de errores de comprensión de algunas preguntas y del formato de respuestas, se incluyeron las recomendaciones y se rediseñó el cuestionario.

En el estudio participaron un total de 10 Institutos de Educación Secundaria contando con el consentimiento informado de los equipos de dirección, orientación y/o claustro de los centros participantes en los que el estudiantado era menor de edad. La recogida de los datos se efectuó entre los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2019.

El cuestionario fue autoadministrado en formato en papel, en horario lectivo acordado previamente con el profesorado y los equipos directivos. En la investigación, a demanda de los propios centros y tras cumplimentar el instrumento, se realizaron con el alumnado acciones de sensibilización sobre la violencia de género por parte el equipo investigador.

A modo resumen, se presenta una ficha comparativa entre ambas investigaciones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ficha comparativa de investigaciones

Ficha comparativa	E-1: 2010	E-2: 2019
Universo	Jóvenes de 13 a 18 años residentes en Castilla-La Mancha y que cursan estudios de 3º y 4º ESO y 1º y 2º de BUP	Jóvenes de 13 a 25 años, residentes en Castilla-La Mancha y que cursan estudios de 3º ESO
Tamaño muestral	1064 encuestas válidas	530 encuestas válidas.
Muestreo	No probabilístico (buscando representatividad por sexo, nivel educativo, país de origen y tamaño del municipio de residencia)	
Error muestral	±3% (bajo el supuesto de muestreo probabilístico; población infinita; p=q=0,5; nivel de confianza=95%)	±4,2% (bajo el supuesto de muestreo probabilístico; población infinita; p=q=0,5; nivel de confianza=95%)
Trabajo de campo	Abril-mayo-junio de 2007	Octubre-noviembre-diciembre de 2019
Instrumento	Cuestionario autoadministrado (30 preguntas)	Cuestionario autoadministrado (22 preguntas)
Centros	10 institutos	

Fuente: elaboración propia

C. ANÁLISIS DE DATOS

Se elaboró una base de datos a partir de Excel® 365 para la realización del análisis estadístico IBM® SPSS® Statistics 19.0 en el que se emplearon técnicas univariantes (frecuencias y medias) y bivariantes (tablas de contingencia y pruebas de independencia chi-cuadrado. La prueba de independencia chi-cuadrado permitió analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las respuestas a los distintos ítems entre las dos muestras consideradas.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales hallazgos del análisis comparativo entre ambas investigaciones (E-1:2010 y E-2:2019), extrayéndose los porcentajes de acuerdo en base a las variables analizadas expresadas por diferentes afirmaciones recogidas en los cuestionarios utilizados.

A. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LA FAMILIA

El perfil sociofamiliar (investigación E-1) la edad de los progenitores estaba comprendida entre los 40 y los 49 años, con porcentaje homogéneos tanto en estudios primarios (44,7% los padres y el 50,2% las madres) como en estudios universitarios (14% los padres y 15% las madres). Con relación a la situación laboral, mayoritariamente trabajan el 95,2% de los padres frente al 56,1% de las madres. Referido a las separaciones o divorcios afectaban al 8,5% de las familias. Tras la ruptura, el 79,3% de los hijos e hijas convivían con la madre frente al 12% que era con el padre.

Por su parte, en la investigación (E-2) más de la mitad de ambos progenitores (padre y madre) tienen una franja etaria de entre 45 y 55 años, siendo las madres las que ostentan niveles de estudio superior al de los padres en formación secundaria (31,4% frente al 28,1%) y Universitaria (21,8% frente 14,5%). Pese a contar con mayor nivel formativo, en el terreno laboral un 85,7% son padres trabajadores frente a un 63,9% de madres que trabajan. Referida a la situación de convivencia y de conyugalidad, el 80,7% conviven la unidad familiar frente a un 19,3% que están separados, en los que recae la guarda y custodia mayoritariamente a la madre (82,5%) frente a un 9,5% que cohabitan con el padre progenitor y un 5,4% quienes la tienen compartida.

Los datos se evidencian implicaciones significativas que guardan relación con la transmisión de modelos de hombre y de mujer confederadas con el desempeño de papeles y la asunción de responsabilidades tanto en la esfera pública como dentro del espacio privado, es decir, fuera o dentro del hogar. Es notablemente negativo que las tareas y responsables del hogar sigan siendo exponencialmente desemejante entre varones y mujeres, en tanto que perpetúan la desigualdad y sitúan a hijos e hijas en modelos socializadores diferenciales en el desempeño de roles y responsabilidades de cuidados.

B. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Un aspecto relevante en torno a la violencia de género es conocer los argumentos explicativos de los y las jóvenes y adolescentes en base a las creencias sobre las relaciones de pareja con el fin de esgrimir las razones que atribuyen a este fenómeno.

A lo largo del tiempo se observa un destacable cambio benévolo en la justificación de la violencia ejercida por los varones hacia las mujeres, aludiendo a razones de enfermedad (en más de 20 puntos); al igual que el acrecimiento de la consideración de víctimas de violencia tanto a hombres como mujeres (ver Tabla 2).

Tabla 2. Conceptualización de la violencia de género

Expresado por	% De acuerdo (2010)	% De acuerdo (2019)
En ocasiones el hombre pega a su mujer porque ésta le provoca	7,5%	2,9%
El problema del maltrato a la mujer no es tan grave como parece	8,0%	3,6%
Las víctimas de malos tratos son tanto hombres como mujeres	43,7%	63,9%
Muchos hombres que agreden a sus parejas están enfermos o beben más de la cuenta	22,9%	46,6%
El problema del maltrato es un asunto de la familia y es mejor no entrometerse	11,7%	3,4%
La agresión de un chico a su novia es siempre un delito	73,2%	79,0%

Fuente: elaboración propia.

Nota: las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por filas entre ambos años aparecen destacados en negrita.

Estos resultados evidencian una minimización de la gravedad de este fenómeno como problema social, debido a una cierta normalización pese al aumento de los casos y las campañas de prevención y sensibilización.

C. IDENTIFICACIÓN DE INDICIOS DE CONTROL Y ABUSO

Poner freno a la violencia de género en las relaciones de pareja resulta complejo; aún más cuando depende de diversos factores tanto estructurales como educacionales.

Un rasgo clave es el reconocimiento de algunos indicios de control y de abuso que, en ocasiones, son inadvertidos al matizarse por opacos convencionalismos.

A la vista de los resultados, se observa un significativo avance de comportamientos controladores. En todos los ítems, se ha producido una relevante disminución en los porcentajes de frecuencia de acuerdos, siendo sustancialmente notable en el primer y en el último ítem; lo que denota la implementación de mecanismos de control emocional (ver Tabla 3).

Tabla 3. Percepción de control y abuso

Expresado por	% De acuerdo (2010)	% De acuerdo (2019)
Cuando un chico quiere mucho a una chica es normal que quiera saber siempre donde está, con quién o qué hace	64,1%	10,0%
Cuando el chico critica o regaña a su novia delante de sus amigos es porque hay confianza, ella no tiene que molestarle	10,3%	3,6%
Cuando el chico le dice a la chica que no se vista o maquille de modo que a él no le gusta en el fondo quiere decirle lo que mejor le queda y que se preocupa por ella	18,8%	7,8%
Está bien que el chico le diga a la chica que no salga cuando él no sale ya que si no la tratarán de “facilona”	9,6%	2,5%
Una forma de demostrar su amor es cuando el chico le dice a su novia que no puede vivir sin ella, que se moriría si le dejase	49,8%	15,5%

Fuente: elaboración propia.

Nota: las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por filas entre ambos años aparecen destacados en negrita.

Pese al progreso indudable de este hallazgo, el hecho de que aún existan afirmaciones positivas hacia este ítem implica la persistencia de seguir interviniendo en la disolución de esas creencias limitadoras y no igualitarias en las relaciones de pareja.

D. PERCEPCIÓN DE CUALIDADES Y ROLES VINCULADOS CON EL GÉNERO

Con este ítem se quiere explorar sobre la presencia o no de sexismo/machismo en los y las jóvenes y adolescentes. Partiendo de estas preguntas de partida recogidas en la investigación E-1, nos cuestionamos acerca de: (1) si existían percepciones es-

tereotipadas sobre el significado de hombre o mujer, y (2) si esas percepciones eran equitativas y no sexistas en cuanto a los roles y cualidades que se representan.

Se vislumbran las permutaciones obtenidas durante estos años en relación a las percepciones de roles sexistas concernientes a los espacios públicos y privados de hombres y mujeres (ver Tabla 4).

Tabla 4. Roles sexistas

Expresado por	% De acuerdo (2010)	% De acuerdo (2019)
Las mujeres son insustituibles en el hogar	35,7%	2,7%
Dejaría mi trabajo para cuidar a mis hijos/as.	52,9%	6,1%
Si he de tener un jefe, prefiero que sea hombre a que sea mujer	8,1%	2,7%
Los hombres están más capacitados que las mujeres para la política o los negocios	12,5%	4,0%
La mujer ha de trabajar fuera de casa, pero sin descuidar la atención a su familia	43,6%	27,9%
Una mujer debe estar dispuesta a sacrificar su éxito profesional por su familia	25,8%	7,4%
Algunas tareas domésticas pueden compartirse, pero las mujeres están mejor dotadas para realizarlas	25,8%	7,2%

Fuente: elaboración propia.

Nota: las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por filas entre ambos años aparecen destacados en negrita.

No obstante, estos resultados siguen evidenciando la perdurable imagen del cuidado y el espacio doméstico como “territorio usurpado” por las mujeres, puesto que, aun habiendo decaído más de un cuarto, los y las jóvenes participantes sostienen que la presencia de las mujeres en el espacio público debe ir acompañada de su responsabilidad del cuidado en la esfera privada (“*La mujer ha de trabajar fuera de casa, pero sin descuidar la atención a su familia*”, 27,9%). En esta misma línea, se observa que algunos sujetos sostienen una mirada sexista en relación con el éxito profesional y a la capacitación de las mujeres para las tareas domésticas apelando a que (“*Una mujer debe estar dispuesta a sacrificar su éxito profesional por su familia*”, 7,4% y “*Algunas tareas domésticas pueden compartirse, pero las mujeres están mejor dotadas para realizarlas*”, 7,2%).

En cuanto a las cualidades sexistas, se expresan por manifestaciones benevolentes que dejan entrever miradas sesgadas en relación con el cuidado y la protección del hombre sobre la mujer (“*Un hombre debe cuidar y proteger a su mujer*”, 58% de acuerdo), en oposición a características altruistas que se identifican con las mujeres como la paciencia, la tolerancia, la sensibilidad y la ternura (ver Tabla 5).

Tabla 5. Cualidades sexistas

Cualidades sexistas	% De acuerdo (2010)	% De acuerdo (2019)
Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres	56,6%	24,9%
Es más normal que la mujer muestre mayor sensibilidad y ternura que el hombre	52,8%	18,8%
Por su capacidad de entrega, las mujeres son más capaces de renunciar a sus intereses	26,2%	8,8%
Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás, para estar más atentas a quienes las necesita	43,3%	14,0%
Una mujer debería estar dispuesta a dejar su trabajo para cuidar de sus hijos/as	25,8%	6,1%
Las mujeres de ahora deben ser más comprensivas y tolerar los defectos de su pareja, así habría menos separaciones	25,1%	11,8%
Un hombre debe cuidar y proteger a su mujer	75,6%	58,0%

Fuente: elaboración propia.

Nota: las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por filas entre ambos años aparecen destacados en negrita.

En base a los resultados obtenidos, si bien no existen porcentajes altos, resulta llamativo que un 14% de las y los jóvenes participantes valoren que las mujeres poseen mayor complacencia para la atención y renuncia de sus intereses personales (“*Por su capacidad de entrega, las mujeres son más capaces de renunciar a sus intereses*”, 8,8%) en favor del ejercicio de sus funciones maritales (“*Una mujer debería estar dispuesta a dejar su trabajo para cuidar de sus hijos/as*”, 6.1%).

E. ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTO Y ANTE EL MALTRATO

La existencia de actitudes sexistas implica paralelamente reconocer qué estrategias ponen en marcha los y las jóvenes para la resolución del conflicto y el maltrato. Para el análisis de este ítem se han seleccionados los extremos de frecuencia de uso para cada una de las estrategias estudiadas.

Como evidencian las respuestas expresadas por los sujetos participantes, se acentúa el aumento en la utilización de estrategias favorecedoras de resolución de conflictos; predominando habilidades comunicativas “*Dejo hablar para que se explique*”, incrementándose en más de un 12%, e “*Intento dialogar con él/ella*”, que se intensifica notablemente como la habilidad más usada por adolescentes y jóvenes. En cambio, estrategias de chantaje o violentas (“*Amenazo con romper la relación*”, “*Empujo a mi pareja*” o “*Insulto a mi pareja*”) presentan porcentajes inferiores. Si bien los resultados son positivos, resulta significativo la invariabilidad hacia sentimientos de culpabilidad ante el enfado con la pareja.

Tabla 6. Estrategias de resolución de conflicto ante el enfado con la pareja

Expresadas por	% Nunca/Casi Nunca (2010)	% Nunca/Casi Nunca (2019)	% Casi siempre/ Siempre (2010)	% Casi siempre/ Siempre (2019)
Dejo hablar para que se explique	16,3%	7,5%	56,4%	68,6%
Hago algo para que se sienta mal	75,0%	84,7%	9,0%	2,8%
Me siento culpable	26,0%	19,0%	25,0%	25,8%
Intento dialogar con él/ella	72,0%	1,8%	8,2%	90,0%
Grito a mi pareja	72,0%	87,1%	11,0%	2,2%
Espero a que la situación se enfríe	27,0%	29,9%	26,0%	27,8%
Amenazo con romper la relación	75,0%	90,7%	5,0%	0,7%
Empujo a mi pareja	91,0%	96,8%	3,5%	0,7%
Insulto a mi pareja	91,0%	94,3%	3,5%	0,7%

Fuente: elaboración propia.

Nota: las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por filas entre ambos años aparecen destacados en negrita.

Consiguientemente, también se abordó la actitud ante la pregunta: ¿Qué harías si tu última pareja o pareja actual fuera violenta contigo? Se subraya el incremento de un 12% de la frecuencia de nunca o casi nunca en la opción de aguantar; siendo semejante la predisposición de la opción “*Lo dejaría pasar porque creo que es pasajero y que podré cambiarla*”, transfiriéndose de 75,3% en 2010 al 84,0% en 2019 para la opción de nunca o casi nunca (ver Tabla 7).

Tabla 7. Estrategias implementadas ante el maltrato

Expresadas por	% Nunca/ Casi Nunca (2010)	% Nunca/ Casi Nunca (2019)	% Casi siempre/ Siempre (2010)	% Casi siempre/ Siempre (2019)
Aguantaría	82,5%	94,7%	7,2%	2,1%
Se lo diría a mi familia	39,6%	28,2%	39,3%	56,1%
Rompería con mi pareja	16,3%	10,4%	76,8%	81,8%
Intentaría dialogar con mi pareja	26,0%	23,7%	43,0%	55,6%
Acudiría a servicios de ayuda/servicios sociales, policía...	44,1%	30,7%	37,9%	48,6%
Se lo contaría a un amigo/a para que me aconseje	16,9%	11,8%	65,7%	75,0%
Lo dejaría pasar porque creo que es pasajero y que podré cambiarla	75,3%	84,0%	10,1%	7,5%

Fuente: elaboración propia.

Nota: las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por filas entre ambos años aparecen destacados en negrita.

Asimismo, se observa una evolución en estrategias orientadas a la petición de ayuda y comunicación en el microsistema (familiar y amistades). No obstante, resulta llamativo que los sujetos participantes pese a aumentar la percepción sobre los servicios especializados, no asistirían a ellos como referentes en caso de precisar apoyo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La violencia de género en adolescentes y jóvenes no es un tema insustancial como han mostrado las contribuciones científico-técnicas amparadas en la literatura científica y los datos arrojados por los asesinatos de mujeres en estas franjas etarias perpetrados por sus parejas afectivas.

No cabe duda de que, en general, se puede apreciar complacencia por el progreso en materia de igualdad entre hombres y mujeres. Si bien, los resultados muestran progresos durante estos años, debemos mostrar cautela respecto a ellos. No hay que olvidar que el cambio social hacia sociedades más igualitarias conlleva la erradicación de las tradicionales desventajas que han soportado las mujeres y, por ello, debe ser abordado uno de los hechos que hace más explícita esta manifestación de desigualdad: las violencias de género y, particularmente las violencias hacia las mujeres ejercida por sus ex/parejas (Rodríguez-Martín, Mercado y De la Paz, 2017).

Los modelos de pareja, los estereotipos de género, las creencias sobre el amor y la sexualidad están impregnados de ofuscadas proporciones de amenazas que dispensan comportamientos violentos hacia las mujeres (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2010).

Las deducciones de este trabajo ponen al descubierto que los jóvenes normalizan el control sobre su pareja, mayoritariamente, los chicos; por lo que las creencias sobre el amor requieren el reconocimiento de modelos saludables de relación basados en valores humanos y sociales; ya que la población adolescente distorsiona los ideales de amor sustentado por mitos y creencias erróneas y donde los comportamientos violentos se malinterpretan y se confunden con demostraciones amorosas, difíciles de contrastar debido a que carecen de experiencias que les permitan realizar una adecuada valoración de lo que les está sucediendo (Bosh, Herrezuelo y Ferrer, 2019; Carbonell y Mestre, 2018)

Además, los resultados expresan que la incidencia en este aspecto ha de ser mayor en chicos de edades tempranas, dado que se ha mostrado con significaciones estadísticas en las pruebas comparativas efectuadas.

El modelo familiar socializador, por su parte, constata la perpetuación de modelos tradicionales divisorios de espacios públicos y privados y, como corolario, tienen impacto en la configuración de la identidad, en relaciones igualitarias de pareja y en la conformación de cualidades y roles sexistas tradicionales. El proceso socializador y los factores condicionantes o de asociación con la violencia de pareja, se asientan por la transmisión de los roles de género tradicionales (González y Fernández, 2010).

Estos datos denotan la necesaria exploración e investigación de los modelos familiares, y la necesidad de conocer la construcción de identidad de género que han tenido; ya que las personas con ideología de género fundamentan estructuras de des-

igualdad y legitiman en mayor medida la violencia (Soriano, 2011; Moya y Expósito, 2001).

Un aspecto de especial relevancia y consideración hace alusión a la solicitud de apoyo profesional en el caso de sufrir maltrato. Si bien, los resultados son significativamente positivos en la medida de que los y las jóvenes pedirían ayuda a su entorno personal y familiar más cercano, -concomitante con lo recogido por Bergman (1992)-; confronta con la mirada hacia los servicios especializados en la utilización de estos recursos y, en consonancia con los hallazgos de Watson, Cascardi, Avery-Leaf, y O'Leary (2001), se atestigua la improbabilidad de la utilización de servicios formales de ayuda; siendo más notoria esta tendencia en hombre que en mujeres.

Los hallazgos descritos en este trabajo pueden servir de referente para la implementación de medidas socioeducativas orientadas a la prevención de las violencias contra las mujeres jóvenes y adolescentes en las relaciones de pareja. Los valores de la comunidad, necesidades, y las fortalezas pueden dar forma a los esfuerzos de prevención (Dills y Brown, 2019). Y en este contexto, la Animación Sociocultural, como herramienta de transformación y cambio social tiene un rol protagónico imprescindible.

La transformación se sustenta mediante la acción educativa, más aún cuando los datos indican que son los chicos más jóvenes quienes sostienen más creencias sexistas. Por ello, y de modo ineludible, estas actividades han de ser mantenidas dado que redundan en que los y las adolescentes y jóvenes puedan aprender y configurar sus relaciones desde la igualdad y no desde las asimetrías y la normalización de las violencias en sus relaciones; ofrezcan valores alternativos y transformadores, desde los cuales, se eliminen los modelos machistas y violentos en las relaciones de pareja (Cuxart, Aubert y Melgar, 2010).

Por último, queremos hacer constar que este estudio puede contribuir a cartografiar los avances y retrocesos en materia de violencia de género en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes; si bien, presenta algunas limitaciones al solamente comprender jóvenes y adolescentes dentro del sistema educativo. Es por ello que una lente más plural y con mayor alcance del poliédrico fenómeno que es la violencia de género en las relaciones de pareja contribuirá a radiografiar más ajustadamente esta realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y Del Valle, A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes en Bilbao. *Ekaina*, 121-134.
- Aron, A., Fisher, H., Mashek, D.J., Strong, G., Haifang Li, J., y Brown, L.L. (2005). Reward, Motivation, and Emotion Systems Associated With Early-Stage Intense Romantic Love. *Journal of Neurophysiology*, 94 (1), 327-337.doi.org/10.1152/jn.00838.2004
- Armenta, C., Sánchez, R., y Díaz, R. (2014). Efectos de la Cultura sobre las Estrategias de Mantenimiento y Satisfacción Marital. *Acta de Investigación Psicológica*, 4 (2), 1572 – 1584.

- Baixauli, E., perez-Marín, E., Cotolí, A., García, G. y Montoya, I. (2014). Entrenamiento en comunicación a padres: una vía de prevención de la agresión. En R. Arce, F. Fariña, M. Novo y D. Seijo (2014). *Psicología Jurídica y Forense. Investigación- Acción*. Santiago de Compostela: Sociedad Española De Psicología Jurídica y Forense.
- Blázquez, M., Moreno, J.M. y García-Baamonde, M.E. (2009). Estudio del maltrato psicológico, en las relaciones de pareja, en jóvenes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 691-714.
- Bell, K. y Naugle, A. (2008). Intimate partner violence theoretical considerations: Moving towards a contextual framework. *Clinical Psychology Review*, 28, 1096-1107. doi: 10.1016/j.cpr.2008.03.003
- Bergman, L. (1992). Dating Violence Among High School Students. *Social Work*, 37(1), 21-27.
- Boira, S., Carbajosa, P., y Marcuello, C. (2013). La violencia en la pareja desde tres perspectivas: Víctimas, agresores y profesionales. *Psychosocial Intervention* 22, 125-133. DOI:<http://dx.doi.org/10.5093/in2013a15>
- Bosh, E., Herrezuelo, R., y Ferrer, V.A. (2019). El amor romántico, como renuncia y sacrificio: ¿Qué opinan los y las jóvenes? *Femeris*, 4(3), 184-202. DOI:<https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4935>
- Carbonell, A., y Mestre, M^a.V. (2018). Sexismo y mitos del amor romántico en estudiantes prosociales y antisociales. *Prisma Social*, 23(4), 1-17.
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 213-228.
- Center for Disease Control and Prevention, CDC (2015). *Intimate partner violence surveillance. Uniform definitions and recommended data elements*. Atlanta: National Center for Injury, Prevention and Control.
- Cuxart, M^a.P, Aubert, A., y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *SIPS, Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 73-82.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, DGVG (2020). Ministerio de Igualdad. Fecha de actualización: 28/01/2020.<http://estadisticasviolenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/>).
- Deyá, M., Marín, J. A. y Serra B. (2001). *Cuestionario sobre la violencia en la pareja de novios*.http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/proyecto_detecta_investigacion_sobre_sexismo_interiorizado_en_jovenes.html
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), 35-44.
- Dills, J.K, y Brown P. (2019). *Continuing the Dialogue: Learning from the Past and Looking to the Future of Intimate Partner Violence and Sexual Violence Prevention*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Ferrer, V.A., Bosch, E. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.

- García-Sedeño, M. y García-Tejera, M. C. (2013). Estimación de la Validez de Contenido en una Escala de Valoración del Grado de Violencia de Género Soportado en Adolescentes [Estimate of the Content Validity on a Scale to Assess Gender Violence Rating Supported in Adolescents]. *Acción Psicológica*, 10(2), 41-58. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11823>
- González, H., y Fernández, T. (2010). Género y maltrato: violencia de pareja en los jóvenes de Baja California. *Estudios fronterizos, nueva época*, 11(22), 97-128.
- González, R. y Santana, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- González, R. y Santana, J.D. (2002). Violencia familiar: Investigación y prevención en parejas jóvenes. En *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social* (pp.476 – 488). San Juan de Alicante.
- Graham, J.M. (2011). Measuring love in romantic relationships: A meta-analysis. *Personal Relationships* 28(6), 748–771. Doi: 10.1177/0265407510389126
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., y Christopher, S. (1983). Romance and Violence in Dating Relationships. *Journal of Family Issues*, 4(3), 467-482. doi. org/10.1177/019251383004003004
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25, 325-340.
- Herranz, J. (2013). Violencia de género en la población adolescente. Guía de orientación para la familia. Alicante: Diputación de Alicante. Unidad de Igualdad.
- Martos, A.; Simón, M.C.; Barragán, A.; Moreno, M.M.; Pérez, M.C. y Gázquez J.J. (2016). Revisión del uso de las nuevas tecnologías para la intervención en violencia de género en parejas de adolescentes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4 (1), 63-73. doi: 10.1989/ejpad. v4i1.35.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship Violence among College Students. *Family Relations*, 30(1), 97-102.
- Morales, S.y Moreno,R. (2019). Violencia de género en la juventud. Visiones y respuesta desde la Educación Social. En M. Bejarano y R. Mari. (Direc). *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Madrid: Dykinson.
- Lago, A. y Miracco, M. (2011). Las creencias sobre el amor y su relación con la violencia de género. En *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Molina, G. y Fernández, A. (2009). Perfil del agresor de violencia doméstica y algunos procesos de la intervención grupal. *Scientific Internacional Journal*, 6(1), 215-237.
- Póo, A. y Vizcarra, A. (2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 26, 81-88.
- Rey, C.A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 227-241.

- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12 – 24 Años). *Salud Pública de México*, 48(2), 288-296.
- Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 251-275. Doi: 10.7179/PSRI_2015.25.11
- Rodríguez-Martín, V. (2010). *Adolescentes y jóvenes de Castilla-La Mancha ante las violencias de género en las relaciones de pareja*. Madrid: INMU-UCLM.
- Rodríguez-Martín, V., Mercado, E., y De la Paz, P. (2017). Aprendizajes de la violencia de género en el entorno familiar: aportaciones para la intervención social y educativa. *Revista Lugares de Educação* 7(15), 61-80.
- Rodríguez-Martín, V., Sánchez, C., y Alonso, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, VI (2), 189-204.
- Sánchez, M^a.C., Martín, A., V., y Palacios, B. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chileno. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 85-109. DOI: 10.7179/PSRI_2015.26.04
- Smith, A., Winokur, K. y Palenski, J. (2005). What is dating violence? An exploratory study of Hispanic adolescent definitions. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 3(1/2), 1-20.
- Soriano, A. (2011). La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97.
- Sugarman, D. y Frankel, S.L. (1996). Patriarchal ideology and wife-assault: A meta-analytic review. *Journal of Family Violence*, 11(1), 13-40.
- Tolan, P, Gorman-Smith, D. y Henry D. (2006). Family violence. *Annual Review of Psychology*, 57, 557-583. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190110
- Watson, J.M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S., y O'Leary, K.D. (2001). High School Students' Responses to Dating Aggression. *Violence and victims*, 16(3), 339-348.

ANIMANDO LA EDUCACIÓN FORMAL: OTRA FORMA DE EVALUAR

EJE 2

ALBERTO CASTELLANO BARRAGÁN²⁶

RESUMEN

No debemos de obviar la necesidad de una Educación Formal más animada, más dinámica, más participativa, más contextualizada a los nuevos contextos. De ahí que la democracia y la participación, así como la horizontalidad y la necesidad de hacer partícipes de los procesos de enseñanza aprendizaje a toda la comunidad educativa, sean una imperiosa realidad.

Uno de los desafíos para la enseñanza actual es el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en torno a las cuales se organiza el “paradigma tecnológico” (Castell, 2010). La ubicación de las tecnologías posibilita el incremento de las oportunidades de aprendizaje, lo cual influye en el proceso de desarrollo y socialización de las personas. Por esta razón, se entiende que el profesorado debe hacer frente al cambio cultural promovido por las tecnologías digitales y transitar desde una alfabetización digital hacia una alfabetización ya inmersa en la cultura digital (Coll, 2010). Significa que educar y enseñar en el marco de una cultura digital se extiende más allá de la alfabetización cultural, es decir: “supone también y sobre todo enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación” (Coll, 2010).

A través de la evaluación digital y las técnicas de Animación Sociocultural, se trabajará con el alumnado para empoderarlo y motivarlo en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias.

El modelo de evaluación digital, también trabaja otras competencias específicas como el aprendizaje colaborativo, la coeducación en valores y aprendizaje servicio.

Hemos realizado un estudio de investigación, partiendo de la hipótesis siguiente: “Si se implica al alumnado y se le hace partícipe de su proceso de evaluación y se digitaliza, los resultados serán más positivos”. Para ello, hemos realizado un cuestionario que se ha administrado al alumnado de los ciclos formativos de grado superior de Integración Social, Educación Infantil y Mediación Comunicativa, en el Instituto de Educación Secundaria “Levante” en la ciudad de Algeciras (Cádiz), España.

Queda evidencia en nuestro estudio que efectivamente el alumnado ve de manera positiva el participar en su proceso de evaluación, en aplicar la metodología de la Animación Sociocultural, romper con la rigidez de sistemas tradicionales e incorporar nuevas formas de evaluar, entre ella la digitalizada.

Por tanto, concluye nuestra experiencia con la necesidad de mejorar las prácticas y procesos de enseñanza aprendizaje, y hacerlos más animados, ya que esto motiva

26- Alberto Castellano Barragán. Universidad de Castilla La Mancha. España. acb029@hotmail.com.

al alumnado y se comprueba que de esta forma mejoran tanto sus aprendizajes como sus resultados.

PALABRAS CLAVES

Educación, Animación Sociocultural, Evaluación digital, Competencias digitales, Motivación.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, imperan nuevos contextos sociopolíticos, económicos y familiares, que hacen la necesidad de adaptarnos a los mismos en todos los ámbitos, tanto profesionales como personales.

La educación, que es motor de cambio y transformación, es uno de los escenarios importantes, y que, por ende, necesitan renovarse, contextualizarse a la nueva contemporaneidad. Tal y como dijera Delors (2001) “La educación encierra un tesoro” y es necesario aportar herramientas, adaptarse a los tiempos, y a las necesidades contextuales, para poder lograr abrir y disfrutar ese metafórico tesoro del que nos habla el autor y la UNESCO.

La tarea del profesor tiene también que adaptarse a las características de los nuevos tiempos: los alumnos de hoy no son los mismos de antes, la complejidad organizativa de los centros también ha sufrido cambios importantes y, en definitiva, la sociedad actual es muy diferente. Por tanto, también debe ser diferente lo que la educación les ofrece.

Tal vez, podamos empezar realizándonos algunas preguntas, ¿En qué consiste la enseñanza? ¿En transmitir información? ¿En crear nuevas conductas y hábitos? ¿En optimizar las condiciones para el desarrollo integral de quienes aprenden? ¿En articular la experiencia extra e intra escolar, entre la institución educativa y su contexto? La enseñanza implica todo eso a la vez, con diferentes énfasis según el propósito y el contenido que se pretende enseñar. Ello muestra la complejidad del concepto de enseñanza. A esta suma el complejo escenario del mundo actual caracterizado por la sociedad de la información. En relación con esta situación se transcriben algunos de los desafíos de enseñar y aprender identificados por Coll (2010):

“... la recuperación de una visión amplia de la educación, la toma en consideración de las necesidades básicas del aprendizaje a lo largo de la vida, el debate sobre sus competencias claves y saberes fundamentales, el impacto de las TIC y de la cultura digital en la educación, la incapacidad de los sistemas educativos centralizados y homogeneizadores para implementar modelos de educación inclusiva, y la revalorización del conocimiento pedagógico y didáctico”.

Otro desafío para la enseñanza actual es el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en torno a las cuales se organiza el “paradigma

tecnológico” (Castell, 2010). La ubicación de las tecnologías posibilita el incremento de las oportunidades de aprendizaje, lo cual influye en el proceso de desarrollo y socialización de las personas. Por esta razón, se entiende que los profesores deben hacer frente al cambio cultural promovido por las tecnologías digitales y transitar desde una alfabetización digital hacia una alfabetización ya inmersa en la cultura digital (Coll, 2010). Esto significa que educar y enseñar en el marco de una cultura digital se extiende más allá de la alfabetización cultural, es decir: “supone también y sobre todo enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación” (Coll, 2010).

La motivación del estudiantado para la evaluación ha de ser motivo de trabajo por parte del profesorado, el uso de las nuevas tecnologías y su aplicación, así como distintos modelos de pruebas de evaluación, han de estar presentes. El estudiantado, debe estar motivado para la evaluación, y que se vea como una actividad más del proceso de enseñanza aprendizaje, y la metodología y herramientas de la Animación Sociocultural, pueden ser la clave para favorecer este proceso. A lo largo de este documento, trataremos de desvelar, los datos alentadores que, en relación a lo anterior, dice la investigación llevada a cabo entre el alumnado de los Ciclos Formativos de Formación Profesional, en este caso en la provincia de Cádiz (España).

OBJETIVOS GENERALES

El propósito o planteamiento inicial que orienta nuestra investigación es el siguiente:

A menudo creemos que los estudiantes sienten de algún modo poca empatía con las pruebas de evaluación, y más si cabe cuando no se sienten protagonistas del proceso de diseño de las mismas. Por ello, pensamos que los estudiantes prefieren crear sus cuestionarios y pruebas de evaluación y además querrán realizarlas a través de las nuevas tecnologías. Esto haría que los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje fuesen más positivos y dieran mejores resultados.

Para comprobar esta proposición, formulamos los siguientes objetivos de investigación:

- Comprobar si aplicando la metodología de la Animación Sociocultural (Participación, Democracia, Horizontalidad) motivan al alumnado.
- Facilitar al alumnado la posibilidad de diseñar sus pruebas de evaluación.
- Identificar si los estudiantes perciben las pruebas de evaluación tradicionales como una práctica poco adecuada para su aprendizaje.
- Verificar si los estudiantes prefieren un nuevo sistema de evaluación a través de las TIC, donde ellos sean los protagonistas de las mismas, partiendo de las metodologías de la Animación Sociocultural.
- Identificar la existencia de asociación entre los tipos de pruebas de evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

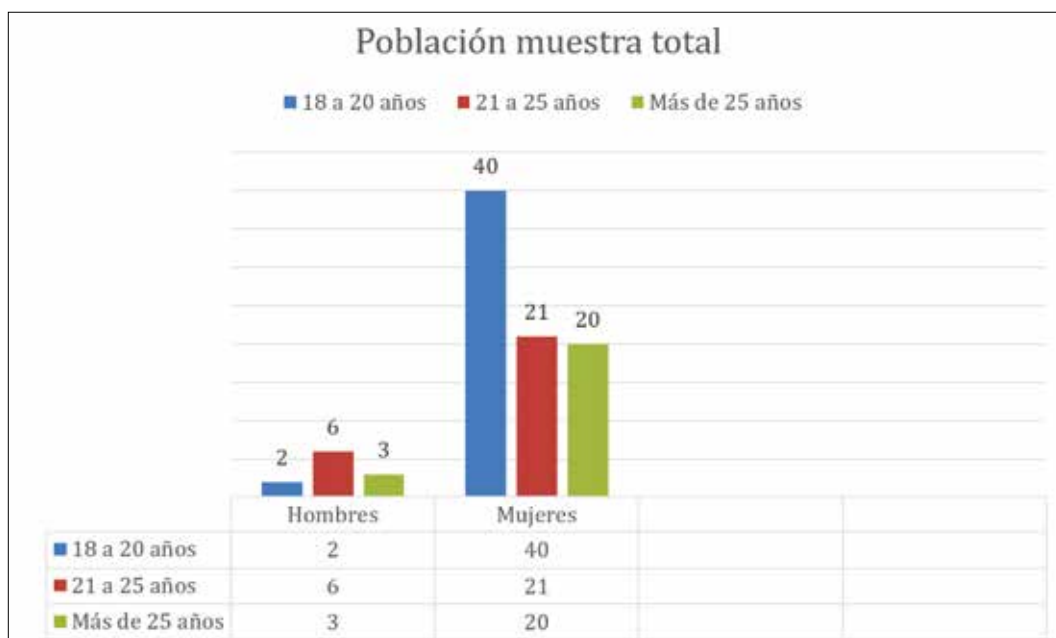
METODOLOGÍA

Principalmente, hemos usado una metodología de investigación cuantitativa, a través del diseño expreso de un cuestionario escala tipo Likert con los ítems encaminados a consultar para poder verificar la hipótesis inicial, y desde ella, poder trabajar para conseguir los objetivos planteados.

También hemos creado un grupo de discusión del alumnado de los ciclos formativos seleccionados, a fin de a través de una metodología más cualitativa poder también obtener información relevante.

MUESTRA

La muestra está constituida por 92 personas pertenecientes a los ciclos formativos de Educación Infantil primero y segundo curso, Integración Social, primero y segundo y Mediación Comunicativa primero y segundo. De los cuales el 88% son mujeres (n=81) y el 20% son hombres (n=11). En cuanto a los tramos de edades, a los que pertenece la muestra seleccionada, se corresponden de la siguiente forma: un 46 % están entre 18 y 20 años (n=42), el 30% de las personas están entre 21 y 25 años (n=27) y un 16% de las personas tienen más de 25 años (n=23).



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en esta gráfica que representa la población objeto de estudio, mayoritariamente son mujeres, teniendo en cuenta que son ciclos formativos de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y que la influencia de la feminización profesional esta aún vigente, puede aclarar este dato.

Las principales características del alumnado son las siguientes:

Un perfil educativo recién egresado de Bachillerato, o de otros ciclos formativos de grado medio y/o superior. En algunos casos, con alguna titulación Universitaria.

El perfil socioeconómico es nivel medio, con posibilidad de poder conllevar económicamente los gastos que suponen estudiar en algunas ocasiones fuera de su domicilio.

En la mayoría de los casos han elegido sus estudios como primera opción, sobre todo en los ciclos de integración social y educación infantil, no tanto en mediación comunicativa, que hay muchas personas que lo cursan como una opción no demasiado deseada.

En un porcentaje elevado, no tienen pensado continuar estudios después de finalizar los presentes, y un 20% aproximadamente, sí que tienen pensado cursar otros estudios de grado o estudios universitarios.

INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para la medición, se han utilizado el instrumento escala de tipo Likert con 25 ítems. Con cinco valores (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), que miden cada una de ellas la percepción del estudiantado en las pruebas de evaluación.

Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo utilizando información específica del colectivo objeto de estudio (estudiantes de ciclos formativos de Educación Infantil, Integración Social y Mediación Comunicativa en el IES Levante de Algeciras (Cádiz) España, y su percepción y actitudes ante las pruebas de evaluación, ya que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p.28)

La investigación es cuantitativa, es decir, expresa la realidad social en términos matemáticos, así como las relaciones existentes entre ellos. Para ello, los datos recolectados han sido codificados. Los datos, una vez codificados, se han analizado estadísticamente utilizando el software informático Statistical Package for the Social Science (SPSS), utilizando diversas pruebas y test para contrastar los resultados.

RESULTADOS

Los resultados que obtenemos los presentamos a continuación, poniendo énfasis en aquellos que son más representativos, y que ayudan a verificar la hipótesis inicial planteada. Primero presentamos los resultados del análisis cuantitativo.

Es importante ver la percepción que los estudiantes manifiestan en cuanto al ítem 3 del cuestionario que dice lo siguiente: **“La evaluación tradicional es más útil para memorizar conocimientos que para facilitar aprendizajes”**



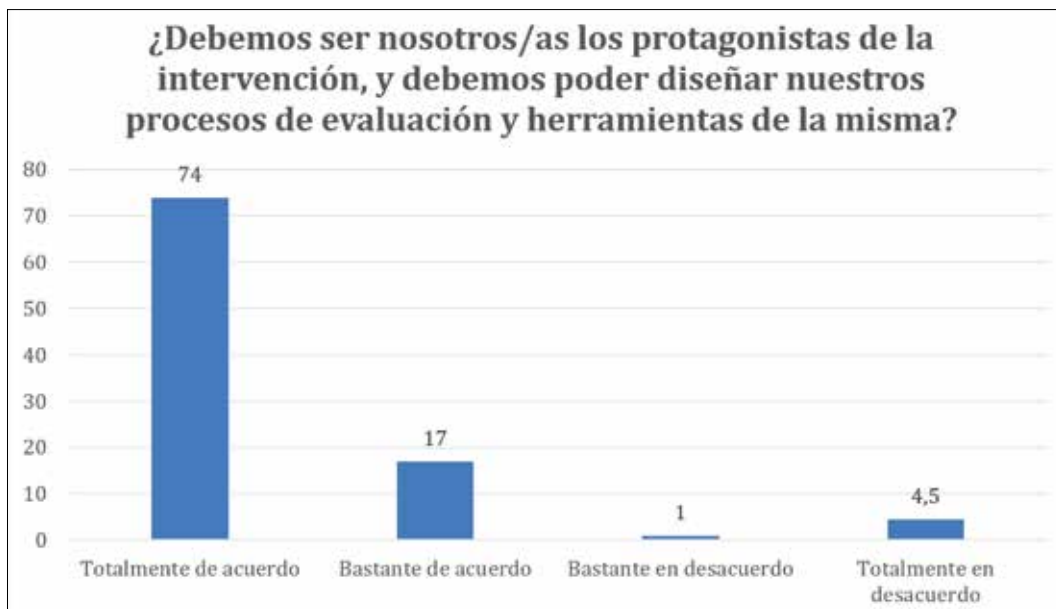
Fuente: Elaboración propia

La gráfica evidencia que el estudiantado consultado, mayoritariamente piensa y manifiesta que la evaluación tradicional solo sirve para memorizar y una vez finalizado el examen, los conceptos no se interiorizan ni se retienen. Por tanto, creen que no facilita el proceso de enseñanza aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

El sistema tradicional, viene acostumbrando a realizar exámenes que mayoritariamente son tipo test, preguntas cortas o de desarrollo. Pero se trata de preguntas respuestas, siendo poco común el uso de casos prácticos o algunos métodos más de desarrollo del pensamiento. En pocas o raras ocasiones, se usa la creatividad para la resolución en evaluación, al alumnado no se le deja que sea creativo.

Manifestamos desde las técnicas de Animación que esa creatividad despierta interés por el conocimiento y por el aprendizaje, y evidencia lo mejor de cada persona.

A continuación, vamos a mostrar un resultado interesante que manifiesta el estudiantado a la siguiente cuestión ¿Debemos ser nosotros/as los protagonistas de la intervención, y debemos poder diseñar nuestros procesos de evaluación y herramientas de la misma?



Fuente: Elaboración propia

Muy significativo este dato que presentamos, y que tiene mucho que ver con nuestra hipótesis inicial, ya que el alumnado piensa que se mejoraría mucho utilizando los principios generales de la Animación Sociocultural tales como la participación, la toma de decisiones democrática, la horizontalidad, y el empoderamiento de la comunidad.

La evaluación tradicional es poco o nada participativa en su diseño, es el docente el que propone la forma de evaluar, evalúa y no suele implicar en el proceso y menos en la toma de decisiones al alumnado.

Esto hace que ellas y ellos, no se sientan protagonistas de su proceso de enseñanza aprendizaje. Como vemos, por tanto, el alumnado manifiesta y reclama más participación y más implicación en la toma de decisiones, y más horizontalidad en todo el proceso.

Tal y como nos dice Ventosa (2016), cualquier proceso comunitario, ha de fomentar la participación de todas y todos los protagonistas, y desde ella, se logrará empoderar a la comunidad y que sientan identidad en la misma.

Por ello, pensamos que, en la educación formal, hay que proponer y llevar a cabo, prácticas más animadas, procesos más participativos y que generen motivación y satisfacción entre el alumnado y por ende en toda la comunidad educativa.

La siguiente cuestión es una muestra significativa, que bajo la gráfica comentaremos, la cuestión planteada es la siguiente ¿La evaluación tradicional ha sido una experiencia positiva para mí?



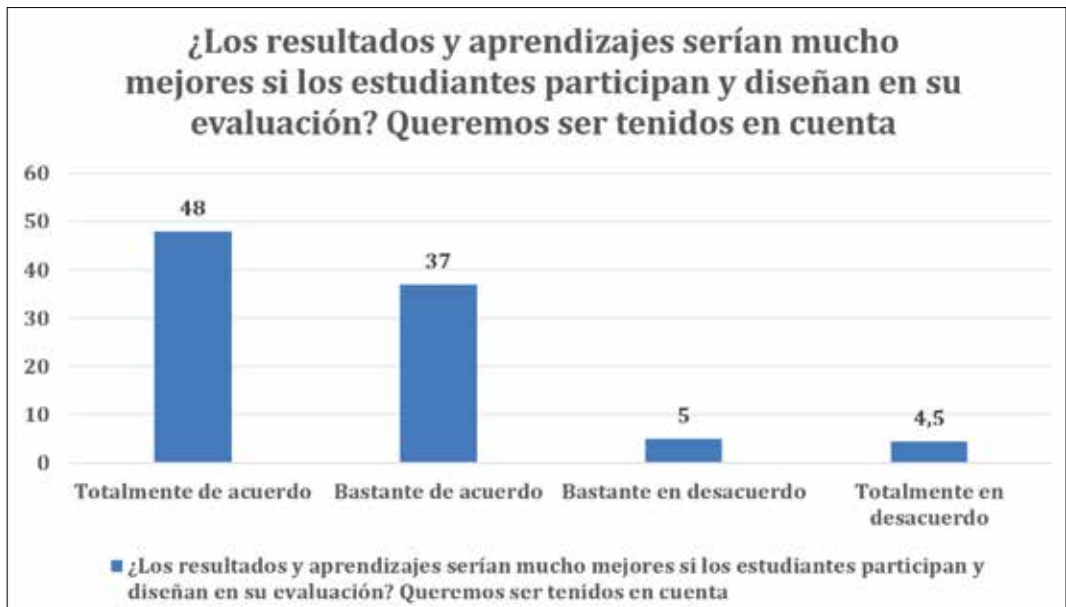
Fuente: Elaboración propia

Si observamos estos datos y los comparamos con los anteriores, parece poder existir contradicción en los mismos, pues hay parte significativa del estudiantado que parece estar de acuerdo con que la experiencia de la evaluación tradicional ha sido positiva. Será entendido y lo aclararemos más adelante, pero lo que parecen manifestar el estudiantado, es que al final, han conseguido resultados positivos, pero que el proceso no les ha sido de agrado. Consiguen resultados con un sobreesfuerzo, y no con satisfacción personal en el proceso.

Además, tengamos en cuenta, que anteriormente han dejado evidenciado, que, para ellas y ellos, lo que conlleva este tipo de evaluación es memorizar, pero no aprender activamente, no dejar conocimientos imbricados en su formación, más bien son efímeros, se memorizan para el examen y desaparecen en poco espacio de tiempo.

Sin embargo, ellas y ellos sienten, que, si fueran protagonistas de su proceso evaluativo dentro del aprendizaje, la satisfacción personal crecería, la motivación también y por ende los resultados académicos, profesionales y personales.

A continuación, una cuestión también que favorece poder resolver nuestra hipótesis principal, ¿Los resultados y aprendizajes serían mucho mejores si los estudiantes participan y diseñan en su evaluación? Queremos ser tenidos en cuenta



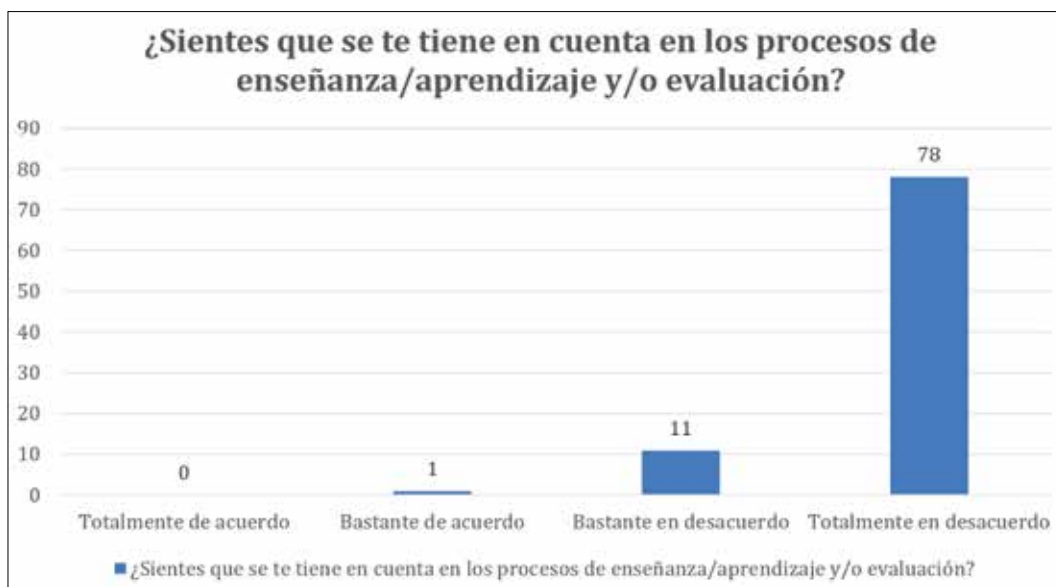
Fuente: Elaboración propia

En este caso, de nuevo queda identificada la opinión muy significada del alumnado, piensan que sus procesos de aprendizaje y sus resultados personales, pueden mejorar y tener mucho más éxito, si ellos y ellas participan, y diseñan su propia evaluación, junto con los docentes.

Sin duda, también esto nos ayuda a comprender el resultado de la gráfica anterior, donde ellos tienen experiencia positiva, pero no satisface sus necesidades, ni se sienten motivadas/os. Son mucho más contundentes en este ítem, donde dejan muy claro su pensamiento, quieren mejorar sus resultados y quieren ser más participes del proceso.

Tal y como dejase constancia Giner de los Ríos citado en González (2014), para que la educación sea un proceso positivo, se ha de tener siempre presente al alumnado, hay que estar de su lado, preguntar, consultar, y trabajar en comunidad.

La última cuestión que presentamos por la significatividad de sus resultados es la siguiente: ¿Sientes que se te tiene en cuenta en los procesos de enseñanza/aprendizaje y/o evaluación?



Fuente: Elaboración propia

Mayoritariamente y de manera muy clara, el alumnado que hemos consultado, siente que no se le tiene en cuenta en los procesos de enseñanza aprendizaje, que, aun siendo la piedra angular de los mismos, son poco o nada considerados y por ende implicados en la participación para el diseño de los mismos.

Muy significativo este dato, que confirma que es necesario una transformación en la manera actual de intervenir en los centros educativos. El alumnado no se siente participe de su proceso de enseñanza aprendizaje, y esto puede ser causa de frustración, de desmotivación, de bajo rendimiento y resultados no deseados.

Una metodología más participativa, donde todas y todos cuenten, donde se diseñe con ellas y con ellos, no para ellas y ellos, donde sean protagonistas de su verdadero proceso, donde se sientan partícipes, donde su opinión sea considerada y tenida en cuenta. Sin, duda es una herramienta que puede ser desarrollada a través de la metodología que aporta la Animación Sociocultural.

RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Tal y como comentamos en el punto anterior, con el fin de obtener información relevante para verificar nuestra hipótesis inicial, creímos conveniente crear un grupo de discusión, con personas que pudieran aportar experiencias y conocimientos tanto de la evaluación tradicional como algunas aproximaciones a nuevos modelos. También se seleccionó a alumnas/as para que pudieran participar, escuchando, aportando y creando.

El grupo lo componen cuatro docentes, con distintas formas de ver y entender los procesos evaluativos, y tres estudiantes, representando a cada uno de los ciclos formativos.

Los principales resultados que se pueden destacar son los siguientes:

-El profesorado suele utilizar métodos más tradicionales para evaluar, tales como exámenes en distintos formatos.

-El profesorado, manifiesta que no se construye en comunidad, que, aunque para ellos si son importantes el alumnado, hay decisiones que no les corresponden a ellas y ellos.

-El alumnado cree que esta metodología evaluativa está caduca, y que genera altos niveles de estrés en ellos y ellas.

-No sienten que sean muy tenidos en cuenta en los procesos y toma de decisiones.

-Docentes y alumnado piensan que sería conveniente plantear nuevos métodos donde todos se sientan representados y donde genere mejoras individuales y colectivas.

-El uso de metodologías como las que aporta la Animación Sociocultural, podría mejorar los procesos y la participación.

-Alumnado y profesorado, dicen que el sistema educativo y la normativa vigente, le ha acostumbrado a esta forma de entender y proceder, siendo para ambos un tanto necesario la transformación.

-La parte que representa a los docentes, manifiestan que ven complicado que muchos compañeros y compañeras cambien los procedimientos.

-El alumnado manifiesta no tener demasiada confianza en que se les haga más partícipes del proceso.

De alguna forma, los datos que representamos y transcribimos, coinciden con los presentados en la investigación cuantitativa que hemos comentado en el apartado anterior. Se evidencia que los entornos contextuales han sufrido grandes cambios, y que la educación y sus sistemas o metodologías, siguen avanzando muy lentamente, no se terminan de adaptar a la contemporaneidad.

Tal y como nos dice González (2014), humanizar los procesos desde las instituciones educativas, sería una necesidad en la actualidad, para que el alumnado sea el protagonista de nuestra práctica educativa, y se sienta parte del mismo y de sus procesos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nos encontramos en un entorno y contexto cambiante, tal y como dijera Bauman (), la modernidad líquida impera en el mundo, todo fluye muy rápido, sin embargo, las sociedades, se aletargan y se adormecen ante esto, no adaptándose a las nuevas necesidades.

España ha sido referente educativo con varias experiencias, tal y como dice González (2014), la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) fue un referente que transfirió

al mundo y que consiguió grandes logros, solo hay que hacer un repaso a sus ilustres galerías, para ver que de personas de gran referente fueron alumnos de esta institución.

Una de las grandes cualidades de la ILE, sin duda, era hacer al estudiantado el verdadero protagonista de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde eran tenidos en cuenta, donde aportaban, donde construían y donde se motivaban porque eran ellos y ellas, los que diseñaban sus propios aprendizajes, con la orientación y junto al profesorado.

Sin duda, lo que se manifiesta en esta comunicación que hemos presentado, es la necesidad de cambio. El sistema actual, más bien, es blindado, cerrado y poco democrático y participativo. Así lo manifiesta el estudiantado objeto de estudio.

No se sienten partícipes de sus procesos, manifiestan abiertamente que no se les tiene en cuenta, que no participan activamente y que la toma de decisiones sigue siendo vertical y opaca.

El profesor González (2014) autor del libro *Hacia una Universidad más Humana ¿Es superior la Universidad Superior?*, hace un visionado perfecto de lo que nuestro estudio representa. Las instituciones se convierten tal y como él describe “en torres de marfil” desde donde el poder es ejercido con la más absoluta verticalidad, y donde los procesos no son democráticos ni participativos.

El alumnado manifiesta que quiere participar, que quiere sentir el proceso como suyo, como parte de él, siente la necesidad de tener un papel más activo en los procesos educativos y por ende en las propias instituciones.

Sin duda, tal y como nos dice Ross en Aguilar (2013), las normas que son impuestas y no auto gestionadas, tienen menos efecto y se cumplen con menor grado que las auto gestionadas. Las comunidades quieren y pueden cambiar, así lo manifiesta el autor, pero para que el cambio se dé, tienen que sentirse parte del proceso, tienen que ser partícipes del mismo.

La incorporación de las TIC, el mundo digitalizado de las nuevas generaciones, pone también la posibilidad de utilizar herramientas que se identifican más con la contemporaneidad, y que los y las estudiantes, desarrollan con más habilidad y empatía.

Tras lo expuesto anteriormente en la discusión de resultados y teniendo en cuenta las consideraciones en las respuestas del alumnado, creemos importante realizar cambios en el actual sistema de evaluación, ya que no se muestran identificados con el mismo, ni satisfechos con los resultados que desprende su uso.

Para ello, hemos querido tener en cuenta también la opinión que mayoritariamente muestran en cuanto a realizar ellos sus pruebas de evaluación, y que sean ellos, los que repasen los contenidos y propongan los cuestionarios o pruebas de evaluación.

También queremos incluir un sistema de evaluación mediante el uso de las TIC, tal y como muestran los estudiantes que prefieren, y que, según su opinión, podría mejorar considerablemente los resultados académicos.

No debemos obviar a su vez, que además el estudiantado manifiesta sentirse más motivado, y que su rendimiento y resultados mejorarían si se tienen en cuenta estas prácticas participativas.

La Animación Sociocultural, por tanto, debe hacer presencia activa en la educación formal, tal y como dice Ventosa (2016), hay que aprender a participar, y generar la participación. Por ello, proponemos tras este estudio, la implementación de una nueva metodología en las aulas, en las instituciones educativas, donde toda la comunidad sea participe en el diseño de los procesos enseñanza aprendizaje, cada uno desde su posición, aportando, siendo tenidos en cuenta, y sobre todo generando procesos democráticos, horizontales y transparentes.

En la actualidad nos encontramos en el centro objeto de estudio, sumidos en la introducción de algunas prácticas novedosas en cuanto a la evaluación se refiere, abriendo con ello, nuevos estudios de sus resultados y nuevas y futuras líneas de investigación y de acción.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M.J. (2013). Trabajo Social: Concepto y Metodología: Madrid: Paraninfo
- Ander-Egg, E. (1997). Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Barbosa, E.F. y Moura, D. (2013). Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2007). Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Solé, J. (2001). Aprendizaje Significativo y Aula Pedagógica, en Revista Candidus, nº 15, pág. 1. Madrid: CERINED, ONG.
- Fernández, M. (2007). La educación como reproducción de la sociedad. Madrid: Pirámide.
- Freire, P. (1984). Pedagogía do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- González, J.L. (2014). Hacia una Universidad más Humana ¿Es superior la Universidad Superior? Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández, Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Pérez, G. (2016). Diseño de Proyectos Sociales. Aplicaciones prácticas para la planificación, gestión y evaluación. Madrid: Narcea.
- Pozo, J. Municio, J. (2006) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata
- Ventosa, V. (2016). Didáctica de la participación. Madrid: CCS.
- Vygotsky, L (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DE PROCESOS FORMATIVOS VIRTUALES EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA SAN FRANCISCO DE ASÍS – SUBSEDE EL ALTO

EJE 2

CARLOS JORGE LANDAETA MENDOZA²⁷

RESUMEN

Desde inicio y durante la situación de pandemia, en la Universidad Privada San Francisco de Asís, en su Subsede académica El Alto, los procesos de formación complementaria, no se dejaron de lado, más bien estos fueron continuos, permitieron generar una dinámica diferente entre las personas afines a la universidad. Capacitaciones, en donde se puso énfasis en la transmisión de ciertas estrategias de enseñanza, basadas en la promoción de la participación, en el dinamismo, la creatividad y la innovación, es decir basadas en la Animación Sociocultural. Procesos formativos que fueron planificados considerando las dimensiones psicoeducativas de toda formación dinámica participativa, además de la transmisión de ideas de ciertas actividades que pueden ser implementadas en los procesos formativos de ASC basadas en entornos virtuales. En éstas acciones se buscó la participación de toda la comunidad universitaria, contemplando desde el personal administrativo, docente, estudiantil y las instituciones aliadas externas a la universidad, pero que están continuamente en procesos de coordinación.

A partir de esta ponencia se trata de transmitir la experiencia que se tuvo, con relación a procesos formativos virtuales, que permitió la dinamización y promoción de la participación de toda una comunidad universitaria, rompiendo la rutina y dando pie a la innovación y creatividad.

PALABRAS CLAVES

Animación Sociocultural, estrategias innovadoras, virtualidad

INTRODUCCIÓN

Por la emergencia sanitaria a nivel mundial, se han ido definiendo una variedad de desafíos para el logro de aprendizajes, haciendo uso de tecnologías de aprendizaje o llamadas también entonces virtuales de aprendizaje, los cuales contribuyeron a que las clases no fueran interrumpidas.

Los cambios que provocaron la llenada de la pandemia, se dio desde lo que son las perspectivas, estructuras y procedimientos usados en los procesos formativos. Donde cada uno de los espacios formativos tuvieron que cambiar sus metodologías, procedimientos, estrategias de enseñanza, buscando implementar nuevos procesos que faciliten el aprendizaje de habilidades, de conocimientos profesionales, generando espacios de diálogos, basados en la virtualidad.

El avance tecnológico y su aporte a la transmisión del conocimiento, dentro del contexto de la Universidad Privada San Francisco de Asís, sin duda permitió la promoción de diversos escenarios educativos, donde los roles docentes fueron modificados, en especial cuando se introdujo estrategias de Animación Sociocultural, como una alternativa para poder generar nuevos procesos innovadores y creativos, actividades que intentaron, en primera instancia superar la apatía frente a las actividades sociales, participativas, para lo cual se tuvieron que crear una valoración positiva de la participación y el trabajo en grupo virtualmente, como una forma de afrontar los problemas comunes que surgieron entorno a la cuarentena por pandemia

La animación sociocultural supone un modelo de intervención en el cual un agente institucional o individual, un educador, conoce la realidad y aquello que va a beneficiar el desarrollo de individuos y colectivos, generando un proyecto de intervención a través del cual marcará los objetivos y el camino a seguir por los individuos receptores de su programa para alcanzar las metas propuestas de desarrollo individual y colectivo. Para Viché (s/f) en la Animación sociocultural aplicado a la virtualidad, conviven un modelo de activismo social interactivo, mediante el cual, los individuos, guiados por sus propias inquietudes y a través de la comunicación interactiva basada en la virtualidad

La aplicación de la animación sociocultural basadas en la virtualidad, los individuos involucrados en éste proceso, se convierten en agentes promotores de cooperación, organización y trabajo colaborativo para, de forma aleatoria, en ocasiones apoyados por la acción de unos mediadores sociales, generar acciones de identificación, cambio social y desarrollo sostenible., establecen sus propios objetivos y procesos de desarrollo individual y colectivo, generando sus propios modelos de acción social.

OBJETIVO GENERAL:

Describir las características de la aplicación de la Animación Sociocultural, en contextos formativos de educación superior, como estrategia de dinamización y promoción de la participación a partir de la virtualidad

METODOLOGÍA

El presente trabajo utiliza en enfoque de investigación cualitativa, de carácter bibliográfico descriptivo, que para Hernández, Fernández y Baptista (2016) este tipo de investigaciones buscan recoger información de forma independiente sobre los conceptos o variables, así como la realización de una descripción de los aspectos más relevantes de los informes de gestión de Vicerrectorado Regional El Alto de la Universidad Privada San Francisco de Asís.

RESULTADOS

La introducción a la Animación sociocultural, como estrategia en la formación virtual en el entorno universitario, dentro de la Universidad USFA, permitió considerar y organizar de diferente manera los procesos de aprendizaje, la tecnología vinculada con la Animación Sociocultural, se la entiende como un proceso de innovación, permitiendo que los sistemas educativos universitarios, se abrieran a una gama de posibilidades que apuntan a la consolidación de novedosas formas de enseñanza, ya que las técnicas y las didácticas vinculadas con la animación sociocultural, estaban listas para asimilar elementos diversos. Con esto, se van revitalizando procesos formativos virtuales, entendiéndola de diferente manera, dejando de lado la tradición formación virtual en donde solamente existe un profesor que explica bajo una plataforma virtual y un estudiante que escucha.

Cuando se hace referencia de la tecnología vinculada con la Animación Sociocultural, para Viché (2008) nos estamos refiriendo a la ciberanimación, que vendría a considerarse como un nuevo paradigma sociocultural, una nueva forma de promover la animación, teniendo nuevos espacios y redes para la comunicación y la interactividad, donde se promueven la libertad de expresión, de autoorganización, de grupos que se van generando en la virtualidad, de desarrollo social y personal.

DIMENSIONES PSICOEDUCATIVAS QUE SE DEBEN CONSIDERAR PARA EL DESARROLLO DE CLASES INNOVADORAS

En todo proceso formativo, es fundamental definir el propósito de la enseñanza, ya sea de una asignatura, de una unidad temática o de una clase. En función de dicha definición deben considerar las distintas dimensiones que se relacionan con la integración de las nuevas tecnologías y las estrategias de animación sociocultural en el proceso formativo, aspectos que deben tenerse en cuenta para tomar decisiones pedagógicas basadas en la innovación y analizar cómo se abordará cada una de ellas.

Estas dimensiones psicoeducativas, que se vinculan con estrategias virtuales de animación sociocultural, son: la dimensión de actividades de aprendizaje, la dimensión de monitoreo al logro de los aprendizajes, la dimensión de recursos de aprendizaje y la dimensión de información y comunicación. Cada una de estas dimensiones se explicarán a continuación.

DIMENSIÓN 1: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Hace referencia a aquel conjunto de tareas, acciones que los y las estudiantes van a realizar en el aula virtual, las cuales pueden estar guiadas por el/la docente durante una clase sincrónica.

Las actividades deben concentrarse en el sujeto que aprende y no serán necesariamente las mismas que se planifican para una clase presencial. Por las experiencias

vividas en la Universidad USFA, es recomendable que cada una de las sesiones, esté acompañada por actividades breves de dinamización, donde se promueva la participación activa grupal y se involucre a su entorno social familiar inmediato para la aplicación de ciertos conocimientos, ahí es donde se aplican algunas estrategias de la Animación sociocultural, para generar una dinámica distinta. Para el desarrollo de la actividad, se puede explicar de forma detallada a los implicados mediante Zoom, acompañados por una serie de mensajes aclaratorios por WhatsApp u otra herramienta tecnológica.

Desde la animación sociocultural se buscó la dinamización de todos los implicados en el proceso formativo virtual, por lo que desde ésta primera dimensión de actividades de aprendizaje, se desarrollaron actividades como: generación de foros debates virtuales, leer y redactar ensayos, planear y analizar casos práctica a partir de videos, buscar información sobre un tema específico y darlo a conocer de la forma más creativa e innovadora, haciendo uso de mímicas u otras estrategias lúdicas, elaborar proyectos grupales, resolver problemas y/o ejercicios, planificar y desarrollar una investigación, desarrollar trabajos colaborativos mediante wikis u otra aplicación, algunos de éstas acciones, vinculados al mejoramiento de su contexto social familiar y social inmediato.

DIMENSIÓN 2: RECURSOS DE APRENDIZAJE

Figura 1



Fuente: Elaboración propia (2021)

Cuando hacemos referencia a los recursos del aprendizaje, estos se refieren al conjunto de materiales, recursos que van a presentar la información que se desea que los estudiantes puedan aprender, en esta dimensión, se van incluyendo materiales y estrategias que vayan a facilitar el aprendizaje de los estudiantes como por ejemplo

presentaciones didácticas virtuales, representaciones gráficas, mapas conceptuales, videos, imágenes, escenarios, etc.

Los contenidos presentados en el aula virtual, en la Universidad Usfa fueron a complementarse con otro tipo de archivos, documentos, sitios web o recursos diversos que el docente seleccionó previamente y recomendó al estudiantado mediante enlaces o hipervínculos dinámicos, donde se promueva la participación virtual del estudiante. Este conjunto de enlaces hacia otros materiales de internet permitió a las y los estudiantes ampliar el contenido de estudio o acceder autónomamente a nuevos recursos del curso o asignatura (Area & Adell, 2009).

DIMENSIÓN 3: DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Con todos éstos recursos, el docente, en la Universidad Usfa, durante las clases virtuales, buscó de forma continua promover y potenciar el relacionamiento interpersonal, la dialogicidad, la critiquisidad y la estructuración de grupos, mediante la combinación interactiva de dinámicas que analicen y reflexionen a partir del material o recursos socializados, los cuales fueron combinados con dinámicas virtuales en red con la potenciación de encuentros virtuales, donde además se trabaje la solidaridad, la convivencia grupal, todo en un entorno virtual, esto dio pie a la dimensión de información y comunicación

Éste tercer recurso es un conjunto de acciones donde se promueve la interacción social, la participación continua entre estudiantes y plantel docente. Esta comunicación, se produjo a través de herramientas digitales como foros, chats, mensajería interna, correo electrónico, videoconferencias o audio conferencias. (Universidad De Santiago de Chile, s/f)

Figura 2



Fuente: Elaboración propia (2021)

Esta dimensión de información y comunicación es considerada como importante para la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollados a través de la utilización de Entornos Virtuales. Si no se consideran o son pocas, probablemente el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y archivos. Por lo que, recurriendo a las estrategias de Animación Sociocultural, el/la docente Usfa se enfocó a propiciar y motivar de modo constante la participación de los estudiantes en los distintos espacios habilitados en el aula virtual.

Es importante aclarar que cuando se existe una mayor promoción de la comunicación entre los estudiantes y entre estudiantes-docentes también se puede incrementar la motivación, implicación y rendimiento de los estudiantes en las tareas propuestas (Barberá, Elena; Rochera, 2008).

DIMENSIÓN 4: MONITOREO AL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

Esta dimensión hace referencia al conjunto de actividades que van dirigidas a advertir el logro de los aprendizajes en los y las estudiantes universitarios. Para dicho fin, la Universidad de Santiago de Chile, en los tiempos de cuarentena, recomienza que el/la docente, en primera instancia identifique las características y las potencialidades del aula virtual, y vaya, paulatinamente reconociendo y seleccionando actividades basadas en la dinamización y participación que contribuyan a la evaluación creativas e innovadora. Es importante considerar que la evaluación y el aprendizaje forman parte de un mismo proceso, por tanto, cada actividad realizada por las y los estudiantes puede dar información respecto de lo que están aprendiendo.

Figura 3



Fuente: Elaboración Propia (2021)

Lo anterior supuso que el/la docente Usfa, se transforme en un guía del proceso de aprendizaje, orientando el proceso, dinamizando las actividades y motivando el uso de las tecnologías. (Area & Adell, 2009)

Para promover el logro de los resultados de aprendizaje y levantar evidencias del aprendizaje de las y los estudiantes, en la Universidad Usfa se plantearon diversas actividades participativas, recurriendo a estrategias de Animación Sociocultural a lo largo de las sesiones, por ejemplo: las tutorías individuales o grupales. a través de medio digital, seguimiento de los foros de debate y participación en los mismos; actualización de información disponible en aula virtual (fechas de evaluaciones, apertura de contenidos, entre otros); evaluación de trabajos (lectura y corrección de trabajos, valoración de participaciones en foros, notificación de evaluaciones) y finalmente el control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes.

Para todo ello, la comunicación interactiva fue importante, dando oportunidad a los estudiantes, a que sean capaces de expresar ideas, sensaciones y sentimientos, capaces de producir sus propios mensajes en el universo virtual y someterse a un intercambio dialógico en los diferentes entornos virtuales en los que está inmerso.

ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA UNIVERSIDAD USFA, BASADAS EN LA DINAMIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN (ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL) PARA IMPLEMENTAR PROCESOS FORMATIVOS INNOVADORES EN LOS ENTORNOS VIRTUALES

Estas actividades se les puede clasificar en actividades antes de iniciar las clases, durante las clases y después de una clase virtual. Desde la Animación Sociocultural, los procesos participativos, en la Universidad USFA fueron continuos y constantes, considerando desde el inicio de todo proceso formativos, hasta la finalización de éste, donde la participación se constituye en un factor primario.

Actividades antes del inicio de una clase virtual

1. Conocimiento de los medios digitales disponibles (Moodle, Zoom): Es fundamental el conocimiento de los entornos y aplicaciones digitales que serán utilizados para mediar el aprendizaje. Para la Universidad fue importante que el estudiante pruebe su uso y conozca las diversas aplicaciones y tareas que puede realizar en alguna plataforma y Zoom.

Por otra parte, fué fundamental saber con qué recursos tecnológicos contaban los estudiantes: acceso a internet y sus características, posesión de un computador. (Universidad de Santiago de Chile, s/f)

2. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje clase a clase: La planificación se constituye en una de las tareas centrales de los procesos de enseñanza aprendizaje virtuales.

Para el proceso de planificación, se consideraron tres aspectos claves: en primera instancia el de planificar la secuencia y presentación de contenidos, planificar la selección de actividades y recursos a utilizar y planificar el monitoreo de los aprendizajes.

B) PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA Y PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS

Figura 4.



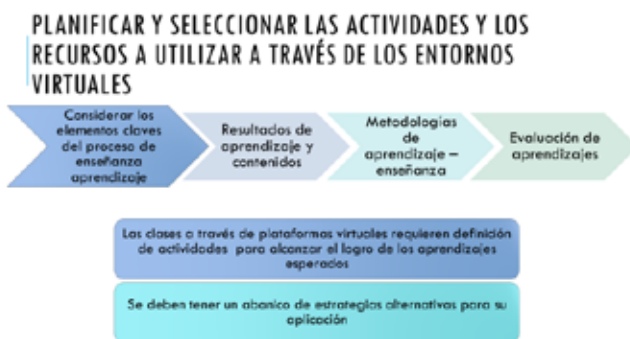
Fuente: Elaboración Propia (2021)

En esta primera etapa fue importante que el docente universitario revise su planificación y vaya identificando las unidades temáticas y el contenido que debe desarrollar durante su clase. Esto le permitió tener una visión amplia de la materia que debe enseñar, facilitándole al docente construir un aula virtual que permita a sus estudiantes un mejor aprendizaje (Rodríguez, 2008).

Para el docente, es fundamental poder tener claro el proceso de abordaje que realizará durante su clase virtual, para lo cual, el docente Usfa, identificó y tuvo claro cual es el resultado de aprendizaje que desea lograr en sus estudiantes, que contenidos son fundamentales aprender y lo más importante, conocer actividades que permitan la promoción de la participación activa en cada sesión de aprendizaje.

B) PLANIFICAR Y SELECCIÓN LAS ACTIVIDADES Y LOS RECURSOS

Figura 5



Fuente: Elaboración Propia (2021)

Para el desarrollo del proceso de aprendizaje con el uso de aplicaciones digitales, que permitan la participación activa y dinámica de los estudiantes, se requirió considerar los elementos claves del proceso de enseñanza aprendizaje: resultados de aprendizaje y contenidos, metodologías de enseñanza aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, resguardando la coherencia que debe establecerse entre todos los componentes (Biggs, 2006).

Los procesos formativos por medio de plataformas virtuales, en la Universidad Usfa, supuso la definición de actividades para advertir el logro de los aprendizajes esperados en las y los estudiantes (Anderson, Austin, Barnard, Chetwynd, & Kahn, 2003). Para la selección de metodologías fue fundamental advertir los requerimientos disciplinares de los contenidos y las tareas de aprendizaje que se requieren realizar, para lo cual se recurrió algunas técnicas de animación sociocultural virtual. Éstas técnicas permitieron promover la participación continua de los involucrados en el proceso. en la siguiente figura se visibiliza algunos ejemplos de estrategias, basadas en la dinamización y participación, que se pueden utilizar en una clase virtual, de acuerdo a la experiencia que se tuvo en la universidad.

Figura 6



Fuente: Elaboración Propia (2021)

C) PLANIFICAR EL MONITOREO DE LOS APRENDIZAJES

A la hora de identificar que estrategias de Animación Sociocultural son coherentes con el proceso de enseñanza aprendizaje es importante conocer y tener claro los elementos que se detallan en la figura 7

Figura 7



Fuente: Elaboración Propia (2021)

Por medio de la virtualidad, el/la docente recurrió a aplicaciones que puedan generar procesos evaluativos y monitorear el logro de aprendizajes. usar evaluaciones recurriendo a algunas estrategias de la Animación Sociocultural, resultó un proceso interesante para su implementación en clases. Por medio de la teatralización virtual de algún tema, se permitió a los estudiantes que representen algún capítulo de la historia de su zona o familia, esta estrategia permitió identificar su nivel de comprensión e interpretación del tema, donde el docente, al finalizar dio la retroalimentación de forma oportuna.

Dentro de los procesos evaluativos, fue importante incluir estrategias que permitieron una dinamización e interacción diferente con los estudiantes, como fue el uso de herramientas virtuales, que permitan la presentación de trabajos escritos, presentación de casos o resolución de problemas, rotulación de diagramas, esquemas y dibujos disponibles en línea, realización de cuestionarios en línea (de opción múltiple o de respuesta corta), exámenes en línea con monitoreo de la hora de inicio y fin, entre otras. En la gráfica siguiente se muestra una representación de algunos procedimientos valorativos que se fueron aplicando en entornos virtuales, dentro de la universidad

Figura 8



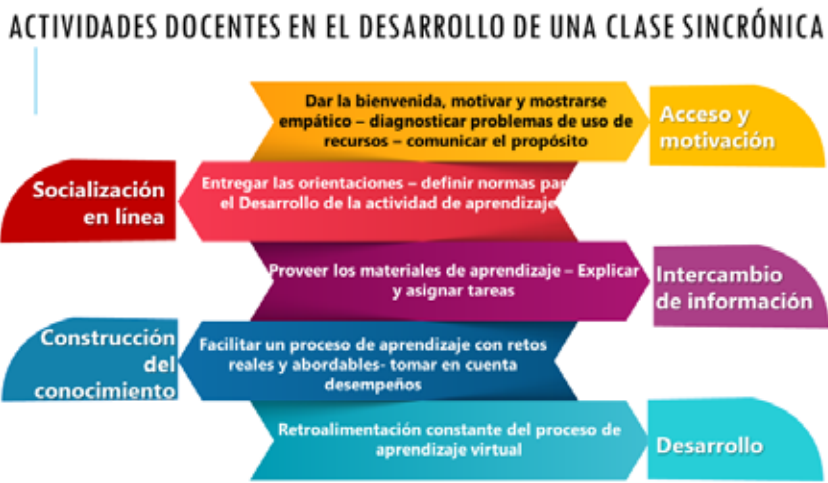
Fuete: Elaboración propia (2021)

ACTIVIDADES DINÁMICAS DURANTE UNA CLASE VIRTUAL

Durante un proceso formativo en primera instancia se solicitó a los docentes planificar, como él puede potencializar la comunicación y a partir de ella, promover la participación en los entornos virtuales; así mismo fue importante generar diversas retroalimentaciones de los resultados de aprendizaje, que van teniendo en cada una de las sesiones formativas.

Para el logro de éstas, fue importante incorporar actividades de aprendizaje y retroalimentar los avances que se van logrando, para ello, Mauri, Teresa y Onrubia (2008) plantean una serie de actividades de dinamización docente que fueron tomados en cuenta en una clase sincrónica, éstas se detallan en la figura 9

Figura 9



Fuente: Elaboración Propia (2021)

En éste mismo contexto, la dimensión comunicativa fue un factor primordial, por lo cual el docente debió considerar una serie de roles, con el fin de salir de la rutina y adentrarse a procesos de promoción de la participación, éstas se detallan en la figura 10.

Figura 10

ROLES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN EN LÍNEA



Fuente: Elaboración Propia (2021)

Todos estos roles docentes que se identifican en la figura 10, permitió promover de forma continua la participación, no como una técnica ni como un método de traba-

jo, sino la participación como actitud, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de manifestar sus propias posturas.

CONCLUSIONES

Ante la situación de pandemia, todos los procesos formativos presenciales, desde los ámbitos escolares, como de los académicos universitarios, pasaron a la virtualidad. Como docentes investigadores es importante identificar cuales son nuestros verdaderos roles en este tipo de educación virtual. Así mismo poder identificar estrategias innovadoras y creativas, para poder enseñar, para dicho fin, la Animación Sociocultural, aplicada a procesos formativos virtuales contribuya a un mejor aprendizaje por parte de las personas involucradas.

El uso de la tecnología va adquiriendo una nueva perspectiva, desde la animación sociocultural, como universidad, se buscó generar procesos interactivos, haciendo uso de una comunicación virtual digitalizada, pero sin dejar de lado los encuentros interpersonales sincrónicos, estos procesos fueron capaces de favorecer actitudes cooperativas entre compañeros, además de aportar al desarrollo de sus aprendizajes.

El docente, con la virtualidad, debe convertirse en un mediador del aprendizaje, debe facilitar el contacto entre estudiantes haciendo uso de la virtualidad, generando y promoviendo grupos de trabajo. Esta interactividad debe permitir a los estudiantes comunicar sus ideas, inquietudes y vivencias, debe permitir el dialogo, el intercambio de opiniones y posturas de la realidad en que se encuentran atravesando.

Al introducir estrategias de Animación Sociocultural a los encuentros sincrónicos, en las clases virtuales en la universidad, permitió promover la participación el diálogo, así mismo permitió el crecimiento de los sentimientos de pertenencia de los estudiantes, a pesar de la distancia que los separa de la universidad.

REFERENCIAS

- Anderson, J., Austin, K., Barnard, T., Chetwynd, A., & Kahn, P. (2003). A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. In *Teaching Mathematics and its Applications* (Vol. 19). <https://doi.org/10.1093/teamat/19.4.166>
- Aparici, Roberto (coordinador) (2003); Comunicación educativa en la sociedad de la información; UNED; Madrid
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. *Tecnología Educativa. La Formación Del Profesorado En La Era de Internet*, (March), 391–424. Retrieved from papers3://publication/uuid/FD7E0AC7-F40F-4E91-B692-DB4C39337617
- Barberá, Elena; Rochera, M. (2008). Los Entornos Virtuales basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido. In C. Coll, César; Moneiro (Ed.), *Psicología de la educación virtual*. Madrid. España: Morata.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Levi, Pierre; (2007); *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*; Anthropos;

Mauri, Teresa; Onrubia, J. (2008). El profesor en Entornos Virtuales: condiciones, perfil y competencias. In C. Coll César, Monereo (Ed.), *Psicología de la educación virtual*. Madrid. España: Morata.

Universidad de Santiago de Chile (s/f) Unidad de Innovación Educativa.

Universidad Privada San Francisco de Asís, (2020) Informe de procesos, Vicerrectorado Regional El Alto

Viché González; Mario; (2008); *Ciberanimación*; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 8; julio de 2008; ISSN 1698-4044

Viché, Mario (2007); *La animación cibercultural*; Certeza; Zaragoza

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA: MODELO DE TRABAJO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE INNOVACIÓN MISIONES

EJE N° 2

CLASEN ROCIO CRISTAL²⁸
LUGO BETIANA ELIZABETH²⁹

RESUMEN

Ser docentes de la Escuela Secundaria de Innovación (ESIM), significó desandar constructos muy arraigados en la propia formación docente para comenzar a transitar nuevos caminos hacia un modelo pedagógico, cuyos ejes principales giran en torno a potenciar el desarrollo emocional de los estudiantes como complemento del desarrollo cognitivo (Ley de educación emocional. LEY IV- N°209. 2018) buscando formar estudiantes “hacedores” (Cultura Maker) autónomos, productores y generadores de soluciones innovadoras, donde aprender no se limita exclusivamente al espacio áulico, sino que hay un ida y vuelta (Aprendizaje Invertido) entre el espacio de aprendizaje individual y grupal mediante metodologías activas de aprendizaje.

Debido a que el eje de trabajo tiene que ver con la gestión del conocimiento, queremos compartir una Propuesta de Intervención, que desarrollamos como docentes de la ESIM, en el espacio CLUB EDI donde se trabaja de manera interdisciplinar: MATEMATICA, TECNOLOGIA Y PROGRAMACION. Este espacio centra su organización en el desarrollo de actividades integradas que responden a propósitos formativos centrado en la Resolución de Problemas.

La experiencia está relacionada con la educación emocional, justamente porque uno de los propósitos es orientar a los estudiantes hacia formas asertivas de comunicación, comprender que el cuerpo y las expresiones corporales evidencian mucho de nosotros mismos. La misma surge a raíz del trabajo articulado entre los espacios de Técnicas Corporales I, Psicología y Problemas Psicosociales, de la Tecnicatura Superior en Animación artística e intervención socioeducativa y se llevó a cabo (luego de su aprobación) en la ESIM como proyecto interdisciplinar, en contexto de pandemia, donde en ese entonces no había presencialidad, por lo que la intervención estuvo mediada por tecnologías.

Pensar y llevar a cabo estas propuestas de intervención, que son planteadas, analizadas y definidas desde la ASC son necesarias para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, es así que producto de la misma los estudiantes sintieron que se conocían un poco más a partir de compartir sus emociones (teniendo en cuenta que la propuesta se desarrolló en ASPO). Es así que la ESIM, resulta ser un modelo de Escuela Misionera diversificadora y disruptiva, única en su formato en toda la provincia, que busca abrir caminos y sentar bases hacia una Educación que promueva y garantice oportunidades de aprendizaje para todos.

PALABRAS CLAVES

Disruptiva – experiencia formativa interdisciplinar – ASC – comunicación asertiva

INTRODUCCIÓN

Pensar la propuesta, en un contexto tan particular, nos direccionó al abordaje de las emociones, a través del juego. Nos planteamos el desafío de la comunicación, pero de la asertiva, es decir, aquella que nos permite expresarnos de manera abierta y directa, dando pie al autoconocimiento y el de los demás, pero con el condicionante de realizarlo a través de la tecnología.

En los siguientes párrafos presentaremos una experiencia de trabajo articulado de tres disciplinas (Matemática, Tecnología y Programación), cuyo propósito consistió en fomentar la comunicación asertiva, es decir, comprender que expresarse es importante pero más lo es saber cómo hacerlo. Los destinatarios de dicha experiencia son estudiantes del 1° año del ciclo básico de la Escuela Secundaria de Innovación de Misiones.

En principio es importante mencionar el marco normativo bajo el cual se crea la escuela, ya que uno de los propósitos de la misma es garantizar lo que se establece en la Ley 26.206, concebir a la educación secundaria obligatoria como, una unidad pedagógica y organizativa, destinada a los adolescentes que hayan culminado con el nivel de educación primaria y cuya finalidad es habilitar a los mismos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de estudios; Se trata así de que sea la escuela, ese lugar privilegiado donde se forme personas de manera integral, como protagonistas de su propia vida, contribuyendo así a la sociedad, respondiendo a las demandas de esta, enfrentando la realidad, pensando críticamente, resolviendo problemas, creando, y alcanzando desarrollar mentes flexibles, respetuosas y éticas. (Res. CFE N°84/09 y N° 330/17)

Ley Provincial VI N° 212 de Educación Disruptiva. También aprobada en el año 2018, establece la integración de las metodologías disruptivas de enseñanza y aprendizaje al sistema educativo, mediante el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), tomando como eje de acción a la Escuela de Robótica de la Provincia. Para dar cumplimiento a esta normativa, una de las estrategias activas en la escuela es el Aprendizaje Invertido o FlipLearning, cuyo propósito refuerza la concepción disruptiva y fundamenta la decisión de la aplicación del modelo que la Escuela propone.

El Aprendizaje Invertido supone un metamodelo, un paraguas, bajo el cual se ponen en juego metodologías activas del aprendizaje, en el tiempo de clase, donde el docente se encuentra presente para asistir, guiar y acompañar a los estudiantes (Sedoff-Bonetti, pág. 63); donde estos desarrollan capacidades como: Aprender a aprender, que supone iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje; Trabajo con otros, Comunicación, Compromiso y responsabilidad, Resolución de problemas y Pensamiento crítico, entre otros.

Además, cuando mencionamos que es hacedora, se refiere a que propone nuevos escenarios de aprendizajes, tendientes a:

- a) Empoderar a los participantes como productores de tecnología como iniciativa de inclusión digital;
- b) Potenciar el interés por las ciencias, tecnologías, ingenierías, artes y matemáticas para la participación en una economía basada en la innovación tecnológica;
- c) Propiciar la construcción social del conocimiento, impulsando la creatividad y la generación de soluciones innovadoras;
- d) Promover la exploración como vehículo para el aprendizaje por descubrimiento;
- e) Permitir el desarrollo de competencias denominadas del siglo XXI (cognitivas, intrapersonales e interpersonales)."

Otro marco normativo es la Ley de Educación Emocional Ley VI- N° 209. Aprobada en 2018, donde se define la incorporación al diseño curricular la Educación Emocional de forma sistemática y transversal en el sistema educativo público, de gestión estatal y privada, dependientes del Consejo General de Educación y del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología a través del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones. Se trata de capacidades que forman parte del desarrollo integral de toda persona, alguna de ellas son:

- Autoconciencia; Habilidad de reconocer y entender sus emociones, estado de ánimo e impulsos, así como su efecto en los demás.
- Autorregulación; Habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo.
- Motivación; Pasión para trabajar por razones que van más allá del dinero y el estatus. Propensión a lograr metas con energía y persistencia.
- Empatía; Habilidad para entender la apariencia emocional de los temas. Habilidad para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales.
- Habilidades Sociales; Pericia en el manejo y construcción de redes de relaciones.
- Habilidad para encontrar un espacio común y constituir simpatía.

Es bajo esta última Ley, en la que se enmarca nuestra propuesta de intervención educativa, puesto que plantea el trabajo sobre comunicación, a través de la expresión corporal y verbal, respecto a las emociones que vivenciaron a lo largo del aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

OBJETIVOS GENERALES

El objetivo general de la propuesta de intervención es iniciar el "Desarrollo de la alfabetización emocional para generar espacios sanos de aprendizaje en las aulas", la misma se refiere a la "capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (Goleman, 1999)³⁰.

30- Citado en "Nuevas familias, nuevos alumnos, nuevas escuelas". Un GPS para el camino

Como antes lo mencionamos, a largo plazo se pretende desarrollar la comunicación asertiva, por lo tanto, se trata no sólo de reconocer lo que les pasa sino también poder comunicarlo de la manera más adecuada. Ejemplo de ello son las formas habituales de dirigirse al otro: necesito, hagamos, el tipo de contacto (si le prestó atención lo miro a los ojos, o hago contacto, de lo contrario envía un mensaje equivocado), por favor, no me siento bien, gracias, prefiero estar solo, etc.

A través de este estilo se percibe a una persona segura, que recibe críticas y resuelve bien los problemas que se van presentando. Las ventajas de este estilo de comunicación son por un lado las personales, ya que la adopción de este estilo genera menos estrés y una mayor satisfacción. Por otro lado, colabora en la organización, una persona asertiva es aquella quien es capaz de resolver conflictos sin problemas, tiene mayor competencia y es segura, esto genera también seguridad en el otro (en el caso del trabajo con los otros por ejemplo en el contexto educativo).

METODOLOGÍA

El tipo de intervención que planteamos toma aportes del proceso de intervención desde la psicología en contextos educativos. Desde este tipo de intervención, se analizan los alcances y propuestas desde la psicología en los procesos de aprendizaje, abordando para ello aspectos específicos en relación al aprendizaje en los procesos educativos y la evaluación del aprendizaje en relación con el desempeño académico. (Mg. Ceballos Villada, Z., 2012, pp. 4).

La intervención psicosocial consiste en el estudio de las intervenciones que se centran en procesos psicosociales y que son capaces de generar cambios en la interacción social (se generan cambios en la interacción social modificando aspectos psicosociales). Estas intervenciones pueden hacerse sobre el individuo (si al actuar sobre él se está afectando a la interacción social) o sobre el colectivo.

Estos cambios en las interacciones que se consiguen con la intervención consisten en solucionar problemas sociales y promover un incremento del bienestar tanto individual como colectivo. El estudio de las intervenciones nos sirve para incrementar el conocimiento sobre las interacciones y sobre la capacidad de modificarlas.

Cabe aclarar que la intervención se pensó para 1º año del ciclo básico de la “Escuela Secundaria de Innovación” en la cual ambas nos desenvolvemos como profesoras. Aproximadamente fueron 25 estudiantes (población directa) y se realizó a través del grupo institucional de WhatsApp en las horas de clase compartida (CLUB-EDI) en plena pandemia.

Propuesta formativa pensada desde los espacios de Técnicas Corporales I, Psicología Evolutiva y Problemas Psicosociales, a partir de la cual se debían pensar una actividad que permita integrar y poner en acción los diferentes ejes trabajados a lo largo del 1º año de la Tecnicatura Superior en Animación Artística e Intervención Socioeducativa.

Así, pensando en una propuesta de trabajo y en nuestro contexto laboral, surge la idea de plantear un juego, cuya intención es poner en valor la importancia de iden-

tificar y aprender a lidiar con las emociones por las que diariamente atravesamos. Teniendo en cuenta que las mismas son “impulsos que comportan reacciones automáticas” (Marino, M. C; 2019, PP.14), no resulta sencillo comprender cómo regularlas.

Consideramos oportuno utilizar el **Panel** como herramienta para llevar a cabo la intervención, ya que se trata de una técnica de feedback global. El plan de actividades sería, a grandes rasgos, un **panel** al comienzo de cada trimestre, es por ello que el recurso sería humano. Y esto permitiría afrontar los desafíos de cada trimestre con otra mirada.

Las actividades de implementación para el desarrollo de este tipo de estilo serán de manera progresiva. Es importante para poder establecer la necesidad de un estilo de comunicación más adecuado al que uno usa habitualmente, dar cuenta de ello, es decir, poder identificar (por ejemplo) las formas positivas de expresar una idea, opinión o queja. Para ello tomaremos como recursos las actividades propuestas en el libro “Taller emocional” de Marino, M. (et al.) (2019), en el capítulo 3, donde se desarrollan actividades para trabajar la comunicación Asertiva.

Eje de trabajo N°1: “Test de estilos de conducta”

La propuesta consiste en conocer, a través de un breve e interesante cuestionario, los tres estilos de conducta, en base a las respuestas al cuestionario poder identificar cuál es el estilo que predomina en cada uno. El objetivo es reflexionar acerca de la manera en que se relaciona cada uno con los demás, reconociendo en ello las fortalezas y debilidades.

Eje de trabajo N°2: “Practiquemos el lenguaje de la jirafa”

La actividad consiste en la presentación de los personajes (jirafa y lobo) que presentan diferentes formas de comunicarse, uno por un lado es más sincero y el otro no tanto. El objetivo de la misma es identificar las formas positivas de expresar una idea, opinión o queja, como bien lo mencionábamos.

Eje de trabajo N°3: “El rumor”

La actividad consiste en generar un espacio de reflexión acerca de la importancia en las maneras de comunicarnos, e identificar en dónde están las fallas a la hora de hacerlo. La propuesta en síntesis consiste en la transmisión de un cuento o situación particular que ocurrió un día “tal” en el que faltaron algunos estudiantes, y se les quiere comunicar a ellos la situación ocurrida.

El problema que se plantea es que, la información es transmitida de la docente hacia los estudiantes “presentes”, luego de alguno de los presentes a uno de los ausentes, y así sucesivamente. Al final de la propuesta se analiza si el mensaje llegó a destino tal cual ocurrió, y acerca de la importancia de la cooperación y el vínculo entre ellos.

Claro que estos ejes pueden llevar o abrir otras puertas importantes para trabajarlas con los estudiantes, quienes, al sentirse cómodos con las propuestas, pueden plantear temas de interés o actividades para realizarlas y seguir aprendiendo a comunicarnos.

En síntesis, la intención de la intervención es que, a través de la implementación de un *panel* al finalizar una secuencia, unidad o ciclo temático, desarrolladas en ambientes colaborativo, se potencie la capacidad de *comunicación Interpersonal* y en consecuencia se desarrolle en el *estilo Asertivo*.

RESULTADOS

No podemos obviar como la propuesta pone en acción, no solo la parte exterior del cuerpo sino también lo interior. Teniendo en cuenta a las autoras Kalmar y Dubbay, esto sería poner en juego lo que se denomina interioceptividad, como un conjunto vago de sensaciones que un individuo posee de su cuerpo, proporcionadas por sus órganos internos y en las cuales no intervienen los sentidos del tacto, del olfato, del oído, ni de la vista. Y la exteroceptividad que tiene que ver con la relación de planos sensoriales diferentes, aquí si intervienen los sentidos. Por ejemplo, la vista con el tacto o la vista con el sonido, al reflexionar sobre las emociones presentes en nuestra vida diaria.

Y todo lo que tiene que ver con la Expresión Corporal, retomando las palabras de la autora María De Jesús Blanco Vega (2009) “El cuerpo se comunica siendo el medio de contacto con el entorno, la familia y la cultura.”

Por todo lo mencionado, a partir de este desafío nos encontramos con gratas sorpresas, ya que en principio creíamos que no iban a querer participar muchos estudiantes, debido a que la misma no era obligatoria, sin embargo, no solo se sumaron muchos, sino que incluso quisieron repetir la experiencia en la próxima clase. Resultó un espacio libre de burlas, de libre expresión y de mucho respeto, se compartieron algunos temas personales y otros más generales. Pudieron a partir de esta actividad conocer un poco más el uno del otro, ya que la situación que se estaba atravesando era difícil y poco usual, e impedía en gran parte la socialización que es propia del ámbito escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Animación Sociocultural y sus aportes, nos trae - en palabras del referente por excelencia Ezequiel AnderEgg- “un *soplo renovador de la praxis educativa*” y esto fue lo que quisimos compartir con esta experiencia, ya que pudimos servirnos de herramientas, métodos y técnicas que la formación nos brinda, con la finalidad de estimular la iniciativa y la participación de las comunidades - en este caso puntual - la de nuestros estudiantes.

Pensarnos educadoras y animadoras nos resulta hoy una combinación desafiante y necesaria si queremos lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa con oportunidades de aprendizajes para la vida, ya que finalmente, esos aprendizajes son los que transforman realidades.

La experiencia nos deja también un posible camino a seguir indagando, el de la Animación en nuevos espacios y redes de comunicación e interactividad que se desarrollan en la virtualidad. Como poner en diálogo estos entornos y lo que allí sucede con la solidaridad, el desarrollo sostenible, comunitario, proyectos cooperativos, el cambio social, etc, Actualizar y adaptar prácticas que en su génesis fueron pensadas para espacios de intercambio cara a cara, pero que hoy son atravesados por los nuevos paradigmas que genera la Sociedad de las Tecnologías y el Conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Barraza Macías, A. (2010). Propuestas de Intervención Educativa. Recuperado de:<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Ps.,Mg. Ceballos Villada, Z. (2012). Intervención Psicosocial en contexto educativo. Recuperado de:https://www.academia.edu/4716614/Intervenci%C3%B3n_Psicosocial_en_contexto_Educativo_1_M%C3%B3dulo_INTERVENCION_PSICOSOCIAL_EN_CONTEXTO_EDUCATIVO
- Dr. Zayas Agüero, P. (2011). La comunicación Interpersonal. Recuperado de:http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55772.pdf
- Marino, M. (et al.) (2019). Capítulo 3: Actividades Emocionales. En Taller de emociones. (pp. 104-118). Buenos Aires: Proyecto Cepa.
- Baeza, S. y Bertrán, A. (2013). Capítulo 10: El bullying escolar y la alfabetización Emocional. En Nuevas familias, Nuevos alumnos, Nuevas escuelas. Un GPS para el camino. (pp.96-102). Buenos Aires: Proyecto Cepa.
- Ander – Egg Ezequiel. (2008) La animación sociocultural en los comienzos del siglo XXI. Buenos Aires. Lumen.

LOS(AS) PROFESORES(AS) COMO ANIMADORES(AS) SOCIOCULTURALES EN TIEMPOS DE COVID 19

EJE 2

BLADIMIR CALDERÓN AGUILERA³¹

ADELA ELIZABETH AGUILERA AGUILAR³²

CLAUDIA TATIANA VALDIVIA GARCÍA³³

RESUMEN

Los resultados de la presente investigación fueron presentados en el congreso científico investigando, emprendiendo e innovando en tiempos de coronavirus (COVID – 19) organizado por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) Managua durante el año 2020 y en el Foro la educación superior en Nicaragua 2020 y el impacto de la COVID 19 organizado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en el año 2021, y tiene como objetivo principal describir las acciones de los(as) profesores(as) relacionadas con la animación sociocultural en tiempos de COVID-19. Entre los aspectos metodológicos destacan los siguientes: el enfoque de la investigación es cuantitativo, la muestra es de 87 profesores(as) de secundaria regular del municipio de Estelí, la técnica de recolección de datos utilizada es la encuesta, para la validación de instrumentos se utilizó el coeficiente de alfa Cronbach, en el procesamiento de datos el equipo de investigadores se auxilió de Statistical Package for Social Sciences (SPSS) o en español del paquete estadístico para las Ciencias Sociales, para el análisis de resultados se presentan tablas y gráficos de barras con su respectiva explicación/descripción. Entre los principales resultados se abordan algunas generalidades teóricas de la animación sociocultural y el impacto del COVID-19 en la Educación. Además, se identifican las acciones de animación sociocultural y las relacionadas con la docencia que realizaron los(as) profesores(as) con los estudiantes, con los padres y madres de familia o tutores, con la comunidad y entre profesores(as), en el contexto del COVID 19. En las conclusiones se indican que cantidad de profesores(as) realizan acciones de animación sociocultural y se enumeran las acciones específicas que están relacionadas al tema de estudio.

PALABRAS CLAVE:

profesores(as), animadores(as) socioculturales, COVID 19, acciones.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación que tiene por título los(as) profesores(as) como animadores socioculturales en tiempos de COVID 19, pone de manifiesto las acciones realizadas por los(as) profesores(as) con los(as) estudiantes, las familias, la comunidad y compañeros(as) de trabajo en el contexto del COVID 19.

Tales acciones (que se detallan en el capítulo: discusión y resultados) son consideradas de relevancia por el equipo de investigadores porque en el contexto del COVID 19 existen nulos o pocos estudios locales e internacionales que argumenten sobre las funciones de animación sociocultural que realizan los(as) profesores(as), además, las actividades curriculares y extracurriculares que se realizan dentro o desde las escuelas son asumidas en primera instancia por los(as) profesores(as) aunque estas tengan amplia participación activa de la comunidad educativa.

Como resultado de las causas detalladas la animación socio cultural en términos conceptuales es poco conocida a nivel educativo y comunitario, además que las acciones realizadas por los(as) profesores(as) se consideran propias de su profesión, cuando algunas de estas o la mayoría se encuentran ligadas a la labor de animación sociocultural.

Entre los antecedentes se encontró un artículo de la revista científica Educar en España escrito por Caride Gómez, J. A. (1988, págs. 69 - 80), que tiene por título De los profesores, la escuela y la animación sociocultural, el objetivo del artículo es destacar el papel de los profesores como agentes sociales de ineludible referencia en las relaciones educación-cultura-sociedad. Además, explica que, aunque el espacio de acción del profesor normalmente son los ambientes escolares también forman parte de la comunidad, pero paradójicamente tienen esa dualidad de integración y aislamiento en los contextos sociales, políticos y económicos. Por lo tanto, el autor hace un llamado a redefinir al profesor y la escuela y superar las incompatibilidades de esta con la animación sociocultural, sin perder la diferencia de ambas

OBJETIVO GENERAL

Identificar las acciones de las y los profesores(as) de secundaria regular relacionadas con la animación sociocultural, en el contexto del COVID 19 en el municipio de Estelí durante el año 2020.

METODOLOGÍA

En este capítulo se describen los aspectos metodológicos que guían este proceso investigativo: tipo de paradigma, tipo de enfoque investigativo, muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validación de los instrumentos, procesamiento de datos, prueba de hipótesis.

El paradigma investigativo es positivista porque “el objetivo de la investigación es generar una teoría con carácter universal” (Tapia Soza, 2016, pág. 10), con base al tipo de paradigma se define el enfoque de la investigación, el cual es cuantitativo porque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 4).

Es por ello que se definen las siguientes hipótesis de investigación:

- Hipótesis de investigación (Hi): Los(as) profesores(as) de secundaria regular diurna del municipio de Estelí han realizado una o más acciones relacionadas con la animación sociocultural.
- Hipótesis nula (Ho): Los(as) profesores(as) de secundaria regular diurna del municipio de Estelí no han realizado acciones relacionadas con la animación sociocultural.
- Hipótesis alternativa (Ha): Un porcentaje de los(las) profesores(as) de la secundaria regular diurna del municipio de Estelí han realizado acciones relacionadas con la animación sociocultural.

Por consiguiente, según el tipo de paradigma y enfoque de investigación, el tipo de muestreo es probabilístico porque “todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 175). Además, la muestra también es por racimos porque es un “muestreo en el que las unidades se encuentran encapsuladas en determinados lugares físicos” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 183).

Para este caso los(as) 159 profesores(as) que laboran en los siete centros educativos del municipio de Estelí donde se imparte secundaria regular, tuvieron la misma posibilidad de formar parte de la muestra, la cual se definió en 87 profesores(as) quienes contestaron un cuestionario de preguntas sobre las acciones realizadas y capacitaciones recibidas en el contexto del COVID19, la muestra tiene un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 6%.

Respecto, la técnica e instrumento de recogida de datos, está muy ligada con el tipo de paradigma investigativo, el enfoque de la investigación, el tipo de muestra y las unidades de análisis, por ello la técnica aplicada fue una encuesta a través de un cuestionario con preguntas cerradas autoadministradas.

Se utilizó la encuesta porque:

Es un método de recogida de información de datos por medio de preguntas, cuyas respuestas se obtienen en forma oral o escrita, es decir, es un método que estudia determinados hechos o fenómenos por medio de lo que los sujetos expresan sobre ellos (Sequeira Calero & Cruz Picon, 2009).

En esta investigación las respuestas se obtuvieron de forma escrita, auxiliándose el equipo de investigadores de google drive.

Además, el instrumento utilizado está en correspondencia con la técnica seleccionada, pues es un cuestionario porque es un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, &

Baptista Lucio, 2014, pág. 217). También este cuestionario es de preguntas cerradas porque “contiene opciones de respuesta previamente delimitadas. Resultan más fáciles de codificar y analizar” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 217). Así mismo, este cuestionario de preguntas cerradas se considera autoadministrado porque “se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan” (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 233), para este proceso investigativo se facilitó a los profesores(as) de secundaria regular un link mediante WhatsApp que contenía el cuestionario.

Para determinar la confiabilidad del instrumento aplicado se utilizó como método las medidas de consistencia interna, específicamente el alfa Cronbach, el cual se sitúa en un índice de 7.69 (fiabilidad), este dato se obtuvo usando la herramienta de Statistical Package for Social Sciences (SPSS) o en español del paquete estadístico para las Ciencias Sociales, por ser una “plataforma de software IBM SPSS® (que) ofrece análisis estadístico avanzado” (IBM SPSS Software, s.f., pág. 1), por lo tanto el procesamiento de datos se realizó en esta plataforma haciendo uso de las tablas cruzadas, creadas y editadas por agrupaciones de variables, posteriormente se crearon las tablas y gráficos de barras respectivas, y se realizaron los comentarios pertinentes a cada gráfico.

RESULTADOS

Al iniciar este capítulo relacionado con el resultado y discusión es necesario destacar algunos referentes teóricos que permitirán entender mejor los resultados obtenidos. Al respecto, es importante rescatar es el antecedente descrito en la introducción, que al ser contextualizado a la realidad nicaragüense se evidencia que la brecha comunidad-escuela que en el artículo se aborda está siendo superada en Nicaragua, porque desde finales del año 2006 e inicios del 2007 se habla de comunidad educativa, la cual según información encontrada en La Gaceta, diario oficial de los nicaragüenses (2006) está conformada por estudiantes, personal docente, padres y madres de familia o tutores, trabajadores administrativos, expresiones gremiales, sociedad civil, sector empresarial e instituciones.

Como consecuencia, al irse superando las brechas comunidad-escuela el rol de los(as) profesores(as) se va ampliando de la docencia a la animación sociocultural, porque esta última “es una actividad múltiple y pluridimensional” (Ander-Egg, 2005, pág. 23), donde los(as) profesores(as) van asumiendo algunas categorías de la animación sociocultural, algunas de ellas según Ander-Egg (2005, págs. 28 - 30) son:

- “Según el campo de acción es un animador sociocultural en centros escolares (según el contexto institucional) o un animador sociocultural de adolescentes (según criterio de edad).
- Según los ámbitos de animación es un animador sociocultural del Ministerio de Educación (según el Estado y organizaciones gubernamentales).
- Según la pertenencia institucional es un animador sociocultural gubernamental.

- Según el modelo de referencia operativa es un animador sociocultural educativo y de formación extracurricular.
- Según el estatus es un animador sociocultural semiprofesional porque sin estar directamente controlados por una entidad para realizar sus tareas perciben alguna remuneración como reconocimiento a su labor (...) su actividad económica más importante suele ser otra.

Sin embargo, independientemente de la categoría de animación sociocultural con la que se designe a los(as) profesores(as) seguramente tienen muchas cualidades que los(as) caracterizan para esta ardua labor, algunas de ellas son:

Capacidad de infundir vida, mística y vocación de servicio, convicción y confianza en que la gente tiene capacidad para salir de la situación y para hacerse protagonista de su propia promoción social y cultural, habilidad para motivar, don de gentes, sentido del humor, madurez emocional, fortaleza y tenacidad para vencer dificultades (Ander-Egg, 2005, págs. 38 - 46).

Las cualidades detalladas son tan necesarias de la animación sociocultural en el ámbito educativo en estos tiempos de COVID 19.

Las cualidades detalladas son tan importantes en este contexto porque “en todo el mundo, niños, niñas, jóvenes y adultos han dejado de asistir a escuelas, universidades y otros centros educativos debido a la COVID-19” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, pág. 1).

No obstante, según monitoreo de la UNESCO (2020) la experiencia educativa de Nicaragua ante el COVID 19 en comparación con el mundo y América Latina y el Caribe ha sido un tanto diferente, por ser el único país de la región que ha mantenido sus escuelas abiertas durante el año 2020.

De la revisión de algunos referentes teóricos que fundamentan lo planteado en a lo largo de esta investigación, permite asumir que Nicaragua ha superado la brecha escuela-comunidad, asumir que Nicaragua ha logrado ubicar al profesor y la profesora en una serie de categorías de la animación sociocultural en dependencia de su interacción con la comunidad educativa y el rol desempeñado en tiempos de COVID 19, asumir que Nicaragua ha tenido sus escuelas abiertas en el contexto de pandemia, lo cual permite al equipo de investigadores a realizarse la siguiente interrogante, ¿qué acciones han realizado los(as) profesores(as) en el contexto del COVID 19 para ser considerados animadores socioculturales?

Al respecto, para contestar la pregunta antes mencionada, se presentan los resultados de los instrumentos aplicados, de la siguiente manera: los datos generales de los(as) profesores(as) encuestados(as), posteriormente se detallan las acciones que realizan los(as) profesores y cuáles de estas acciones son de animación sociocultural y para finalizar con este capítulo se especifica de que instituciones han recibido capacitaciones los(as) profesores(as) en el contexto del COVID 19.

Sobre los datos generales de los(as) profesores(as) encuestados(as) se detalla: el sexo agrupado en dos variables, masculino y femenino; las edades agrupadas organi-

zadas en cuatro grandes variables, profesores(as) menores o con una edad igual a 31 años, profesores(as) entre 32 años y 41 años, profesores(as) entre 42 años y 51 años, profesores(as) entre 52 años y 61 años; y los nombres de los siete centros escolares del municipio de Estelí que imparten secundaria regular diurna, estos son: Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza, Instituto Nacional Público Profesor Guillermo Cano Balladares, Instituto Nacional Santa Cruz, Instituto Público El Espinal, Instituto Público El Regadío, Instituto Público Isidrillo e Instituto Público Reino de Suecia (ver tabla 1).

Al analizar los datos de la tabla 1 es evidente que más profesoras que profesores completaron el llenado del instrumento aplicado, esta tendencia se mantiene al comparar los datos por sexo, edad agrupada y centro educativo, en este último caso existe una excepción: en el Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza completaron el instrumento más profesores que profesoras.

Otro aspecto que se observa en la tabla 1 es que la mayor cantidad de profesores(as) encuestados(as) oscilan entre las edades de 42 y 51 años y la menor cantidad oscila entre los 52 y 61 años, sin embargo, al revisar los datos por sexo, edad agrupada, centro educativo y estos datos varían mucho de la tendencia general antes señalada.

Sobre la cantidad de profesores(as) que contestaron la encuesta existen variaciones según la fuerza laboral existente en cada centro educativo y según la disposición de los(as) profesores(as) para completar el instrumento, por ejemplo, todos(as) los(as) profesores(as) del Instituto Público El Regadío e Instituto Público Isidrillo contestaron la encuesta, en los demás centros educativos el porcentaje de participación varía.

Tabla 1. Datos generales de los(as) profesores(as) encuestados(as) según sexo, grupos de edades y centro educativos donde laboran.

	Sexo							
	Femenino				Masculino			
	Edad (Agrupada)				Edad (Agrupada)			
Nombre del centro educativo	<=31	32 – 41	42 – 51	52 – 61	<=31	32 - 41	42 - 51	52 - 61
Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza (INFLE)	1	0	1	1	3	1	0	0
Instituto Nacional Público Profesor Guillermo Cano Balladares	4	6	3	2	0	0	5	0
Instituto Nacional Santa Cruz	0	2	3	2	0	0	4	0
Instituto Público El Espinal	0	1	1	0	0	0	0	0
Instituto Público el Regadío	3	0	1	0	1	0	0	0
Instituto Público Isidrillo	2	2	1	0	0	0	0	0
Instituto Público Reino de Suecia	3	4	17	4	1	4	2	2

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de encuestas (Calderón Aguilera, Valdivia García, & Aguilera Aguilar, 2020)

Habiendo descrito los datos generales de los(as) profesores(as) encuestados(as), se procede a identificar que acciones realizan con diversos sectores dentro y fuera de la escuela. En primer lugar, se aborda acerca de las acciones desarrolladas con los(as) estudiantes, definiendo para su estudio seis variables (ver figura 1): reforzamiento escolar, atención académica personalizada, atención emocional, promoción e implementación de las medidas de higiene, actividades de recreación, cultura y deporte, otra(s).

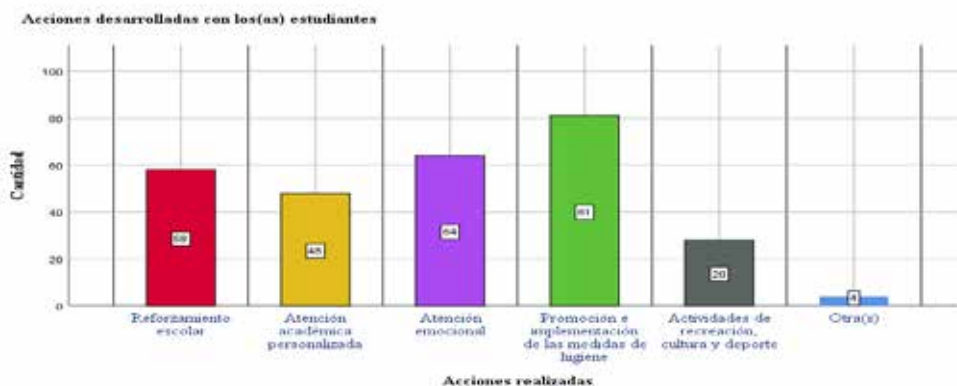


Figura 1: acciones que realizan los(as) profesores(as) con los(as) estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de encuestas (Calderón Aguilera, Valdivia García, & Aguilera Aguilera, 2020)

En la figura 1 se observan acciones que han realizado los(as) profesores(as) desde el ámbito de la docencia y de la animación sociocultural con los(as) estudiantes. Las acciones desarrolladas por los(as) profesores(as) relacionadas con la docencia son dos: reforzamiento escolar y la atención académica personalizada, ambas acciones son realizadas por muy buena cantidad de docentes. No obstante, las acciones que mayormente han sido desarrolladas por los(as) profesores(as) con los(as) estudiantes están relacionadas con la animación sociocultural: la atención emocional y la promoción e implementación de las medidas de higiene, en menor medida realizan actividades de recreación, cultura y deporte. Entre las otras acciones que se realizan detallan: nivelación de los procesos de aprendizajes, guías de autoestudio, llevar alcohol gel, charlas, fumigación, atención psicológica a las familias afectadas por COVID 19.

Entre las acciones de promoción e implementación de las medidas de higiene y seguridad en los centros educativos destacan que se realizaron: el lavado de manos, distanciamiento físico, uso de mascarilla, limpiezas constantes de diversos espacios.

El segundo aspecto que se aborda son las acciones desarrolladas por los(as) profesores(as) con las familias de los(as) estudiantes, definiendo para su estudio cinco variables (ver figura 2): charlas/conversaciones de sensibilización individual

y grupal, encuentros de padres y madres de familia, uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), ninguna, otras

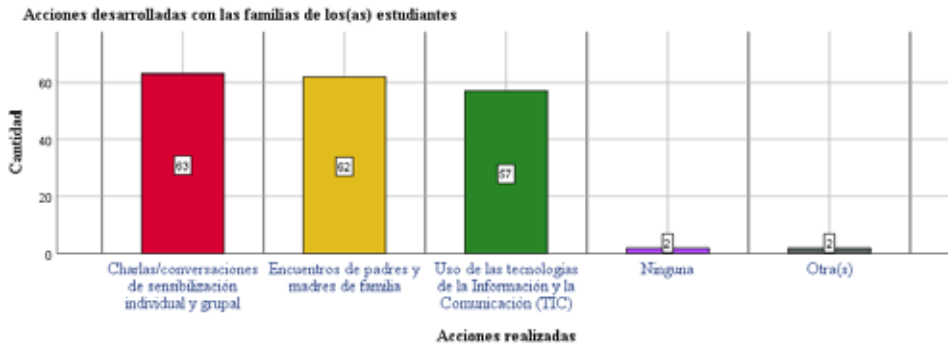


Figura 2: acciones desarrolladas por los(as) profesores(as) con las familias de los(as) estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de encuestas (Calderón Aguilera, Valdivia García, & Aguilera Aguilar, 2020).

En la figura 2 es evidente que dos profesores(as) no realizaron ninguna actividad con las familias de los estudiantes, una muy buena cantidad de docentes si realizaron charlas/conversaciones de sensibilización individual y grupal, estuvieron al frente de los encuentros a padres y madres de familia e hicieron uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para compartir información sobre el COVID 19, todas estas actividades están relacionadas con la animación sociocultural, porque salen del ambiente de la docencia y se extienden a las familias de los(as) estudiantes.

Un tercer sector con el cual los(as) profesores(as) realizaron actividades fue con/en la comunidad, para este punto se identificaron cinco variables (ver figura 3): jornadas de sensibilización, visitas casa a casa, promover las medidas de higiene a través de las redes sociales, ninguna, otra(s).

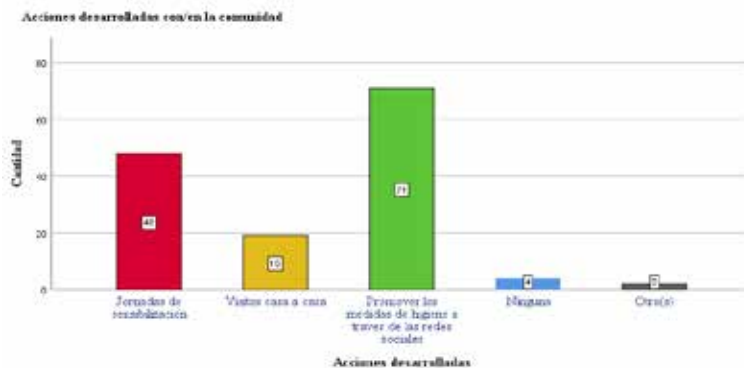


Figura 3: acciones desarrolladas por los(as) profesores(as) con/en la comunidad. Fuente: elaboración propia a partir de encuestas (Calderón Aguilera, Valdivia García, & Aguilera Aguilar, 2020)

En la figura 3 se identifica como la acción más desarrollada por los(as) profesores(as) es la promoción de medidas de higiene a través de las redes sociales, la siguiente acción más practicada fueron las jornadas de sensibilización y en menor medida las visitas casa a casa, todas estas actividades están estrechamente relacionadas con la animación sociocultural, porque involucran a los(as) profesores(as) en el plano comunitario. Asimismo, se identifica que cuatro docentes no realizaron ningún tipo de actividad con/en la comunidad y quienes respondieron que han realizado otras acciones coincidieron al decir que han promovido las medidas de higiene y prevención.

Un cuarto grupo con quienes realizaron acciones los(as) profesores(as) fue con sus demás compañeros(as) de trabajo, acá se definen cuatro variables (ver figura 4), estas son: apoyo emocional, intercambio de experiencias y estrategias de aprendizaje, elaboración de evaluaciones interdisciplinarias para los(as) estudiantes, otra(s).

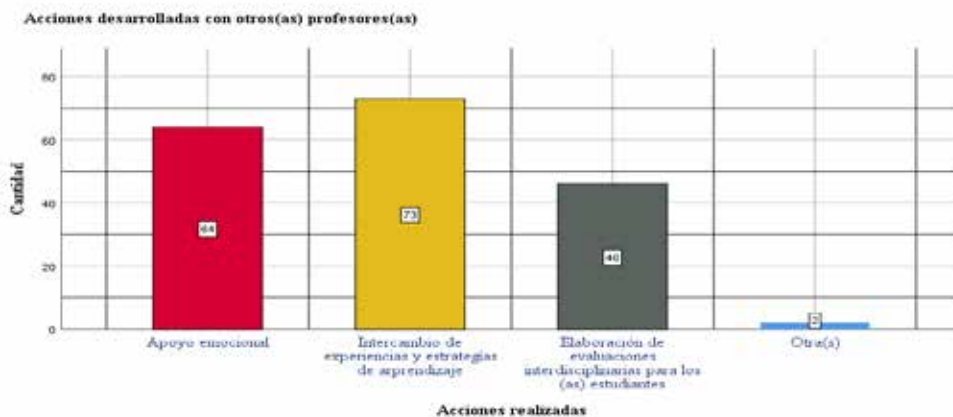


Figura 4: acciones desarrolladas por los(as) profesores(as) con otros(as) compañeros(as) de trabajo. Fuente: elaboración propia a partir de encuestas (Calderón Aguilera, Valdivia García, & Aguilera Aguilar, 2020)

De las acciones realizadas por los(as) profesores(as) dos de ellas corresponden a acciones propias de la docencia: el intercambio de experiencias y estrategias de aprendizaje y la elaboración de evaluaciones interdisciplinarias para los(as) estudiantes. La única actividad de animación sociocultural que realizaron con otro(as) compañeros(as) de trabajo fue la de apoyo emocional. En las tres acciones antes descritas más de la mitad de los(as) profesores(as) encuestados(as) han realizado estas actividades. Otra acción realizada fue mantener las medidas de higiene y seguridad con otros(as) compañeros(as) de trabajo.

Un último aspecto que se consideró consultar a los(as) profesores(as) es sobre las instituciones que han brindado capacitaciones sobre educación en contextos de emergencias (específicamente acerca del COVID 19), ver figura 5.

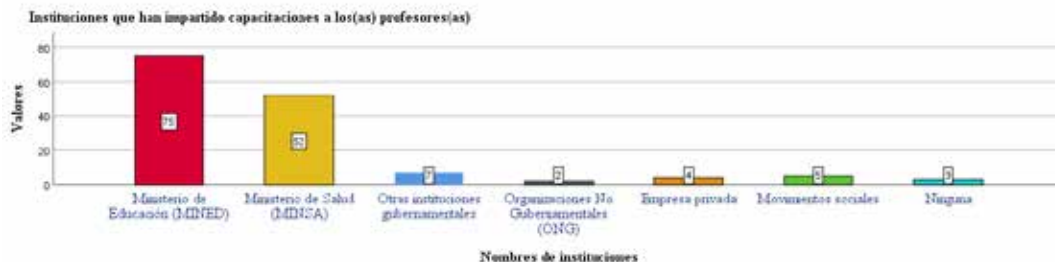


Figura 5: instituciones que han impartido capacitaciones a los(as) profesores(as) en el contexto del COVID 19. Fuente: elaboración propia a partir de encuestas (Calderón Aguilera, Valdivia García, & Aguilera Aguilar, 2020)

En la figura 5 se observa que las instituciones que más brindaron capacitaciones a los(as) profesores(as) en el contexto del COVID 19 fueron: el Ministerio de Educación (MINED) y Ministerio de Salud (MINSA). En menor medida lo hicieron otras instituciones gubernamentales, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), empresa privada, movimientos sociales y tres profesores(as) que no recibieron capacitación de ninguna institución.

Habiendo presentado los datos generales de los(as) profesores(as), las acciones desarrolladas con los(as) estudiantes, las familias de los(as) estudiantes, la comunidad, con otros(as) compañeros(as) de trabajo y sobre las instituciones que brindaron capacitación a los(as) profesores(as) en el contexto del COVID 19, se procede en el siguiente capítulo a detallar las conclusiones de este trabajo.

CONCLUSIONES

Entre los principales hallazgos de esta investigación se encuentran los siguientes:

- Todos(as) los(as) profesores(as) realizan acciones relacionadas con la animación sociocultural, estas las realizan con estudiantes, las familias de los(as) estudiantes, la comunidad y compañeros(as) de trabajo. Por consiguiente, la hipótesis de investigación es aceptada, rechazando la hipótesis nula y la hipótesis alternativa.
- Las acciones de animación sociocultural que realizan los(as) profesores(as) en el contexto del COVID 19 son: atención emocional, promoción e implementación de las medidas de higiene en la escuela y a través de las redes sociales, actividades de recreación, cultura y deporte, charlas/conversaciones de sensibilización individual y grupal, encuentros de padres y madres de familia, visitas casa a casa, entre otras, con ello se da salida a al objetivo planteado en esta investigación.

Con base a los resultados, se propone a las instituciones educativas públicas y privadas de Nicaragua incluyan como línea de acción o de trabajo la animación sociocultural, además de extender este reto a la región iberoamericana.

En fin, el aporte más significativo de esta investigación, es afirmar que los(as) profesores(as) de secundaria regular del municipio de Estelí son animadores(as) socioculturales semiprofesionales que tienen su principal ámbito de acción en aspectos educativos y en la formación extracurricular en los centros educativos del Ministerio de Educación, involucrando y atendiendo a diversos sectores: estudiantes, familias de los(as) estudiantes, la comunidad y otros(as) compañeros(as) de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2005). *Perfil del animador sociocultural* (primera ed.). Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Calderón Aguilera, B., Valdivia García, C. T., & Aguilera Aguilar, A. E. (2 - 8 de Septiembre de 2020). Encuesta a profesores(as) de secundaria regular del municipio de Estelí. Estelí.
- Caride Gómez, J. A. (1988). DE LOS PROFESORES, LA ESCUELA Y LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL. *Educación*, 13, 168.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- IBM SPSS Software. (s.f.). why SPSS? Recuperado el 20 de Agosto de 2020, de <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- La Gaceta. (03 de Agosto de 2006). La Gaceta, diario oficial. Ley 582: ley general de educación, CX(150), pág. 44.
- Sequeira Calero, V., & Cruz Picon, A. (2009). *Investigar es fácil*. Managua.
- Tapia Soza, E. (2016). *Investigación educativa, fundamentos para la investigación formativa*. Ecuador.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (16 de Marzo de 2020). La educación en América Latina y el Caribe ante COVID 19. Obtenido de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (25 de Septiembre de 2020). Suspensión de clases y reapertura por país. Obtenido de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/monitoreo>

APROXIMAÇÕES. À AGROECOLOGIA COM CRIANÇAS: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

EJE 3

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS³⁴

RESUMO

A pesquisa contextualiza o tema da agroecologia, destacando seus princípios e práticas com crianças em contextos escolares e não escolares. Define a agroecologia como o conjunto de saberes dos povos originários e dos agricultores familiares quanto à sua relação com a natureza e com as práticas de produção da vida. Nesse sentido, ressalta os valores que a agroecologia potencializa na perspectiva da soberania alimentar e da saúde das crianças. Enfatiza os saberes agroecológicos a partir de exemplos de iniciativas de pessoas, comunidades e instituições, bem como destaca as suas aproximações ao ambiente escolar. Cita práticas de agroecologia em contextos escolares e não escolares, apontando o sentido das práticas e possibilidades de realização. Comenta a experiência dos guardiões mirins de sementes crioulas/nativas e das hortas agroecológicas nas escolas, projetos sociais e comunitários com crianças. Também, ressalta possibilidades lúdicas e artísticas que são integradas às experiências agroecológicas com crianças. A pesquisa é de caráter exploratório e apoia-se em fontes bibliográficas, na sua maioria, que tratam da sistematização de práticas de agroecologia realizadas com crianças. Destaca-se a experiência de um grupo de educadores sociais que sintetizou, a partir das suas experiências com crianças, as dimensões e os possíveis benefícios que os saberes da agroecologia podem oferecer as crianças, com ênfase na horta como um dos ambientes de prioritários para conhecer/viver a agroecologia. As hortas podem constituir espaços de convivência ecológica, de educação integral, de experiências de cuidado, de criatividade e expressão artísticas. O estudo aponta que os valores constitutivos das práticas agroecológicas estão alinhados à concepção de Ecologia Integral e que a sua integração nos itinerários pedagógicos de formação é benéfica para o desenvolvimento da consciência ecológica de crianças. Os saberes da agroecologia oferecem às crianças uma experiência de liberdade, solidariedade, educação e espiritualidade ecológicas.

PALAVRAS CHAVE

Agroecologia, crianças, hortas, ecologia integral.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A educação não é uma área isolada da política, da economia ou da filosofia; é um pilar estruturante no processo de mudança para o horizonte do viver bem/bem viver. A introdução aos processos de ensino da cosmovisão/cosmosensação dos povos nativos e de práticas pedagógicas comunitárias é essencial na formação do viver bem/bem viver. Essa perspectiva está alinhada à concepção de Ecologia Integral e afirma

que os processos de aprendizagem não podem ser individuais ou isolados do entorno, tendo em vista que a natureza indica que tudo está conectado.

Os valores comunitários integram a formação de uma consciência integrada à natureza e apontam a necessidade de processos metodológicos que considerem a dimensão comunitária, sensibilidade e percepção da vida, principalmente por meio do afeto. No entanto, essa dimensão precisa ser necessariamente produtiva e ligada à vida cotidiana, o que demonstra a complementaridade do teórico, com a prática comunitária conectada aos ciclos da vida na natureza. Essa produtividade está relacionada à prática dos valores de reciprocidade:

[...] o fruto é produto da convergência de muitas forças e energias, não somente da ação mecânica do semear; para que a semente se converta em fruto, muitos seres contribuíram com suas forças: o sol, a lua, a chuva, a terra, a água, as minhocas, o vento etc. (Mamani, 2010, p. 69, tradução nossa).

Segundo Mamani (2010, p. 70), a metodologia das capacidades naturais está expressa na prática da educação comunitária:

La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para amplificar su capacidad natural. Esto no significa aislar las capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación.

A agroecologia é um conhecimento que reúne os saberes dos povos originários e dos agricultores familiares de determinado lugar sobre a agricultura ecológica. A agricultura agroecológica valoriza a cultura das pessoas e da região, cultiva diversas espécies vegetais e usa fertilizantes naturais. A expressão dessa experiência são as feiras de produtos agroecológicos⁵ que explicitam um testemunho de resistência, de soberania alimentar e de saúde das pessoas.

Sobre os saberes agroecológicos, Leff (2002, p. 37) afirma que “são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas dispersas que respondem às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais de cada geografia e de cada população”. E acrescenta que esses saberes “incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (Leff, 2002, p. 42).

É importante enfatizar, como referência da agroecologia, o protagonismo da mulher nos saberes agroecológicos preservados pela tradição oral dos povos nativos, agricultores familiares e pessoas que optaram pela agroecologia como filosofia de vida. Pode-se referenciar, por exemplo, as mulheres negras que utilizavam seus cabelos como “guarda de sementes” (Naiz, 2019), para cultivar e garantir a alimentação das suas famílias; ou também a iniciativa da queniana Wangari Maathai, com o Movimento Cinturão Verde, que, desde 1970, defende as florestas africanas do desmatamento

e garante a geração de emprego para as mulheres a partir do plantio de sementes. Semelhante a ela, em 1982, a ecologista indiana Vandana Shiva criou a Fundação de Pesquisa para a Ciência, Tecnologia e Ecologia (RFSTE) e, posteriormente, o movimento Navdanya para incentivar a agricultura ecológica e a agrobiodiversidade das sementes para as próximas gerações. Na compreensão de Shiva, as sementes são sagradas e precisam ser protegidas e “estar nas mãos dos agricultores” (Castro y Paulino, 2017).

Na encíclica *Laudato Si'*, o Papa Francisco critica as culturas produtivas orientadas pelo agronegócio:

A expansão destas culturas destrói a complexa trama dos ecossistemas, diminui a diversidade na produção e afeta o presente ou o futuro das economias regionais. Em vários países, nota-se uma tendência para o desenvolvimento de oligopólios na produção de sementes e outros produtos necessários para o cultivo, e a dependência agrava-se quando se pensa na produção de sementes estéreis que acabam por obrigar os agricultores a comprá-las às empresas produtoras (Francisco, 2015, n. 134).

A contribuição da agrônoma e professora austríaca Ana Maria Primavesi, que, em 1980, lançou no Brasil o livro “Manejo ecológico do solo”, revolucionou as práticas agrícolas. Seus estudos marcam um movimento de disseminação da agricultura orgânica no país e de referência para a agroecologia. Seria possível citar ainda muitas outras mulheres, como Margarida Maria Alves, Elisabete Teixeira, Aleixa Crespo, Vanete Almeida e Maria José Carneiro, que participaram do movimento agroecológico brasileiro (Siliprandi, 2009). Cabe destacar ainda a luta de Rigoberta Menchú pelos direitos humanos dos povos indígenas e da preservação dos seus saberes como patrimônio cultural.

Recentemente, organizações do mundo inteiro assinaram o Manifesto do Dia da Terra, 22 de abril de 2020, Um Planeta, Uma Saúde, Uma reconciliação com a Terra, no qual registraram um compromisso pela “Democracia Terrestre”. Entre esses compromissos estão:

Promover alimentos locais, agroecológicos e saudáveis por meio de sistemas agroalimentares baseados na valorização da biodiversidade local e na cultura e economia do cuidado (mercados e feiras de agricultores camponeses, produtos de povos indígenas e populações tradicionais) (NAVDANYA INTERNATIONAL, 2020, p. 6).

Ainda, destaca-se como um dos compromissos “Criar Hortas de Esperança e Hortas de Saúde em toda parte”, como em escolas (NAVDANYA INTERNATIONAL, 2020, p. 7).

AGROECOLOGIA COM CRIANÇAS

As pedagogias agroecológicas recomendam que se priorizem os entornos naturais como cenários educativos e a naturalização dos entornos escolares, incluindo nas suas instalações elementos não artificiais que favoreçam a interação das crianças com o meio natural (Martínez-Madrid y Eugenio, 2016). A agroecologia escolar sugere práticas como o jogo livre e a experimentação nos diferentes ecossistemas naturais, a contação de histórias da natureza, a sementeira de cereais, hortaliças e ervas medicinais e temperos, o cuidado com a horta, classes de horticultura e floricultura, práticas agrícolas e de arborização, de alimentação saudável, entre outras.

É importante compreender os valores que pautam as práticas agroecológicas, como “compartilhar” o semear, o cuidar e o colher; “associar” a criatividade com a natureza; “envolver-se” no mundo orgânico (Barba-Merino y Duran-Tapia, 2019); e “preservar” os saberes dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas.

Tiriba (2018), em suas pesquisas sobre o direito das crianças à natureza, motiva-da pela busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias, reconhece como fundamental a aproximação das crianças aos saberes dos povos tradicionais. De acordo com a autora:

[...] é fundamental participar da luta em defesa desses povos porque com eles teremos a possibilidade de aprender os saberes necessários à produção de outra lógica social e escolar, pautada no respeito à natureza, na valorização do lúdico, dos rituais que alimentam os laços comunitários (Tiriba, 2018, p. 263).

Em suas conclusões sobre aprender e ensinar a democracia na Educação Infantil, a partir dos saberes dos povos tradicionais e como modo de convivência que inclui seres humanos e não humanos, escreve:

Uma escola amorosa é o que necessitamos não apenas para as crianças indígenas, mas também para as do campo, da cidade, da floresta, do cerrado, da caatinga, da beira de praia ou de qualquer recanto do país. Uma escola que não se organize pela lógica da apropriação do conhecimento, pelo individualismo e a competição, pela ideologia do aprisionamento dos corpos e do esmaecimento dos desejos, pela imposição antidemocrática de normas e regras que não estão voltadas para o benefício da maioria; mas se fundamente na ética do cuidado, aposte na democracia como modo de convívio amoroso, do qual poderá emergir criatividade, inventividade, liberdade (Tiriba, 2018, p. 270-271).

Essas pedagogias se multiplicam em diferentes contextos, movimentos sociais, associações comunitárias, cooperativas, escolas e instituições não governamentais. Em âmbito da América Latina e Brasil, encontros de agroecologia se realizam anualmente e se regionalizam para constituir redes que se multiplicam ao afirmar os valores da agroecologia como um modo de vida sustentável.

EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS EM ESCOLAS

As sementes são uma pauta importante na agroecologia ao se aproximarem dos contextos escolares latino-americanos, formando grupos nas escolas de crianças e adolescentes que são chamados de “guardiões mirins de sementes nativas ou crioulas” (principalmente no Brasil) (Conti *et al.*, 2012) e/ou de “custódios de semillas” (nos outros países). Os guardiões, ao plantarem, multiplicarem e guardarem as sementes, fazem uma defesa cultural, política, econômica e agroecológica das sementes:

Defender las semillas es considerarlas base y sustento de la identidad; la semilla es la que nos hace ser campesinos, indígenas y afros. Defender las semillas es tenerlas y usarlas como resistencia consciente y crítica ante las amenazas legales y comerciales por parte de las transnacionales y el estado-nación. Defender las semillas es fortalecer los mercados locales y regionales; recuperar el valor de uso de las semillas y producir la comida propia. Defender las semillas es no considerarlas un simple artefacto con formas, tamaños y colores, sino soberanía y autonomía alimentaria. Conservar las semillas es usarlas; pasar a la idea de que cada familia y cada comunidad son la casa de las semillas con libre intercambio (Álvarez-Ramírez *et al.*, 2013, p. 144).

Por sua vez, esses grupos estão ligados à comunidade e/ou redes que fortalecem e ampliam essas iniciativas locais, promovendo encontros e espaços de trocas (Oliveira *et al.*, 2016) entre as “famílias guardiãs” (Olanda, 2015), que ressaltam o direito à alimentação saudável e à soberania alimentar. Cabe ainda comentar a organização dessas famílias na criação de “casas comunitárias de sementes”, que visam reafirmar uma posição contrária às “sementes corporativas” (Barbosa, 2014).

Apoiadas nessas iniciativas, escolas organizam experiências concretas fundamentadas na filosofia permacultural e nas técnicas de agricultura agroecológica, com o objetivo de que os alunos se apropriem do território, desenvolvam hábitos saudáveis, valorizem os alimentos produzidos pelos camponeses e expressem a vontade de defender as plantas nativas (Santana-Cárdenas y Durango-Cardoza, 2018). Exemplos dessas experiências são as hortas agroecológicas, que, alinhadas às aprendizagens curriculares, contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes sociais e de educação alimentar, alcançando até as famílias dos estudantes. Bellenda *et al.* (2015, p. 4) destacam as aprendizagens atitudinais que docentes sinalizaram das práticas pedagógicas na horta:

“Los niños aprenden a compartir, a ser más solidarios y a generar junto a sus pares, el cuidado y mantenimiento de un espacio que es común a todos”. La huerta produce “la generación de un clima de motivación y felicidad en la escuela, ya que el hecho de tocar la tierra y estar en contacto directo con los procesos de la naturaleza, sobretudo del ciclo de los alimentos, es ya de por sí motivador para los niños” y valoran “el traslado a algunos hogares de estos aprendizajes y la instalación de una huerta en ellos”. “La escuela con huerta es otra escuela; se vivencian otros ánimos cuando uno llega a ella. Los niños son felices aquí, hay menos conflictos y creo que una de las cosas que influye, además del personal docente y no docente, es la huerta”

Cabe ressaltar a experiência formativa dos educadores sociais da Associação Brasileira de Amparo à Infância, instituição que atende crianças e adolescentes de escolas públicas do município de Mandirituba, por meio de projetos socioambientais e de educação agroecológica, realizada entre os meses de setembro e outubro de 2020. A iniciativa intitulada *Encontros formativos de sistematização sobre agroecologia com crianças*, foi organizada em 5 encontros.

No primeiro encontro, os educadores socializaram seus saberes e experiências significativas já realizadas, destacando as suas percepções sobre os benefícios dessas atividades no desenvolvimento das crianças. No segundo encontro, em grupos, registraram as suas compreensões sobre agroecologia com crianças, por meio da técnica de mapa mental. Após, os mapas foram socializados pelos grupos, sendo possível a ampliação das ideias a partir do diálogo. No terceiro encontro, o mediador metodológico apresentou a síntese preliminar da socialização realizada no encontro anterior, destacando as ideias chaves produzidas pelo grupo geral. O resultado inicial mostrou uma compreensão dos processos educativos sobre agroecologia com crianças como aprender a conviver, a sentir, a criar, a cuidar e a ensinar (agir), conforme mostra a figura 1. Cada ação (verbo) sinalizada integrava outras ações que os educadores entendiam que eram representativas metodologicamente para serem realizadas com as crianças.

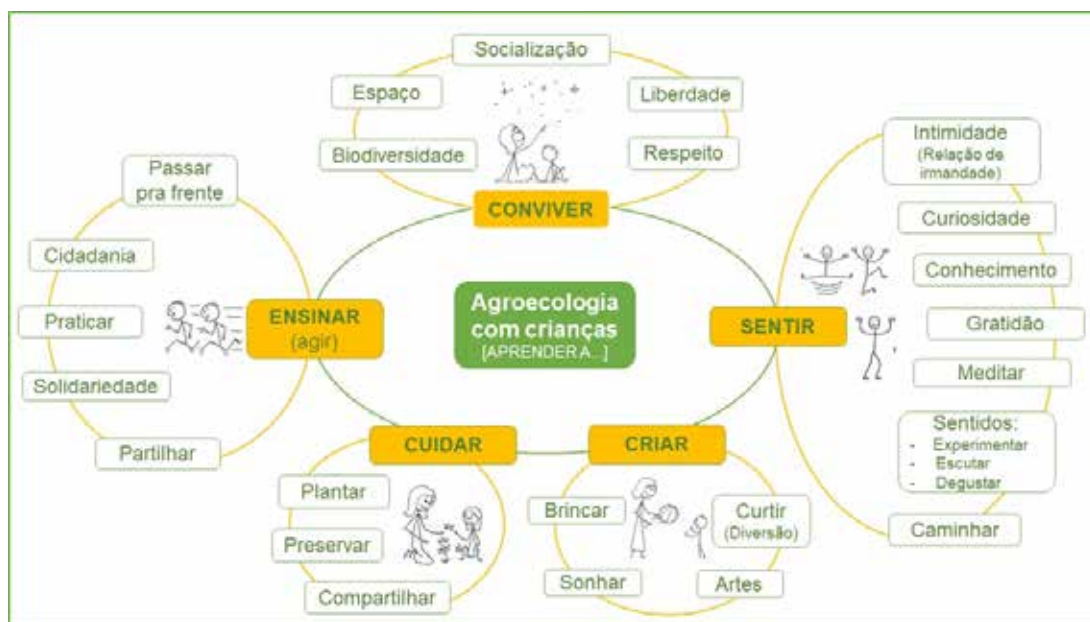


Figura 1: Síntese preliminar dos mapas mentais dos grupos. 3º encontro formativo. Fonte: ABAI, 2020.

Na intenção de qualificar a síntese realizada pelo mediador e ampliar a compreensão das ações, cada grupo reuniu-se novamente. O objetivo era que cada grupo registrasse a partir da síntese preliminar (figura 1), a sua compreensão de cada ação. Por

exemplo: na dimensão SENTIR, o que o grupo entende quando se aponta: “Meditar”, e assim sucessivamente. Após, essa atividade de aprofundamento, os grupos socializaram os seus apontamentos ao grupo geral.

Com base na socialização da dinâmica de aprofundamento, o quarto e quinto encontro tiveram como objetivo materializar essas ideias no contexto da horta como um dos ambientes para conviver, sentir, criar, cuidar e ensinar (agir), isto é, para conhecer e viver a agroecologia com as crianças. Nesse intuito, os educadores organizados em grupos sintetizaram as suas percepções, a partir da seguinte indagação: Na perspectiva da agroecologia com crianças, como precisam ser as hortas para as crianças? A experiência apontou os seguintes tópicos:

- Horta é muito mais que o espaço onde somente se planta, se cuida e se colhe o alimento.
- Na Horta existe a irmandade: ela é a casa de muitos irmãos e irmãs (espaço de saúde)
- A Horta como espaço de aprender juntos:
 - O que significa mato? (Refletir a nossa compreensão sobre o que chamamos de “mato”)
 - Conhecer a história e características do que plantamos
 - Conhecer saberes técnicos (adubos, tempo, calendário...)
 - Conhecer outros métodos de plantio
 - Conhecer a história das ferramentas (podemos inventar ferramentas)
 - Criar bandeja para sementes para crianças
- A Horta como espaço de movimento
- A Horta como espaço de liberdade (território da criança)
- A Horta como espaço de fala e de escuta
- A Horta como espaço de convivência (com o eu, com o outro...)
- A Horta como espaço de cuidar (regar como responsabilidade, expressar gratidão...)
- A Horta como espaço de arte (dança, desenho, criação...)
- “Canteiros livres” na Horta como espaço do brincar, de experiência...
- A Horta é semelhante à nossa vida = um processo.
- (Contreras, 2021, p. 18-19).

O aprofundamento pedagógico desses tópicos, no sentido de apontar estratégias, técnicas e instrumentos que apoiem aos educadores na mediação das práticas educativas, com os objetivos agroecológicos que se esperam alcançar, aparece como um caminho inventivo a ser percorrido.

Ainda, destacam-se as iniciativas das hortas mandalas, organizadas a partir de canteiros circulares, que, além de integrarem os princípios agroecológicos, revelam o calor da roda e da circularidade a partir dos saberes africanos e indígenas.

Outra experiência que constitui um exemplo significativo e inovador tem sido protagonizada por escolas em comunidades andinas, as quais têm resgatado a memória

e o cuidado da vida do território por meio de “bioraladuras”, narrativas dos momentos vividos, que podem ser contadas ou cantadas.

La bioraladura se propone como un nuevo concepto en la enseñanza de la Biología contextualizada, en la medida en que posibilita reto-mar el conocimiento y sabidurías propias de culturas que han tenido o tienen vivo el legado de la oralidad. De igual manera revitaliza la memoria ancestral de los pueblos, sus lenguas y las relaciones que han tejido con el espacio vivido y sentido. Estas bioraladuras que pueden ser orales (cantos, poesías), escritas, visuales o ilustradas se retoman y se recrean según las necesidades educativas de los wawas claramente comprendiendo y haciendo las lecturalezas propias del lugar donde se está dando la práctica educativa (Lozano-Prado, 2018, p. 111).

Experiências metodológicas como essas propõem processos educativos contextualizados, fortalecedores de identidade. Outras possibilidades que têm sido registradas a partir das práticas agroecológicas são as produções musicais, artísticas, de brinquedos e jogos, que surgem da própria sistematização das atividades que realizam.

Por exemplo, em 2018, a Associação Brasileira de Amparo à Infância (<http://www.abai.eco.br/>), publicou o CD “Filhos a Mãe Terra – Cantando, brincando e convivendo com a Mãe Terra”, como resultado das atividades realizadas com as crianças. As 16 músicas foram gravadas pelas próprias crianças, e o CD acompanha material didático que descreve o contexto de surgimento das letras das músicas e possíveis atividades que podem ser propostas a partir delas. Entre outras produções musicais, destacam-se o CD “Ñande Reko Arandu: Memória viva Guarani”, das crianças Guarani, e a série radiofônica *Laudato Si'*, que integra 20 episódios sobre “irmãos e irmãs da natureza”, evidenciando a urgência dos problemas socioambientais que os afetam e provocando a consciência ecológica dos ouvintes.

Também, inúmeras práticas têm sido sistematizadas e estão à disposição dos educadores em sites como Criança e Natureza (<https://criancaenatureza.org.br/>), Humanaterra (<https://www.humanaterra.org/>), Tierra en las manos (<http://www.tierraenlasmanos.com/>), Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá (<http://www.centrosabia.org.br/>), Grupo Semillas (<https://www.semillas.org.co/>), entre outros. Destaca-se o livro “Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar”, de Gandhi Piorski (2016), no qual o autor registra a experiência criativa de brinquedos com materiais de diferentes regiões e origens. Também os educadores da ABAI criaram o jogo de tabuleiro O Guardiã da Semente Nativa, que sintetiza um percurso de saberes agroecológicos para as crianças se apropriarem e compreenderem as dimensões que integram a agroecologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia é sempre uma construção criativa que se sistematiza a partir das práticas educativas. Não existe uma pedagogia pronta; existe um registro de experiências cotidianas que vão adquirindo consistência a partir dos resultados positivos que vão aparecendo nas pessoas que participam delas.

Os saberes da agroecologia permitem às crianças perceber que há vida na natureza, uma vida cheia de mistérios, de sementes, de terra, água, passarinhos, flores... e que elas são também uma extensão dessa vida! Assim como a natureza cuida delas, elas também podem cuidar da natureza (e dos seus irmãos terra, árvores, milho, água...). Essa relação de cuidado fraterno é fundamental para o desenvolvimento da consciência ecológica das crianças, que expressam vontade de proteger a natureza para elas e para as outras crianças que precisam dela no futuro.

Na intenção de oportunizar essas experiências de cuidado é que as atividades agroecológicas integram os saberes dos povos nativos, valorizando uma dimensão ecológica preocupada com a justiça, a cultura, a economia solidária e o bem comum. Aproximar os saberes agroecológicos à formação das crianças e adolescentes é uma forma de oportunizar a eles uma experiência concreta e coletiva de relação com a natur

BIBLIOGRAFIA

- ABAI - Associação Brasileira de Amparo à Infância. Filhos da Mãe Terra (2019). *Cantando, brincando e convivendo com a Mãe Terra!* Mandirituba, Paraná: ABAI. [1 CD + libreto].
- Álvarez-Ramírez, F. *et al.* Las escuelas campesinas de agroecología, centros de formación campesina y los custodios de semillas en los Andes tulueños (Colombia). *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, v. 4, n. 2, p. 135-147, 2013. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/988>. [Recuperado 11/01/2020].
- Barba-Merino, E. y Duran-Tapia, M. *Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial*. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1162>. [Recuperado de 27/01/2020]
- Barbosa, M. *Casas de sementes comunitárias: estratégia de resistência e manutenção da vida camponesa*. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Recuperado de <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16077>. [Recuperado de 30/01/2020].
- Bellenda, B. *et al.* Aportes de la huerta escolar agroecológica al aprendizaje de niñas y niños en escuelas de Montevideo, a través del Programa Huertas en Centros Educativos. Facultad de Agronomía, Universidad de la República. In: *Congreso Latinoamericano de agroecología*, 5., 2015, La Plata. Anais... La Plata: UNLP, 2015.

- Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59003>. [Recuperado de 21/01/2020].
- Castro, H. y Paulino, G. Vandana Shiva mostra em fazenda-modelo como alimentos esquecidos podem ser recuperados. *Época*, 3 ago. 2017. Recuperado de <https://epoca.globo.com/sociedade/viajologia/noticia/2017/08/vandana-shiva-mostra-em-fazenda-modelo-como-alimentos-esquecidos-podem-ser-recuperados.html>. [Recuperado de 25/01/2020].
- Conti, V. *et al.* O papel da escola na formação dos guardiões mirins das sementes crioulas de Ibarama – RS. In: *Encontro Nacional de Geografia Agrária: “Territórios em disputa: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro”*, 21., 2012, Uberlândia. Anais...Uberlândia: UFU, 2012. Recuperado de http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1211_1.pdf. [Recuperado de 28/01/2020].
- Contreras, H. Agroecologia com crianças: relato de um processo de sistematização com educadores sociais. In: *Quaderns d’animació i Educació Social*, n. 33, janeiro de 2021. P. 1-23. Recuperado de http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Agro.pdf [Recuperado de 20/03/2021].
- Francisco, P. *Laudato Si’: sobre o cuidado da Casa Comum*. Roma, 24 maio 2015. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html. [Recuperado de 07/01/2020].
- Leff, E. Agroecologia e saber ambiental. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002. Recuperado de http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf. [Recuperado de 27/01/2020].
- Lozano-Prado, K. *Auka urkuta yakumanta. Guardianes del agua y la montaña. Reconstrucción de las bioraladuras con los wawas (niños y niñas) de la Escuela de Saberes Munay-ki Uma del Resguardo Hatun Wakakayu de San Agustín (Huila): un aporte a la defensa y cuidado de la vida del territorio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 131p. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11226>. [Recuperado de 20/01/2020].
- Mamani, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Investigación realizada con el apoyo de Oxfam América y Solidaridad Suecia América Latina (SAL). Lima: CAOI.
- Martínez-Madrid, B. y Eugenio, M. Acercamiento a la agro-ecología en la infancia: propuestas educativas y reflexiones. *Agroecología*, v. 11, n. 1, p. 7-18, 2016. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56050/> [Recuperado de 25/01/2020].
- Naiz, T. Tamara Naiz: Sobre tranças e apropriação cultural. *Vermelho*, 14 jan. 2019. Recuperado de <https://vermelho.org.br/2019/01/14/tamara-naiz-sobre-trancas-e-apropriacao-cultural/>. [Recuperado de 25/01/2020].
- ÑANDE REKO ARANDU: memória viva guarani. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. São Paulo, 1999. 1 C D.

- NAVDANYA INTERNATIONAL. Manifesto do Dia da Terra: 22 de abril 2020 – Um planeta, uma saúde, uma reconciliação com a Terra. Tradução de Murilo Mendonça Oliveira de Souza. Rome, 2020.
- Olanda, R. *Famílias guardiãs de sementes crioulas: a tradição contribuindo para a agrobiodiversidade*. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Recuperado de <http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3038>. [Recuperado de 11/01/2020].
- Oliveira, I. *et al.* Agrobiodiversidade Crioula: os 13 anos dos Dias da Troca das Sementes Crioulas de Ibarama-RS. *Cadernos de Agroecologia*, v. 10, n. 3, p. 1-6, maio 2016. Recuperado de <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/17583>. [Recuperado de 24/01/2020].
- Primavesi, A. (1980). *Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais*. São Paulo: Nobel.
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis.
- Santana-Cárdenas, J. y Durango-Cardoza, Y. *Apropiación de territorio y protección de las variedades nativas de semillas agrícolas, a través de la implementación de una huerta agroecológica y permacultural en el Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8950>. [Recuperado de 11/01/2020].
- Siliprandi, E. *Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar*. 2009. 291f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tiriba, L. (2018). *Educação Infantil como direito e alegria*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

TIERRA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES (TiNi) UNA METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

EJE 3

CASTRILLÓN LEGARDA BRENDA LUZ³⁵

RESUMEN

Tierra de niñas, niños y jóvenes (TiNi)³⁶, es una metodología que emparenta a las niñas niños y jóvenes (NNJ), con la madre tierra y promueve condiciones para que se empoderen como agentes de cambio para el desarrollo sostenible. Consiste en entregar a los NNJ, un espacio de tierra, o tres macetas, donde aprenden a criar la vida y la biodiversidad con cariño y generar bienestar para ellos, las demás personas y la naturaleza. La TiNi, puede crearse y/o conservarse en el hogar, en la comunidad o en la escuela: como un jardín, un bosque o cualquier ecosistema.

La TiNi se convierte en un recurso pedagógico en las escuelas, contribuyendo a que los docentes de forma creativa, movilicen competencias de sus estudiantes y estos desarrollen aprendizajes en contacto con la naturaleza, desde lo cognitivo, físico y socio emocional.

En ese marco, con la ponencia se busca compartir el desarrollo, lecciones aprendidas, resultados y retos de la implementación de la TiNi en escuelas de la provincia de Huari, Callejón de Conchucos, de la región Ancash – Perú.

TiNi fue reconocida por la UNESCO, como buena práctica de educación para el desarrollo sostenible (2012), por cuanto la experiencia en Huari es parte de su alcance a nivel nacional e internacional y fuente para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVES

Metodología TiNi, recurso pedagógico, participación, conciencia ambiental, desarrollo sostenible.

INTRODUCCIÓN

Tierra de Niños, es una iniciativa creada por la Asociación para la Niñez y su Ambiente (Ania) que es una organización sin fines de lucro fundada en Perú en 1995, con la misión de formar niñas, niños y jóvenes como ciudadanos afectivos, emprendedores y comprometidos con el ambiente a través de acciones que faciliten y reconozcan su participación protagónica en la mejora de su entorno.

En el año 2008, el proyecto Tierra de niñas, niños y jóvenes (TiNi), se comienza a implementar como una experiencia piloto en la Institución Educativa República de Honduras de nivel primaria, ubicada en el distrito de Chavín de Huántar, Callejón de Conchucos, provincia de Huari, departamento de Ancash – Perú, resultado de la

alianza entre la Asociación Ancash de la Empresa Minera Antamina, ANIA, la institución educativa y el Gobierno Local. Logrando en un inicio, el compromiso del director, la participación de seis (6) docentes, junto con sus alumnos y familias que se interesaron en participar en el proyecto.

La innovación de la metodología TiNi que responde al nombre del proyecto se basa, en la entrega de un espacio de terreno a los estudiantes, para que aprendan a criar la vida y la biodiversidad y en el proceso se conviertan en agentes de cambio, estableciendo una relación en armonía con el ambiente. En ese sentido los docentes utilizan el espacio como un recurso pedagógico para desarrollar aprendizajes de manera vivencial, fortalecer el protagonismo de los estudiantes y trascender en la comunidad a través de la creación de TiNi en hogares.

La TiNi, logró en la I.E República de Honduras³⁷, conectar desde las emociones, desde la voz de la niñez, activar su participación protagónica, mostrar una transformación significativa en el espacio, como un símbolo de la crianza de la vida en una relación recíproca y como un poderoso instrumento para el aprendizaje con amor y la importancia de contribuir al cuidado del ambiente, frente a los problemas globales. Es así que se logró integrar al 100% de la comunidad educativa, alrededor de 400 estudiantes y sus familias.

La TiNi en Chavín de Huantar desde el 2010 empieza a significar un referente, y en el 2012 se logró replicar en 11 escuelas entre el distrito de San Marcos y la ciudad de Huari, alcanzando el involucramiento de más de 1400 estudiantes y más de 50 docentes. Hasta la fecha (2021) se está replicando en más de 60 instituciones educativas siguiendo un proceso de adaptación de manera permanente, de acuerdo a realidad geográfica, social, económica y cultural de la institución educativa y comunidad y más aún en un contexto de pandemia.

La TiNi en Chavín de Huántar, significó un hito importante en la dinámica de la escuela: un espacio baldío que fue transformado en vida, desde la motivación de los niños y niñas y la participación de la comunidad educativa en su conjunto y que se convierte en un recurso pedagógico e inspiración para el inicio de otras experiencias.

“Yo creo en TiNi porque podemos hacer muchas cosas, como recuperar la vida. La vida en la escuela estaba muerta, ahora cuando veo a las plantas me hace feliz, me pone de buen humor, porque aprendemos a criarla. Nicolli (9 años).



Antes TiNi



Después TiNi



I.E República de Honduras Chavín de Huántar

OBJETIVOS GENERALES

En el marco de la misión de ANIA y el compromiso de Antamina – Asociación Ancash, el propósito del proyecto fue promover una cultura ambiental en las y los niños implementando la metodología Tierra de Niños, como mecanismo para la participación protagónica de los mismos y reconocimiento como gestores de cambio.

Para lograr este propósito, se buscó fortalecer las capacidades de los docentes en la implementación y uso de TiNi como recurso pedagógico y fomentar la institucionalización de la misma en la gestión escolar.

Otra acción principal, fue consolidar TiNi en escuelas, como centros de promoción para fomentar la réplica en otras escuelas del Callejón de Conchucos en el marco de la promoción de una cultura ambiental.

MÉTODOLOGÍA

La metodología TiNi, se desarrolla con un enfoque socioafectivo, lúdico, e intercultural, brinda la oportunidad a las NNJ de ejercitar su capacidad de transformar el mundo, saberse agentes de cambio, y ser valorados y reconocidos como tal por la sociedad (Aniaorg. s/f).

Ania ha creado el concepto de TiNi, como un lugar donde la niña y el niño juega, aprende y emprende cultivando plantas alimenticias, medicinales, para polinizadores, sembrando y cuidando árboles beneficiosos, creando y protegiendo hábitats y refugios para animales, cuidando y reusando el agua, los desechos sólidos, expresando su arte y sentimientos, valorando su cultura e identidad entre otras. En las instituciones educativas la TiNi incorpora a la Madre Tierra como maestra de la empatía activa por la vida, los docentes la aprovechan como recurso pedagógico a fin de desarrollar com-

petencias de las áreas curriculares y promover que los estudiantes desarrollen valores y actitudes a favor de la naturaleza.

La experiencia de TiNi en la provincia de huari, se implementó principalmente en instituciones educativas de nivel inicial y primaria. Con relación a ello diversas investigaciones, afirman que: “el contacto regular y positivo con la naturaleza durante nuestros primeros 12 años de vida es fundamental para el desarrollo de valores y actitudes en favor del cuidado del ambiente y nuestro planeta” (Cohen y Horm, 1993; Wilson, 1993; Sobel, 1990, 1996 y 2004; Kellert, 2002, citado en Leguía, 2017).

No obstante, se tuvo participación en instituciones educativas de nivel secundaria. En ese sentido estudios realizados por Sobel, 1993, Hart, 1997, Hutchison, 1998, Gordon 2001 entre otros, definen que la etapa de 12 años a más, es la etapa de involucramiento en la problemática ambiental local y global, es donde se cultiva y fortalece el sentido de propósito y se encauzan los talentos de los niños y adolescentes para crear un mundo mejor. La interacción directa y positiva con la naturaleza en esta etapa promueve la socialización, autoestima, libertad, independencia, desarrollo físico, seguridad, emprendimiento, toma de decisiones, solidaridad, tolerancia, responsabilidad y trabajo equipo.

PASOS PARA LA CREACIÓN DE LA TINI

Se detallarán los pasos para la creación de la TiNi e irán acompañados principalmente de testimonios de niñas, niños, familias y docentes de la escuela donde inició toda la experiencia.

PASO 1: CONTAR CON UN ALIADO

En la institución educativa, es importante que el primer aliado sea la directora o el director, a fin que pueda comprometerse, socializar, involucrar a sus colegas, familias y niños, en la implementación e institucionalización de la propuesta.

La directora o director como aliado, identificará en coordinación con los docentes, el o los espacios idóneos para que se inicie la implementación de la TiNi.

PASO 2: CONSEGUIR UN ESPACIO PARA IMPLEMENTAR LA TINI

El director de la TiNi en Chavín de Huántar otorgó un área de terreno de más de 1000 mt², y cada director o directora de las 12 primeras instituciones educativas en las que se logró la réplica, ubicaron e hicieron entrega a sus alumnos, de áreas desde 50mt² hasta 500mt² aproximadamente de acuerdo a su disponibilidad de espacios.

No obstante, si bien no se cuenta con la información de los metrajes de áreas otorgadas entre las instituciones educativas en las que se ha replicado o en el hogar, más aún en el contexto de pandemia, es posible inferir, que los primeros 2000mt² se encuentran ampliamente superados.

PASO 3: FIRMAR UN COMPROMISO

La firma de compromisos es un acto simbólico y muy significativo, contribuye a que los NNJ se sientan reconocidos y valorados.

En la IE de Chavín de Huántar, se organizó una pequeña ceremonia, la misma que significó organizar acciones previas, como la elección de un nombre para la TiNi, la elección de un padrino, la redacción y repartición de invitaciones a autoridades de la localidad, elección de los representantes para que leyeran y firmarían los compromisos, la preparación y conducción del programa.

“Se organizó con los propios niños, ellos fueron los protagonistas. No le habíamos dado esa oportunidad y ellos, se motivaron mucho”.
Armando Tolentino- docente.

“Fue emocionante, por primera vez lo hicimos así, con los niños y que vinieron todas las autoridades que así nomás no vienen”. Beth Villafana- docente.
“A mí me gustó que, en la ceremonia, se realizara la lectura de los compromisos y que se firmara el acta de entrega de la TiNi, porque fue forma, ya que se comprometieron todas las autoridades”. Delsy 5B.

PASO 4: CREA UNA VISIÓN DE LA TINI

La visión de la TiNi parte de la reflexión de los NNJ sobre la problemática ambiental de la localidad, posterior a ello, plasman en un dibujo la visión de un mundo mejor desde la crianza de la vida que los beneficie, a ellos, a otras personas y a la naturaleza. Es decir, realizan dibujos del espacio donde pueden recuperar la biodiversidad, manejar los residuos sólidos, cultivar el arte, las emociones, promover los valores y la socialización y cuyo espacio sea viable de crear.



Fotos de TiNi en I.E del distrito de San Marcos y la ciudad de Huari

PASO 5: PONLE IDENTIDAD A TU TINI

La metodología propone que los NNJ se identifiquen con el espacio. Los niños de diversas escuelas mencionaron que tener un nombre es parte de la identificación, de ser conocidos y conocidas, que es un derecho y es la única forma para que otros sepan quienes son, entonces de la misma manera consideraban que era importante que su Tierra de Niños tenga un nombre, pues era la forma de crear un espacio que esté acorde a su denominación, además de poder hacerlo conocer y para sentirlo como su hogar.

“Es bonito ponerle nombre a nuestra Tierra de Niños porque es como nuestro hogar”.
Stefany 4^a

- Tierra de Niños “Shumaq Allpa” (Tierra bonita) en la IE de Chavín de Huántar
- Tierra de Niños Yana Shumag Allpa (Buena Tierra Negra) en una IE Inicial en la ciudad de Huari.
- Tierra de Niños Mama Pacha (Madre Tierra) en la I.E Primaria Huaripampa bajo.

PASO 6: CONOCE A ANIA, KIN Y SUS AMIGOS

La metodología ha creado a los personajes de Ania, Kin y sus amigos y otras herramientas que permiten inspirar a los NNJ y transmitirles un mensaje de esperanza, como los cuentos, muñecos, videos, audios, fichas de juego, guías, infografías.

En la escuela de Chavín de Huántar se trabajó en sus inicios solo con el cuento y con la muñeca Ania, con ambas herramientas se logró que los niños, familias y docentes se motiven con el personaje. Para ellos Ania se convirtió en el referente para aprender a cuidar la naturaleza, ser responsables, aprender a respetar la vida, ser solidarios, estar orgullosos de su cultura, respetar la fe y las ideas diferentes de las y los niños.



Algunos testimonios:

*Se contagian con Ania, les gusta y se lollevan.
Nunca escuche que los varones la rechazaran
por ser muñeca. Beth Villafana – docente.*

*“Ania es una niña que cuida las plantas y animales.
Se preocupa por el mundo, Ania nos enseña a ser
responsable, y respetuosos con todas las personas”.*
Sandra (10 años)

Ania me enseñó a compartir con mis compañeros, con las personas, me enseñó a cuidar todas las plantas, animales y a ser feliz en mi hogar. Sheila (9 años)

Muchos niños creían que Ania era una niña que vivía en la selva y que en algún momento iba a llegar a Chavín. Como parte de esta ilusión, un grupo de estudiantes crearon su propio cuento denominado “Ania en Chavín de Huántar”, cuya historia partía que Ania llegaba a su pueblo en un Cóndor, acompañada de un águila, y en el camino se iba encontrando con diversos animales de la zona, con diversas plantas medicinales, con los ríos, las montañas, con la problemática de la zona y junto con los niños de la escuela comenzaron a crear TiNi para salvar el mundo.

Este cuento sirvió de inspiración para que otras escuelas de la provincia de Huari y de otras regiones del país, crearan sus propias historias desde sus propias realidades.



PASO 7: PROTEGE, ABONA, CRÍA CON CARIÑO LAS PLANTAS

Es el momento en el que la visión de TiNi comienza a hacerse realidad, para ello la participación de la comunidad educativa, es clave. Uno de los primeros pasos para crear la TiNi en las escuelas empieza con la preparación del espacio: retiro de maleza, de desmontes, piedras, retiro de desechos, abono de la tierra, distribución de las parcelas, el cercado o la señalización según el terreno y ecosistema.

En el caso de las escuelas del Callejón de Conchucos se necesitó el apoyo de las familias para realizar todas las actividades señaladas.

Luego los niños participan en todo el proceso del cultivo de plantas alimenticias, aromáticas, medicinales, flores, árboles, recolectar, criar y dispersar semillas apropiadas al ecosistema local, cuidar, observar y disfrutar de la presencia de animales silvestres como las aves, preparar compost y nutrir la tierra, cuidar y reusar el agua, reusar residuos sólidos, expresarse a través del arte decorando los cercos, pintando murales, decorando espacios de juegos, creando macetas, criando y cuidando animales domésticos, cosechando, valorando y disfrutando de los cultivos.

Una experiencia significativa en Chavín de Huántar, fue que las y los niños, no sólo consideraban que las plantas crecían con tierra, abono y agua, sino con un ingrediente muy importante que era el cariño, asimismo los niños sentían que cuidar las plantas los haría crecer como personas.

“ Me parece bonito cuidar las plantas, porque crecen y es para crecer nosotros también” José (9 años)

“Cada planta necesita un diferente cuidado, cada planta necesita cariño y amor”. Paola (9 años)

“Las flores y las plantas son como una familia para mí”. César (9 años)

Para la conservación de la TiNi, se desarrollan diversas estrategias a fin de fomentar la participación de las NNJ, como el comité de niños, la brigada ambiental, los guías ecológicos, lo que significó para ellos, un espacio importante para fortalecer su autonomía y sentirse reconocidos.

“Participando en el comité de niños hemos aprendido a no tener vergüenza, antes tenía vergüenza cuando hablaba mal, ahora tengo confianza en mí misma, ya no somos tan tímidas”. Zinnia (9 años)

Asimismo, a nivel de la institución educativa, los docentes en el proceso de la crianza y conservación de la TiNi, diseñaban experiencias de aprendizaje de diversas áreas curriculares, como las matemáticas, comunicaciones, personal social, ciencia y tecnología, arte.

PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ

Alejandro Cussiánovich y Ana María Márquez (2002), mencionan que el protagonismo permite retomar la condición de sujeto y actor del niño, de su derecho a la opinión, a tener voz, a participar en todo aquello que le concierne. Pero se trata de un protagonismo que debe constituir también un modo de vida, un estilo, una concepción de la vida en sociedad, de las relaciones que en ella se establecen, una auténtica espiritualidad. Y esto es lo que constituye un objetivo a lograr a través de toda acción, iniciativa o lucha que pretenda inscribirse en la línea del interés superior del niño.

Según este enfoque de participación, no se pretende considerar que el niño tenga que estar sentado al lado del directivo para tomar decisiones sobre la marcha de la escuela, pero sí sería importante que desde esta instancia se habrán mecanismos de participación o se validen los ya existentes con la finalidad de recoger las opiniones de los niños y/o propuestas en asuntos que a su nivel de comprensión estos puedan verter una posición importante que permita modificar o mejorar

Sin embargo, esto podría resultar una utopía cuando las instituciones no ven al niño como sujeto de derechos ni como actor social.

Por ello, la promoción de la participación infantil o protagónica desde el proyecto, significó algo novedoso, nunca antes promovido ni impulsado en la escuela³⁸. En este contexto las formas de participación en el marco de Tierra de Niños tuvieron sus manifestaciones a través de las siguientes acciones:

Conducción de eventos como la ceremonia de entrega, el cierre de proyecto, el guiado por la TiNi a las visitas nacionales y extranjeras que llegaban; se promovió la toma de decisiones y la elección de los representantes del comité de niños, eligieron su conformación en los grupos ambientales, la brigada ambiental, elaboraron planes de trabajo, intervinieron en decidir y votar por el nombre de la TiNi, en dibujar el logo, la visión de TiNi, a nivel comunitario conformaron el Club de Promotores Ambientales, entre otras acciones que requería de su intervención.

Este protagonismo, comenzó a ser significativo para los niños, considerando que se comenzaban a identificar como actores protagónicos entre sus pares, compartían un espacio para plantear propuestas, para dialogar, expresarse y manifestar sus emociones.

38- Este comentario fue referido por uno de los docentes.

“Me pareció que nos consideran, que se dan cuenta que hay un grupo, que somos importantes, es bueno que nos informen de lo que se va hacer con nosotros o en lo que vamos a participar”. Alumno (8 años).

“Participando en el Comité de Niños, hemos aprendido a no tener vergüenza, antes tenía vergüenza cuando hablaba mal, ahora tengo confianza en mí misma, ya no somos tan tímidas”. Zinnia (9 años)

“Yo acepté porque me gusta el comité de niñas, porque nos reunimos, nos ponemos de acuerdo para hacer actividades, varias cosas”. Rosmery.

No obstante, consideramos que promover la participación protagónica en la niñez siempre será un gran reto, debido a que no sólo depende que el equipo conozca un determinado enfoque sobre participación, si no que los adultos en la institución educativa muestren apertura y salgan de un rol adultocentrista y desarrollen acciones creativas para fomentar el real protagonismo infantil.

TINI COMO RECURSO PEDAGÓGICO

En las Instituciones Educativas, la TiNi facilita la evolución de la educación convencional hacia una educación para la sostenibilidad o el desarrollo sostenible. La TiNi es aprovechada como recurso pedagógico para hacer transversal el enfoque ambiental en todas las áreas curriculares. (Leguía, 2017).

Con los docentes del Callejón de Conchucos, se trabajaron con tres estrategias principales: motivación, capacitación y puesta en práctica de lo aprendido, lo que significó un proceso para que conocieran, interiorizaran el valor a la metodología TiNi e implementaran el espacio junto con los niños y finalmente se convierta en recurso pedagógico.

En los inicios del proyecto (2008) hasta el 2019³⁹ se aplicaron las siguientes estrategias:

- Talleres de capacitación de la metodología TiNi dirigido a los docentes.
- Sesiones específicas para trabajar la ruta de la transversalidad del enfoque ambiental en los instrumentos de gestión y con ello la metodología TiNi.
- Capacitación a docentes líderes en cursos de TiNi que se realizaban en otras regiones.
- Capacitación de colega a colega. Se organizaron talleres, donde los docentes de la escuela de Chavín de Huántar capacitaban a colegas de otras instituciones.

39- Entre el 2014 al 2017 no se tuvo intervención con el proyecto en la zona, no obstante el proyecto continuaba en Chavín y en otras escuelas del distrito de San Marcos y Huari.

- Intercambio de experiencias: se promovían visitas entre instituciones educativas, a fin que conocieran el proceso realizado para crear la TiNi y el uso que le dan como recurso pedagógico.

- Se organizaban anualmente el Premio TiNi o concursos, a fin de fortalecer la institucionalización de la metodología en las IE.

Se organizaban pasantías fuera de la región.

- Visitas de evaluación a las TiNis seleccionadas, por especialistas de la UGEL HUARI (Nivel inicial, primaria y educación ambiental), oficial de conservación de la Asociación Ancash, representantes invitados de ONG.

- Gestión con las Unidades de Gestión Local (UGEL), para la emisión de resoluciones de felicitación a todos los docentes que implementaban la metodología.

Dada la pandemia, las capacitaciones a los docentes, se realizó a través de encuentros por Zoom y con los recursos virtuales de la escuela TiNi, que se ubican en la plataforma de Ania⁴⁰.

Con las estrategias antes descritas, gran parte de los docentes lograron interiorizar le metodología TiNi es así que los pasos antes descritos, dieron pie a que de manera creativa, desarrollaran experiencias de aprendizaje y desarrollar competencias de los estudiantes, en las matemáticas, comunicación, personal social, ciencia y tecnología, arte.

“Como parte de nutrición, hemos preparado lechuga, con atún y ceviche. En comunicación hemos escrito la receta. Los cuentos de Ania los hemos leído”.

“Me interesa salir a trabajar, los valores en el centro de encariñamiento. Es diferente trabajar en el aula que en otros ambientes y se va a aprovechar la TiNi para conocer mejor a los alumnos”.

TINI EN HOGARES Y EN LA COMUNIDAD

En los hogares, la TiNi se puede implementar en un jardín, en macetas, en balcones, patio, techos, de manera vertical, u otros lugares que sean seguros para las niñas y niños. La TiNi en el hogar contribuye a que las familias compartan tiempo de calidad en la medida que puedan sembrar, regar, decorar, hacer crecer el espacio juntos, dialogar o jugar. “También significa un espacio donde pueden poner en práctica lo aprendido en la escuela con valores” (Leguía, 2017).

Hacia el 2013 se logró que más de 100 hogares crearan su TiNi en hogar, muchas de ellas a la fecha ya no continúan, debido a diversos factores, sin embargo, el proceso y los aprendizajes es lo que perdurará como una experiencia significativa de su niñez. De las 100 TiNis desde el 2009 a la fecha 2021, contamos aún con dos (02) que se mantienen.

40- <https://www.aniaorg.pe/tini>

Comparto algunos testimonios de ese entonces:

FAMILIA: GONZALES DIBURCIO

La familia Gonzáles Diburció creó su TiNi en el 2008 y la mantiene hasta la fecha (2021), conservan un espacio de 5 metros cuadrado, con plantas medicinales, hortalizas, flores silvestres y un árbol de melocotón. La TiNi se llama Alli Allpa que significa Tierra buena, como la TiNi de la escuela de Chavín se llamaba Shumaq Allpa (Tierra bonita), ellos también querían que el nombre de su TiNi se denomine en quechua.

“El nombre se le ocurrió a mi mamá y nos gustó a los tres, porque de la escuela es Shumaq Allpa y nosotros también quisimos que la TiNi de nuestro hogar sea en quechua y se llama Alli Allpa, que significa “Tierra buena”. Stefany (9 años, 2008).

Stefany, Antony y Jojan, son hermanos, empezaron la experiencia a los 9, 7 y 4 años respectivamente ahora bordean la edad entre los 17 y los 20 años, los tres participaban como niños guías en la escuela primaria y también en el Club de Promotores Ambientales realizando actividades a favor de la comunidad. Cuando Stefany pasó a la secundaria, Antony y Jojan siguieron como niños guías. Eran aquellos niños responsables de guiar, explicar lo que era la TiNi y compartir lo que aprendían.

La mamá (Vilma Diburcio), es Directora de una Institución Educativa de Inicial y en el 2011, creó la TiNi con sus alumnos y la llamaron Lullu Allpa que significa “Tierra tierna”. Se sabe que al 2019, seguía cultivando la vida y la enseñanza en contacto con la naturaleza. La familia todo un ejemplo a seguir.

FAMILIA SILVA

La señora Vile, en el 2008 era cuidadora de una obra en la escuela de Chavín de Huántar, su hijita Kiara tenía 4 añitos, estaba en inicial y cuando cumpliría 6 años, ingresaría a la escuela primaria, pero eso no impidió que Kiarita desde los 4 años, comenzara a participar en la TiNi de la escuela.

Le encantaba compartir con otros niños, sentirse acogida y participar de la crianza de la vida. Pasado dos años, llegó el momento de Kiarita, ingresó a primer grado y comenzó a participar en la TiNi Shumaq Allpa (Tierra bonita), logrando convertirse en una niña guía, formó parte también del Club de Promotores Ambientales y de los niños voluntarios que contribuyeron a crear la TiNi en el Museo Nacional de Chavín de Huántar, creó una TiNi en su hogar, logró el reconocimiento de la Municipalidad de Chavín. Hacia el 2013 participó y ganó el Premio TiNi⁴¹, en la categoría hogar, y viajó como reconocimiento a una expedición por la selva con su familia.

A la fecha Kiarita tiene 17 años, ya terminó el 5to de secundaria y actualmente es líder de los Llachags, una organización de jóvenes que cultiva la cultura, defiende los derechos a la educación de calidad, el cuidado del medio ambiente de su localidad y denuncia todo tipo de acto de corrupción. Su organización a la fecha ha ganado diversos reconocimientos y Kiarita comparte que las bases de su liderazgo empezaron con

41- Premio financiado por la Empresa de Teléfonica del Perú.

TiNi, en los Llachags, también participa Jojan el niño que comenzó su TiNi hogar a los 4 años, ahora también es un joven líder.

“ *Me convertí en agente de cambio, porque todo comenzó con TiNi*” (Kiara Silva, 17a)⁴²

RESULTADOS

A nivel de la institución educativa

- Es una experiencia que se viene implementando en la Provincia de Huari- Región Ancash- Perú, desde hace 13 años.
- Empezó con la implementación de una TiNi en una escuela primaria, que contó inicialmente con la participación del director y seis (06) docentes, logrando posteriormente la participación de toda la plana educativa, la institucionalización de la metodología.
- La escuela en Chavín de Huántar se fortaleció como Centro de Promoción para promover la réplica en otras escuelas, asimismo fue elegido para intercambios universitarios, voluntariados, desarrollar cursos de la metodología TiNi contando con la participación de actores nacionales e internacionales.
- Más de 150 docentes se han capacitado en la metodología Tierra de niñas, niños y jóvenes, además de más de 40 voluntarios de la Asociación Enseña Perú, quienes trabajan por la transformación educativa.
- La TiNi se ha replicado en más de 60 instituciones educativas entre la modalidad presencial y virtual dada la pandemia.
- Más de 3000 mt² de espacio entregado hasta el 2018 y recuperados. A la fecha se infiere que esa cantidad ha sido superada significativamente considerando la oportunidad de la implementación de TiNi en hogar.
- Más de 1700 niños han participado en la experiencia hasta el 2018. A la fecha dada la coyuntura no se cuenta con un registro de los niños que están implementando una TiNi en sus hogares con orientación virtual de parte de sus docentes. Sin embargo, se considera que esta cantidad de niños ha sido ampliamente superada.
- Se fomentó el intercambio y capacitación entre pares tanto entre docentes y entre estudiantes.

A NIVEL DE LA COMUNIDAD

• La experiencia de TiNi en Chavín de Huántar recibió voluntariados y visitas internacionales de los países de América del Sur, Europa (Alemania, Portugal), América del Norte (Estados Unidos), quienes contribuyeron con el fortalecimiento de la TiNi a nivel de la escuela y las TiNi en hogares.

42- Empezó a participar en la TiNi a los 4 años.

- Más de 100 niñas, niños y jóvenes (data del 2013), crearon una TiNi en hogar y con ellos se contó con la participación de su familia.
- Se formó el Club de promotores ambientales, cuya misión fue realizar acciones de conservación ambiental en la comunidad.

AUTORIDADES

- Se contó con el apoyo del Gobierno Local, principalmente de la ciudad de Chavín de Huántar, quienes apoyaron con recursos humanos, materiales, maquinaria, insumos para la mejora del espacio de la TiNi de la escuela. Asimismo, emitieron una ordenanza de reconocimiento a las niñas y niños como gestores de cambio. Se contó también con el apoyo de insumos de parte del Gobierno Provincial de Huari.
- La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), año a año brindaron la autorización para el desarrollo del proyecto, acompañaron los procesos de evaluación, de reconocimiento y emitieron resoluciones de felicitación a los docentes.
- Se implementó una TiNi en el Museo Nacional de Chavín de Huántar en el 2013.
- Se cuenta con una alianza sólida con la Empresa Minera Antamina desde el 2008 hasta la fecha, sumando algunos años de receso.
- Se estableció una alianza con la Asociación Enseña Perú⁴³, para fortalecer capacidades y promover la réplica de TiNi en las instituciones educativas de la región Ancash.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- La metodología TiNi ha sido reconocida como una Buena Práctica de Educación para el Desarrollo Sostenible por la UNESCO (2012).
- A nivel nacional ha sido reconocida por el Ministerio de Ambiente de Perú como una Buena Práctica de Educación para el Desarrollo Sostenible (2013).
- En el 2015 fue institucionalizada por el Ministerio de Educación del Perú como EsVi - Espacios de Vida, reportando al año siguiente más de 5000 escuelas.
- Presente en Perú, Ecuador (+Galápagos), Colombia, Chile (+Rapa Nui), El Salvador, Canadá, Japón e India.

HALLAZGOS DE LOS FACTORES PARA LA SOSTENIBILIDAD

- Se cuenta con una metodología reconocida a nivel nacional e internacional, por ello traducida en un proyecto con objetivos, metas, un cronograma, un sistema de monitoreo y evaluación, recursos, estrategia de alianzas se convierte en una propuesta innovadora y con una visión clara de ejecución.

43- Asociación sin fines de lucro, que contribuye a la construcción de un movimiento nacional liderado por agentes de cambio de diversos sectores para la transformación educativa. Reclutan y capacitan a profesionales talentosos de diversas profesiones, quienes se comprometen por dos años como profesores en escuelas de todo el país.

- El proyecto cuida que todo el proceso de implementación de la TiNi en una escuela y en el hogar y sus implicancias promueva y reconozca la participación de la niñez y los jóvenes.
- Se promueve en todo momento que la comunidad educativa se apropie de la experiencia, por ello como primer paso siempre se socializa la propuesta y se firman acuerdos. Asimismo, es una metodología que se adapta a las condiciones socioculturales, económicas, ambientales del lugar donde se desarrolla.
- Se implementan estrategias de motivación y reconocimiento tanto para los estudiantes y adultos.
- Es importante trabajar con estrategias diferenciadas de sensibilización, motivación, participación tanto para los niños y jóvenes, padres de familia y docentes.
- Presentar experiencias previas y la transformación de los espacios, logra un impacto importante en los actores.
- La identificación de TiNi como recurso pedagógico puede resultar un proceso corto o largo, consideramos que depende de la apertura primordialmente emocional del docente y seguidamente sus competencias para incorporarlo en sus experiencias de aprendizaje.
- Establecer alianzas con las autoridades locales, instituciones públicas y privadas, actores claves de la comunidad, son las bases para promover la sostenibilidad de la experiencia.
- Las experiencias de TiNi que se ejecutaron, y las que aún tienen lugar en las instituciones educativas y hogares de la provincia de huari, son una fuente importante de conocimiento y base para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Leguía, J. (2017). *El eslabón perdido*. Perú, Ania.

Leguía, J. (s/f). Ania.<https://www.aniaorg.pe/tini>

Cussiánovich, A. Márquez A.(2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y jóvenes*. Save the Children Suecia.

Cohen, S. y Horm-Wingerd, DM (1993). La infancia y el medio ambiente: Conciencia ecológica entre los niños en edad preescolar. *Environment and Behavior*, 25 (1), 103-120

EL FOMENTO DE VALORES AMBIENTALES EN LA INFANCIA, LA EXPERIENCIA DE ESCENA VERDE

EJE 3

MARÍA ELENA MAYURÍ GRANADOS⁴⁴

RESUMEN

En el año 2009 fundamos en Lima una agrupación dedicada al entretenimiento infantil, llamada ESCENA VERDE, teniendo como base un show ecológico de celebración, que mezcle animación, títeres y teatro. El objetivo era promover la conciencia ambiental en los niños mediante el lenguaje que ellos conocían, el de una gran fiesta. Así, nuestra gran fiesta tenía como personaje principal al planeta, que guiaría a los niños por 3 ejes de acción a fin de recuperar su sonrisa, esos ejes eran: el cuidado de las áreas verdes, el fomento del reciclaje y el ahorro de energía. La meta era sensibilizar sobre el cuidado del planeta y a la vez fomentar valores de paz, ya que un niño que cuida su medio ambiente, es un niño que vea a los demás como sus semejantes, respetando el principio de la vida, la paz y amistad. Todos los personajes del show de Escena Verde giraban en torno a los principios ecológicos, y poco a poco, nuestro show se llevó a los parques y escuelas. Los niños recibían el mensaje con alegría y mucho entusiasmo, llegando incluso a enseñar a sus padres como comportarse ecológicamente. El carismático personaje *planeta* siempre volvía a encontrar su sonrisa, a través de diferentes eco retos que sorteaban los niños. Se incluyó poco a poco, actividades vivenciales al terminar cada la celebración. Así, los niños plantaban un árbol en un parque o sembraban flores o semillas. También incluimos talleres de arte con reciclaje para que los niños se llevaran a casa este compromiso ambiental y no lo olvidaran.

La línea de acción, también acogió a los adultos mayores, con los que se abrió un grupo de teatro donde se abordaron temas ecológicos con títeres y cuentos, que permita a los adultos mayores llegar a los niños con su lenguaje. El trabajo de Escena Verde también recorrió algunas instituciones sociales como albergues y hospitales, adaptando el mensaje ambiental a temas más pertinentes para cada caso, como la importancia de comer bien y valores como la amistad. Con el tiempo, también incluimos nuevos ejes asociados con a la ecología como la conciencia de no comprar animales en peligro de extinción y sensibilizar a las personas con el trabajo de los recicladores urbanos, separando desde sus casas lo necesario para su recolección. En esta etapa de pandemia y aislamiento, la misión se ha reorientado a la virtualidad, haciendo shows y talleres de reciclaje creativo. En esta mesa de dialogo, proponemos compartir estas experiencias recogiendo aportes interesantes para los animadores que trabajan con niños la promoción ambiental, compartiendo algunos logros que forman parte de nuestros doce años de trabajo.

44- Directora de Escena Verde.

INTRODUCCIÓN

Escena Verde es un grupo de animación infantil que trabaja desde hace más de diez años el fomento de la educación ambiental en la infancia, colaborando así en cultivar una cultura de paz, en armonía con el medio ambiente y con los semejantes, a través de una metodología artística, lúdica y participativa, y con una mirada social e inclusiva.

En escena verde trabajamos presentaciones artísticas mezclando: canciones, teatro, títeres y talleres de reciclaje creativo, cuidando integrar nuestras presentaciones a las realidades específicas de cada grupo, pero sin perder la esencia que nos mueve: trabajar el amor por el planeta como una gran fiesta. Así, nuestra gran fiesta ambiental y su personaje principal, el señor planeta, guían a los niños por 3 ejes de acción; el cuidado de las áreas verdes, el fomento del reciclaje y el ahorro de energía, sabiendo que un niño que cuida su medio ambiente, es un niño que vea a los demás como sus semejantes, respetando el principio de la vida, la paz y amistad. Trabajamos con colegios, empresas, instituciones públicas y privadas y con familia.

OBJETIVOS GENERALES

Nuestro objetivo principal en ESCENA VERDE es: fomentar en los niños la conciencia ambiental y los valores de paz.

Objetivos específicos:

- Propiciar el respeto hacia los animales,
- Fomentar el cuidado y creación de áreas verdes
- Fomentar prácticas como el reciclaje
- Propiciar espacios de integración con el entorno natural\
- Alentar el trabajo en equipo y el juego creativo.

METODOLOGÍA

En este trabajo hemos tenido una metodología basada en:

- La animación infantil, propiciando la educación ambiental a modo de una fiesta, con canciones llenas de mensaje ambiental, muñecos de la naturaleza y juegos lúdicos.
- Teatro: El teatro es una herramienta de nuestro trabajo, habiendo hecho obras para reforzar nuestros principios. Algunas son: *El día que el planeta volvió a sonreír*, *María Recicladora* y *La patrulla del árbol*, donde trabajamos la inclusión de los niños con discapacidad.
- Participación artística y lúdica. Participación en ferias de juego, concursos de dibujo y pintura ambiental, siembra de flores y árboles en algunos distritos, complementan nuestra acción.

- Talleres de reciclaje creativo, donde el niño confecciona productos con material de reciclaje y fomenta su parte creativa para despertar su inquietud por la práctica de las tres R

RETOS EN LA METODOLOGÍA:

Ante la variación por la pandemia, el trabajo viro hacia la virtualidad, por lo que el trabajo vario y se ofrecieron:

Talleres de reciclaje creativo virtual y animación educativa virtual, adaptando la metodología para este fin.

De este modo, el trabajo se siguió dando, haciendo énfasis en el compromiso ambiental, variando todos los recursos para que el mensaje llegara a los niños. Se adaptaron los materiales y se hizo hincapié en trabajar todo con recursos reciclados y sensoriales, para acercar al niño a una experiencia más real a pesar de la virtualidad, en este orden, las animaciones no usan croma sino fondos reales con papel, cartulina y telas recicladas, los títeres están hechos de material claramente de reuso botellas, cd, cartulinas, retazos sobrantes en casa. También se adaptó el fomento de áreas verdes a través de las mini huertas (cómo sembrar en cascaritas de huevos, macetas de tetrapak y afines, para espacios muy pequeños como ventanas o escaleras.

RESULTADOS

A lo largo de nuestra experiencia presencial, hemos tenido buenos resultados en el aprendizaje basado en el disfrute de la celebración, ya que los niños asocian que cuidar el medio ambiente, es una fiesta de alegría.

Los niños empiezan el show de animación con tareas sencillas para alegrar el planeta, como: separar los deshechos para reciclar, hacer juguetes con reciclaje, aprender cantos sobre el cuidado del agua y la energía, entre otros; dando como resultado la incorporación de estos mensajes a su vida hogareña, ya que se entusiasman con tareas para seguir haciendo en casa, como: elaboración de eco ladrillos, semillas para sembrar en casa, manualidades con reciclaje con la inscripción de un compromiso ambiental, entre otros.

Es difícil para el grupo establecer una medición de resultados en el tiempo, pues nuestras presentaciones son restringidas para un momento de show. Pero es nuestro deseo establecer continuidad para ver resultados más específicos, con proyectos más sostenibles que estamos en capacidad de ofrecer.

Sin embargo, nuestro trabajo midiéndose en resultados de acogida, es siempre exitoso, ya que mantiene la atención de los niños de principio a fin.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien sabemos que el trabajo es muy significativo, estamos complemente listos para enfrentar desafíos más grandes para establecer resultados cuantitativos y comparables en el tiempo, con estudios más rigurosos.

La virtualidad ha hecho variar la forma de trabajo, y el reto ahora es trabajar el tema a pesar de esta limitación. Por eso, trabajamos de acercar al niño a una experiencia lo más sensorial posible: sembramos en vivo, hacemos que se mojen con el agua, ponemos tierra y arena para que vean los elementos, en vez de compartirlos en ppt, usamos material reciclado, entre otros.

Hay muchas limitaciones, pero ganamos en llegar a muchas latitudes a través de la virtualidad. El fomento de la creatividad aquí es fundamental, ya que no podemos experimentar con los chicos en vivo, pero sí animarlos a explorar desde casa sin perder la mirada ambiental y de valores. Sería interesante un trabajo de resultados en esta etapa virtual, por ejemplo: mini huertos para todo el año, recolección de botellas y expo ferias virtuales de reciclaje creativo. etc. Estamos trabajando en ello.

LA MÚSICA DE LA NATURALEZA EN LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA UNA SALUD INTEGRAL

EJE 3

MARÍA ELENA LÓPEZ VINADER⁴⁵

RESUMEN

El contexto de pandemia que ha experimentado la humanidad toda nos ha revelado la importancia de la naturaleza y de la conexión con ella en nuestras vidas. En esta ponencia compartiré el resultado de experiencias de talleres y sesiones de musicoterapia, logoterapia y educación para la paz en un espacio natural donde los participantes han podido relacionarse con los elementos esenciales que nos ofrece la Pacha Mama y desde allí armonizarse, aprendiendo a gestionar las emociones y a renovar energías.

Estas experiencias han sido realizadas en las cercanías de Posadas en un lugar con selva paranaense y un arroyo recorriendo todo el perímetro. Allí abundan los cantos de los pájaros ya que hay una amplia variedad de árboles nativos. Este lugar fue denominado “El paraíso de la música y las artes donde reinan la armonía y la paz”. Las experiencias se realizaron tanto con niños (de un hogar de tránsito que experimentaban un alto grado de ansiedad y agresión debido al confinamiento) como con adultos que querían aprender a meditar, a tocar los cuencos tibetanos, gestionar sus emociones y sobre todo a conectarse tanto con la naturaleza externa como la interna. También se realizaron sesiones de musicoterapia con pacientes que sufren diferentes patologías y discapacidades tanto mentales autismo, esquizofrenia, como orgánicas (ceguera, TGD, entre otras).

Las experiencias han sido realizadas en forma individual, familiar y grupal integrando la Musicoterapia (profesión del área de la salud que utiliza la música como medio de conexión, comunicación y expresión en un tratamiento de rehabilitación o prevención), la Logoterapia creada por el Dr. Frankl que ayuda a descubrir el sentido a la vida a pesar de las limitaciones y la Educación para la paz para resolver los conflictos sin violencia.(J. Galtung entre otros autores).

Es importante reconocer el valor tangible e intangible que nos brindan los espacios naturales para cuidarlos, conservarlos y aprovecharlos para promover y restablecer nuestra propia salud en armonía con nuestro entorno. En esta presentación se dará cuenta de dicho valor.

PALABRAS CLAVES

Musicoterapia, logoterapia, naturaleza, emociones, salud integral.

45- Musicoterapeutasparalavidaen Paz. Argentina.Correo electrónico:melopezvinader@gmail.com

INTRODUCCION



“La tierra no la heredamos de nuestros padres la tomamos prestada de nuestros hijos....

La verdadera búsqueda en la vida, es vivir la Sabiduría de la Tierra dentro de los confines del hombre. No hay iglesia ni templo que necesitemos para encontrar la paz, porque nuestros templos están en la naturaleza. No hay líderes espirituales, porque nuestros corazones y el Creador son nuestros únicos líderes”⁴⁶.

Esta pandemia que estamos viviendo ha puesto de manifiesto la importancia de nuestra Madre Tierra, Gaia o Pacha Mama como la quisiéramos llamar no solo como nuestro hábitat saludable sino también para la flora y la fauna que en ella viven.

Se han visto animales que ya no se veían como así también la recuperación de ríos, arroyos y mares.

Digamos que la relación con la naturaleza no puede ser una moda pasajera sino debe ser una relación madura, consciente y responsable si queremos seguir Todos y Todas viviendo y disfrutando de este planeta.

Los objetivos de desarrollo sustentable (ODS) ha visibilizado la importancia vital de la injerencia de la humanidad en la gestión de su propio hábitat. Somos nosotros los que necesitamos a la Pacha Mama, ella ha vivido millones de años Sinnosotros, pero nosotros no podemos vivir sin la vida que ella nos brinda.

46- Carta del indio hopi 1920.

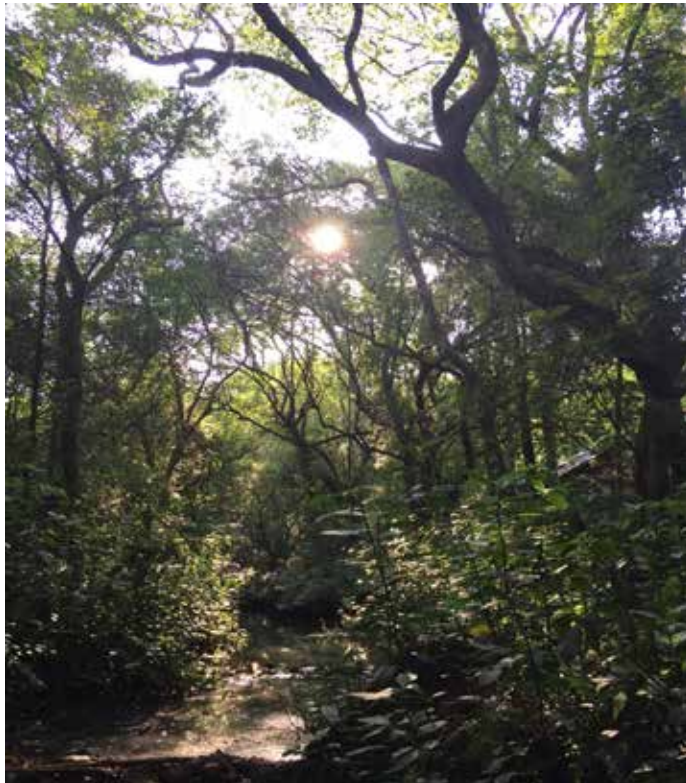
Dicho esto, veremos que sucede, que nos sucede cuando comenzamos a relacionarnos con la naturaleza y a interactuar desde actividades lúdicas, musicoterapéuticas, artísticas y de meditación.

Dicen que para amar algo hay que conocer y para cuidar hay que amarlo.

He tenido la gran oportunidad de cuidar un espacio natural de dos hectáreas con un arroyo “Estepa” bordeado de nuestra Selva Paranaense en las afueras de Posadas Misiones. Este lugar fue cuidado, protegido y transformado en las áreas de pastizales en un frondoso bosque con especies nativas. En dicho lugar también funcionaba un vivero de especies nativas y ornamentales.

Este lugar llevo aproximadamente 20 años para que los árboles lograran su porte actual. Dada la belleza del lugar lo denominamos “El paraíso de la música y las artes donde reinan la armonía y la paz.”

Se han realizado numerosos talleres de concientización, relajación, meditación, retiros espirituales, avistaje de aves con la visión antropológica de la Logoterapia de ViktorFrankl y la Educación para la vida en paz.



OBJETIVOS GENERALES

La idea de este trabajo es demostrar como las actividades que se realizan en la naturaleza con una conciencia de respeto hacia ella puede enriquecer a los participantes

favoreciendo la salud integral y la preservación de nuestro entorno natural. Al mismo tiempo de crear conciencia de nuestra interdependencia con el entorno.

FUNDAMENTACION

¿Has oído alguna vez desafinar a un pájaro?

En este trabajo daré cuenta de tres tipos de experiencias y del paradigma subyacente a todas ellas. La premisa básica es el aporte valioso que brinda un entorno natural para la armonización y mejor gestión de las emociones lo que significa que la naturaleza con la música de sus pájaros, el canto del arroyo, el sonido del aire y sus aromas se convierte en co-terapeuta como son los instrumentos y la voz en la sesión de musicoterapia.

La visión es holística e integradora. La naturaleza es en su esencia holística e integra en perfecta armonía sus elementos de tierra, agua, arboles, animales. Así también, la música en nuestro propio cuerpo integra el sonido de nuestra voz, el ritmo de nuestro corazón, de nuestros ciclos vitales, y la vibración de cada una de las células. Ni la naturaleza ni nosotros podemos vivir sin aire, sin agua y sin sol.

La visión antropológica de la Logoterapia del Dr. Viktor E. Frankl también es integradora de la dimensión del cuerpo, la psiquis, el espíritu, incluyendo la dimensión social del ser humano. Él nos recuerda que hay dos banderas a las que se debería ocupar la humanidad “la bandera de la naturaleza y la bandera de la paz”

METODOLOGIA

Como metodología, lo primero es el encuentro y el reconocimiento del lugar, abrazando a los árboles, reconociendo las especies, observando las diferencias, hasta acercarse al sonido del agua. En todo este recorrido acompañan las mariposas, los pájaros con sus cantos afinados y sus distintos plumajes. Aquí viene la primera enseñanza de la naturaleza: A mayor biodiversidad mayor música, a mayor diversidad, más riqueza humana. Es importante aquí el entrenamiento auditivo para aprender a escuchar desde afuera para luego escucharse.

Luego viene el encuentro en sus formas individuales, familiares y grupales.

TALLER GRUPAL

En “el paraíso” se han realizado talleres de yoga, de meditación y de musicoterapia. En dicho tipo de talleres se realizan dinámicas de improvisación musical creativa, ejercicios de “toning” (reconocimiento de la propia voz), de escucha activa de la naturaleza, de silencio, y de meditación con el sonido de la naturaleza y de los cuencos tibetanos. También se acompaña con un fuego y una ronda alrededor donde se cocina un mate cocido y en ocasiones nuestro “chipa cuerito”.

SESION FAMILIAR

Me gustaría comentar la experiencia de una sesión de musicoterapia con un paciente de 20 años con autismo y TGD acompañado de su familia. Este paciente disfrutaba muchísimo del lugar, se lo veía sonreír, correr y participar con su hermana melliza, su hermana mayor y sus padres. En una ocasión festejamos el cumpleaños de ambos. Fabricio, también hacía equino terapia y tenía una especial predilección por el campo. Nos acompañaba Pablo Asaf un profesor de música y guitarra con quien Fabricio había desarrollado un buen vínculo. En el paraíso no solo Fabricio se conectaba mejor, sino que toda la familia disfrutaba tanto del recorrido del lugar como del picnic en la sombra de los árboles. Fabricio en el 2020 partió al eterno paraíso desde donde nos sigue acompañando con su sonrisa y su mirada. Gracias Fabricio por todo lo que aprendimos con tu presencia y tus silencios. *(imágenes compartidas con permiso)*



SESION INDIVIDUAL

Francisco (nombre irreal) es un paciente de 22 años de edad con un diagnóstico de esquizofrenia. Una persona que disfruta mucho de la naturaleza. La primera vez que fuera al “Paraíso” dijo: “*Aquí me siento en paz, no necesito tomar ningún medicamento*”. Francisco disfrutaba del paseo por el parque y también de tocar el cuenco tibetano en la gruta de la Virgen a la vera del arroyo. Esta gruta fue construida en equipo con piedras extraídas del arroyo y es el lugar más sagrado del paraíso más allá de la fe religiosa de cada persona. Allí honramos la dimensión espiritual de cada ser humano.



Cuando Francisco iba al paraíso recobraba su salud mental se sentía en armonía con la naturaleza, con el acompañante terapéutico cantábamos, componíamos canciones y él se animaba a tocar la guitarra. En otra ocasión Francisco iba acompañado de su padre a quien le costaba relacionarse con su hijo, sin embargo, en ese lugar amplio y abierto el encuentro se hacía más fluido y también el padre expresaba: *en este lugar se respira la paz*. Igualmente, con la madre se daban diálogos más profundos que ayudaban a la relación. Para los padres que día a día tienen que lidiar con lo incomprensible que resulta esta enfermedad, estar en un lugar de total armonía con el oxígeno y la energía vital de la naturaleza es un medicamento para la mente, el cuerpo y el alma.

También se han realizado encuentros para padres de pacientes con problemas en su salud mental.

TALLER CON NIÑOS Y NIÑAS DE UN HOGAR DE TRANSITO EN TIEMPO DE PANDEMIA 2020

TUPARENDA⁴⁷ significa morada de Dios en nuestra lengua vernácula mbya guaraní. Es una fundación que lleva 8 años cuidando a niños y a niñas que han sido abandonados o que están en proceso judicial por distintos motivos (maltratos físicos, violaciones y otros). La Fundación no discrimina a ningún niño o niña y de ahí el logo del sol en la casa, “el sol sale para todos y todas”.

Durante el año 2019 desde la asociación de Musicoterapeutas para la Vida en Paz hemos brindado atención a algunos integrantes del hogar de niños que presentaban problemas de agresión y rasgos de autismo. Esto había creado un vínculo positivo con el Hogar. La Fundación cuenta con dos espacios uno donde viven siete varones de distintas edades y otro donde viven diez niñas que van de los 3 a los 18 años. El año pasado 2020 año de confinamiento global ha sido un año sumamente crítico como todos sabemos y especialmente para los hogares y para los niños que no podían salir.

Por tal motivo ofrecí el Paraíso al Hogar para que hicieran una salida al aire libre y pudieran disfrutar de un encuentro con la naturaleza. El día 20 de julio (coincidiendo con el día de la amistad) los niños y niñas realizaron su visita. Luego del reconocimiento del lugar se procedió a encender el fuego para el concebido “choripán”. Algunos ayudaron a juntar las ramas para encender el fuego, otros iniciaron sus expediciones en los alrededores y otros querían regar las plantas del vivero. Los más pequeños estaban atendidos especialmente por el equipo del Hogar. El profesor de guitarra que ya conocía a algunos niños por haberles enseñado estuvo presente en la jornada. Se armaron partidos de fútbol usando los troncos como “arcos” y luego juegos musicales. En determinados momentos intervine con algunas niñas y niños en “sesiones express” de musicoterapia con instrumentos de fácil ejecución como la marimba y el “happi” instrumentos de percusión melódica.



El día acompañó con mucho sol y los niños no se resistieron a la hora de la siesta de “probar” el agua del arroyo donde se metieron vestidos como estaban. El equipo

del Hogar previendo esta posibilidad ya tenía ropas de recambio. La experiencia fue buena no solo para los niños que fue la primera y única salida en todo el año sino también para los cuidadores que necesitaban un respiro. Al final de la jornada se escuchó el sonido de la campana de la paz y se agradeció por la experiencia vivida.

Cuentan los cuidadores que por mucho tiempo los niños y niñas recordaban ese día tan especial, las mariposas, los pececitos del arroyo y los juegos. Una experiencia de alimento para la salud integral.

RESULTADO Y CONCLUSIONES

El resultado de las experiencias lúdicas y terapéuticas en el “Paraíso de la Naturaleza”-donde reinan la armonía y la paz- ha sido altamente positiva y de gran provecho para los participantes. Los objetivos de lograr una mayor armonización emocional, un compartir mas fluido y una sensibilización hacia el entorno natural se han logrado.

La mayoría de los participantes expresaban sentir mayor energía y sobre todo una sensación de paz. En estos espacios la resonancia con la naturaleza deviene en una mejor predisposición para el aprendizaje de uno mismo y de habilidades sociales. Esto redundo en una posibilidad de vivir en paz. Al decir de Johan Galtung la vida tiene conflictos el tema es como resolverlos sin violencia, con empatía y creatividad.

Seria muy importante tener en cuenta este tipo de actividades en conexión con la naturaleza siempre que sea posible, así nos alejaremos mas de la pantalla para vibrar al unísono con nuestra querida Pacha Mama.



BIBLIOGRAFIA

- Benenson, R.; Gainza, V.H.de y Wagner, G (1998) *La nueva musicoterapia*, Buenos Aires, Lumen.
- Boxill, Edith Hillman. (1985) *Music Therapy for the Developmentally Disabled*, Rockville, MA: Aspen Publications.
- Aspen Publication.

- Boxill, Edith Hillman.(1997) *Students Against Violence Everywhere*.New York: Music Therapists for Peace, Inc. S.A.V.E.
- Boxill, Edith Hillman.(1997)*The Miracle of Music Therapy*, Barcelona Publisher.
- Deepak,Chopra, Quantum healing: exploring the frontiers of mind\body Medicine. Nova York: Bantam Books, 1989.
- Frankl, V.E. (1979) *El Hombre en Busca de Sentido*.Barcelona: Editorial Herder.
- Frankl,V.E. (2000) *Man´s Search for Ultimate Meaning*, New York:Perseus Publishing.
- Galtung, J. (2000)*Conflict Transformation by peaceful Means(the Transcend Method)*,New York: United Nations.
- Gamboa de Vitelleschi, Susana(1991)*Aprender Jugando con la naturaleza*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Gauna, Gustavo.(2005) *Del arte, ante la violencia. La educación y la salud comprometidas ante “la percepción de lo violento”* Universidad Abierta Interamericana.
- Montello,Louise(2002). *Musical Essential Intelligence*. First Quest Edition 2002.
- Pahlen, Kurt. La Música en la Educación Moderna. Ricordi Americana, Buenos Aires.
- Uubain, Olivier, LopezVinader, Maria Elena(2008) Chapter 11. *Music for Conflict Transformation*, IB Tauris,New York 2008.
- Willems, E. 2002. *El valor humano de la educación musical*, Buenos Aires, Paidós.

PATRIMÓNIO CULTURAL E ENVELHECIMENTO ATIVO

EJE 4

ANA LOPES⁴⁸, CAROLINA VILA-CHÃ¹, NUNO SERRA¹,
JUAN FRANCISCO ORTEGA MORÁN⁴⁹, FRANCISCO MANUEL ESTEBAN GÓMEZ²,
ANDREA BRUNI⁵⁰, DEBORA ZAMILLO³,
AURELIA CURAJ⁵¹, MONICA MARIN⁴, J. BLAS PAGADOR⁴.

RESUMEN

O património cultural, de um território, revela a evolução e a história das comunidades que o habitam. Através da sua interpretação é visível o processo de transformação social, económica, política e cultural dos territórios. Atualmente assistimos a uma crescente valorização de projetos, de base territorial, ancorados na potencialização e promoção dos recursos culturais e dos *stholders* locais. O envelhecimento demográfico é uma das principais preocupações que norteiam estes projetos, onde se encontram, frequentemente, estratégias que promovam o envelhecimento ativo e a manutenção do património cultural.

O conceito de envelhecimento ativo enfatiza a continuidade da participação dos idosos em assuntos sociais, económicos, culturais, espirituais e cívicos (WHO, 2002). Neste sentido, os idosos podem ter um papel importante na transmissão da herança cultural, pois guardam memórias de grande parte do ambiente sociocultural sendo, portanto, uma relevante fonte de informação (UNESCO, 2003).

O projeto AGEment (Adult Senior Awareness on Active Aging: Connecting Cultural Heritage with Elders Empowering) propõe uma conexão natural entre a herança cultural europeia e o envelhecimento ativo, procurando a inclusão social dos adultos mais velhos. Procura-se também promover a educação para um envelhecimento bem-sucedido, envolvendo um esforço de enriquecimento da herança cultural intimamente relacionado com as capacidades físicas e cognitivas.

Este projeto procurou elementos culturais imateriais europeus, que ainda são realizados pelas pessoas mais velhas como forma de se manterem ativos. Cada um dos países participantes (Portugal, Espanha, Itália e Roménia) definiu casos de estudo e aplicou entrevistas semiestruturadas aos idosos selecionados. Os casos selecionados relacionam-se com as danças, jogos tradicionais, dieta mediterrânica e trabalhos artesanais, entre outros.

PALABRAS CLAVES

Património Cultural, Envelhecimento Ativo, Inclusão Social.

INTRODUCCIÓN

O envelhecimento ativo tem sido principalmente associado a políticas que garantam que, à medida que as pessoas passam pelo processo de envelhecimento, possam manter uma vida independente pelo maior tempo possível. A Organização Mundial de Saúde aprofunda ainda mais o conceito de Envelhecimento Ativo, enfatizando ser necessária a continuidade da participação dos idosos em assuntos sociais, económicos, culturais, espirituais e cívicos, e não apenas mantendo-os fisicamente ativos ou envolvidos na força de trabalho. A cultura pode representar uma importante variável ambiental para promover a inclusão social e a participação ativa dos idosos na sociedade. Definitivamente, eles têm um papel importante na herança cultural e conseqüentemente no património cultural, pois guardam memórias de grande parte do ambiente sociocultural (coisas, lugares, pessoas e experiências) sendo, portanto, uma relevante fonte de informação.

O ano de 2018 foi o ano europeu para encorajar as pessoas a descobrir a Herança Cultural Europeia e reforçar o sentimento de pertença europeu. A UNESCO classifica o Património Cultural em tangível (obras de arte, monumentos, etc.), intangível (tradições orais, artes performativas, rituais) e natural (paisagens, biológicas e outras). O potencial dos mais velhos precisa de ser aproveitado, fazendo conexões através da partilha de memórias e do favorecimento da aprendizagem dos mais jovens a partir delas. Os dispositivos interativos (soluções TIC) conseguem representar um suporte para as recordações ao utilizar imagens captadas e outros dados como pistas de memória e, simultaneamente, ser uma fonte de transmissão de informação mais apelativa tanto para jovens como para idosos.

Assim, o projeto **AGEment** propõe uma abordagem inovadora para aumentar a consciencialização dos idosos acerca do envelhecimento ativo através de conteúdos multimédia motivadores que inter-relacionam a Herança Cultural Europeia com a promoção do bem-estar na população idosa.

OBJETIVOS GENERALES

O projeto **AGEment** propõe uma conexão natural entre a herança cultural europeia e o envelhecimento ativo, procurando a inclusão social dos adultos mais velhos. Procura-se também promover a educação para um envelhecimento bem-sucedido, envolvendo um esforço de enriquecimento da herança cultural intimamente relacionado com as capacidades físicas e cognitivas que podem ser treinadas, promovidas ou mantidas numa estrutura social.

MÉTODOLÓGIA

Para a implementação deste projeto foram selecionados práticas/elementos culturais materiais e imateriais europeus, que ainda são realizados pelas pessoas

mais velhas como forma de se manterem ativas. Cada um dos países participantes (Portugal, Espanha, Itália e Roménia) definiu estudos de caso e aplicou entrevistas semiestruturadas aos idosos selecionados. Os elementos patrimoniais elencados relacionam-se com as danças, jogos tradicionais, dieta mediterrânica, trabalhos artesanais, entre outros.

O património cultural remete-nos para uma herança, um legado que só assume significado se for reconhecido pelos indivíduos inseridos nas suas comunidades. Sem esse reconhecimento, o elemento ou manifestação patrimonial não pode ser imposto ou documentado como tal. Portanto, reunir informações sobre o património cultural envolve necessariamente as comunidades, grupos ou indivíduos cujo património deve ser identificado e definido. A documentação dos elementos do património cultural segue várias etapas nomeadamente: a recolha de informações, processamento de dados e produção de material informativo. Estas etapas foram definidas através de abordagens participativas e o estado da arte das tecnologias da informação.

A recolha de informações refere-se ao processo de registo das observações, experiências e conhecimento dos membros da comunidade sobre os elementos do património cultural. Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada para levantamento de informações sobre o património cultural, envelhecimento ativo e qualidade de vida.

A população entrevistada foi constituída por pessoas ativas, mental e fisicamente, participantes na vida da comunidade, mas também ativas na conceção das suas vidas de diferentes áreas geográficas de cada país parceiro (Espanha, Portugal, Itália e Roménia).

Todos os dados recolhidos foram utilizados para desenvolver os conteúdos que estabelecem uma conexão entre as dimensões do património cultural e do envelhecimento ativo. Estes conteúdos pretendem, por um lado sensibilizar jovens e idosos para estilos de vida que estimulem um envelhecimento saudável, prolongando a vida com autonomia e inclusão social da população mais idosa e por outro preservar e transmitir a herança cultural.

Depois de analisar as entrevistas realizadas com os vários idosos dos países parceiros, foram selecionadas as seguintes categorias de património cultural:

- Jogos tradicionais: que possibilitam a transmissão de memórias para as novas gerações e simultaneamente possibilitam a troca de saberes intergeracionais. Com esta categoria destacam-se atividades que promovem a atividade física moderada que pode apoiar mensagens de consciencialização sobre o movimento diário de adultos interagindo com outras pessoas.
- Artesanato: relacionado com profissões, costumes e tradições de pequenas aldeias valorizadoras da vida em espaço rural.
- Dança: a dança de pares é uma atividade física de baixo impacto, muito comum entre os idosos e capaz de estimular as relações sociais entre pares e entre diferentes gerações.
- Folclore e festas tradicionais: experiência e conhecimento em música, dança e outros temas relacionados com o folclore regional. As mensagens de transmitidas

têm implicações físicas e cognitivas, mas assumem particular importância social e comunitária.

- Literatura clássica: aspectos relacionados com o género e a gastronomia na literatura clássica, tradicional e regionalista.
- Pintura e poesia: uma realidade formada por adultos e idosos que procuram revitalizar o seu bairro através da pintura e da poesia, pintando os prédios com desenhos e versos de poesia.

Durante esta fase, os dados são transformados em informação útil através da criação de vídeos sobre os elementos selecionados do património cultural incorporados num contexto didático para encorajar a sua preservação e simultaneamente promover o envelhecimento ativo.

RESULTADOS

Os conteúdos gerados pelo projeto relacionam, através da experiência dos idosos, a importância da cultura europeia e a sua relação com os hábitos de envelhecimento ativo. Espera-se com este material contribuir para consciencialização e capacitação das comunidades para a preservação da herança cultural europeia e adoção de comportamentos promotores do envelhecimento ativo, através de práticas físicas, cognitivas e sociais coletivas e intergeracionais.

Como resultado do procedimento acima mencionado, oito vídeos já foram desenvolvidos nas categorias anteriormente identificadas.

Todos os vídeos possuem legendas nas línguas de todos os parceiros do projeto (espanhol, italiano, romeno, português) e em inglês. Os vídeos criados incluem os seguintes metadados descritivos:

- Título.
- Descrição.
- TAGs para pesquisa.
- Resolução.
- Duração.
- Data de registo.
- Tópicos de envelhecimento ativo.
- Área de património cultural.
- Mensagens de envelhecimento ativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

O projeto AGEment visa divulgar e sensibilizar a população, em especial adultos e idosos, para o conceito de envelhecimento ativo, associando-o ao património cultural, tema relevante para o público-alvo e capaz de aumentar a sua motivação para receber e entender as mensagens. Para tal, desenvolveu como material de sensibilização

algumas entrevistas em vídeo que descrevem um ou mais elementos do património cultural que podem motivar os entrevistados a ter uma vida ativa. Durante a narrativa, também são destacados os diversos fatores do envelhecimento ativo que caracterizam cada experiência.

Este trabalho propõe uma abordagem inovadora para a sensibilização de estratégias de envelhecimento ativo entre os idosos, uma vez que utiliza conteúdos multimédia de elevado conteúdo motivacional graças à relação entre o património cultural europeu e a promoção do bem-estar na idade adulta. Os idosos não são apenas o público-alvo dos conteúdos desenvolvidos, mas os protagonistas de todo o projeto, quer a montante quer a jusante da sua implementação.

Estão a ser desenvolvidos novos vídeos dentro das diferentes categorias de património cultural definidas neste estudo. O conteúdo multimédia produzido estará à disposição do público em geral na página do projeto AGement. Estão a ser desenvolvidos aplicativos tanto para *Smartphones* quanto para *Smart-TVs*, para facilitar a sua divulgação.

A participação dos idosos na seleção, concepção e registo de conteúdos promocionais do património tem contribuído ativamente para a sua percepção da importância de um envelhecimento ativo. Ainda é necessário realizar estudos adicionais para verificar o contributo destes conteúdos na consciencialização de outras pessoas idosas sobre a importância de se manterem ativas.

Acreditamos que este projeto contribuirá diretamente para gerar uma “Alfabetização do Envelhecimento” que promova um envelhecimento positivo e bem-sucedido, enfatizando a necessidade de uma alfabetização contínua em saúde e garantindo os laços intergeracionais vinculados ao mesmo Património Cultural Europeu. Espera-se não apenas desenvolver materiais com impacto direto na promoção do envelhecimento, mas também gerar discussões na comunidade que possam levar as autoridades a desenvolver medidas sustentáveis sobre o envelhecimento ativo e a preservação da herança cultural. Os resultados deste projeto podem ser transferidos para outras áreas, ajudando a minimizar questões sociais, como o isolamento de idosos em contextos rurais.

BIBLIOGRAFÍA

Tangible and intangible Cultural Heritage, <https://resources.riches-project.eu/glossary/tangible-and-intangible-cultural-heritage/>, last accessed 2020/10/06.

UNESCO. Browse the Lists of Intangible Cultural Heritage and the Register of good safeguarding practices, <https://ich.unesco.org/en/lists>, last accessed 2020/10/06.

UNESCO. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, last accessed 2020/10/06.

AGement project, <https://agement-project.eu/>, last accessed 2020/10/06.

The Digital Library Reference Model, <https://www.coar-repositories.org/files/D3-2b-Digital-Library-Reference-Model.pdf>, last accessed 2020/10/06.

AGRADECIMENTOS

Projeto “Adult senior awareness on Active Aging: connecting Cultural Heritage with elders empowering”. Bolsa nº 2018-1-ES01-KA204-050994 da *SEPIE-Espanha*, Programa Erasmus+ (KA204).

TRABAJANDO EN LA SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN EN SOSTENIBILIDAD PARA LA JUVENTUD, EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: EL CASO DE "ODS JOVES A CASA"

EJE 4

CORTÉS PELLICER, PASCUAL⁵²

HONTANGAS PLÀ, BEATRIZ⁵³

PERIS GARCÍA, BORO⁵⁴

RESUMEN

En septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) capitaneó la Cumbre Internacional sobre Desarrollo Sostenible donde se aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) englobados en la Agenda 2030. Estos objetivos, creados con la finalidad de emprender un nuevo camino que mejore la vida de todos y todas sin dejar a nadie atrás, fueron englobados en diferentes áreas temáticas y compuestos por una serie de metas más concretas a conseguir en un plazo de 15 años.

Han pasado más de cinco años y aún queda mucho camino por recorrer y muchas acciones por realizar, reconociendo por parte de la ONU que el cambio debe ser realizado, principalmente, a través de las nuevas generaciones. Sin embargo, gran cantidad de jóvenes desconocen actualmente el contenido de la Agenda 2030 y sus objetivos, imposibilitando así conseguir la consecución de los mismos.

El objetivo de este trabajo es presentar un proyecto de desarrollo social de sensibilización y participación en un espacio habitual y común para la juventud como son las redes sociales, y más concretamente Instagram. Para ello, se enfatiza en dar una formación de calidad, en un contexto cercano y a través de unas técnicas de animación sociocultural (ASC), aportadas por expertos en los ámbitos de los ODS y en la ASC.

Este proyecto, surgido desde la iniciativa pública de generar un servicio de ocio educativo provechoso para la juventud en tiempos de confinamiento domiciliario debido a la pandemia de la COVID-19, estuvo compuesto principalmente por entrevistas diarias realizadas en directo con personas expertas en temas que involucran cada uno de los ODS, acercando a los y las jóvenes a conocer experiencias vivenciales, y crear una conciencia crítica sobre estos ODS, ofreciendo la posibilidad de interactuar a los espectadores y las espectadoras, creando así un espacio de intercambio basado en la participación ciudadana y el trabajo colaborativo. Además, se reforzaba dicha actividad principal con juegos, retos, encuestas y demás actividades interactivas, consiguiendo más de 300 seguidores en el mes de duración del proyecto.

Consecuentemente, al conseguir tener una gran cantidad de seguidores activos y disponer de un repositorio de formación básica esencial para conocer los ODS, se decidió, una vez finalizado el proyecto, publicar los directos en videos de acceso libre y mantener la cuenta de Instagram, rebautizada como ODS_ENMARCHA, con la finalidad de mantener la vertiente formativa y mostrar a la comunidad acciones destacables en base a los ODS.

PALABRAS CLAVES

ODS, Instagram, sostenibilidad, ocio educativo, COVID-19

INTRODUCCIÓN

El ímpetu de dotar de mayor sostenibilidad al planeta condujo a los estados miembros de Naciones Unidas (ONU) a la creación de la Agenda 2030, donde se plantearon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) [1]. Dichos objetivos se estipularon como marco de referencia para políticas y estrategias de desarrollo sostenible hasta el año 2030 [2].

En uno de los últimos informes publicado por la ONU sobre ODS, se reconoce que para implementar la Agenda 2030, la sociedad necesita aumentar su capacidad para innovar y dirigir el cambio a través de las nuevas generaciones, focalizando la fuerza del cambio en la juventud [3], ya que se reconoce que el mundo no está en camino de alcanzar los ODS en 2030 [4]. Por esta razón, desde la ONU se afirma que, sin una próxima generación que logre incrementar su potencial humano en crecimiento, aprendizaje y desarrollo, ninguna de las ambiciosas agendas para lograr un planeta sostenible se alcanzará [5] the member states of the United Nations completed the process of adopting and defining indicators for the Sustainable Development Goals (SDGs; United Nations, 2015).

A lo largo de los últimos años, se han diseñado gran cantidad de acciones con la intención de formar y sensibilizar a la población más joven en el conocimiento de los ODS. Por ejemplo, se han desarrollado iniciativas a nivel mundial como “thegoals.org” que ofrece educación gratuita y de calidad a través de una plataforma móvil con contenido vinculado a los ODS [6]; iniciativas a nivel nacional como en Egipto que establecen un marco de trabajo para conseguir los ODS, centrándose en la juventud [7]; iniciativas a nivel autonómico como el programa “Conecta con los ODS” promovido por la dirección general de Cooperación y Solidaridad de la Generalitat Valenciana (España) donde se acerca al alumnado de secundaria al conocimiento sobre los ODS; o incluso iniciativas a nivel local basadas en acciones escolares de sensibilización de los más jóvenes en el ámbito de los ODS.

No obstante, los esfuerzos por la formación y sensibilización sobre la sostenibilidad suelen permanecer de manera aislada porque no generan suficiente interés entre los estudiantes ni se abarca todo el estudiantado de manera íntegra. En este contexto, la población más joven, generalmente, desconoce el contenido de los ODS y la urgencia por su cumplimiento en el 2030, imposibilitando de esta manera que los jóvenes puedan convertirse en verdaderos “agentes del cambio”. Por ejemplo, en una encuesta realizada por el portal de ventas y subastas electrónicas “Ebay” en 2020, se afirma que un 53% de los españoles afirman no haber oído nunca hablar sobre los ODS, siendo el rango de edad de los jóvenes hasta 26 años los que menos han oído hablar (sólo un 7’84 %) [8].

Con la intención de cubrir esta necesidad, y aprovechando el tiempo de confinamiento en España por la pandemia del COVID-19, se ha llevado a cabo un proyecto de

desarrollo social y participación para la juventud, llamado ODS_JOVESACASA impulsado por la administración autonómica valenciana, concretamente desde el Instituto Valenciano de la Juventud (IVAJ).

Este proyecto de innovación educativa se ha basado en combinar formación e información respecto a los ODS, con un lenguaje directo y ameno para la juventud, de manera que se utilizan técnicas de la ASC y el ocio educativo, tratando de aproximarse al máximo al sector de población referido. Además, el proyecto ha sido diseñado para realizarse íntegramente on-line y a través de una de las redes sociales más utilizadas por este sector de gente, como es Instagram, buscando el potencial de formación para los jóvenes que ofrece la formación en línea [9].

En el presente artículo se va a exponer el proyecto llevado a cabo con el objetivo que pueda servir, tanto en el ámbito académico como institucional, para diseñar acciones que consigan transformar a la gente joven como auténticos agentes del cambio.

Para ello, la estructura del artículo es la siguiente: la sección 2 expone la metodología utilizada para desarrollar el proyecto formativo y los objetivos generales del mismo. La sección 3 explica el Caso de ODS_JOVESACASA y la sección 4 muestra un análisis y discusión sobre los resultados obtenidos. Finalmente, las conclusiones y las futuras líneas de investigación y trabajo son presentadas en la Sección 5.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS GENERALES

La metodología del estudio desarrollado siguió un enfoque de estudio de caso. Según Yin, (1981)[10], el estudio de caso puede usarse para describir e interpretar un fenómeno complejo contemporáneo dentro de su contexto. Los resultados del estudio de caso no pueden generalizarse estadísticamente, sino que la generalización es para situaciones similares [11].

En el caso descrito en este artículo, el contexto de investigación es una población entre 14 y 25 años, y consiste en desarrollar formación sobre los ODS para esa franja de edad, inicialmente acotado en la autonomía valenciana, aunque abierto al público en general y de todas las regiones.

En este sentido, los objetivos que se plantean en el proyecto son los siguientes:

- Ofrecer una formación sobre los ODS para el público en general y para la juventud en particular, de una manera cercana, amena y entretenida.
- Utilizar las redes sociales, concretamente Instagram, para acercarse al público objetivo del proyecto, que es la población joven entre 14 y 25 años.
- Servir de complemento formativo y de entretenimiento en tiempos de confinamiento total domiciliario.
- Recurrir a las técnicas de animación sociocultural y enseñanza no formal para conseguir un mensaje más cercano a la juventud.

Despertar el espíritu crítico de la juventud y fomentar la implicación, tanto individual como colectiva, en la consecución de los ODS.

En resumen, el caso que se presenta a continuación pretende aportar formación sobre los ODS de una manera entretenida y cercana hacia los jóvenes, de forma que

puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de ciudadanos del cambio y para que esto ocurra, se plantean programas formativos directos, claros y con un lenguaje entretenido, dinámico y cercano a la juventud.

EL CASO DE ODS_JOVESACASA

1. ORIGEN Y CONTEXTO

El proyecto ODS_JOVESACASA nace del encargo, por parte de la administración autonómica valenciana, de ocupar el tiempo libre de la juventud en tiempos de confinamiento, aportando una formación de calidad en temas actuales de interés. Aprovechando esta circunstancia y siendo consciente de la necesidad de formación sobre sostenibilidad en la población joven, se lanza este proyecto con la intención de sensibilizar a la juventud sobre la situación actual del planeta y cómo pueden mejorarla a través de los ODS que recoge la agenda 2030.

Además, los avances en las TIC permiten nuevas formas de aprendizaje que van más allá de los enfoques tradicionales de aula [6]. La juventud cada vez tiene más acceso a internet a través de teléfonos móviles y, en tiempos de confinamiento, se pasan muchas horas delante de los aparatos multimedia. Tras realizar un pequeño cuestionario a la juventud donde se les preguntaba sobre las Redes Sociales (RRSS) más utilizadas durante en confinamiento, la respuesta mayoritaria fue Instagram. Esta red, está considerada como una de las de mayor frecuencia de uso entre los y las jóvenes y adolescentes a nivel mundial, definiéndola como un “medio ágil para comunicarse y posicionarse socialmente, además de estar al día de los temas” [12], [13].

La elección de esta herramienta como recurso para el ocio educativo, viene dada también por las funciones que dispone y la cercanía que ofrece a la población adolescente. La posibilidad de trabajar conceptos mediante imágenes supone un medio óptimo de llegar a mayor número de usuarios y usuarias. Por otro lado, la posibilidad de realizar “directos” supone una mayor cercanía con los y las participantes ya que ofrece naturalidad y confianza.

En definitiva, la necesidad de utilización de medios “on-line” nos ha proporcionado para este proyecto que sigamos manteniendo la metodología propia del ocio educativo:

- Participación, puesto que el canal está abierto a comentarios, interacción, sugerencias y debates.
- Democratización, puesto que todos y todas partimos de las mismas posibilidades de formar parte de la actividad.
- Acción, gracias a que la instantaneidad de las redes sociales proporciona que la acción sea constante.

Por todo ello, el proyecto ODS_JOVESACASA, coordinado por un equipo de pedagogos/as y animadores/as socioculturales, se decide realizar a través de dicha red social, pretendiendo acercar los bloques con los que se trabajan los ODS, para poder crear un *feedback* participativo.

2. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

Dentro de un mes de confinamiento total domiciliario en España por el COVID-19, concretamente el mes de abril de 2020, se estructuró realizar acciones durante todos los días lectivos, lanzando las siguientes actividades:

A. FORMACIÓN/INFORMACIÓN EN DIRECTO

Con la idea de que los y las jóvenes se familiarizaran con los ODS, se utilizó el recurso *direct*, para realizar conexiones en directo. En este sentido, todos los días lectivos del mes de abril, a las 18 horas, se realizaba un directo para hablar de los ODS. En este sentido, cabe destacar dos tipos de directos: unos directos eran utilizados por la coordinación del proyecto para dar información general sobre el proyecto o los bloques de los ODS y otros directos se invitaba a un experto en la materia para hablar sobre un ODS en concreto, pudiendo abrir un pequeño turno de preguntas o resolución de dudas tras cada intervención.

Además, se perseguía que cada experto pudiese tener cierta relación con la educación no formal, animación sociocultural o el ocio educativo, para conseguir mayor conexión con la juventud y se aprovechaban días señalados para introducir contenidos relacionados con los ODS en relación con la temática de cada día (Día del autismo, Día de la tierra, Día del libro, ...).

Con todo esto, cada día, se aprovechaba la página principal del perfil de Instagram para introducir una imagen sobre la información principal del ODS a tratar, así como se diseñaba un *storie* informando sobre el directo a realizar, con una cuenta atrás y con la presentación del experto de cada día.

Cabe destacar que los directos fueron grabados y publicados posteriormente a través de los canales de información de la administración pública, pudiendo dar mayor difusión a las conexiones grabadas en directo sobre la formación de los ODS.

La programación sobre la formación/información en directo queda estructurada en la Tabla 2, mostrando cada sesión en una fila diferente y exponiendo en cada columna el número de sesión correspondiente, la temática del directo, la formación del personal experto que interviene en la sesión y la aportación extra que cuenta dicho personal experto.

Nº Sesión	Directo	Formación Expertos	Aportación extra
1	Presentación del Proyecto	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC
2	Bloque 1. Personas	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC
3	ODS 1. Fin de la pobreza y ODS 2. Hambre cero	Socióloga	Miembro activo ONG
4	ODS 3. Salud y bienestar	Psicología emocional	Miembro activo ONG
5	ODS 4. Educación de calidad	Profesoras y maestras	Animadoras socioculturales
6	ODS 5. Igualdad de género	Abogada	Formadora y Coordinadora ONG
7	Bloque 2. Planeta	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC
8	ODS 6. Agua limpia y saneamiento	Director de saneamiento y estructuras hídricas	Voluntario ambiental
9	ODS 12. Producción y consumo responsables	Técnico de interculturalidad y desarrollo comunitario	Miembro Fundación Cepaim
10	ODS 13. Acción por el clima	Física meteoróloga	Miembro activo ONG
11	ODS 14. Vida submarina	Instructora de submarinismo	Coordinadora campaña plásticos cero
12	ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres	Bióloga	Profesora de Instituto y animadora sociocultural
13	Bloque 3. Prosperidad	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC
14	ODS 7. Energía asequible y no contaminante	Ingeniero de energía	Integrante de Ciudades cambio por el clima
15	ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico y ODS 9. Industria, innovación e infraestructura	Ingeniero Organización Industrial	Docente universitario y animador sociocultural
16	ODS 10. Reducción de las desigualdades	Psicóloga	Coordinación de la fundación CEPAIM
17	ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles	Arquitecto	Participante proyectos ciudades sostenibles
18	Bloque 4. Paz	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC
19	ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	Abogado	Animador sociocultural
20	Bloque 5. Alianzas	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC
21	ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos	Director del IVAJ	Animador sociocultural
22	Conclusión	Coordinadores/as del proyecto	Pedagogos/as y TASOC

Tabla 2. Estructura de la formación/información en directo (Elaboración Propia)

Además de estos directos, se incluyen como elementos de formación e información, videos elaborados por expertos, como por ejemplo una médica para reforzar el ODS 3 sobre salud y bienestar.

B. ACCIONES PARALELAS

Previas al inicio de las acciones de directos, se llevaron a cabo tareas de programación, estudio de retos y actividades, búsqueda y análisis de datos destacados y selección de perfiles de los y las profesionales que iban a intervenir en directos como especialistas de cada uno de los ODS.

Reforzando las acciones formativas/informativas en directo, se añadía cada día en el perfil de Instagram un post sobre el ODS que se iba a tratar en ese día, junto con los principales datos sobre la temática que abarca el ODS. Estos posts buscaban “pro-

vocar” en los y las participantes una serie de concienciación sobre las problemáticas que promueven el planteamiento de cada uno de los objetivos.

El primer modelo de post que se decidió añadir en esta campaña era un post de tres imágenes en el que se mostraba primero el nombre del ODS, en segundo lugar de forma muy simple a qué se refiere este ODS, y por último algunas ideas simples que se pueden incluir en las actividades de la vida humana, invitando a los seguidores y las seguidoras a completar esta lista e intercambiar ideas.

El segundo tipo de post que se lanzó eran datos claros sobre la realidad situacional en la que nos encontramos, estos eran datos segregados por cada ODS, donde se mostraba por ejemplo en el ODS 1 que el 55% de la población mundial no tiene acceso a protección social, o el ODS 6 en el que mostrábamos que 785 millones de personas aún no cuentan con servicios básicos de agua potable.

Asimismo, cada día se plantean retos relacionados con las principales inquietudes de la juventud (música, fotografía, arte, ...). Por ejemplo, se aprovecha la coincidencia del día de la madre tierra (22 de abril) para lanzar un microreto de enviar un rap sobre la tierra, contando con la colaboración del grupo “Nacidos de la Tierra”.

Otros retos que se plantean a lo largo del proyecto se basan en: identificar canciones que hablen sobre los ODS, realizar talleres reciclando materiales que ya no utilicen y enviar un video sobre su elaboración e identificar viñetas con escenas de cómic e incluso videos o cortos que traten sobre los ODS.

Por último, una acción que también se realiza es la de los cuestionarios en vivo, a través de las llamadas historias de Instagram. Semanalmente, antes y después de muchos de nuestros directos, analizamos los conocimientos previos y posteriores a la intervención con el experto o la experta, para ver si se ha captado la atención de las personas que están al otro lado del dispositivo.

3. LANZAMIENTO Y DIFUSIÓN DEL PROYECTO ODS_JOVESACASA

La administración autonómica valenciana, concretamente desde el IVAJ, destinó su vocación formativa y de ocio en tiempos de confinamiento en España a promover acciones virtuales a través de las redes sociales.

Bajo el lema IVAJdesdecasa se lanzó la campaña de ocio educativo hacia la juventud, en el que, entre otros proyectos, se englobó el estudio de caso del presente artículo.

Diariamente, desde las redes sociales de la institución se lanzaba la programación de los distintos proyectos. Además, la empresa encargada de realizar el proyecto, las distintas ONG’s o fundaciones implicadas y las personas que tienen algún tipo de relación con el mismo, también se encargaban de darle difusión al proyecto desde sus respectivas RRSS. De esta forma, el proyecto se lanzó de manera virtual y se mantuvo en ejecución durante un mes entero.

Otro de los programas donde aparecía el proyecto ODS_JOVESACASA, era el programa “d’Anar per casa”, también en formato digital y perteneciente al IVAJ. Este programa presentaba un modelo de televisión digital y de actualidad dedicado a temas de interés joven, y en el que se dedicó un apartado para dar a conocer el proyecto.

4. RESULTADOS

Un primer resultado medible en cuanto al funcionamiento del proyecto hace referencia al número de seguidores que tiene el perfil de Instagram utilizado para la ejecución del mismo. Al finalizar la campaña en ejecución, el número de seguidores de la cuenta era de 325. No obstante, debido a que el proyecto ha finalizado pero la cuenta aún se utiliza para lanzar mensajes e información relacionada con los ODS, el número de seguidores sigue aumentando paulatinamente.

Otro resultado medible se centra en el seguimiento de las emisiones en directo y posterior visualización de los videos. Dentro de las 22 sesiones de intervenciones en directo (tanto formaciones como colaboraciones de los y las 17 expertos/as en cada uno de los ODS), la media de personas conectadas ascendía a 54 durante las emisiones, consiguiendo posteriormente una media de visualizaciones de cada uno de los vídeos de unas 110 reproducciones.

Durante el periodo inicial del proyecto, de abril a junio, se llevaron a cabo un total de 52 publicaciones, a parte de las sesiones en directo, donde se consiguió un público “fiel” que comentaba, participaba y valoraba las mismas, obteniendo una media de 37 interacciones por publicación.

Todos estos resultados, se vieron acrecentados con la continuidad del proyecto los meses posteriores, ofreciendo una “redifusión” de los vídeos de los directos en el perfil de Instagram, así como nuevas publicaciones con una frecuencia semanal media. Estas acciones han proporcionado que, por ejemplo, en los últimos 15 días, se haya aumentado un 34.9% más de cuentas alcanzadas, hasta llegar en la actualidad a un total de 619 seguidores/as. Además, se ha conseguido un incremento notable de impresiones en las publicaciones, obteniendo una media de más de 200 cuentas que visualizan cada publicación y con un máximo de 404 visualizaciones en el post en el que se anunciaba que se mantenía la cuenta renovando el nombre a ODS_ENMARCHA.

Destacable también es el hecho de un porcentaje elevado (aproximadamente un 23%) de las cuentas de seguidores, se traten de Grupos Juveniles, oficinas de información juvenil o centros de juventud, consiguiendo así, mediante estas cuentas, un efecto de prescripción para con sus propios seguidores y seguidoras.

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

El programa ODS_JOVESACASA era un programa enfocado a acercar la información de la Agenda2030 y los ODS a la población joven a través de un canal de comunicación que utiliza la juventud con mucha frecuencia. A través de este canal se pretendía familiarizar a los y las jóvenes con cada uno de los ODS, pero la realidad es que la población que se fue conectando abarcaba población joven y adulta. Incluso sin ser objetivo del programa, este empezaba a contemplar visitas desde los países de latino américa con los que más tarde se empezó un contacto para poder trabajar en proyectos conjuntos.

En ciertas ocasiones, los y las expertas en cada uno de los ODS, eran personas jóvenes, personas que ya han empezado a colaborar y a movilizar un cambio a nivel social, económico y medioambiental, conociendo los peligros que conlleva no luchar en pro de la Agenda2030. Por ello, la idea era la de aprovechar su experiencia personal para acercar, sin demasiado tecnicismo, la importancia de la crisis actual social y planetaria, contando de primera mano sus prácticas directas con los ODS, mostrando lo fácil que es integrar acciones a la vida cotidiana que favorezcan la sostenibilidad.

Durante el desarrollo del programa ODS_JOVESACASA se utilizaba en muchos momentos como lengua vincular el valenciano, pero sin embargo no todos ni todas las formadoras y expertos y expertas hablaban valenciano, de manera que se convirtió en un programa bilingüe, y esto no era algo positivo, sino que tenía un impacto negativo en el momento que la gente se desenganchaba de la formación por no entender el valenciano, por eso, cuando ODS_JOVESACASA tomó su nueva forma a ODS_EN-MARCHA se decidió que se utilizaría el castellano en las próximas formaciones y en la mayoría de las publicaciones, dando paso a que los seguidores de Latinoamérica, que forman una gran parte de la comunidad, pudiesen acceder a toda la información. Dicho cambio, también dio pie a iniciar nuevas alianzas con otras comunidades de España, poniendo en común las ideas e impulsando programas que lleguen a la mayor parte de la población.

El mundo tiene la responsabilidad de favorecer el desarrollo de esta generación, la primera generación sostenible. Para ello, se necesita conseguir que los y las jóvenes se empoderen, con el fin de que tomen las medidas necesarias en pro del desarrollo sostenible, trabajando a favor de la evolución de la humanidad sin dañar el entorno que nos rodea y permitiendo la igualdad de oportunidades.

Un aspecto fundamental es que hay que trabajar y cambiar la percepción que tiene la juventud sobre que el tema no va con ellos y ellas, o que el cambio lo deben promover las administraciones. El cambio debe ser promovido por los ciudadanos y ciudadanas, pues la población civil es mucho mayor que los puestos de la administración pública. Por ello, las acciones de la población serán las de mayor impacto en el planeta y la sociedad. Este trabajo de cambio pretende orientar la vida hacia un enfoque más sostenible por y para todas las personas, es decir, un cambio efectivo en pro de un mundo mejor.

La sociedad en general tiene mucho poder sobre la consecución de los ODS y hay que conseguir calar la idea de que, entre todas las personas, con una pequeña acción de cada una, se pueden conseguir grandes cambios. Sin embargo, la juventud todavía no ha tomado una conciencia real de la importancia de la consecución de los ODS, pero es que realmente tampoco tienen una información completa porque no se ha acercado en ningún contexto la Agenda 2030. El impacto sobre la sociedad no ha sido todo lo grande que se esperaba, no obstante, el material queda a disposición de quien quiera consultarlo y esto abre la puerta a futuras reediciones o ampliaciones del mismo proyecto.

Los ODS muestran una red transversal de objetivos a conseguir, y la gente debe entender que transitar a un mundo más justo y sostenible para todas las personas es

un camino que debemos recorrer juntos y juntas. Sin todos los actores del planeta (administraciones, empresas, fundaciones, organización y, sobretudo, personas) no se conseguirán, si bien algo es cierto, es que actualmente vivimos en un mundo que afronta diferentes tipos de crisis, por eso es importante focalizar los ODS, como ya hemos dicho, estos son transversales y unos siempre tienen impacto sobre los otros creando sinergias de trabajo por la consecución de los mismos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar en el estudio de caso presentado, la formación basada en enseñanza no reglada tiene un gran calado sobre la sociedad. Además, en tiempos de confinamiento, se hace imprescindible lanzar campañas de ocio educativo en las redes sociales para conseguir que la juventud pueda aprovechar el tiempo de forma provechosa. No obstante, cualquier acción quedará en vano si no se desarrollan políticas conjuntas con una programación de formación/acción en ODS que se ejecuten a lo largo de toda la enseñanza reglada, adaptada en cada nivel educativo. En este sentido, se podría incluir en el sistema educativo reglado, pudiendo especializarse por campos en estudios superiores (ciclos formativos y universidades).

Así mismo, es recomendable la complementación de la formación reglada con actividades de ocio educativo y enseñanza no reglada, que sirvan para reforzar los conceptos y aportar herramientas para el cambio.

Del mismo modo, urge la necesidad de cooperación al desarrollo y creación de líneas de trabajo en red con otros países, ya que no existen equipos representativos de jóvenes entre países, como por ejemplo un ODS jóvenes del mundo. No se puede pretender que las diferentes crisis que el mundo alberga, aunque no estén en nuestra zona territorial, no nos afecten como habitantes del mismo planeta. Las repercusiones de los diferentes fenómenos no se van a limitar a los países donde se originan, sino que tendrán impactos negativos tanto en países vecinos e incluso en los más lejanos, es decir, si varios países contaminan a gran escala, y esto tiene una repercusión en la capa de ozono, esta afectará a todo el mundo.

Por lo tanto el carácter vinculante de los ODS queda claro a nivel tanto nacional como mundial, y como señala el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, esto sin duda “pone a prueba nuestra capacidad para identificar puntos de partida en diversos contextos, y para ocuparnos de los graves obstáculos que deben eliminarse si queremos que nadie se quede atrás”.

Ya han pasado más de 10 años y aún se está lejos de conseguir la realidad que se desea para las generaciones actuales y futuras, pero hay que seguir en marcha todos juntos y juntas, dando prioridad a aquellos ODS que más atención necesitan por la zona territorial en la que nos encontremos, sin restar importancia a toda la Agenda 2030 como hoja de ruta global.

En definitiva, no se debe permitir que ocurra como con el propósito de la ONU al impulsar la celebración del Decenio de las Naciones Unidas sobre la Diversidad Biológica 2011-2020, donde se pretendía que en este tiempo la ciudadanía gestionase un

modelo de vida que acercase a vivir en armonía con la naturaleza, pero sin embargo en 2020 concluyó la década con los peores resultados, ya que se ha dañado gravemente la vida salvaje del planeta, hasta el punto que el propio Secretario General de la ONU ha reconocido la dramática situación que está atravesando la biodiversidad del planeta, pues un millón de especies están en peligro de extinción y la mayoría de los ecosistemas silvestres están desapareciendo ante nuestros ojos.

Como ya se ha expuesto anteriormente, los ODS están relacionados entre sí, y para conocer la situación que se muestra en el párrafo anterior, la población debe tener acceso a esta información, y a poder interpretar la misma. Con este proceso educativo (una educación de calidad que les acerque a la realidad y les de herramientas para poder colaborar en el cambio) la idea es generar la conciencia crítica necesaria para transformar nuestro mundo, y mejorar este tipo de situaciones.

Sin duda, nos hemos dado cuenta, de que el problema a la hora de ofrecer información a la población es que esta población ya vive masificada de información, y que la Agenda2030, supone un sobre esfuerzo a las actividades que ya se realizan de forma obligatoria, sin darse cuenta de que son estas mismas actividades en las que se deben integrar acciones enfocadas a sostenibilizar la vida.

Uno de los ejemplos claros para realzar la importancia de sostenibilizar la vida y reducir el impacto medioambiental, pone en relación directamente al ODS 3 “Salud y Bienestar” con el ODS 14 “Vida submarina”.

Por ejemplo, el ODS 3 persigue garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades, algo que es esencial para el desarrollo sostenible, pero ¿cómo podemos mantener una vida sana y promover el bienestar a todas las edades si actualmente contaminamos nuestras fuentes principales de alimentación?, es decir, si los mares de los cuales salen nuestros alimentos cuentan con más de un 80% de contaminación, esto afectará directamente a la vida submarina, es decir, a nuestros alimentos.

En el caso del mar, los pescados denominados como azules, ofrecen una fuente natural de vitamina D para el ser humano, una vitamina necesaria para el correcto desarrollo óseo y para prevenir otras enfermedades, esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta ¿las personas conocen claramente lo que hay detrás de la contaminación? ¿o simplemente se le ha seguido bombardeando con “contaminar es malo” sin ponerles en pretexto de lo que supone para ellas mismas? La forma en la que se gestiona la información es muy importante, y la forma en la que la transmitimos al resto de la población puede cambiar la diferencia entre las gestiones actuales y las futuras, pero para esto, debemos ser claros y sinceros. Actualmente, ya hay daños que son irreversibles, es posible que ya hayamos acabado con muchísimas especies que no volveremos a ver, hemos desfavorecido climas que no volverán a parecer, pero salvar el planeta sigue estando en nuestras manos, y para ello no debemos dejar a nadie atrás.

Para el nuevo cuerpo del programa ODS_ENMARCHA se plantea como futuras líneas de investigación y desarrollo, la sensibilización, la formación y la gamificación, pretendiendo seguir dando visibilidad a la Agenda 2030 y los ODS, trabajando en un contexto utilizado en mayor parte por la juventud, y conectado a los propios respon-

sables municipales que sirvan de puente para poder ampliar la difusión del contenido sobre los ODS.

BIBLIOGRAFÍA

- United Nations, “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, Resolution 70/1, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.
- F. Restrepo Sierra, “Proyecto aplicado Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) escuela de ciencias sociales, artes y humanidades 2018 cead Medellín,” 2018.
- United Nations, “Report of the Secretary-General on SDG Progress 2019: Special Edition,” 2019.
- J. D. Moyer and S. Hedden, “Are we on the right path to achieve the sustainable development goals?,” *World Dev.*, vol. 127, p. 104749, Mar. 2020.
- A. Raikes, H. Yoshikawa, P. R. Britto, and I. Iruka, “Children, Youth and Developmental Science in the 2015-2030 Global Sustainable Development Goals,” *Soc. Policy Rep.*, vol. 30, no. 3, pp. 1–23, Jun. 2017.
- A. Chin and T. Jacobsson, “TheGoals.org: Mobile global education on the Sustainable Development Goals,” *J. Clean. Prod.*, vol. 123, pp. 227–229, Jun. 2016.
- A. M. H. Mansour, “Sustainable youth community development in Egypt,” *Alexandria Eng. J.*, vol. 55, no. 3, pp. 2721–2728, Sep. 2016.
- E. Press, “El 53% de los españoles dice no saber qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible, según un estudio,” 2020.
- J. Van De Vegte, “Intercultural engineering online: Getting humanitarian engineering on the agenda,” in *IHTC 2017 - IEEE Canada International Humanitarian Technology Conference 2017*, 2017, pp. 80–84.
- R. K. Yin, “The Case Study as a Serious Research Strategy,” *Sci. Commun.*, vol. 3, no. 1, pp. 97–114, 1981.
- A. V. Chissingui and N. Costa, “Teacher Education and Sustainable Development Goals: A Case Study with Future Biology Teachers in an Angolan Higher Education Institution,” *Sustainability*, vol. 12, no. 8, pp. 1–14, 2020.
- G. V. Marcelino Mercedes, “Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración.,” *Rev. ICONO14 Rev. científica Comun. y Tecnol. emergentes*, vol. 13, no. 2, pp. 48–72, 2015.
- F. Morocho Sarchi, “Instagram: Uso y motivaciones de los jóvenes,” 2020.

EXPRESIÓN CORPORAL, FLOW DE LO CREATIVO, EN MOMENTOS ADVERSOS, PENSANDO EN LO DIVERSO

EJE 4

MARTÍNEZ CAROLINA BEATRIZ⁵⁵

ALVAREZ GUSTAVO ARIEL⁵⁶

RUGGERO ROCÍO⁵⁷

RESUMEN

Proyecto de Animación Sociocultural, basado en la apertura de un espacio de Expresión Artística, específicamente Expresión Corporal, Danza, para personas con algún tipo de discapacidad del municipio de Posadas Misiones Argentina en el año 2010-

Lugar de Estrellas es un espacio que se compuso por niños, jóvenes y adultos con algún tipo de discapacidad que deseaban bailar. El estilo explorado para la actividad fue la danza libre, expresiva y coreográfica marcada para puestas finales, predominando el estilo contemporáneo, jazz y danza libre.

Cada año desde entonces persigue un lema, siempre centrado en el cuidado del medio ambiente, los valores humanos, los afectos, etc. Tratando así de dejar un mensaje claro al espectador.

El objetivo general del proyecto: fomentar la integración social por medio del arte. Objetivos específicos: fortalecimiento de la autoestima, el mejoramiento de la calidad de vida, el disfrute por bailar.

La metodología se fue adaptando a las capacidades del grupo, generalmente apoyadas por la utilización de elementos como ser: pelotas, aros, telas, pañuelos etc.

Cada clase se compone por 3 momentos:

1 Pre calentamiento general.

2 Movimientos exploratorios.

3 Momento de relajación.

En la actualidad funciona como parte de la Academia de Comedia Musical Talentos de la ciudad de Posadas, que cuenta con diversos grupos atareos inclusivos, los cuales realizan canto, danza y teatro de manera integral.

En todos los grupos, se destaca el compromiso, el deseo de superación y la pasión por aquello que nos une... la DANZA.

PALABRAS CLAVES

Expresión Corporal, Diversidad, Creatividad, integración social

INTRODUCCIÓN

“Bajo el impulso de la alegría, el hombre gritó. El grito se concretó en palabras, pero éstas no fueron aún suficientes y el hombre moduló las palabras en canto, luego, insensiblemente fue moviéndose sobre el canto, hasta que de pronto tradujo en el baile la alegría de la vida.” (Confucio, citado en Gubbay y Kalmar, 1987).

Lugar de Estrellas es un grupo que nace en el año 2008 en la Institución Pequeño Hogar de la ciudad de Posadas, en forma de talleres extra escolares. Luego en 2010 pasa a funcionar como grupo independiente, desde allí contamos con este maravilloso espacio que se va transformando según las posibilidades del ambiente.

Se compone en su mayoría por jóvenes y adultos con algún tipo de discapacidad, entra las más frecuentes: Síndrome de Down y Retraso Madurativo. Donde todas aquellas personas que deseen explorar su capacidad creativa corporal pueden acercarse.

Desde la antigüedad y hasta la actualidad inclusive existen concepciones contradictorias en la forma de pensar la discapacidad, en por ello que se cree necesario hacer referencia a que se entiende por la misma. En este sentido, la Ley N° 22.431 define a una persona con discapacidad como aquella que padece “una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, motora, sensorial o mental que, en relación a su edad y medio social, implique desventajas considerables para su adecuada integración social o laboral”.

En este marco, se cree relevante tener en cuenta que, en la actualidad, se han presentado ciertos cambios mediante políticas públicas, servicios, prestaciones y recursos, los cuales configuran una red de protección social. Asimismo, como plantea el INADI (2016) hubo una importante evolución en relación con la mirada sobre el colectivo de las personas con discapacidad.

En este sentido, se dejó de considerar a la discapacidad como una enfermedad para pasar a una perspectiva basada en los derechos humanos, reconociendo a las personas con discapacidad no como objetos de protección sino como sujetos de derecho.

No obstante, se considera que como Sociedad aún queda mucho por hacer, comenzando desde lo micro, utilizando por ejemplo la terminología inclusiva, evitar palabras discriminatorias, valorar la diversidad y promover el respeto por su autonomía teniendo en cuenta que ésta no se encuentra determinada por la capacidad intelectual y que la clave para el respeto de la misma es la independencia en la toma de decisiones y los comportamientos de una persona sin la necesidad de intervención de un otro.

Se cree relevante lograr un reconocimiento de la diversidad propia de la Sociedad, poniendo el foco en la persona y no en su discapacidad, estableciendo transformaciones que logren beneficiar a todos sin ningún tipo de distinción, para eliminar así las barreras con las que se encuentran y que les impiden participar en la sociedad.

Para ello se requiere de un compromiso social, interpelar las actitudes y conductas hacia las personas con discapacidad logrando así una Sociedad basada en la igualdad y en el reconocimiento de los derechos. Es por ello que mediante este espacio de expresión artística se busca promover las conductas solidarias y la conciencia social, partiendo de la premisa de que el arte mueve, une y sana.

Es asimismo un espacio de contención y acompañamiento a las familias, en donde se trata de brindar las herramientas que estén al alcance para promover una mejor calidad de vida.

Entre las diferentes dinámicas de abordaje para trabajar con los integrantes del taller, se encuentra el desarrollo de contenido audiovisual. Esta experiencia permite que los participantes experimenten de manera directa otra forma de comunicar el trabajo realizado en LUGAR DE ESTRELLAS.

Se busca mostrar con estas presentaciones virtuales y/o contenidos digitales, imágenes que visualicen de la mejor manera el alcance de las posibilidades físicas de cada integrante. Esto se logra luego de un trabajo articulado entre el área de danza y el realizador multimedial, que participa de los ensayos y establece de manera guionada las tomas que se van a realizar al momento de grabar.

Coincidimos en que:

La Expresión Corporal es una de las múltiples formas que ha adquirido la danza, con su propia concepción, objetivos, método y técnicas. Busca que grandes y chicos, jóvenes y no tan jóvenes, hombres y mujeres vuelvan a vivir la danza como parte de su vida además de bailar para otros o contemplar a otros bailando para ellos. Pretende dar la oportunidad de ser creador e intérprete de la propia manera de bailar y a través de ella, una manera de relacionarse consigo mismo, los otros y el mundo.

En cuanto a la Animación Sociocultural hasta hoy día sigue siendo un espacio de animación para este grupo vulnerable de personas, que en muchas oportunidades no pueden acceder a realizar actividades deportivas o artísticas por presentar estas condiciones humanas. En lugar de Estrellas, rescatamos las posibilidades, el talento y sobre todo la capacidad de expresarse como cada uno puede.

Cuando hablamos de flow nos referimos al fluir en las vicisitudes de los tiempos y espacios que nos aquejan, el flow de las personas se basa en dirigir la energía mental para realizar de manera exitosa una actividad. La composición estética o libre del movimiento nos da esa apertura, de poder crear algo e ir transformándolo, dar significados, mensajes, ser mirados y espectar nuestra danza, la cual es viva, se renueva, toma rumbos para dejar algo en los otros.

Las composiciones por lo general son presentadas en público. Cada una de ellas se basa en alguna cuestión que se considera adecuada para trabajar. Por ejemplo: Chackras, intenta expresar la importancia de los puntos energéticos del cuerpo y el poder personal, yo pienso, yo hablo, yo siento, etc. Y así variadas puestas, vestidas de diferentes estilos de danza.

OBJETIVOS GENERALES

- Contener un espacio físico para el desarrollo de la actividad.
- Mejorar la calidad de vida de los participantes del taller
- Utilizar las herramientas del arte como vehículo de integración social
- Fortalecer la autoestima
- Estimular la creatividad personal

- Fortalecer las relaciones interpersonales.
- Reconocer la capacidad como parte del ser humano.

METODOLOGÍA

Las clases se desarrollan de la siguiente manera:

1. Pre calentamiento corporal, donde se recorren en movimiento todas las partes del cuerpo desde la cabeza a los pies.
2. Ejercicios de técnica marcada como ser giros, posturas, etc., también flexibilidad, equilibrio, creatividad, apoyadas en la utilización de objetos concretos (pelotas, aros, cajones, telas, pañuelos, etc.)
 - Ejercicios de estimulación sonora o percusión corporal, generalmente palmas.
 - Ejercicios de estimulación visual con luces de colores u objetos lumínicos.
3. Montaje coreográfico.
4. Ejercicios de elongación y relajación

En cuanto a los estilos de danza, prevalece, la danza libre, danza contemporánea, danza jazz. Y otros movimientos actuales como ser el reggaetón y la bachata.

RESULTADOS

En el transcurso de los años se puede decir que los resultados visualizados han sido exitosos, en la mayoría de las veces. Se destaca la mejora del desenvolvimiento personal de los talleristas, la disciplina y sobre todo el disfrute y compromiso puesto en la actividad.

Ejemplo de cita larga:

Este trabajo apunta a ubicar nuestra actividad dentro del campo de la danza, a estimular el deseo y las posibilidades de bailar ya que estamos convencidos que la danza le pertenece a todos y que solo podemos hacerla propia, bailando. Acarreamos siglos de desprecio por el cuerpo, de división entre actividad corporal y actividad psíquica, de represión de nuestras emociones y sentimientos que hasta nos hemos olvidado de bailar y nos “apoyamos” en que otros bailen para nosotros...

Bailar es un salto, una patada, una corrida y una contorsión, otro salto y una detención. Bailar es un puente, una medialuna, un giro y una inclinación. Bailar es un apretón, un saludo, un equilibrio, un tropezón. Es organizar los movimientos, repetirlos rítmicamente, intensificarlos, potenciarlos en secuencias significativas acordes al sentir propio y de la propia comunidad a la cual se pertenece. Así es como la danza refleja y transforma los ritmos biológicos y los de la naturaleza en ritmos significativos ya que humaniza la naturaleza y al hacerla consiente la hace propia y la transforma.

“Bailar es más que un arte, no es solamente un arte, es una manera de vivir, es una manera de participar, compartir y transformar la realidad.” (Roger Garaudy, citado en Gubbay y Kalmar, 1987)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión, consideramos que, dentro de las posibilidades brindadas, para el uso, manejo y exploración de las posibilidades corporales de los talleristas, se rescata y se prioriza la CAPACIDAD. El hacer lo que hacen, ya sea mucho o poco, dentro de las seguridades que se tiene como persona. E aquí el éxito del trabajo plasmado en cada puesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Gubbay Marina; Kalmar Déborah(Primer trabajo escrito en conjunto, 1987). Danzar una Manera de Vivir. s/d
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI Accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad: guía temática; dirigido por Javier A. Buján. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI, 2016.
- Rodríguez (s/f). La (con) ciencia del Trabajo Social en la discapacidad. Hacia un modelo de intervención social basado en derechos.

APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: "LAS BRUJAS DE ZUGARRAMURDI"

EJE 4

EVA GRACIA VEGA⁵⁸
JUAN LATASA LERGA ⁵⁹
MARTA PÉREZ LAFUENTE⁶⁰
JULIA VELASCO⁶¹

RESUMEN

Desde los proyectos de aprendizaje servicio promovemos la animación sociocultural, favorecemos el desarrollo comunitario por medio de metodologías participativas y fomentamos el trabajo en red, apoyando la interconectividad asociativa y el engranaje del bienestar personal y social de las personas integrantes.

Esta ponencia trata sobre el proyecto de aprendizaje servicio de Las Brujas de Zugarramurdi, realizado en el municipio de Logroño a lo largo de varios años. De la mano de diversas entidades locales tratamos de impulsar a la población logroñesa utilizando Logroño como ciudad educadora. Desde el trabajo en red de diferentes entidades municipales se vertebran varios procesos participativos a través de los cuáles se dan a conocer tanto el patrimonio material, como el inmaterial y la historia de la ciudad.

Este proyecto de aprendizaje servicio pretende alumbrar una ciudadanía cómplice y participe de la vida de la ciudad. Las personas descubren sus raíces culturales en un entorno de retroalimentación constante apoyado por la cercanía de los procesos y los espacios de interrelación.

No obstante, valoramos la sistematización de los procesos para mejorar la praxis educativa y la promoción del intercambio de experiencias de animación sociocultural como una exigencia a cubrir, tal y como recogen los objetivos de desarrollo sostenible. Para dar respuesta a una valoración integral del proyecto y poder concretar los aspectos replicables de la experiencia en otros contextos, utilizamos técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, con cuestionarios y entrevistas en profundidad realizadas a las personas participantes en esta iniciativa,

PALABRAS CLAVES

Participación Ciudadana, Dimensión Lúdica, Patrimonio cultural, Democracia Cultural, aprendizaje servicio, animación sociocultural.

INTRODUCCIÓN

EL PROYECTO BRUJAS DE ZUGARRAMURDI COMO UNA EXPERIENCIA DE APS

Entendemos la animación sociocultural como la praxis de la participación desde la educación sociocultural, analizando y entendiendo los procesos participativos y desde los principios de los derechos humanos, abrazando la diversidad y la solidaridad ciudadana. La suma de los diferentes agentes, personas que desarrollan liderazgos formales o informales, entidades, espacios, contextos, situaciones, personalidades es la que vertebra el arte de ser parte y tomar parte en un proyecto donde todas las personas que lo deseen puedan hacer su aportación a la construcción colectiva.

Partiendo de este punto de vista nace el proyecto de las brujas de Zugarramurdi. En el año 2014 diferentes entidades de ocio y tiempo libre vinculadas al Consejo de la Juventud local promovieron un primer pasacalles y recreación del Auto de Fe de 1610 en la Gota de Leche de Logroño. Desde entonces año tras año el proyecto ha ido creciendo con actividades durante un fin de semana para recordar la quema de las brujas de Zugarramurdi.

A medida que el proyecto ha ido creciendo se ha evidenciado la necesidad de sistematizar los procesos, sobre todo en lo referente a la gestión del voluntariado participante. De ahí surgió, en 2016, el proyecto de Aprendizaje Servicio para el voluntariado de las Brujas de Zugarramurdi, con el fin de favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje vinculando a la ciudadanía a la historia de su ciudad. A cambio de la prestación del servicio voluntario en el programa de actos del Auto de Fe de 1610 en el puesto de información o en la organización de las diferentes actividades, propiciábamos una alternativa de ocio con diferentes talleres ocupacionales, la participación en los actos y la expedición de un certificado de acreditación de competencias, horas invertidas y funciones desarrolladas.

La trayectoria del proyecto de aprendizaje servicio dentro del proyecto de Brujas de Zugarramurdi tiene un recorrido de varios años, aunque en este artículo nos remitimos a los resultados del año 2019, al ser el último en el que se pudo desarrollar esta iniciativa en condiciones normales y no pandémicas. En esta convocatoria treinta y dos personas jóvenes entre 14 y 30 años se incorporaron al proyecto de APS procedentes en su mayoría del Colegio de Escolapias Sotillo, la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo Libre Babel y Asociación Mundo Inmigrante. También contamos con personas no asociadas.

Esta experiencia de aprendizaje servicio creemos que puede ser replicable para vertebrarla en otros proyectos que precisen voluntariado. El beneficio es el enriquecimiento personal, social y comunitario al compartir procesos y generar redes de apoyo ciudadano para la consecución de objetivos comunes.

PERTINENCIA CULTURAL DEL PROYECTO Y LOGROÑO COMO CIUDAD EDUCADORA

Como hemos explicado en el apartado anterior, este proyecto de Aprendizaje Servicio se enmarca dentro de otro más grande: Brujas de Zugarramurdi. Para entender el primero consideramos necesario comentar la pertinencia cultural y el contexto en el que se desarrolla el proyecto Brujas de Zugarramurdi.

En el año 2010 la ciudad riojana de Logroño se hermanó con el municipio navarro de Zugarramurdi. La razón fue el Auto de Fe de 1610⁶² donde once personas del norte de Navarra fueron sentenciadas a la hoguera por la Inquisición española en el Tribunal de Logroño. Alonso de Salazar i Frias, conocido como el abogado de las brujas, pidió perdón por esta sentencia y desde 1614 la Inquisición española no volvió a condenar a más personas por brujería.

Desde el año 2010 se creó un bosque de la memoria en el municipio de Logroño, una exposición, una placa conmemorativa del hermanamiento de ambos municipios y unas jornadas a las que acudieron importantes historiadores entre ellos Gustav Henningsen. Posteriormente no se hizo ninguna otra actividad en el municipio relacionada con este hermanamiento. Desde las asociaciones juveniles teníamos el compromiso ciudadano y la necesidad de dotar de contenido el hermanamiento entre ambos municipios y en hacer memoria histórica de este evento.

En el año 2014 diferentes entidades de ocio y tiempo libre locales decidimos dar visibilidad a este hermanamiento a través de la recreación de este momento histórico. Esto ahonda en la idea de hacer memoria histórica y promover el conocimiento de las raíces culturales del municipio y dar a conocer y potenciar el patrimonio inmaterial de ambas localidades⁶³.

El proyecto ha ido creciendo y convirtiéndose en unas jornadas señaladas para la vida de Logroño a tal punto que este evento fue tratado en el pleno del Ayuntamiento de Logroño, donde todos los grupos políticos han apoyado que sea declarado de interés turístico, lo que supone un compromiso institucional por parte de la Administración local⁶⁴.

Es importante destacar dos cuestiones transversales tenidas en cuenta; el enfoque de género y la universalidad de la participación.

De manera transversal se ha incluido enfoque de género al conocer la historia de las brujas de Zugarramurdi a través de diferentes conferencias, exposiciones y visitas guiadas. A nivel informativo se trabajó en materia de sensibilización sobre igualdad de género mostrando el papel de la mujer en la historia, la vertebración antropológica del rol de la mujer y la brujería, etc. buscando informar sobre los acontecimientos históricos y sensibilizar en igualdad de género a través del análisis de las desigualdades y

62- Ramalle (15) destaca el papel del Auto de Fe de Logroño y comenta: “Tuvo tanta importancia en la historia de la Inquisición que, debido al trabajo de Alonso de Salazar y Frías (1564-1635), uno de los tres inquisidores que participaron en el proceso como miembro del Tribunal que habría de juzgar a las brujas, la Inquisición prohibió la quema de brujas en España desde 1614”.

63- El alcalde de Logroño, Tomás Santos, hizo la siguiente declaración el 28 de marzo de 2010 en el acto de hermanamiento con Zugarramurdi «Cerrar la vieja herida de dolor y humillación -dijo el alcalde riojano- que supuso para Zugarramurdi y sus vecinos el que un buen puñado de ellos, mujeres y hombres sencillos de toda edad y condición, fueran llevados por la fuerza a Logroño hace ahora cuatrocientos años, encarcelados, juzgados y condenados (...) Un acto de justicia histórica como tributo de homenaje a su memoria y para restituirles de algún modo, ya que no la vida, sí la dignidad que a ellos y sus familias les fue arrebatada».

64- El 5 de diciembre de 2019 el pleno del Ayuntamiento de Logroño.

violencias ejercidas sobre las mujeres en la época de la inquisición como fenómeno social, jurídico y cultural.

En cuanto a la participación de la ciudadanía en los actos en concreto en la edición del 2019 se contó con una gran afluencia de público de todas las edades y colectivos. En concreto en ese año se realizaron cuatro desfiles, ocho actuaciones teatrales, cinco visitas guiadas, ocho espectáculos itinerantes, cuatro pasacalles y visita a dos exposiciones una de instrumentos de tortura y otra sobre el Auto de Fe de 1610. Los resultados estimados en relación a la participación en las actividades del programa del Auto de Fe de 1610 son los siguientes: 500 personas en cinco visitas guiadas; 400 en actuaciones teatrales, 100 en las conferencias, 5.000 personas en la recreación del Auto de Fe de 1610, 800 personas pasaron por la exposición que durante el mes de octubre estuvo en la Biblioteca de La Rioja y en torno a 500 personas en el concierto final de Grimorium. Durante el fin de semana del mercado computamos unas 15.000 personas que de alguna forma pasaron por el evento.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO APRENDIZAJE SERVICIO.

El objetivo general de este proyecto es ofrecer a las personas jóvenes voluntarias en el Proyecto Brujas de Zugarramurdi un espacio de aprendizaje en un ambiente lúdico y de ocio educativo.

Los objetivos específicos que se plantearon con el voluntariado fueron:

- Motivar a las personas participantes e implicarlas en el proyecto Brujas de Zugarramurdi
- Desarrollar y reconocer las competencias de las personas jóvenes participantes.
- Favorecer el conocimiento y la participación del tejido asociativo local.
- Fomentar el conocimiento de la historia concreta tratada en la recreación del Auto de Fe con una perspectiva de género.
- Implicar a la juventud riojana en las raíces culturales del municipio, tratando de promover un sentimiento de identidad local.

METODOLOGÍA

Partimos de la animación sociocultural como didáctica de la participación partiendo de un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje donde la ciudadanía es copartícipe en la consecución de los objetivos comunes marcados y en este caso desde el desarrollo comunitario. Dentro de la ASC aplicamos una metodología que es el aprendizaje servicio que se desarrolló mediante educación no formal y en diferentes modalidades de la animación sociocultural como fueron la educativa, recreativa y cultural.

Así pues, entendemos el ApS como un proceso de mejora continua con el horizonte puesto en el bienestar personal, social y ciudadano. Los aprendizajes adquiridos a través de esta metodología son competenciales, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se trabajan a partir de la acción en la comunidad en el marco del proyecto.

Fases de nuestro proyecto APS:

1. Creación de grupo motor. La iniciativa de este proyecto parte de un grupo motor que anteriormente ya había trabajado en otras plataformas. Uno de los principios para su composición ha sido el trabajo en red considerando la contribución de las diferentes entidades participantes. También se buscó en su composición que fueran personas con disponibilidad en el proyecto y que fuera un grupo pequeño y ágil para la toma de decisiones.

2. Captación de voluntariado. Poniéndonos en contacto con las entidades locales y explicando la iniciativa que se iba a llevar a cabo. La participación del Colegio Escolapias-Sotillo a través de diferentes perfiles de alumnado, donde separamos personas voluntarias de 1º y 2º ESO y alumnado embajador junior de 4º ESO del Programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo. Además de la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo Libre Babel, La Asociación Mundo Inmigrante y todas aquellas personas que se quisieran sumar. Se hizo una convocatoria a través de las redes sociales de las entidades y con cartelera en sitios estratégicos de la ciudad.

3. Reunión explicativa del proyecto. En esta reunión tratábamos de coordinarnos con las funciones y actividades atendiendo a la disponibilidad y gustos de las personas.

4. Creación de grupos de trabajo y reparto de tareas por grupo: las funciones que se consensuaron y se repartieron fueron las de informar, repartir folletos, realizar encuestas, venta de libros sobre brujería, acompañar y ubicar a público asistente, colocar y recoger sillas para espectáculos, acompañamiento de los pasacalles o participar en juegos para su dinamización.

5. Ejecución del trabajo voluntario con supervisión: en esta fase tratábamos de realizar las diferentes funciones que previamente nos habíamos repartido. En caso de existir algún imprevisto se acudía a las personas supervisoras.

6. Participación en actividades: en esta fase a través de talleres ocupacionales les ha permitido conocer y practicar oficios artesanos de la época: caligrafía, costura, cocina, talla de madera... Por otro lado, también han participado en actividades del programa del evento de la recreación del Auto de Fe de 1610 como visitas guiadas, actuaciones musicales, representaciones teatrales, pasacalles, mercado o con un juego de mesa sobre la inquisición. Cabría destacar que además de la programación del primer fin de semana de noviembre de 2019 también se realizaron actividades anteriores como la exposición de las brujas en la Biblioteca de La Rioja o diferentes conferencias que se realizaron en el Centro Cultural La Merced.

7. Evaluación del proyecto: En esta fase nos reunimos con las personas participantes y analizamos puntos fuertes y propuestas de mejora. En la edición de 2019 se hizo una evaluación más exhaustiva incorporando técnicas cualitativas y cuantitativas para medir la consecución de objetivos propuestos y evaluar la metodología aplicada.

RESULTADOS

La realización de la evaluación del proyecto es de suma importancia ya que sus resultados representan una valiosa herramienta de trabajo. Por un lado, facilita información y reflexión y apunta pautas para la mejora del proyecto en sucesivas ediciones. Por otro, ayuda a sistematizar procesos que puedan servir a otras experiencias de Aprendizaje Servicio similares.

El objetivo general de la evaluación fue analizar los procesos y el grado de consecución de objetivos y resultados.

Los objetivos específicos que se plantearon en la evaluación fueron:

- Conocer el nivel de satisfacción y motivación de las personas participantes en el proyecto.
- Valorar el aprendizaje de la historia y de las competencias adquiridas por las personas jóvenes participantes en el ejercicio de su voluntariado.
- Valorar el trabajo en red con diferentes entidades en el marco del proyecto.
- Valorar la percepción de las personas participantes de la propia metodología de aprendizaje servicio.

Es importante recalcar que la evaluación tenía como expectativa la elaboración de recomendaciones en cuanto al proyecto general de Brujas de Zugarramurdi sobre:

- La inclusividad del proyecto a todos los colectivos y ciudadanía con un enfoque de ciudad educadora.
- El fortalecimiento del tejido asociativo local y el trabajo en red.
- La sensibilización de la población y las autoridades del municipio sobre la historia propia y la revisión de la misma desde una perspectiva de género.

La metodología para la fase evaluativa consistió en la realización de un estudio cuali- cuantitativo mediante entrevistas en profundidad, encuestas y observación participante⁶⁵. A continuación, destacamos las técnicas utilizadas y el diseño muestral aplicado:

PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA FASE DE EVALUACIÓN.

En cuanto al grado de consecución de objetivos destacamos la comprobación de la pertinencia de la metodología APS aplicada. Con respecto a ediciones anteriores en las que el voluntariado que realizó las tareas logísticas e informativas sin atender a una metodología concreta ni a una sistematización del proceso, la incorporación del APS contribuyó a ampliar el grupo de voluntarios con juventud no asociada y acercar al colectivo joven a la vida cultural del municipio implicándose y adquiriendo un papel protagónico y visible en la realización del evento.

Por otro lado, se observó que la aplicación de la metodología de APS frente a la de coordinación simple del voluntariado aportaba un aumento en la motivación, una mayor implicación en las actividades realizadas en las Brujas de Zugarramurdi y una mejor comprensión del Proyecto por parte de los participantes. De esta manera, la participación en las actividades del proyecto en la faceta de aprendizaje facilitó la

comprensión del proyecto, la adquisición de conocimiento histórico de manera lúdica y vivencial redundando en la mejora en la prestación del servicio voluntario de información.

En cuanto a los procesos aplicados en esta experiencia de aprendizaje servicio podemos destacar varias conclusiones generales que esperamos sirvan de guía para poder replicar o adaptar la metodología en proyectos similares:

- Es importante la creación de un grupo motor. La figura de la coordinación del voluntariado según nuestra experiencia es más eficaz en la metodología APS con un grupo de personas conocedoras del Proyecto e implicadas en el mismo en sus entidades de referencia. Hay que tener en cuenta en la composición del grupo motor tener un nivel competencial en algunas cuestiones. También supone un apoyo que en la composición del grupo estén perfiles con experiencia en educación no formal y animación sociocultural, así como introducir en el grupo una persona de referencia del centro educativo de donde provienen.
- Para la captación y/o selección del voluntariado además de contar con el tejido asociativo local, en nuestro proyecto fue de gran ayuda contar con los centros educativos municipales para atraer a juventud no asociada ni vinculada a asociaciones, un perfil joven mayoritario que de otra forma hubiera sido muy difícil llegar a él. Atendiendo a la diversidad y pluralidad de perfiles es importante contar con entidades cuyos colectivos sean personas con más dificultades de integración (inmigración, LGTBIQ+, personas con diversidad funcional...)
- Las reuniones explicativas del proyecto deben estar orientadas con una metodología lúdica y con recursos de educación no formal para ser más eficaz y animar desde el principio a la participación activa, el conocimiento del grupo y el sentimiento de pertenencia grupal.
- Mientras que en el voluntariado normalmente tan sólo hay una figura de coordinación, en nuestra experiencia de APS ha funcionado muy bien la ejecución del servicio de manera grupal con una persona de referencia en cada uno de los grupos de trabajo, aportando seguridad a las personas voluntarias sin restarles autonomía. La rotación de tareas en los grupos de trabajo y la flexibilidad de cambio en la composición de los grupos ha propiciado una mayor versatilidad, desarrollo de más competencias y menos sensación de monotonía entre el voluntariado.
- Por último, la participación en los talleres y en las actividades (parte del aprendizaje) se ha simultaneado con la prestación del servicio voluntario. De esta forma, aunque las fases son diferenciadas se solapan en el tiempo dando a las personas voluntarias la oportunidad de participar en formaciones, charlas, visitas, etc.
- La fase evaluativa es fundamental para aprender de la experiencia y seguir mejorando. Es por esto que en proyectos puntuales sea importante, pero en proyectos longitudinales como éste, sea una fase fundamental para poder sistematizar los procesos ganando eficiencia y eficacia, innovar e implementar las acciones de cara a posteriores ediciones.

En cuanto a la consecución de los subobjetivos destacamos varias líneas testadas como el nivel de satisfacción de la participación, el aprendizaje de competencias, la valoración de la metodología aplicada y el trabajo en red.

NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Un alto nivel de satisfacción de las personas participantes en el proyecto (grupo motor, voluntariado y entidades participantes). Se apunta en todos los casos la experiencia como un hecho muy valorado y repetible. Todos los datos recogidos desde la observación participante, las encuestas y entrevistas fueron muy positivos en este sentido.

Los participantes en las acciones de aprendizaje servicio son el colectivo que presenta un mayor grado de satisfacción con la experiencia tanto a nivel personal, social y de aprendizaje. En todos los casos se valora la experiencia como una actividad motivadora y repetible en sucesivas convocatorias. Se destaca que las familias del alumnado participante en la experiencia de aprendizaje servicio valoraron esta participación de manera muy positiva y enriquecedora para sus hijos e hijas tanto a nivel personal, social y curricular. También se destaca que este tipo de actividades como eventos de animación sociocultural son muy positivas para la juventud ya que permite ampliar sus contextos de socialización frente a otras formas de ocio más pasivas y dedicadas a las TIC.

APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS

Las personas participantes en la experiencia de aprendizaje servicio realizaron varias acciones de voluntariado encaminadas a la logística e información de los eventos de las jornadas. En concreto se trabajó de forma voluntaria atendiendo en el puesto de información, ayudando en el montaje de la exposición y las representaciones, controlando aforos...

Por otro lado, en la experiencia de aprendizaje participaron en diversos talleres artesanales cada uno según sus preferencias e inclinaciones como el de caligrafía medieval, taller de costura, tallado de madera, taller de cuero...

No obstante, entre los aprendizajes destacados por los participantes en la experiencia de aprendizaje servicio destaca el conocimiento de la historia de la ciudad y sus acontecimientos más señalados relacionados con las brujas y el Auto de fe de 1610. Se apunta que el aprendizaje a través de acciones culturales como las exposiciones, las conferencias y las visitas guiadas en las que han estado implicados en su organización han sido motivadoras y han despertado la curiosidad real sobre el hecho histórico en la ciudad de Logroño y se ha conseguido vincular la ciudad de manera viva y participada.

Cuando nos centramos en las competencias adquiridas a través de la experiencia de APS destacamos la comunicación como la competencia más desarrollada por el

voluntariado. Tanto los y las estudiantes entrevistados, el grupo motor y las familias observan el desarrollo de esta competencia durante las jornadas. Más en concreto los estudiantes nos dicen: *“(aprendí) a no tener tanta vergüenza para hablar con la gente que no conozco, saber explicar mejor las cosas”*; *“cómo hablar a las personas porque era trato al público”*, *“...a hablar con la gente, a explicarles...”*, *“Convencer a las personas a que fueran a actividades, si eres tímido te cuesta. No es fácil aprender a hablar con la gente”*.

El trabajo en equipo y la responsabilidad son otras de las competencias que se han destacado tanto por el alumnado participante como por el grupo motor.

En menor medida se apuntan algunas habilidades relacionadas con la psicomotricidad que se ha practicado a raíz de la experiencia en los talleres de oficios artesanales y han generado curiosidad.

Además de las competencias señaladas hay que destacar los valores subyacentes en el proyecto que han sido altamente valorados tanto por el alumnado como por el grupo motor. En este sentido el hecho de participar activamente y colaborar en equipo ha fomentado el desarrollo de un mayor compañerismo, solidaridad, respeto mutuo, empatía y sentimiento de pertenencia a un grupo.

PERCEPCIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO

La metodología Aprendizaje Servicio del proyecto Brujas en la ciudad de Logroño supone una contribución al desarrollo comunitario a través del trabajo voluntario. Esta metodología favorece un entorno de aprendizaje más vivencialista donde las personas participantes pueden ser y tomar parte en los diferentes procesos. El aprendizaje que propicia es significativo al aprenderlo en la práctica del voluntariado.

Las personas participantes han aprendido habilidades y desarrollado competencias además de entender y conocer la historia del Auto de Fe de 1610 acaecida en la ciudad con una mirada más curiosa y con una metodología más integradora y participativa.

Destacamos que la metodología de APS no ha sido transmitida a todos los agentes implicados por igual. Por un lado, el alumnado, el grupo motor y algunas de las entidades participantes han sido conscientes y se han involucrado y han desarrollado la metodología dentro del proyecto, asumiendo que el propio método de aprendizaje resultaba un valor en sí mismo y conociendo los procedimientos y la metodología.

No obstante, otras entidades participantes en el proyecto que no han tenido representación en el grupo motor, aunque han estado involucradas, desconocían la metodología aplicada con el voluntariado y no han participado de la misma. El Ayuntamiento de Logroño, pese a ser una institución promotora y dar recursos y espacio público para la realización del desarrollo del proyecto tampoco ha sido consciente de la metodología aplicada y no ha participado de la misma.

Por otro lado, a las personas participantes en las actividades (visitantes, ciudadanía) no se les ha transmitido la iniciativa en cuanto a su metodología de APS, tan sólo han sido receptores del trabajo voluntario.

La metodología de APS resultó ser muy motivadora debido a que las personas participantes e implicadas en el voluntariado tomaron un papel protagonista en el desarrollo de las jornadas y los eventos siendo parte activa del proyecto. Como resultado se mejoró el sentimiento de identidad entre el equipo motor y el equipo de voluntariado (ciudadanía logroñesa con historia común, identidad de equipo de voluntariado, ciudadanía local participativa en los eventos de la ciudad, fortalecimiento de lazos entre personas y entidades participantes...)

TRABAJO EN RED CON DIFERENTES ENTIDADES EN EL MARCO DEL PROYECTO

Las actividades programadas en el evento conmemorativo de la quema de las Brujas de Zugarramurdi fueron desarrolladas con el trabajo de diversas asociaciones participantes entre las cuales destacamos aquellas más visibles y aquellas que formaron parte del grupo moto: Asociación de vecinos del casco histórico, Hola Rioja, Asociación Histórico Cultura, Juventía Sociedad Cooperativa, a la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo Libre Babel, Guardia de Santiago, Colegio Escolapias-Sotillo o Asociación Mundo Inmigrante (AMÍN) .

No obstante, cabe destacar que la presencia de dichas asociaciones pasó desapercibida por el público general del evento, por el grupo de voluntariado e incluso por el Ayuntamiento. La visibilidad de las entidades participantes quedó relegada a un segundo plano, a excepción de La guardia de Santiago, la asociación más llamativa por su presencia en el pasacalle y por el atrezzo y la puesta en escena que favorecieron la inmersión del público en el momento histórico. De hecho, un porcentaje considerable del voluntariado participante en la metodología APS se ha implicado de manera activa en esta asociación a raíz de la experiencia.

El trabajo en red de las entidades participantes en el proyecto ha dado pie a colaboraciones en acciones conjuntas, facilitando el dinamismo interasociativo de la ciudad. Las asociaciones participantes colaboraron con distintos niveles de implicación en el proyecto, bien con la participación en el grupo motor y la gestión del voluntariado bajo metodología APS o simplemente contactando con asociados para fomentar la participación.

Es destacable en el trabajo en red la importancia fundamental del grupo motor cuya función clave de coordinación de todos los eventos, el liderazgo en el proyecto y el conocimiento del tejido asociativo y los recursos han permitido en todo momento la gestión exitosa del proyecto. Es por ello que la figura de la persona coordinadora o de grupo motor coordinador es fundamental para vertebrar la participación y el trabajo en red. Para ello hay que tener en cuenta que para la selección de la persona coordinadora o la composición del equipo coordinador se tenga en cuenta ciertas competencias como Trabajo en equipo, iniciativa, resolución de conflictos, planificación, optimismo y entusiasmo, oratoria y portavocía.

Por último, es importante recalcar varias recomendaciones que han surgido de la fase evaluativa con respecto al proyecto general de la recreación del Auto de fe de

1610 en la ciudad de Logroño en cuanto a la mejora de la inclusividad, la sensibilización sobre cuestiones de género y el fortalecimiento del tejido asociativo:

- La inclusividad del proyecto a toda la ciudadanía con un enfoque de ciudad educadora. El proyecto Brujas de Zugarramurdi ha ido creciendo año tras año con actividades y mayor participación de la ciudadanía. De hecho, en la edición de 2020, aunque las restricciones por COVID imposibilitaron la realización de actividades presenciales salvo la exposición, las visitas registradas fueron muy significativas (1800 personas visitantes), síntoma del calado que va teniendo el proyecto en la vida de la ciudad.
- No obstante, los registros de datos de participación del 2019⁶⁶ en algunas de las actividades culturales (exposición y visita guiada) muestran que la participación de la población es significativa en todos los tramos de edad (de 30-65 años el 40%, más de 65 el 14%, 18-30 el 23% y menos de 18 el 23%); sin embargo, la presencia de las mujeres es mayor (69% mujeres y 18% hombres). La representación de la población extranjera en la encuesta es del 7%, un porcentaje 4,5 puntos porcentuales menor que la población inmigrante de la localidad en el mismo año⁶⁷. Por lo tanto, en ediciones posteriores se debe trabajar más la participación del colectivo inmigrante bien con la incorporación de más entidades de referencia del colectivo en el proyecto, promoción desde el ayuntamiento, servicios sociales, etc. Lo mismo se debería trabajar con otros colectivos de los que no se tienen datos de participación como diversidad funcional, LGTBIQ+... ampliando las entidades de referencia en el proyecto.
- El grado de conocimiento adquirido sobre el hecho histórico de las personas participantes es significativo. Según nuestra encuesta el 33,4% no conocía nada del tema previamente a la jornada y el 49,6% ha ampliado conocimientos históricos en la jornada. En este sentido podemos concluir que el proyecto bajo un enfoque de ciudad educadora está siendo un éxito y que con una difusión más integradora que apunte a una participación más universal tiene un alto potencial.
- Sensibilización de población y autoridades del municipio sobre la historia propia y la revisión de la misma desde una perspectiva de género. En este objetivo concreto se debe seguir mejorando en cuanto a transversalizar la perspectiva de género en todas las acciones proyectadas. Este enfoque fue realizado de manera intencionada en las conferencias, pero la asistencia a las mismas tiene un público más pequeño y con un perfil determinado, no llegando a todos los grupos de edad y perfiles sociodemográficos por igual.
- Se debería valorar la posibilidad para sucesivas ediciones de evidenciar de manera más explícita y trabajar la violencia histórica hacia las mujeres en el resto de actividades del proyecto para que la reflexión llegue a un público más amplio.

66- Encuesta realizada a 88 personas participantes en la exposición y/o visita guiada.

67- La población de Logroño asciende a 152.727 residentes. El número de extranjeros (sin nacionalidad española) es de 17.627 personas, lo que supone un 11,5% de inmigración extranjera. Fuente: Departamento de Estadística Banco de Datos y Observatorio de La ciudad de Logroño. Población a 1 de enero de 2020 (año 2019)

- No obstante, sí se logra esta reflexión y sensibilización entre el colectivo joven voluntario en el proyecto de Aprendizaje Servicio gracias a la propia dinámica de la metodología y a la participación en todas las actividades programadas.
- El fortalecimiento del tejido asociativo local y el trabajo en red.
- En la evaluación se observa que tanto la ciudadanía participante en las actividades del proyecto, como las personas jóvenes voluntarias en APS y las instituciones locales no son conscientes del tejido asociativo que participa en el proyecto, su nivel de implicación y compromiso en el mismo. Salvo alguna entidad de carácter cultural con una fuerte presencia en los actos y pasacalles (La Guardia de Santiago) el resto de entidades participantes, promotoras y gestoras del proyecto se difuminan.
- En este sentido habría que apostar por visibilizar mejor a las entidades, hacerlas protagonistas del encuentro, aumentar la participación asociativa y favorecer la participación ciudadana a través de las entidades para llegar a todos los colectivos promoviendo, de esta forma, la cooperación del tejido asociativo local en este y otros proyectos.
- Existe un riesgo para el proyecto y es la inestabilidad de los recursos humanos en las entidades. Dejar el protagonismo y la coordinación a las propias entidades sin apoyo económico o de personal para el proyecto puede ser un peligro para la continuidad del mismo. Se debe apostar por fórmulas que apunten al equilibrio entre intervencionismo administrativo y gestión asociativa del proyecto para garantizar la continuidad de las entidades vinculadas y la continuidad del proyecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestra práctica de Aprendizaje Servicio en el proyecto de las Brujas de Zugarraurdi de Logroño ha sido muy positiva. Nuestra evaluación de la experiencia nos lleva a concluir que esta metodología aporta mayores beneficios para el voluntariado y para el proyecto en el que se inserta, resultando extrapolable y replicable para otros proyectos de animación sociocultural que precisen de gestión de voluntariado.

Hemos comprobado que sistematizar los procesos de APS con la creación de un grupo motor con unas características y competencias concretas y no sólo con la figura de un único coordinador o coordinadora del voluntariado, favorece en poco tiempo la integración, el mentorazgo y el sentimiento de grupo sin restar independencia e iniciativa al equipo voluntario.

Además de seguir contando con entidades que aporten cantera voluntaria de diversos colectivos también hemos aprendido la importancia de la inclusividad dentro del equipo voluntario y valoramos nuestra experiencia de implicar a centros educativos para contar con personas jóvenes de diversos niveles socioeconómicos y culturales de procedencia y juventud no asociada y/o poco implicada en actividades de ocio y tiempo libre alternativas ya que, entre otras cosas, el aprendizaje de competencias es más significativo.

Uno de los efectos adyacentes de nuestra experiencia de APS ha sido la integración de voluntariado participante en el tejido asociativo del municipio a raíz de la experiencia. Por lo tanto, la gestión del voluntariado bajo la metodología de APS puede nutrir y promocionar el relevo generacional de las asociaciones. Para ello es importante apostar por una mayor visibilización del tejido asociativo implicado a todos los participantes del proyecto y especialmente al voluntariado de APS. Esto último se habría de incluir en los procesos a seguir en la metodología APS como un paso más a realizar.

Por último, apostamos por implicar de manera más activa a la administración pública en los proyectos culturales y de otra índole en los que se esté trabajando bajo el concepto de ciudad educadora. Es imprescindible implicar a la administración pública para dar continuidad a proyectos longitudinales que dependen al 100% de las entidades.

BIBLIOGRAFÍA

<https://www.lavanguardia.com/local/la-rioja/20191205/472064033802/el-ayuntamiento-apoya-la-recreacion-del-auto-de-fe-de-1610-como-fiesta-de-interes-turistico-nacional.html>

<https://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20101104/rioja/hogueras-apagan-anos-des-pues-20101104.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.es%2F>

Ander-Egg, E. (1987). *La práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Icsa/Hymanitas.

Battle, R. (2013) *El Aprendizaje Servicio en España el contagio de una revolución pedagógica necesaria* Madrid: Educar PPC

Puig, J. M. et al. (2007) *Aprendizaje Servicio Educar para la ciudadanía* Barcelona: Octaedro

Ramalle Gómara, Enrique, “El desafío de comprender: a cuatrocientos años de distancia el Auto de Fe de Logroño de 1610”. Inquisición, brujería: el Auto de Fe de Logroño de 1610. Eds. Enrique Ramalle Gómara y Mikel Azurmendi Inchausti. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2010. 9-18.

Tapia, M. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario* Buenos Aires: Ciudad Nueva

LUDOTERAPIA TRANSCULTURAL

EJE 4

ERIC GUINEA IBÁÑEZ⁶⁸

JUAN LATASA LERGA⁶⁹

JOSEP MARÍA DALMAU TORRES⁷⁰

RESUMEN

Los juegos cambian y la sociedad se transforma, ¿Puede ser el juego un elemento que nos guíe en la generación de nuevas identidades más democráticas? El juego social es una herramienta de construcción masiva y generador de mundos aún no creados.

A lo largo de la historia siempre han existido movimientos migratorios permanentes. Somos seres sociales con dinámicas activas con las que favorecemos el mestizaje cultural. La animación sociocultural conlleva diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje donde el juego se incluye como dinámica de transformación social.

El juego transforma la cultura y a su vez la cultura cambia el juego siendo un proceso bidimensional en un viaje de ida y vuelta en constante retroalimentación. Por lo tanto, el juego es una práctica que nos puede acercar hacia una democracia participativa donde todas las personas sean coprotagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La finalidad por tanto de este artículo es dar a conocer el marco teórico y los principios de la ludoterapia transcultural y visibilizar algunas buenas prácticas bajo esta perspectiva desarrolladas en diferentes contextos geográficos.

PALABRAS CLAVES

Dimensión Lúdica, Patrimonio cultural, Recreación, Democracia Cultural, Juego, Transculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Son múltiples los factores y elementos que componen cada cultura y que, por ende, la hacen única respecto al resto. Podemos hablar del lenguaje, de los rituales y ceremonias, las jerarquías sociales, la alimentación, los espacios en los que se desarrollan, sus creencias... y también de la dimensión lúdica como una de las piezas que forma parte de este conglomerado que hace singular a cada civilización. El juego está marcado por la identidad de cada cultura y a su vez el juego sirve como componente de evolución de la misma. Tras un repaso histórico sobre la estrecha relación del juego con los procesos migratorios de la humanidad, analizaremos de qué manera influye en la personalidad individual y social de una cultura el uso del juego, adentrándonos en su perspectiva terapéutica. El juego es un elemento construido por las personas que juegan al mismo con una práctica intergeneracional, y de esa interacción se construyen nuevas identidades individuales y colectivas.

Finalmente, repasaremos algunas prácticas relacionadas con el uso del juego como terapia analizando la manera en la que se desarrollan y de qué forma sus experiencias deben ser trabajadas en red para obtener una evolución del juego como parte fundamental de la vida de cada persona.

A través de diferentes prácticas del juego conoceremos cómo generar procesos participativos transculturales, que generen nuevas identidades compartidas. Abrazar la diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo para sumar las individualidades, construyendo una identidad propia colectiva.

El objetivo de esta ponencia es hacer uso del juego como instrumento de cohesión social, para ello utilizaremos las identidades culturales como nexo de unión entre comunidades diversas.

CULTURA Y JUEGO, UNA RELACIÓN HISTÓRICA

LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS COMO BASE DEL MESTIZAJE CULTURAL.

No es necesario remontarse a cómo los primeros homínidos fueron ocupando las diferentes regiones de la Tierra para consensuar el hecho de que el ser humano siempre ha tenido un fuerte componente de nomadismo, buscando los mejores recursos que aseguren su pervivencia. Pero también por un factor de curiosidad a la hora de descubrir nuevos emplazamientos. Los procesos migratorios son globales a todas las culturas, movimientos anteriores a la etapa que conocemos como Modernidad, que inicia con la llegada de los españoles a América y que continúa con la expansión de Europa por el mundo y la imposición cultural de Occidente sobre el resto de tradiciones y formas de vida. Este proceso lo conocemos a día de hoy bajo el nombre de Eurocentrismo. Para ejemplificar estos procesos, podemos fijarnos en Polinesia, una de las subregiones geográficas impulsadas por la ONU, se trata de un conjunto de archipiélagos y territorios de ultramar que se dispersan a lo largo del Océano Pacífico. Existen dos teorías acerca de cómo los primeros pobladores llegaron a estas islas separadas por miles de kilómetros entre sí. La más aceptada, gracias a estudios genéticos y el conocimiento de las corrientes marinas dominantes, es que estos pobladores vinieron desde China y Taiwan. Sin embargo, en el año 1947, el explorador Thor Heyerdahl demostró que con la tecnología polinésica también era posible llegar a habitar estas islas iniciando el viaje desde Perú. Por falta de un legado escrito no se ha podido demostrar a ciencia cierta de dónde vinieron las primeras personas que habitaron la Polinesia. Lo que da una idea de la variedad de movimientos migratorios que el ser humano ha realizado a lo largo de la historia.

Pero, y ¿qué ocurre cuando en un territorio se encuentran dos culturas diferentes? Chavín de Huántar, la cuna de la civilización andina, en Perú, nos puede dar alguna idea. Los antropólogos y arqueólogos encontraron objetos para diferentes rituales de lugares tan lejanos como Centroamérica, es decir, Chavín de Huántar era un lugar de peregrinación y, por ende, de encuentro entre culturas. De esta interacción cultural se desprende un intercambio no sólo de mercancías o personas, sino también de conocimientos, de las tradiciones y las formas de convivir que tenían en cada cultura.

Por supuesto, uno de los elementos clave es el juego como parte de aquellas ceremonias, rituales y formas de socialización.

Sin embargo, no es oro todo lo que reluce, teniendo en cuenta el proceso cultural que se produjo tras el desembarco de los europeos en América y la expansión por los diferentes territorios que hizo occidente a lo largo y ancho del mundo a partir del S XV. Es el proceso que conocemos como eurocentrismo, donde la cultura de Occidente se impuso por delante de cualquier otra cultura conocida. La estrategia utilizada, más allá del uso de la fuerza durante el colonialismo bajo una relación de poder, fue la de instaurar una visión completamente atrasada de otras culturas a través de la simplificación de la realidad a dos únicas dimensiones (europeo- no europeo, primitivo-civilizado, antiguo-actual) que hacían sentir y sentirse, a las culturas no occidentales en un estatus inferior, despreciando todos los conocimientos ajenos y el legado construido por esas otras culturas.

De esta forma, queda reflejada la tolerancia, que se forja a través de relaciones asimétricas vertebradas en los procesos de socialización. No se consideraban las culturas autóctonas como valiosas y se perseguía su doctrina. Un ejemplo es el proceso de cristianización en Latinoamérica por parte del estado español y portugués en el siglo XVI. Muchas costumbres de las culturas autóctonas se vieron sometidas como parte de la religión cristiana.

También hay ejemplos de convergencia como es una escuela construida por los sin tierra y dirigida hacia la formación política de las personas trabajadoras en Brasil. El Movimiento de los Sin Tierra brasileños (MST), impulsó la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) donde activistas de todo el mundo se reúnen de forma periódica para encontrar nuevas formas de lucha en pro de una cultura de una cultura global basada en la justicia social⁷¹.

EL JUEGO, UN ELEMENTO NÓMADA ENTRE CULTURAS

La existencia de juegos con objetivos comunes, reglas similares y elementos compartidos en diferentes culturas a lo largo de la historia, dan una idea de la importancia que el juego, como elemento cultural, ha tenido en el desarrollo e intercambio de conocimiento entre los diferentes pueblos. Estos juegos se han ido adaptando a los contextos determinados de tal manera que cada cultura hacía de ese juego algo único a la vez que compartido con otras culturas por tener una raíz común. A modo de ejemplo, podemos citar el Kiwi peruano, un juego conformado por dos equipos donde uno lucha por reconstruir una torre de latas, mientras el otro grupo intenta eliminarlas lanzándoles una pelota. El hecho es que este mismo juego también lo podemos encontrar por ejemplo en Rumanía con el nombre de Noua Pietre (9 piedras) usando rocas en vez de latas, o en la isla Melanesia de Vanuatu donde niños y niñas tienen el mismo juego, pero usando una torre de cáscaras de coco. Otro ejemplo paradigmático es el juego de robar la cola cuyo objetivo es arrebatar a los contrincantes un trozo de tela que cuelga a cada jugador de la cintura. Existió durante la época azteca, tal y como relata Fray Toribio de Benavente Motolinia en el año 1568, un rito religioso en Tlaxca-

71- <https://viacampesina.org/es/brasil-la-escuela-nacional-florestan-fernandes-cumple-12-anos/>

llan que, tras el sacrificio de dos jóvenes, algunos sacerdotes se vestían con la piel de aquellas mujeres y corrían en el patio y por el pueblo tras los señores y las personas importantes para robarles las mantas de gran calidad que portaban.

El juego multicultural parte de una estructura de reglas rígidas donde no se permite el cambio de las mismas, sin embargo, la práctica de juego intercultural es más socializadora y por tanto flexible y adaptativa al cambio. Toda cultura, según Caillois (1987), conoce y practica simultáneamente un gran número de juegos diversos. Dependiendo del predominio de una u otra tipología de juego, se terminarán fortaleciendo o negando los valores institucionales de esa cultura. De una forma coloquial podríamos decir “*dime a qué juegas y te diré de qué cultura eres*”.

Huizinga al final de su obra *Homo ludens*, cita “Cuando en la resolución hablan los sentimientos de verdad y justicia, de compasión y de perdón, la cuestión ya no tiene importancia. Basta una gota de compasión para que nuestro hacer se eleve por encima de las diferenciaciones del espíritu pensante”. Por lo tanto, el juego y la persona se construyen en un proceso donde terminan aprendiendo a ser, aprendiendo a vivir (2017:322).

HACIA UN MARCO TEÓRICO DE LA LUDOTERAPIA TRANSCULTURAL

Aunque la infancia de todo el mundo pasa parte del tiempo jugando, en la organización de su vida cotidiana existen marcadas desemejanzas que conducen a importantes diferencias en cuanto al juego. Tales diferencias se basan en los valores y la realidad concreta de cada cultura, que incluyen la centralidad del juego en la vida infantil, la manera en que las personas cuidadoras conciben el juego, el tipo de compañía de juego y de contexto disponibles y las motivaciones de las personas participantes para jugar (Göncü, et. al, 2000; Gaskins, en prensa).

A lo largo de la niñez en Norteamérica y Europa, a menudo el juego se considera su “ocupación” primaria. Sin embargo, en otras culturas, se atribuye mayor importancia a la ayuda en las tareas domésticas, viendo el juego como una actividad secundaria que tiene lugar contemporáneamente al trabajo o una vez que el trabajo ha finalizado. Si se piensa que el juego es el medio principal para alcanzar un desarrollo motor, cognitivo, social y emocional, limitar las oportunidades de jugar, evidentemente, no parece algo deseable. De todos modos, tales lecciones se pueden aprender también a través de la colaboración con los adultos o la observación de su trabajo (Gaskins, et al., 2007). El valor atribuido al juego refleja el significado que las personas cuidadoras le adjudican, sus convicciones acerca del desarrollo y aprendizaje, además del rol de la infancia en la vida cotidiana. Los estudios etnográficos demuestran que, según las convicciones culturales particulares de cada sociedad, las personas cuidadores pueden “cultivar”, “aceptar” o “limitar” el juego (Gaskins et al., 2007). La industria del juego condiciona contextos, componentes y coarta la libertad de la práctica del juego.

La organización cultural del mundo social de la infancia también determina con quién han de jugar. Jugar con las personas más allegadas o solos, son situaciones que proporcionan oportunidades muy diferentes para que la infancia pueda controlar el

juego y participar en intercambios sociales. Jugar en el hogar bajo la supervisión adulta, fuera del hogar en grupos sin ningún tipo de vigilancia o en un contexto institucional también lleva a que la infancia viva experiencias diferentes (Lancy, 1996). Además, el juego puede transformarse en un recurso más importante para la regulación emocional de las personas tanto cuando juegan mucho como cuando se encuentran bajo mayores niveles de estrés (Gaskins y Miller, 2009). Reconocer que existen estas diferencias culturales nos ayuda a comprender las repercusiones potenciales del juego en el desarrollo de las personas. Es imposible abordar esta cuestión de manera adecuada si se parte del concepto que el juego es simplemente un comportamiento universal de la infancia. Darse cuenta de las raíces culturales es esencial para entender cuán complejo es el juego de la infancia, el potencial que éste posee para promover su bienestar y las circunstancias en que se fomentan o, al contrario, se restringen las oportunidades de jugar (Göncü, 1998).

FUNCIONES DEL JUEGO

El juego es un derecho inalienable según la Organización de las Naciones Unidas se reconoce el derecho de la infancia al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su etapa, así mismo como participar libremente en la vida cultural y en las artes⁷².

Una definición de la Observación general N° 17 de la Convención de los Derechos del Niño (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Por juego se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios participantes; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la vida. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la persona, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual⁷³.

El uso del juego supone un escenario de creatividad idóneo para generar nuevas reglas. Cuando jugamos lo hacemos por el simple placer de hacerlo y la mejor parte de todas lo hacemos de manera libre y espontánea.

72- Naciones Unidas, 1989, artículo 31, párrafo 1

73- Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013, párrafo

14c(<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqlkirKQZLK2M58RF%2f5F0vFw58qKy0NsTuVUIOzAukKtb44OEtL5G5etAmvs6AwUE1aKL%2feLXNzf5T64E7NIzR6137848REb2YcW3r1ykp3%2f>)

La utilización del juego como terapia se justifica por las propias características del mismo, de las cuáles destacamos las siguientes:

- El juego es lúdico.
- En el juego, las reglas son inventadas y consensuadas por las personas jugadoras. Las reglas no son externas.
- El juego se focaliza en el proceso, su resultado es incierto.
- El juego demuestra una participación activa por parte de las personas jugadoras.
- El juego no es literal. La habitación de casa puede ser un castillo medieval, el juego es capaz de transformar un entorno local en otro imaginario.

Respecto al uso del juego como terapia, es importante tener en cuenta el contexto (espacial, temporal, protocolario...) donde se va a desarrollar el juego. Los ambientes de no juego pueden determinar actitudes y contextos que bloqueen nuestras actitudes en la toma de decisiones, desde ser políticamente correctos, hasta no hablar de más para no ser juzgados. Recordamos una experiencia de aprendizaje donde Panvin, un panda de peluche de una de las personas acampadas, había pasado a ser un asesino en serie donde había matado “al abuelo”. Tras analizar esta historia nos dimos cuenta que la figura del abuelo, no dejaba de ser un personaje que sólo mandaba. El oso mataba a la disciplina y el hecho de hacerlo a través de historias inventadas, conseguía no ser juzgado y la experiencia fue placentera.

Otorgando la plena autonomía que facilita el juego, encontramos que el resto de la terapia estriba en servir, en esperar con interés y preocupación a que la persona active su voluntad y opte por actuar, por atreverse a ir a favor de lo que hay presente en el camino del interés y del deseo. Esto supone la invocación de una inusual paciencia y de la inamovible creencia en la capacidad del niño para encontrar el camino, para hacer las paces con las limitaciones y las tensiones de la vida, una creencia en los potenciales del niño para escuchar en su interior y tomar decisiones que potencien el yo⁷⁴.

Es indudable que muchos juegos van asociados a elementos con los cuáles llevarlos a cabo, pueden ser más o menos elaborados, realizados expresamente para un juego determinado o abiertos a la interpretación que cada uno quiera darle en el juego. Cuando incluimos el uso de materiales, como pueden ser los juguetes, debemos tener en cuenta diferentes aspectos, de tal forma que dichos materiales no distorsionen el enfoque terapéutico del juego. Los juguetes y materiales se deben seleccionar, no acumular y estos deben:

- Facilitar un amplio rango de experiencias creativas
- Facilitar un amplio rango de expresiones emocionales
- Atraigan el interés del colectivo destinatario
- Faciliten un juego exploratorio y expresivo
- Permitan la exploración y la expresión sin verbalización
- Permitan el éxito sin una estructura prescrita
- Permitan un juego evasivo

74- Moustakas(1981)página.18

- Tengan una construcción recia para su uso activo⁷⁵

El uso del juego como terapia tiene en todo su desarrollo una consecuencia directa, la construcción de la identidad individual y, a su vez, la creación de una nueva identidad colectiva cuando el juego es social.

El concepto de transculturación fue introducido en el campo de la antropología cultural por el cubano Fernando Ortiz (1881-1969) como un intento de expresar de forma más exacta el término inglés *acculturation* definiendo las diferentes fases de la asimilación de una cultura a otra. La transculturalidad vela por la incorporación de una cultura nueva y distinta pues implica a su vez un proceso de desprendimiento y pérdida parcial o total de la cultura original.

La transculturalidad supone la incorporación de una nueva identidad, compartida entre todas las personas, en este caso de juego. Es la subjetividad colectiva la que crea esa nueva identidad, creando la transformación social. De esta forma cuando definimos ludoterapia transcultural hacemos referencia al uso del juego como medio generador de beneficios personales, sociales y colectivos que partan de la subjetividad colectiva para crear una identidad propia.

PRINCIPIOS DE LA LUDOTERAPIA TRANSCULTURAL.

- Enfoque intercultural: porque parte del respeto de individualidades desde una evolución de la identidad colectiva
- El juego como medio de socialización y contexto de evaluación.
- Terapia como búsqueda de beneficios personales, sociales y comunitarios que vertebre la comunicación entre grupos.
- Profesionalización contando con perfiles preparados sujetos a un código deontológico que respete los principios de esta intervención.
- Intervención, al ser una acción planificada con objetivos de socialización compartida.
- Democracia participativa, donde todas las personas sean coprotagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y mestizaje cultural.
- Equidad, teniendo en cuenta las diferentes necesidades del colectivo destinatario, la igualdad de oportunidades y velar por las adaptaciones necesarias para garantizar la participación de las personas...
- Justicia social, donde los derechos humanos primen en el desarrollo de la práctica de juego y velen por el respeto mutuo.

EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

JUEGOS ÉTNICOS (ESPAÑA)

En La Rioja (España), la Escuela de Animación Juvenil y Tiempo Libre Babel desarrolla un proyecto llamado *Juegos étnicos, un viaje intercultural a través del juego* a través del cual se descubre de manera colectiva y participativa diferentes juegos que se han practicado en diversas culturas, a lo largo de la historia, pertenecientes a todos los continentes. El proyecto está dirigido a jóvenes a partir de los 18 años para relanzar el juego como un elemento primordial de desarrollo personal y social, también en la etapa adulta. En el proyecto se produce un encuentro entre personas de diferentes países que, a través del juego intercultural, transforman dos días de juego en una experiencia diferente en cada una de las ediciones con su propia identidad.

SIMS SOCIAL (FRANCIA)

Si nos acercamos a Francia, más concretamente al artículo⁷⁶ (Octubre, 2017). En él, usando el videojuego “Sims”, las personas participantes actúan como jugadoras activas creando nuevas estrategias de organización artificial que les ayude a comprender mejor de qué manera quieren contribuir al cambio en el mundo real. Esta dinámica otorga la posibilidad de crear comunidades con una identidad propia configurada por las propias personas que las conforman y siempre, con la justicia social como eje vertebrador.

CASA DE MIGRANTE (MÉXICO)

Es reseñable una experiencia en el ámbito de la recreación en México en las casas de migrantes⁷⁷. Un grupo de estudiantes del Bachillerato Internacional en Oaxaca (México), en el marco de la asignatura Creatividad Actividad y Servicio (CAS) desarrolla diferentes proyectos dentro de las llamadas casas de migrantes, donde personas en tránsito pueden pasar hasta 72 horas antes de continuar su viaje a EEUU.

Una de las actividades propuestas fue unas “retas” de piedra papel o tijera, donde la persona perdedora debía tomar al ganador/a por los hombros e ir coreando su nombre hasta encontrar a otra persona contrincante, quienes a su vez disputaban una nueva reta e iban sumando personas coreando su nombre. Para la segunda ronda, en lugar de corear el nombre del ganador, el grupo vitoreaba el país de la persona ganadora. Después de los primeros encuentros el amplio salón retumbaba con gritos de ¡Honduras!, ¡Salvador!, ¡Guatemala! y a veces ¡México!

Otra de las actividades fue ¿Vis con vis?⁷⁸, no sin antes reflexionar sobre su adecuación por las sensibilidades que podía hacer florecer. En ella charlaban sobre las comidas tradicionales de sus lugares, de sus juegos preferidos, de sus aficiones, de las personas que les habían inspirado y hasta cuáles eran las metas que perseguían en su vida. La experiencia resultó un éxito provocando momentos de empatía, cariño y divertimento.

Es importante destacar la importancia de que entre todas estas experiencias se construya una red de apoyo en la que este tipo de proyectos dejen de ser islas y se

vayan convirtiendo en un potente archipiélago que haga del juego un elemento de transformación social.

CONCLUSIONES

La migración de personas conlleva un encuentro entre culturas, lo que favorece los espacios de interrelación y la cercanía de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se parte de la diversidad como elemento diferenciador y a través del que trabajamos para facilitar puntos de encuentro.

El juego es un elemento fundamental de la cultura que propicia ambientes lúdicos y desenfadados en el que las personas están más relajadas. El juego es una experiencia placentera que no entiende de edad. Para el desarrollo de la ludoterapia transcultural es importante pensar los espacios, ambientes y contextos de juego. Por ello, utilizar los espacios de no juego puede ayudar a relativizar actitudes que en determinadas actividades están totalmente condicionadas.

Los beneficios de la terapia suponen un proceso de mejora personal, social y comunitario que asienta la identidad colectiva de los grupos. Nacen de manera natural redes de apoyo forjadas a través de los diferentes objetivos de juego. Y además al reconfortar el aprendizaje mutuo propicia que se quiera repetir la experiencia. Al ser una terapia compartida, grupal, supone un moldeamiento por parte de las personas implicadas y por tanto un aprendizaje colectivo, impregnado de las dinámicas personales de cada uno y favoreciendo espacios de interrelación interculturales

Desde la terapia colectiva debemos huir de un enfoque multicultural, abogando por un proceso integral que transforme al colectivo hacia una identidad propia. Es interesante conocer otras culturas, pero no imponer unas sobre otras. Para ello propiciar normas flexibles y adaptativas favorece nuevos cambios en el juego, donde las personas sean protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodológicamente es bueno partir de las dinámicas de los juegos culturales, propias de las personas implicadas en el proceso de terapia. Los procesos deben partir de las experiencias individuales de las personas sujetas a terapia, para construir en la interacción con el juego nuevas subjetividades colectivas. Buscar procesos de abajo arriba

Finalmente destacar que es muy importante tener en cuenta la interconectividad de la praxis del juego entre culturas. La praxis debe facilitar procesos críticos de construcción colectiva en red. De esta forma no dejaremos prácticas aisladas y de alguna forma serán retroalimentadas.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez, C.M.(2015), La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum* 164, (58),19-43.

- Göncü, A. (1998). Development of intersubjectivity in social pretend play. Woodhead, M., Faulkner, D. y Littleton, K. (eds.), *Cultural Worlds of Early Childhood*, Londres, Routledge/Open University.
- Göncü, A. y Gaskins, S. (eds.) (2007). Play and Development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah (Nueva Jersey).
- Göncü, A., Mistry, J. y Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, (24), 321–9.
- Gaskins, S., Haight, W. y Lancy, D.F. (2007). The cultural construction of play. Göncü, A. y Gaskins, S. (eds.), *Play and Development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaskins, S. y Miller, P.J. (2009). The cultural roles of emotions in pretend play. Clark, C.D. (ed.), *Transactions at Play*, Lanham (Maryland), University Press.
- Lancy, D.F. (1996). *Playing on the Mother Ground: Cultural routines for children's development*. Nueva York. Guilford.
- R. (Coord)(2019). *Recreación Comunitaria Identidades, metodologías y experiencias en América Latina*. Colectivo Editorial Casa de las Preguntas. Oaxaca. México. (177-210).
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO), 246.
<[http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ lander/quijano.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf)>.
- Octobre, S. (2017). L'enfant et les techno-cultures: mutations culturelles et transformations sociales. *Pratiques [En ligne]*, 175-176 <http://journals.openedition.org/pratiques/3554>; DOI : 10.4000/pratiques.3554.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica, S.A de C.V. México.
- Huizinga, J (2017). *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid.

PROMOVIENDO LOS JUEGOS TRADICIONALES NICARAGÜENSES. UNA EXPERIENCIA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

EJE 4

ADOLFO ALEJANDRO DÍAZ PÉREZ⁷⁹

MILEYDI DE LOS ÁNGELES ARAUZ ÚBEDA⁸⁰

RESUMEN

El presente artículo sistematiza la práctica de juegos tradicionales nicaragüenses llevada a cabo mediante una experiencia de animación sociocultural con niños, adolescentes y adultos del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa. El estudio surgió ante la evidente crisis que afrontan los juegos tradicionales con la irrupción de los nuevos dispositivos tecnológicos que ha traído consigo la modernidad, mismos que han capturado a las generaciones actuales impidiéndoles que conozcan y practiquen estos juegos. En este sentido, el equipo de investigadores se planteó fomentar los juegos tradicionales nicaragüenses y a la vez desarrollar una cultura de paz y reconciliación mediante tales juegos, así pues, con un enfoque de investigación acción participativa, se realizó un diagnóstico sobre la práctica de los juegos, luego se elaboró y se ejecutó un plan de acción y finalmente, se evaluó el impacto de la intervención sociocultural. No obstante, no se puede omitir el valor social que tiene la práctica de juegos tradicionales en nuestras sociedades actuales, en este sentido, estas fueron las motivaciones que conllevaron al presente equipo de investigadores a promover la práctica de juegos tradicionales en el barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa, en donde los niños también son acaparados por las nuevas tecnologías y las calles un recuerdo de las asonadas que aquellas generaciones. Por consiguiente, en el presente artículo se describen los fundamentos metodológicos que dirigieron la investigación, se presentan los resultados del proceso de intervención sociocultural, y finalmente se plantean un conjunto de conclusiones respecto a esta experiencia de animación sociocultural. Este proceso investigativo aporta un conjunto de resultados significativos que apuntan a que los juegos tradicionales nicaragüenses representan un enorme valor cultural, y que estos son propicios para desarrollar un conjunto de valores culturales, sociales y colectivos en las sociedades, asimismo, son la expresión de la cultura nicaragüense como forma de socialización en las distintas generaciones.

PALABRAS CLAVES

Animación sociocultural, cultura, investigación acción participativa, intervención sociocultural, juegos tradicionales nicaragüenses.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el mundo evoluciona constantemente en todas las dimensiones de la vida, se generan nuevos conocimientos en el área de la salud, educación, cultura, tecnología etc., nuevos dispositivos tecnológicos invaden las sociedades, nuevas teorías saturan las flamantes literaturas, y el ser humano es atiborrado de todo este proceso dinámico que se generan en su entorno. Ante esto, es indispensable la tendencia de sustituir lo viejo por lo nuevo, de virar hacia lo nuevo y prescindir de lo viejo, y también de resistirse ante los avances y encapsularse en lo cotidiano, o bien, conciliar potencialmente lo que ya ha existido con lo reciente que aparece. Lo cierto es que, ante este dinamismo, las sociedades avanzan en todas las dimensiones y junto con ello los cimientos del pasado deben removerse y rediseñarse para poner insertarse en la sociedad actual, y así evitar ser parte del recuerdo y las memorias orales y escritas de la historia.

En medio de este dinamismo, en el ámbito cultural de la sociedad nicaragüense existe un elemento que se sitúa actualmente en crisis, y que está entre los confines del pasado y del presente, se trata de los *juegos tradicionales nicaragüenses*. Actualmente, los niños de nuestros barrios, comarcas y comunidades cada vez conocen y practican menos los juegos tradicionales, nuestras calles y caminos ya no son escenarios de tardeadas, algarabía y tertulias, hoy solo figuran imponentes las polvaredas, la masa vehicular y el concreto hidráulico, mientras tanto, los niños y niñas yacen dentro de casa atrapados herméticamente por un nuevo factor que la sociedad del presente ha traído consigo: *La tecnología*.

Los dispositivos tecnológicos que ha traído consigo la modernidad, entre ellos los televisores, consolas, celulares, tablet, redes sociales etc., han capturado a las generaciones actuales y las han privado vivenciar aquellos juegos tradicionales practicados por las generaciones de antes y, además, les han privado de vivenciar aquellas formas de socialización, de aprender e interactuar, y formas de practicar distintos valores. Esto ha conllevado a un conjunto de investigadores sociales y del área de la antropología, a plantear un conjunto de cuestiones relacionadas con el aporte de los juegos tradicionales a fin de rescatar este elemento cultural en las sociedades.

Así, existen diversos estudios que apuntan a esto, por ejemplo, en una investigación realizada por Morera (2008) titulado *Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales*, se realiza una amplia reflexión en torno a la importancia que tienen los juegos tradicionales en la sociedad actual. El autor comienza haciendo alusión al problema de deterioro de valores culturales, espirituales y sociales que actualmente adolecen las sociedades. Ante esto, el artículo se propone, mediante la implementación de juegos tradicionales, el rescate y reestructuración de la sociedad, destacando el potencial que tienen los juegos tradicionales en el desarrollo de destrezas motoras, cognitivas y emocionales, así como su valor para fomentar la creatividad, despertar la imaginación, desarrollar el sentido del ritmo y generar bienestar personal en los ciudadanos que integran la sociedad.

En otra experiencia de intervención social realizada por Rebollo (2002) y titulada *Juegos populares: una propuesta para la escuela*, se inicia haciendo alusión a un proble-

ma social presente en muchos contextos: poca práctica de los juegos tradicionales. El autor inicia planteando la problemática de que los niños y adolescentes se caracterizan por tener demasiado tiempo de ocio y que este los domina a ellos, y que es ahí la función interventora de la escuela para capacitar a los ciudadanos en la utilización lúdica del tiempo libre, el cual es muy óptimo para que los niños y adolescentes desarrollen capacidades de socialización e interacción, es decir, generen aprendizajes mediante sus interacciones y eviten insertarse como asociales en la comunidad.

No obstante, no se puede omitir el valor social que tiene la práctica de juegos tradicionales en nuestras sociedades actuales. En este sentido, estas fueron las motivaciones que conllevaron al presente equipo de investigadores a promover la práctica de juegos tradicionales en el barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa, en donde los niños también son acaparados por las nuevas tecnologías y las calles un recuerdo de las asonadas que aquellas generaciones. Por consiguiente, en el presente artículo se describen los fundamentos metodológicos que dirigieron la investigación, se presentan los resultados del proceso de intervención sociocultural, y finalmente se plantean un conjunto de conclusiones respecto a esta experiencia de animación sociocultural.

OBJETIVOS GENERALES

La investigación llevada a cabo a través de la metodología de animación sociocultural se planteó los siguientes objetivos:

- Promover los juegos tradicionales nicaragüenses para una cultura de paz y reconciliación en los niños del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa.
- Identificar los juegos tradicionales que practican los niños del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa.
- Diseñar un plan de acción socio-cultural que promueva los juegos tradicionales nicaragüenses para una cultura de paz y reconciliación en el barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa.
- Implementar un plan de intervención socio-cultural que promueva los juegos tradicionales nicaragüenses para una cultura de paz y reconciliación en el Barrio Otoniel Arauz, municipio de Matagalpa.
- Conocer la opinión de los pobladores del barrio Otoniel Arauz respecto a la práctica de los juegos tradicionales nicaragüenses.

METODOLOGÍA

EL CONTEXTO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de animación sociocultural se llevó a cabo en el departamento de Matagalpa, municipio Matagalpa, al norte de Nicaragua. La ciudad se encuentra asentada en un estrecho valle y rodeada de montañas como el macizo Apante y El Calvario, y su casco urbano es cruzado por el Río Grande de Matagalpa. En este espacio geográfico se desarrolló la investigación, tomando como sujetos de investigación los niños y

adolescentes del Barrio Otoniel Arauz que tiene 3,770 habitantes y 754 familias (Plan de Respuesta Municipal Multi-Amenaza, 2017).

La animación sociocultural se desarrolló con 45 niños y adolescentes del Barrio Otoniel Arauz, con una agenda participativa que se extendió desde las 9:00 a.m. a las 12:00 m.d.; además, contó con la participación de las autoridades políticas del barrio, y con el apoyo de padres de familias y líderes religiosos del mismo. Cabe decir que, esta experiencia de intervención sociocultural se desarrolló en el marco de la *Ley N° 985: Ley para una cultura de diálogo, reconciliación, seguridad, trabajo y paz*, la cual permitió la participación de distintos sectores sociales para propiciar un ambiente de paz a través de la práctica de los juegos tradicionales nicaragüenses.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación por medio de la cual se desarrolló la presente intervención sociocultural fue la *Investigación Acción Participativa*, con la cual se “pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.496), asimismo, es “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno” (Borda, 2008, citado por Colmenares, 2012, p.3).

Los objetivos del estudio fueron propicios con la metodología de investigación ya que el propósito fue promover una cultura de paz y reconciliación a través de los juegos tradicionales nicaragüenses, para ello, esta intervención sociocultural se llevó a cabo haciendo uso de los referentes teóricos de la *Animación Sociocultural*, para generar transformación y cambio con la participación activa de los miembros de las comunidades, porque como bien lo expresa Ander-Egg (2000), la animación sociocultural se genera cuando se promueven y movilizan recursos humanos mediante un proceso participativo que desenvuelve potencialidades latentes en los individuos, grupos y comunidades. No obstante, el rol de los investigadores como animadores socioculturales se demarcó a las siguientes ideas planteadas en el Manual para la Animación Sociocultural (2010): Promover el rescate cultural, impulsar los cambios de la sociedad, motivar a un grupo, respetar las ideas y opiniones de los demás, y compartir alegría con las demás personas mediante juegos y reflexiones respetando las culturas y creencias.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Encuesta: De acuerdo con Arias (2012) la encuesta es un instrumento o formato en papel con una serie de preguntas que debe ser llenado por el encuestado. Esta técnica se utilizó para recopilar información directa de los pobladores del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa. El instrumento estuvo conformado con preguntas cerradas para obtener información sobre los juegos tradicionales practicados en el barrio.

Entrevistas: Arias (2012) plantea que esta es una técnica basada en “un diálogo o conversación ‘cara a cara’, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema

previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p.73). Esta se aplicó a niños y a líderes del barrio que participaron en la intervención sociocultural, con el propósito de conocer la valoración que estos tenían de la actividad que se llevó a cabo.

Fotografía: En Bonetto (2016) se sostiene que la fotografía “se caracteriza por permitirnos descubrir y describir la realidad de cierto modo, funcionando como representación del fenómeno observado en un determinado contexto y profundizando sobre la actividad reflexiva” (p.80). Este instrumento de investigación se utilizó para capturar y dejar constancia de los distintos momentos del proceso de intervención social.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

La fase del diagnóstico consistió en la aplicación de una encuesta a pobladores del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa. En el cuestionario se presentó un listado de 41 juegos tradicionales nicaragüenses en donde los pobladores debían marcar la frecuencia con que estos se practican en su barrio, así mismo, se les indicó que, en caso de no conocerlos, colocaran su respuesta en la columna *lo desconozco*, esto con el objetivo de determinar los juegos que formarían parte del plan de intervención social.

Los resultados obtenidos de la encuesta indican que poco se practican los juegos tradicionales en el barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa, y que muchos de ellos no se conocen. En la categoría de los juegos que nunca se practican se entraron los siguientes: el congelado (50%), su, su, su (53%) y juego de la muerte (48%); la categoría de los juegos desconocidos fue liderada por campanita de oro con el (48%).

También, los resultados del diagnóstico muestran que el indicador *nunca* presenta gran porcentaje con relación al indicador *siempre*, asimismo, en el indicador *no lo conocen* se hace patente que algunos juegos tradicionales son desconocidos por los niños y adolescentes. Por otra parte, también se evidencia que juegos como *la muerte* son más comunes entre la población entrevistada. Es decir, la práctica de tales juegos no es común en este contexto geográfico, con el agravante que muchos de estos no son conocido por sus pobladores, lo cual apunta precisamente al problema que dio origen al presente proceso investigativo. Por consiguiente, como se expresó anteriormente, con base en los resultados del diagnóstico se procedió a diseñar el plan de intervención sociocultural y a seleccionar los juegos tradicionales nicaragüenses que se realizarían, los cuales fueron los siguientes: El macho parado, Traca, Traca, La cuerda, Bolero, La rayuela, Barrilete o cometa, Encostalados, Chibolas, Landa y El congelado. A continuación, se describe la experiencia llevada a cabo en cada uno de ellos.

INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL



Figura 6. Niños participando en actividades de Animación Sociocultural

La intervención se desarrolló con base en la metodología de la animación sociocultural a fin de estimular la iniciativa y la participación de la comunidad en el proceso de su propio desarrollo sociocultural. Estas iniciativas conllevan a alcanzar beneficios sustanciales en las comunidades, pues se trata de mejorar la comunicación y la convivencia entre las familias, a crear una red de confianza y socialización en los miembros de la comunidad, y a generar un ambiente de convivencia en las comunidades. No obstante, como investigadores se deben asumir actitudes que propicien la comunicación y la búsqueda de solución a los conflictos, favorecer el intercambio de ideas, la participación y motivación del grupo y el fomento de valores, prácticas y los elementos culturales de las comunidades. Esto es precisamente lo que conllevó al equipo de investigadores a implementar los juegos tradicionales nicaragüenses para propiciar una cultura de paz y reconciliación entre los pobladores del barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa.

EL MACHO PARADO



Figura 7. Niños jugando el macho parado

Este juego consiste en formar dos equipos, en donde un equipo de jugadores lanza una bola contra los integrantes de otros grupos oponentes con el objetivo de golpear a cuantas personas sea posible. Las personas que son golpeadas del otro equipo van saliendo hasta quedar eliminado el grupo (Baltodano, 2017).

Durante la realización del juego se observó la integración de los niños, niñas y jóvenes presentes, por lo cual, se tuvieron que organizar diferentes grupos por edades y sexo. El entusiasmo con que se entregaron los pobladores a la actividad fue más que evidente, y al finalizar la actividad se les dio estímulo a los que ganaron el juego.

TRACA, TRACA

Este juego consiste en chocar las dos pelotas del juguete llamado *traca*, *traca* de arriba hacia abajo de forma sonora, constante y coordinada. Este juego se caracteriza porque los participantes emplean distintos trucos como caballito, culebrita, helicóptero, mariposa, entre otros (Baltodano, 2017). En este juego primeramente se hizo una demostración y luego se inició con la participación de niñas, niños y jóvenes, quienes compitieron entre sí en diferentes rondas, lo cual hizo notorio el interés de los participantes. La premiación de este juego consistió en obsequiarles un traca, traca a los participantes de cada ronda.

LA CUERDA

Consiste en saltar una cuerda que es girada de arriba hacia abajo por dos personas en ambos extremos, las cuales aumentan la velocidad progresivamente a medida que el tiempo avanza, hasta hacer que la persona que salta toque la cuerda y quede eliminada. En este juego participaron niños, jóvenes y adultos, y se notó el entusiasmo de los participantes, por ejemplo, una de las líderes política del barrio participó en el juego y evidenció mucho dominio, el cual sirvió de inspiración para los demás.

BOLERO

Este juego se puede realizar de manera individual, sin embargo, es más enriquecedor si se lleva a cabo de manera grupal. Este juego consiste en juguete llamado bolero, en donde se debe ensartar repetidamente una bola en la punta o base cóncava de un palo del mismo instrumento (Baltodano, 2017). Este juego inició con la modelación del mismo por parte del equipo de animadores socioculturales, luego se les pidió a los participantes que se integrase e iniciaran a competir entre sí. Se observó entusiasmo y mucha motivación en los participantes, y a la vez perseverancia, ya que se observaba dificultad para ensartar la bola en la base del palo.

LA RAYUELA



Figura 8. Niños jugando la rayuela

La rayuela es un juego tradicional nicaragüense que requiere únicamente una tiza y una superficie plana para jugarlo. Este juego, por ser poco conocido, se inició con la explicación y demostración por parte del equipo de animadores socioculturales, lo cual sirvió de motivación para que los participantes se aventuraran a realizarlo. Con este juego los niños y niñas se integraron de manera conjunta y desarrollaron sus habilidades y destreza al saltar correctamente los distintos espacios de la rayuela a fin de recoger el objeto lanzado sobre la misma.

BARRILETE O COMETA

El barrilete es un juego tradicional que consiste en hacer volar un artefacto llamado barrilete, cometa, pавanas o papalote, el nombre varía según el país y la cultura. Mediante este juego los niños experimentan distintas emociones y le permiten socializar e integrarse de manera grupal. En este sentido, para la realización de este juego se llevó una docena de cometas las cuales se repartieron entre los participantes. Como se puede observar, los niños hicieron volar su respectiva cometa y como premio se les obsequió una cada uno de los participantes.

ENCOSTALADOS

Es un juego de carreras en donde los participantes deben saltar dentro de un costal hacia una meta determinada, y gana quien llegue de primero a la meta. Generalmente se practica en las escuelas y barrios para dar premios a los ganadores de las carreras, y lo juegan mujeres y varones (Baltodano, 2017; Asociación de Comunicación y Movilización Social “Los Cumiches”, 2009). Este juego fue muy aceptado por los pobladores del barrio en dos vías: unos participaban y otros hacían barra. El juego se efectuó por edades y por la cantidad de participante se hicieron varias rondas de carreras.

CHIBOLAS

Juego que consiste en lanzar unas pequeñas bolas de vidrio contra otras, sin embargo, esta no es la única modalidad de juego, existen diferentes formas de jugar chibolas. Es importante mencionar que en este juego pueden participar dos o más jugadores que tengan suficientes chibolas para competir (Baltodano, 2017). Para este juego se les repartió una cantidad de diez chibolas por participantes, quienes rápidamente se organizaron y procedieron a jugar hasta quedar sin chibolas y ser eliminados.

LANDA

Juego en el que una persona persigue a sus compañeros hasta tocar a uno de ellos, al suceder esto, de inmediato quien ha sido tocado empezará a perseguir a los demás (Baltodano, 2017). En la realización de este juego los participantes se tomaron la calle de extremo a extremo para correrse de quien los seguía. Se pudo observar mucho entusiasmo y motivación de los participantes durante este juego.

EL CONGELADO

Este juego consiste en que una persona o un grupo persiguen a sus compañeros y cuando los alcanza dice ¡Congelado!, el jugador alcanzado deberá permanecer inmóvil hasta que otro compañero lo toque diciendo ¡descongelado! Este se juega en un espacio amplio y abierto, en un campo, parque, cancha o en la cuadra del barrio donde el grupo pueda correr libremente (Baltodano, 2017; Asociación de Comunicación y Movilización Social “Los Cumiches”, 2009). Este juego fue muy divertido para los niños porque les permitió reír, gritar y correr en toda la calle mientras huían para no ser tocados por su compañero, esto facilitó la interacción entre los niños y el desarrollo de habilidades físicas de coordinación.

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL

La intervención sociocultural concluyó con la realización de entrevistas a pobladores del barrio que participaron y presenciaron la práctica de juegos tradicionales, de las cuales se puede inferir que los juegos tradicionales nicaragüenses han sido practicados desde antaño, sin embargo, actualmente afrontan una crisis aguda ya que poco se practican en las comunidades y barrios del país, a pesar de esto, Martha Lilliam Martínez Pravia de 45 años de edad y habitante del barrio expresa que *“Nosotros ya como adulto jugamos y vivimos estos momentos y los disfrutamos. Y ahora queremos transmitirles a nuestros niños esas tradiciones”*. Asimismo, Nathalya Soto de 25 años de edad expresó que esta experiencia fue *“muy buena porque estamos rescatando juegos que no hacíamos de hace años”*.

Estas opiniones también fueron complementadas con las voces de los niños, por ejemplo, Naomi Cárdenas de 11 años, quien se refirió a esta actividad como *“Muy bonita porque recordamos las cosas pasadas”*. En este sentido, se consensua que esta experiencia de práctica de juegos tradicionales fue muy positiva para los pobladores del barrio Otoniel Arauz de Matagalpa.

Asimismo, los participantes destacan que la práctica de los juegos tradicionales es muy importante como elemento cultural, por ejemplo, pobladores entrevistados

como Pablo Jiménez de 52 años sostiene que *“son muy importantes, porque salimos de la rutina diario”*, Nathalya Soto de 25 años, expresó que *“Sí son importantes porque estamos rescatando las raíces tradicionales”*, Felipe Herrera de 42 años mantiene que *“Claro que sí son importantes porque es una forma más de socializar en el barrio”*, y Derek Zelaya de 8 años coincide en que *“Sí son muy importante porque a veces no tenemos con qué divertirnos en el barrio y jugar esto es bueno”*.

Por otra parte, también se indagó acerca de los factores que inciden en la poca práctica de los juegos tradicionales, y los testimonios de los entrevistados apuntan hacia la irrupción de los dispositivos tecnológicos en los niños, ya que estos actualmente se dedican a jugar online y no a jugar presencialmente con sus amigos y vecinos. A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas. Al respecto Jazmina del Socorro Palacios Martínez de 56 años expresó que *“Todo eso se ha perdido por el uso de los celulares ahora, pasan todo el día en el celular, pasan hasta las 12 y 1 de la noche, los niños y jóvenes ahora solo viven en el celular, radio, televisión y Nintendo”*; de igual manera Nathalya Soto de 25 años coincide en que *“las redes sociales básicamente han provocado la pérdida de juegos tradicionales”*; asimismo Eddy Videa de 9 años sostuvo que *“Por estar solo con el celular no salimos a jugar a la calle”*.

Por último, se indagó acerca de la importancia de los juegos tradicionales para promover una cultura de paz entre los nicaragüenses, al respecto, los entrevistados coinciden en que esta iniciativa del Gobierno de Nicaragua es propicia para mejorar las relaciones en la sociedad, para socializar y para reanudar la unidad en los barrios y pueblos. A continuación, sus opiniones:

Ahora con nuestro buen gobierno estamos rescatando nuestras tradiciones y promoviendo una cultura de paz en nuestras comunidades y barrios (Jazmina del Socorro Palacios Martínez de 56 años)

Es muy bueno. Es algo que debemos hacer. Y más ahora con nuestro buen gobierno (Martha Lilliam Martínez Pravia de 45 años)

Muy bien la iniciativa del gobierno. Así nos divertimos sanamente (Nathalya Soto de 25 años)

Estas mismas iniciativas también fueron expresadas durante la charla sobre una cultura de paz y reconciliación impartida por el equipo de investigadores con el objetivo de construir paz entre los miembros del barrio Otoniel Arauz de Matagalpa. En este sentido, los investigadores hicieron el llamado hacia el diálogo y a la construcción de buenas relaciones a través del diálogo, así mismo, estas iniciativas también fueron difundidas por medio de la Radio Nueva Insurrección 102.9 Fm en el programa *“La Universidad en Marcha y en Victorias”*, dirigido por el Maestro Cristóbal Castellón Aguinaga, de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Matagalpa (FAREM-Matagalpa), en donde se promovió la actividad de los juegos tradicionales y se llevó a cabo un mensaje de paz y reconciliación hacia toda la población del municipio de Matagalpa

y, por consiguiente, se promovieron los juegos tradicionales como herramienta para propiciar la convivencia en las comunidades y barrios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente proyecto de intervención sociocultural con el componente de Animación Sociocultural expresan consigo un conjunto de resultados que son importantes destacarlos como resultados de todo el proceso de investigación. A continuación, se presentan las siguientes conclusiones:



Figura 9. Participantes de la Animación Sociocultural de juegos tradicionales.

- El equipo de investigadores mediante el componente de Animación Sociocultural promovió la práctica de juegos tradicionales en los niños del barrio Otoniel Arauz de Matagalpa. Asimismo, la intervención sociocultural realizada se planteó transversalmente promover una cultura de paz y reconciliación en la comunidad, y esto fue evidente en el ambiente que se estableció y en la charla de cultura de paz y reconciliación que se llevó a cabo.
- Se logró identificar los juegos tradicionales que practican los niños del Barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa mediante la aplicación de una encuesta construida con base en referentes teóricos de la Asociación de Comunicación y Movilización Social “Los Cumiches” (2009), Baltodano (2017), Peña (1968) y Quiroga (2015). Este cuestionario se le aplicó a niños, adolescentes, adultos y adultos mayores, y permitió conocer los juegos que se practican actualmente en el barrio Otoniel Arauz y también la frecuencia con que se practican los mismos. Cabe mencionar que la encuesta diseñada también permitió conocer aquellos juegos tradicionales que no conocían los pobladores.
- Se diseñó un plan de acción con el componente de animación sociocultural para promover la práctica de juegos tradicionales en el barrio Otoniel Arauz del municipio de Matagalpa. Este plan de acción se diseñó con base en los resultados obte-

nidos del diagnóstico, el cual indicó que en el contexto de la investigación se practican poco los juegos tradicionales y que hay muchos juegos que se desconocen.

- Se implementó el plan de intervención sociocultural en el barrio Otoniel Arauz con la participación de 45 niños del barrio y en coordinación con los líderes del CLS (Consejo de Liderazgo Sandinista) del barrio y con los pobladores del mismo. Esta articulación del trabajo social permitió crear más empatía, armonía, confianza y participación del barrio en el proyecto de intervención sociocultural, en donde se practicaron juegos tradicionales como el macho parado, traca, traca, la cuerda, bolero, la rayuela, barrilete o cometa, encostalados, chibolas, landa y el congelado.

- Al finalizar el proceso de intervención social se realizaron entrevistas con los participantes del estudio, esto con el objetivo de conocer sus opiniones respecto a la práctica de los juegos tradicionales nicaragüenses. Todo indica que los juegos tradicionales se han ido perdiendo con el pasar del tiempo, y se agudiza aún más en estos tiempos por la irrupción de la tecnología y las redes sociales, las cuales impiden que los niños y adolescentes se reúnan en las calles del barrio a jugar en conjunto. Asimismo, los pobladores expresaron que la práctica de los juegos tradicionales es propicia para promover valores de paz entre los pobladores, identidad regional y mayor socialización entre sus miembros.

- Se promovió una cultura de paz y reconciliación porque mediante la intervención sociocultural se hicieron presente niños de diferentes familias, y también adolescente, jóvenes, adultos y adultos mayores para presenciar la puesta en práctica de estos juegos. Esto indica que los juegos tradicionales favorecen la unidad de las familias del barrio y ayuda a crear lazos fraternos y afectuosos entre los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Plaza.
- Arias, F. (2012). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (6^{ta} ed.). Caracas: Episteme.
- Asamblea Nacional de Nicaragua (2019). Ley N° 985: Ley para una cultura de diálogo, reconciliación, seguridad, trabajo y paz.
- Asociación de Comunicación y Movilización Social “Los Cumiches”. (2009). *Juegos infantiles nicaragüenses*. AUTOR. Recuperado el 13 de marzo de 2019, de <http://ysijugamos.cicbata.org/nicaragua.pdf>
- Baltodano, H. (2017). **¡Juguemos, pues!: léxico de los juegos y aficiones del nicaragüense**. Managua: PAVSA.
- Bonetto, M. (2016, septiembre). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (11):71-83.
- Colectivo por una Educación Intercultural. (2010). Manual para la Animación Sociocultural. Chiapas, México: AUTOR. Recuperado el 08 de abril de 2019, de

<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/04/Manual-para-la-ASC-2010-Chiapas.pdf>

Colmenares, A. (2012, junio). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1):102-115.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (5^{ta} ed.) México, D.F.: McGraw-Hill.

Morera, M. (2008, julio). Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales. *Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 5(1):1-8. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=237017527002>

Plan de Respuesta Municipal Multi-Amenaza (2017). Departamento de Matagalpa.

Rebollo, J. (2002). Juegos populares: Una propuesta para la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (3):31-36. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de https://juancarlos.webcindario.com/juegos_populares.pdf

REFERENCIAS DE ENTREVISTAS

Cárdenas, Naomi. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Herrera, Felipe. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Jiménez, Pablo. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Martínez, Martha. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Palacios, Jazmina. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Soto, Nathalya. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Videa, Eddy. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

Zelaya, Derek. (2019, 17 de marzo). Entrevista de A, Díaz y M, Rizo. [Cinta de audio]. Proyecto *Juegos tradicionales y Animación Sociocultural*. Matagalpa, Nicaragua.

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN PROCESOS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

EJE 5

ADRIANA ARRIOLA IGLESIAS⁸¹

RESUMEN

Desde 1997 la Especialidad de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú, es pionera en ofrecer cursos, talleres y diplomaturas de especialización en Animación Sociocultural (ASC), constituyéndose en la única propuesta académica universitaria de educación continua en América Latina, que tiene una Diplomatura de especialización en ASC, como proceso encaminado a estimular la participación de la población en su desarrollo, partiendo del principio que todas las personas están en capacidad de participar en la vida democrática de su país como sujetos históricos, ejerciendo sus derechos de ciudadanía y aportando así a su propio desarrollo, generando finalmente incidencia política para el mejoramiento de la calidad de vida.

Esta propuesta, asume la Animación Sociocultural como la Didáctica de la participación y articula conceptos, metodologías y técnicas, siendo de vital importancia, la implicación de los involucrados en proyectos, programas, actividades o servicios desarrollados en ámbitos múltiples y promovidos por diversas instituciones, agentes voluntarios, promotores comunitarios, técnicos y profesionales. A su vez debe ser considerada como un proceso formativo que impacte favorablemente en las condiciones de vida con la implicación activa y comprometida de sus protagonistas.

Nuestra apuesta es formar especialistas en ASC, con una formación integral donde lo importante es articular en un solo proceso las competencias individuales y grupales para pensar, crear-estrategar y para actuar. El reto está en hacer dicha integración para la conducción personal y grupal, logrando los objetivos personales y colectivos definidos.

La formación académica que ofrecemos brinda una oportunidad de capacitación y especialización a los profesionales de diversas disciplinas, involucrados con el desarrollo humano, desde la perspectiva de la participación ciudadana, la educación y promoción social, así como el respeto y compromiso ambiental sostenible; posible de ser aplicada y desarrollada en diferentes ámbitos y grupos etarios, por lo que nos constituimos en el referente académico de Perú y Latinoamérica.

PALABRAS CLAVES

Animación Sociocultural, Formación, Didáctica de la participación.

INTRODUCCIÓN

Vivimos un momento de crisis mundial producto de la Pandemia Covid 19, cuyo impacto económico, social, cultural y emocional en la vida de todos los seres hu-

manos sin distingo de edad, condición económica social y nivel educativo implica la apertura hacia prácticas creativas de desarrollo personal, comunitario y de inclusión social, donde la animación sociocultural, se constituye en un medio importante para propiciar y fortalecer el proceso de desarrollo integral de la persona, del colectivo a donde pertenece y de su comunidad como entorno social, impulsando su autonomía para ser protagonistas de su propio cambio, propiciando la utilización sana, creativa y constructiva de sus propios recursos.

En el Perú y América Latina, carecemos de animadores socioculturales formados como especialistas, considerándolos como educadores que en todo momento pretenden con su ser, saber y hacer, que el ser humano, miembro de un colectivo social sea más valioso en sí mismo y para la sociedad. En este marco, la Universidad tiene un rol preponderante en cuanto su responsabilidad radica en articular recursos para generar la capacitación de quienes deben formular las políticas sociales y de quienes las implementan a través de programas y proyectos socioeducativos culturales, tanto desde el sector público gubernamental como desde la sociedad civil. A la academia le corresponde formar profesionales especialistas que respondan a estas nuevas necesidades y demandas en el ámbito sociocultural.

La Especialidad de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asume el reto y a través de la línea de Animación Sociocultural, desarrolla cursos, talleres y diplomaturas acorde a las necesidades del mercado y los cambios vertiginosos de nuestra sociedad con gran capacidad de adaptación y versatilidad del estilo de trabajo.

Contamos con aproximadamente 1,500 egresados especialistas en ASC cuyo aporte a la comunidad es importante y significativo por el impacto de sus resultados en bien del desarrollo, la inclusión social y el mejoramiento de la calidad de vida de los colectivos sociales con quienes y para quienes trabajan, siendo muchos de ellos directores y líderes de sus instituciones y organizaciones que se constituyen como Puntos de Cultura y que a su vez hicieron posible se promulgue la ley de los Puntos de Cultura desde el Ministerio de Cultura, promoviendo así incidencia política.

La ponencia pretende dar a conocer el proceso de formación y capacitación en ASC desarrollado durante dos décadas para el fortalecimiento de competencias profesionales en ASC, con el objetivo de formar especialistas con una perspectiva de interdisciplinariedad, manejo de marcos conceptuales, métodos y técnicas para diseñar y gestionar programas y proyectos socioculturales orientados a impulsar el desarrollo humano en armonía con el medio ambiente.

Lo que presentamos es el resultado del intercambio y la creación conjunta entre docentes, alumnos y alumnas a través de sus conocimientos, experiencias en campo y las innovaciones atrevidas que se han ido gestando: Significa un esfuerzo pionero en Latinoamérica.

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN PROCESOS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

La Animación Sociocultural (ASC), como Didáctica de la participación, es una metodología socio educativa cultural que se sustenta en un marco teórico interdisciplinario, una base ética y un conjunto de herramientas para la acción con grupos y comunidades orientadas a impulsar su implicación, participación y el fortalecimiento de competencias que contribuyen a la realización humana, partiendo del principio que todas las personas están en capacidad de participar en la vida democrática de su país como sujetos históricos y aportar así a su propio desarrollo.

Hablar de la ASC en la formación académica como educación no formal y en base a la cultura comunitaria, nos remite sin lugar a dudas a la integración de todos los actores sociales que intervienen en estos procesos:

- El Estado a través de sus gobiernos locales, regionales y gobierno central en la búsqueda del Bien Común, debe crear condiciones de crecimiento con equidad e igualdad de oportunidades para el logro del bienestar social.
- Academia, su participación y protagonismo radica en la desestructuración de la formación academicista, plantear una metodología socioeducativa participativa, promoviendo la Investigación – Acción.
- Sociedad Civil, conformada por las comunidades complejas con muchos problemas sociales, pero con grandes capacidades y potencialidades para lograr el posicionamiento y empoderamiento hacia la generación de incidencia política.

A diferencia de Europa, donde la ASC centra la enseñanza de la participación desde la educación para el ejercicio de ciudadanía y los derechos humanos, logrando el empoderamiento de los grupos y colectivos, en Latinoamérica, enseñar a participar se da a partir del ámbito social – político, movilizándolo la capacidad de los actores sociales para definir su propio desarrollo.

Educar a través de la metodología de ASC es hacer que las personas hagan con, se involucren, reflexionen en torno a sus acciones, no es lo que hago es por qué lo hago, es construir vínculos comunitarios:

- Acciones
- Revaloración de la cultura
- Protagonismo
- Relación Intergeneracional
- Historia – memoria
- Arte, folklore que permitirá la transformación social
- Fiestas patronales, celebraciones, expresiones culturales
- Valores
- Dignidad
- Igualdad en el sentido que todas las personas nacen iguales en dignidad y derechos.
- Libertad.

Como metodología pedagógica, trae grandes beneficios, al desarrollar y potenciar lo mejor que hay en cada uno, concentrándose en el futuro y en el descubrimiento de nuevas posibilidades de acción antes no vistas. Esto hace que sea posible generar un mundo diferente para lo cual la ASC promueve valores que intentan que la persona sea cada vez más humana; revaloriza los valores del pueblo como un aporte al conjunto de la sociedad contribuyendo desde esta perspectiva a la superación de los males que aquejan a nuestros países multiétnicos y pluriculturales.

¿CÓMO CONJUGAR LA FLUIDEZ DE LA ACCIÓN CON LA SISTEMATICIDAD DE LA FORMACIÓN; LA REALIDAD DE UN SABER MUY EXPERIENCIAL CON LA EXIGENCIA DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DE RIGOR ACADÉMICO?

La respuesta está, entre otros aspectos, en conocer, analizar y manejar:

- Los conceptos y fundamentos constitutivos de la ASC
- Las aportaciones de las diferentes disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología y la psicología que dan fundamento a la ASC a partir del estudio y análisis de la persona tanto individualmente como en su integración con la comunidad.
- Las orientaciones referentes, considerando el paso de lo Antropocéntrico hacia el Paradigma Biocéntrico.
- El proceso metodológico que orienta la acción y
- El perfil de competencias.

CONCEPTOS Y FUNDAMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.

Para generar procesos y propuestas de formación en ASC, debemos considerar aspectos importantes como su conceptualización, fundamentos, paradigmas, principios y proceso metodológico como ejes de la formación que se imparta.

En relación a la conceptualización, partiendo de la etimología encontramos dos vocablos:

ANIMA. ANIME. EL QUE

Dar vida, dar sentido, dar significado a algo, dar un orden. Aliento vital. Potenciar el sentido a la vida de un colectivo, organizarlo. Accionar el pensamiento y la responsabilidad grupal en la toma de decisiones.

Esta es la **Función Productiva** o **Función de rendimiento**, está centrada en la **Tarea**, se materializa en el **proyecto** que desarrolla el colectivo.

ANIMUS - ANIMI. Es el **CÓMO**

Deriva del latín y significa: **aliento, alma, espíritu, mente.** Moviliza, dinamiza, pone en relación a las personas que forman el colectivo. Centrada en el sentido de cambio y ayuda al crecimiento. Acciones que implican movimiento, impulso, motivación, comunicación.

Es la **Función Relacional** o **Función Instrumental**, centrada en el **mantenimiento del grupo.** La relación de los integrantes se concreta en el proceso grupal

Animar significa dar vida, aliento, estímulo... y la animación sociocultural (ASC) consiste en dar vida, aliento y estímulo a lo sociocultural. Lo sociocultural se refiere al modo en que las personas, los grupos y las comunidades se construyen a sí mismos, y queremos que este proceso tenga lugar de la forma más activa, consciente y responsable posible.

En pocas palabras, la ASC viene a ser la acción de dinamizar, vitalizar y promover la autoconstrucción personal, grupal y comunitaria.

Lo específico de la ASC, no es el **QUE**, sino el **CÓMO**, no son las fases del proceso (Análisis, Planificación, Intervención, Evaluación), sino **cómo lo hacemos**, por tanto, se puede desarrollar proyectos a través del teatro, música, danza, etc. que no son específicos de la ASC.

¿CÓMO HACER QUE EL COLECTIVO ASUMA Y DESARROLLE LAS FASES DE SU PROYECTO?

Para ello tendrán que manejar técnicas y herramientas en cada una de las fases. El/ la animadora/ra sociocultural debe saber cómo involucrar al colectivo como el protagonista de su propio cambio y mejora, logrando este, su Autonomía:

- Colectiva evidenciada en la Auto organización
- Personal cuya máxima expresión es la Autorrealización.

El Objeto de la Animación Sociocultural es la **Participación**, por tanto, la Animación sociocultural es la **Didáctica de la Participación**.

FUNDAMENTOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La ASC no es una ciencia, no tiene un cuerpo científico propio, se alimenta de otras ciencias, se apoya en las aportaciones de las diferentes disciplinas humanas, como:

- **La Filosofía** como disciplina que se sitúa en la perspectiva de la búsqueda del significado de la vida y la comprensión de la realidad.

Todo ello desde la afirmación de valores fundamentales como la libertad de la persona, la solidaridad, el pluralismo, el ecologismo, la creencia en el valor de todas las personas, la confianza en su desarrollo y la democracia como modelo de comunidad garante de la justicia, la igualdad y el derecho para todos los ciudadanos. Por tanto, en la filosofía se apoyan los valores éticos que guían la práctica animadora y que a la vez guían la acción del animador sociocultural.

- **La Antropología** aporta las reflexiones y los conocimientos sobre la persona en su desarrollo en comunidad, partiendo de los usos, valores, costumbres y tradiciones que definen la identidad cultural de una comunidad y determinan su diálogo y encuentro con otras.

El conocimiento de este conjunto de factores facilitará la comprensión de las características y necesidades de cada persona, atendiendo tanto a sus propias peculiaridades como a las de la comunidad en que se inserta.

- **La Sociología**, analiza a la persona en su interacción grupal, en sus posibilidades de desarrollo social y en su papel como agente del desarrollo comunitario, partiendo de la participación, la reflexión, el pensamiento crítico, el valor de la

persona y la responsabilidad social. Señala además las características de la sociedad actual: evolución tecnológica, cambios en la estructura familiar, ocio, consumismo, globalización, desigualdades etc., y todas las necesidades que en ella aparecen.

- **La Psicología**, da a conocer, entre otros aspectos, las características evolutivas, el proceso vital de aprendizaje, las necesidades básicas, los procesos de interacción o las fuentes de motivación y de desmotivación de la persona. En todo ello se basan aspectos importantes de la ASC como el análisis de la realidad en su dimensión personal y grupal, la metodología con estrategias como las dinámicas de grupo, el componente lúdico de las propuestas, el aprendizaje en grupo, la importancia de la interacción, etc.

ORIENTACIONES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y PARADIGMAS

Víctor Ventosa (1997, pp. 81-82) plantea diferentes maneras de abordar la Educación Social que, a su vez, determinan diversas orientaciones de la Animación Sociocultural, desprendiéndose el siguiente resumen:

- **Antropocéntrica.** Prevalcen los procesos de conformación de la sociedad a los requerimientos de sus miembros. La Animación Sociocultural se convierte en un instrumento de transformación, asumiendo un enfoque crítico respecto a la sociedad y emancipador en cuanto a los individuos que la componen (Países escandinavos y Latinoamérica).
- **Sociocéntrica.** Bajo este planteamiento, la Animación Sociocultural adquiere un carácter integrador, adaptativo y de ajuste del individuo respecto al modelo social imperante (Países de la Europa del Este).
- **Psicocéntrica.** Se entiende especialmente la intervención como un proceso de adaptación del individuo a sí mismo. Enfoque relacional orientado al fomento de la comunicación y la optimización de la relación personal (Estados Unidos y los Países Bajos).
- **Ecléctica.** Se plantea la acción socioeducativa como un proceso recíproco de adaptación-transformación entre el individuo y la sociedad para lograr un equilibrio entre el bienestar personal y la transformación social. Supone una integración de los enfoques anteriores (Francia).

Además de estas orientaciones referidas por Víctor Ventosa Pérez, podemos señalar algunos paradigmas que nos permiten avanzar de lo Antropocéntrico al modelo Biocéntrico:

PARADIGMAS

DESARROLLO HUMANO

Constituye un referente para la puesta en marcha de los procesos de ASC en tanto y cuanto se ha constituido en uno de los paradigmas de mayor prioridad e incidencia en el mundo, generado a partir de la década de los 90 por el PNUD. El desarrollo

humano, “abarca a todos los seres humanos y se basa en el entendimiento de que las personas constituyen la verdadera riqueza de las naciones. Trata de la creación de un entorno en que tanto hombres como mujeres puedan desarrollar su potencial pleno y llevar vidas productivas y creativas conforme a sus necesidades e intereses” (PNUD, 2008).

El desarrollo humano implica:

- Visión multidimensional que integra aspectos económicos, sociales, grupo se materializa en el proyecto que desarrolla. demográficos, ambientales y culturales.
- Visión centrada en la gente.
- Toma en cuenta:
 - Potencialidades y capacidades de la población.
 - Ampliación de oportunidades y opciones con participación de la gente.

Este paradigma, contiene todos los aspectos del desarrollo, incluyendo el crecimiento económico, inversión social, potenciación de la gente, satisfacción de las necesidades básicas, seguridad social y libertades políticas y culturales entre otros aspectos (Haq, 1995). Está en relación directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados por todos los Estados Miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030.

- **Sociocultural**, considerando a Vygotsky como el padre de este paradigma cuyo postulado se centra en que el ser humano no aprende solamente debido a sus condiciones mentales o biológicas, sino también en relación a su contexto histórico y social que le toca vivir. El ser humano, es resultado de la interacción e interactividad con su medio (escuela, familia, medios de comunicación, etc.), lo cual mejora sus habilidades y condiciones de vida.

- **Biocéntrico** formulado por Rolando Toro en 1970, es un paradigma que explica que todo lo existente en el universo está organizado en función de la vida. Sigue un modelo interactivo de red, de encuentro y de conectividad; sitúa el respeto a la vida, no sólo del ser humano sino de todos los seres vivos, como centro y punto de partida de todo conocimiento y comportamiento humano. Contraria al teocentrismo y antropocentrismo, funda su ideario en los conceptos de interacción, la coevolución, la complejidad de las relaciones entre las especies, la no discriminación, el trato con los animales, la cultura de lo vivo y la democracia participativa.

La perspectiva biocéntrica nos conduce hacia un estilo de sentir, pensar y actuar inspirados en esos sistemas vivos y posibilita un reaprendizaje de las funciones originales de la vida. Estimula a desarrollar un pensamiento flexible, crítico, y con capacidad innovadora. Considera también la construcción del conocimiento crítico a partir del diálogo amoroso que fundamenta el pensamiento de Paulo Freire y agrega el pensamiento complejo de Edgar Morin. El aprendizaje no se da sólo por el lado cognitivo, sino también por el lado de la percepción, por lo sensorial, por la intuición, la

emocionalidad y el mundo vivido hacia la construcción del ser cognoscitivo-afectivo-conductual en un mundo histórico-cultural.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Es sistemático, continuado y participativo.

Figura 1: Proceso Metodológico de la Animación Sociocultural



Fuente: Elaboración propia 2021

La Animación Sociocultural, tiene implícita una estrategia socioeducativa caracterizada por una metodología participativa que integra acciones y actividades desarrolladas en ámbitos múltiples; es una interesante alternativa de trabajo con grupos y comunidades para afirmar valores que permitan alcanzar mejores niveles y calidad de vida creadora, logrando así el empoderamiento, autonomía e incidencia de los colectivos, reconociendo el respeto de la ecología, la pluriculturalidad y la identidad propia. Siendo su objetivo último la obtención de una sociedad más justa y equilibrada aportando a una ciudadanía inclusiva y activa para el desarrollo humano.

La ASC es un proceso formativo de optimización individual y social, en el cual, la persona, ante la consecución de un ideal, implica todo su ser: inteligencia o razón, afectividad o sentimiento, dinamismo o acción, conformando así su perfil de competencias.

PERFIL DE COMPETENCIAS DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL

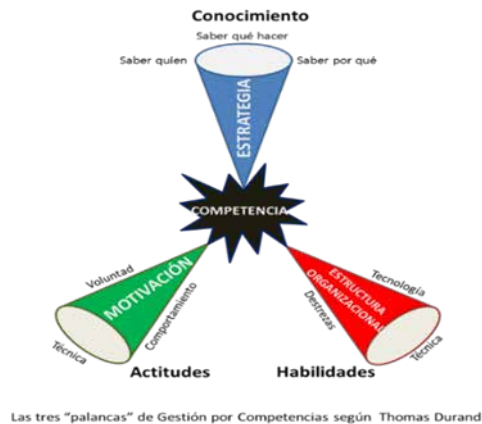
Las tareas a realizar por el animador sociocultural le exigen un perfil de competencias que demandan conocimientos, habilidades y actitudes según los casos, situaciones y acciones. Incorpora dimensiones éticas y dialógicas, en una visión en la

cual la persona es considerada como un ser que piensa, siente, se expresa y actúa en cooperación con los otros.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS?

Para Thomas Durand, las competencias es la integración sinérgica de conocimientos, habilidades y actitudes. (Thomas Durand 2000)

Figura 2: Competencias



Fuente: <http://www.cmi-strategies.com/wp-content/uploads/2012/05/Thomas-Durand-Alchemy-of-competence.pdf>

ELEMENTOS INHERENTES AL CONCEPTO DE COMPETENCIAS.

La competencia implica dominio, posesión de capacidades sin las que es imposible llegar a ser competente. Sin embargo “ser capaz” no significa lo mismo que “ser competente”. Las competencias no se pueden reducir ni al “saber” ni al “saber hacer”, sin considerar el “saber ser y estar”, es indispensable la movilización sinérgica de estos recursos. El concepto de competencia es indisoluble de la noción de desarrollo o de aprendizaje continuo. Tejada (1999:1)

En el siglo XXI es necesario entender, cultivar y proyectar el desarrollo de **las competencias** a la luz de los nuevos descubrimientos de la ciencia. Las neurociencias, parte del conocimiento sobre cómo se conforma y potencializa las competencias, de esta manera:

El Saber, el Conocimiento, implica el conjunto de operaciones lógicas en las que residen las competencias de comunicación, de estructuración del entorno, de investigación y de pensar la propia organización, entre otros.

El Saber Hacer, lo Procedimental-Habilidades, implica además funciones operativas - administrativas en las que residen las competencias para efectuar-concretar-hacer, coordinar equipos de trabajo, planificar, evaluar, dirigir, administrar y comandar, entre otras.

El Saber Ser y Estar-Actitudes, implica el conjunto de capacidades emotivas, creativas y de sentido de misión y trascendencia, desde las que se impulsan y soportan las relaciones interpersonales y grupales que animan todo colectivo humano, institución, organización, como la cooperación, la solución de conflictos, la calidad, entre otras.

Lo importante es integrar en un solo proceso las funciones mentales en las que descansan las competencias individuales y grupales para pensar, para crear-estrategar y para actuar. El reto está en hacer dicha integración de manera explícita y general para la conducción personal y colectiva, logrando los objetivos personales y colectivos definidos.

...Paul MacLean, director del Laboratorio del Cerebro y el Comportamiento del Instituto Nacional de Salud Mental de los EEUU, en su “teoría del cerebro triuno” plantea que el cerebro humano son tres cerebros en uno. Cada una de las capas o “cerebros” fueron añadiéndose sucesivamente como respuesta a las necesidades evolutivas. Las tres capas son el sistema reptiliano, o Complejo-R, el sistema límbico y el neo córtex. Cada capa está orientada hacia funciones separadas del cerebro que interactúan sustancialmente. <https://sites.google.com/site/cerebrohumanoycalculo-racional/algunos-nombres/paul-maclean-cerebrotriuno>.

En esta línea, Cibernética Social, ciencia, arte y técnica de la auto-organización, auto-información y auto-conducción o de gobernabilidad de cualquier persona o grupo en los tres campos estratégicos: el pensar, sentir, y actuar, sostiene que las competencias: conocimientos, habilidades y actitudes, están directamente relacionadas a las funciones predominantes en cada bloque tricerebral, como se aprecia en el siguiente gráfico:

Figura 3



Fig. 14. Funciones predominantes en cada bloque tricerebral

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=30HG_w-lwM4 - Neuroeducación para el éxito

¿QUIÉN POSEE COMPETENCIAS?

Posee competencias...

- Técnicas, aquel que tiene conocimientos especializados.
- Metodológicas, quien sabe aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas.
- Participativas, quien está predispuesto a la cooperación y entendimiento interpersonal.
- Personales, quien tiene una imagen realista de sí mismo y de compromiso en desarrollar sus cualidades individuales con un permanente estado activo del ser y un llegando a ser.

El animador sociocultural, tendrá el reto de integrar estas competencias, ...“ en clara convergencia con los principios de la ASC, por un desarrollo humano que habilite los dispositivos endógenos del territorio y de las comunidades locales, valore de forma integrada y sustentable los recursos existentes, y afirme la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato, sin dejar de tener en cuenta el hecho de que vivimos en una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada.” (José Antonio, Caride, 2004).

¿CUÁL ES EL PERFIL PROFESIONAL Y LAS COMPETENCIAS QUE SE REQUIEREN ESPECÍFICAMENTE AL ANIMADOR SOCIOCULTURAL DEL S. XXI?

El perfil de competencias, se define considerando los valores y principios que asume la Animación Sociocultural como propios, siendo estos:

- Valores de dignidad, justicia, libertad y democracia
- Principios, según M^a Luisa Sarrate Capdevila, podemos señalar como prioritarios los siguientes.

La democracia cultural, pretende asegurar a los individuos, grupos o pueblos los instrumentos para que, con libertad, responsabilidad y autonomía puedan desarrollar su vida social y cultural con especial respeto a la propia identidad y dignidad.

La participación, como valor y condición misma de la acción animadora. Supone además el encuentro, el diálogo y la integración en sistemas de sentido comunitario y solidario (asociaciones, sociedades, organizaciones sin ánimo de lucro, etc.).

El empoderamiento. Desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis crítico y de actitudes de autoconfianza, autorrealización y expresión de la propia identidad, respeto, honestidad y tolerancia.

El animador sociocultural deberá tener tres niveles de competencias:

- Saber. Lógico analítico
- Saber hacer. Motoras operacionales
- Saber ser y estar. Intuitivo sintéticas y éticas

Figura 4. Niveles de competencias.



Fuente. Neuroeducación para el éxito. <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/r.bidoglio.pdf>

DE LAS COMPETENCIAS HACIA LAS NEUROCOMPETENCIAS

Algunas competencias del animador sociocultural, relacionadas con las dimensiones de la persona: cognitivo, relacional – ético, procedimental.

DESDE LA DIMENSIÓN INTELECTUAL – COGNITIVA:

Al animador sociocultural se le exige una formación y madurez intelectual, un conocimiento científico sobre el comportamiento humano que corresponde a la necesidad de conocerse a sí mismo y de conocer a los demás. Entre otras competencias:

- Análisis de las políticas culturales y sociales.
- Manejo de teorías y metodologías, así como pedagogías alternativas.
- Conocimiento de los enfoques de liderazgo y capacitación.
- Conocimiento de estilos de aprendizaje.
- Conocimiento de la conducción de grupos.
- Conocimientos Psico-sociológicos.
- Dominio de la expresión oral y escrita.
- El conocimiento del cuerpo, con su poder y límites, vivencias y exigencias, potencialidades y límites de la persona.
- Comportamiento humano: Conocerse a sí mismo (Autoevaluación) y a los demás.
- Pensamiento crítico y objetivo

DESDE LA DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL, SABER HACER:

El animador sociocultural aplicará las herramientas que mejor maneja para convertirse en un agente y gestor de cambio. Entre otras competencias:

- Liderazgo
- Conciencia Organizacional
- Disciplina: ordenado y metódico
- Capacidad de Planeamiento y evaluación
- Cumplimiento de objetivos, metas, tiempos
- Trabajo en equipo y cooperación

- Observación
- Competitividad
- Capacidad para el trabajo en diferentes ambientes físicos y culturales.
- Manejo de TICs.
- Ahorro/inversión

DESDE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL, AFECTIVA, RELACIONAL:

Se exige al animador sociocultural, estabilidad y madurez, sensibilidad ante los éxitos y fracasos de los demás, confianza en sí mismo, capacidad de ayudar, sentido del humor, entre otros. Afectividad y empatía que potencia la relación personal. Se traduce más que en lo que dice y hace en cómo lo dice y hace. Implica un comportamiento ético no como un problema de normas sino como actitud. Entre otras podemos señalar:

- Facilidad y sintonía con expresiones artísticas - culturales
- Asertividad y flexibilidad (adaptación al cambio)
- Valoración prioritaria de la persona como tal
- Actitud dinámica y optimista - Entusiasmo
- Creatividad e Innovación
- Autenticidad (coherencia, actúo de acuerdo a lo que digo)
- Autocontrol, equilibrio
- Sensibilidad interpersonal (incluye la sensibilidad intercultural)
- Tolerancia, habilidad para superar contrariedades, carácter firme y objetivo.
- Autoconfianza y empoderamiento
- Empatía
- Actitud ética

La formación ética del animador sociocultural se constituye fundamentalmente como disciplina para la vida, cuya actitud ética es:

- Reflexiva
- De debate y diálogo
- Respeto

ALGUNAS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL

LA OBSERVACIÓN

Proceso que detecta y asimila los rasgos de un elemento utilizando los sentidos como instrumentos principales. Consiste en “ver” y “oír” los hechos y fenómenos para conocer conductas y comportamientos colectivos.

La observación es un recurso para obtener datos sobre el objeto, persona o animal en cuestión, es fuente de información.

“Todo lo dicho siempre es dicho por alguien, y revela al observador.” “...no sabemos cómo son las cosas, solo sabemos cómo las vemos o las interpretamos”

Todo lo que hacemos y decimos revela el tipo de observadores que somos. dime lo que observas y te diré quién eres”. No nos acostumbramos a que todos somos dis-

tintos observadores. Si alguien ve las cosas de una manera distinta a la que las veo yo: “está equivocado”.

CREATIVIDAD

Como la capacidad de inventar algo nuevo, de relacionar algo conocido de manera innovadora o de apartarse de los esquemas de pensamiento y conductas habituales. En consecuencia, podemos decir, entonces, que aun cuando algunas personas tengan cualidades innatas excepcionales, éstas deberán dedicar esfuerzo para desarrollar sus propias cualidades.

Atributos de la Creatividad

- Originalidad,
- Flexibilidad,
- Viabilidad,
- Fluidez y Elaboración

PENSAMIENTO CRÍTICO Y OBJETIVO.

La objetividad es la cualidad opuesta a la subjetividad, es propia del objeto, y de sus características; no se relaciona con el sujeto, ni con la forma que éste posee de ver o entender al objeto.

En el sentido ético, se trata de un distanciamiento del sujeto respecto de él mismo en aras de acercarse al objeto. Para ser objetivo, a la hora de expresar una afirmación, el sujeto debe abandonar todo aquello que le es propio (ideas, creencias o preferencias personales) para alcanzar la universalidad.

CRITICIDAD

Capacidad que tiene el ser humano para hacer conscientemente juicios cayendo en cuenta del porque las hace, de los límites de estos juicios y del dinamismo que lo lleva a agruparse siempre más allá de los límites. (Josefa Priego Sánchez).

La criticidad es el equilibrio entre la subjetividad con la objetividad, es decir ver la realidad por sí misma y poderla ver desde el punto de vista de los demás. La crítica debe ser responsable y verídica, quien critica encuentra un lado positivo a las cosas, muy por el contrario, al criticón.

Criticidad es la capacidad que tiene la persona de analizarse a sí misma y de analizar a los demás, las cosas, las circunstancias, las situaciones, viendo lo que tienen de bueno o de malo, hacia donde van, que se busca con ello. Otorga al ser humano la posibilidad de analizar el medio social, la realidad externa, para emitir juicios sobre ellos y poder así contribuir a su transformación y mejoramiento.

No se debe confundir “ser-critico” con “ser criticón. Lo primero supone un compromiso con lo que se somete a análisis; lo segundo se reduce a destruir sin ofrecer alternativas de cambio.

La criticidad supone y exige un ver, un juzgar y, sobre todo, un asumir un compromiso que lleve a un cambio personal y social positivo.

COMUNICACIÓN

“Saber escuchar” no es lo mismo que escuchar.

Es estar disponible, estar dispuesto a que tu interlocutor se sienta acogido y respetado.

Escuchar significa atender totalmente a la persona que nos habla, sin interrumpirlo, sin juzgarlo o criticarlo... Implica muchas veces dejar lo que estamos haciendo para prestarle atención.

EMPATÍA

La empatía es la capacidad de percibir o inferir en los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar, es decir, como un individuo similar con mente propia.

Las situaciones y los actos de las personas nos provocan emociones, y solo comunicándolos conseguiremos expresar nuestra realidad más interna.

Aunque sean negativas, se ha demostrado científicamente que es una de las formas más eficaces de generar empatía.

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS EN PROCESOS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El manejo de técnicas como parte del proceso metodológico del quehacer del Animador Sociocultural coadyuvan a una mayor efectividad y calidad de la participación de los actores involucrados, así como permiten elevar la calidad de sus intervenciones profesionales.

Las técnicas y herramientas no tienen por qué ser rígidas y aburridas sino más bien han de ser creativas, flexibles y motivadoras tanto para quien las han de implementar como para las personas a las que van dirigidas, las cuales no olvidemos, tienen niveles importantes de sufrimiento y carencias.

NUEVOS ESPACIOS PARA GENERAR PROCESOS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La expansión de las nuevas tecnologías de información y comunicación - TICs, así como el desarrollo de los medios de comunicación social, ha producido en las sociedades la necesidad de globalización y de comunicación de sus intereses, costumbres, valores, cultura.

La irrupción de las redes digitales, entre las que destacamos Internet, los teléfonos inteligentes, las redes sociales, han contribuido a generalizar la sensación de apertura y comunicación con el resto del mundo.

De ser receptores de información hemos pasado a ser productores de mensajes que transmiten información, emoción y acción. Las TICs, constituyen una fuente de información útil, ágil cargada de un elevado potencial de intercambio cultural.

RETOS Y DESAFÍOS PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.

En el presente siglo, se presentan grandes retos y desafíos para la formación y capacitación en ASC:

- Desarrollar Investigación – acción participativa (Fals Borda). Como competencia **transversal**

Transformación real a través de la construcción cooperada de conocimientos con y para los colectivos sociales protagonistas.

¿Cuál es la forma de Investigar de los ASC? ¿Qué proponemos?

- Realizar Sistematización de experiencias como la organización de lo vivido, generación del conocimiento para la acción y el cambio. Aprendizaje concreto para la toma de decisiones y transformación de la realidad. ¿Cómo gestionamos el conocimiento resultante de un proceso de ASC?

Tener Universidades que se ensucien los zapatos y promotores comunitarios que se dediquen a escribir, sistematizar sus experiencias, crear conocimiento.

- Desarrollo y aplicación de las Técnicas de información y comunicación en todo el proceso de dinamización de los colectivos sociales.
- Definir la Ruta a seguir, no solo plantearla como metodología, como acción, es fundamentalmente pensarla de manera Latinoamericana.

Humanizar las ciudades, interrelacionarse, interconectarse con el otro, con el próximo como posibilidad humana. Ver al otro como semejante y diferente, igual en derechos y deberes y diferente en su estructura mental, usos, valores, costumbres.

CONCLUSIONES

En definitiva, una formación coherente con los principios de la ASC que se han reseñado y descrito a lo largo de todo este texto, **determina que el proceso formativo sea, en sí mismo, un proceso de animación sociocultural, y que la animación sociocultural sea a su vez considerada como un proceso formativo** que facilite un cambio de actitudes, en consecuencia es fundamental tener en cuenta el perfil de competencias que define la práctica del/ la animador- ra sociocultural en todos los ámbitos de su acción.

Los procesos de formación y capacitación en ASC estarán orientados a:

- Formar animadores socioculturales como profesión técnica, universitaria o especialización.
- Capacitar para desarrollar procesos de ASC
- Acompañar como estrategia metodológica en procesos educativos formales.

El primero conduce a la formación y/o especialización profesional para la enseñanza, la investigación – acción.

El segundo y tercero, a la instrumentalización de la ASC como metodología que genera participación del colectivo.

La metodología de la ASC fluye del ser, humaniza las relaciones, desestructura mentes, prejuicios, prepara el cuerpo para expresar, acoger y transmitir, para hacer, integrar y disfrutar.

Es Aprendizaje – Acción – Liderazgo para el empoderamiento popular y la incidencia política.

- Consecuentemente todo proceso de formación y capacitación en ASC requiere tener presente:
- Manejo de enfoques, conceptos, paradigmas, existentes desde la ASC.
- Actitud innovadora para responder a las necesidades y demandas del ámbito sociocultural.
- Implementación y ejecución de proyectos de ASC propiciando procesos educativos en diversos espacios públicos, organizaciones y comunidades específicas.
- Reconocer la Cultura de los colectivos sociales como el conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta incluyendo los medios materiales (tecnologías) que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo.
- Permitirnos diversidad, interculturalidad en nuestras:
 - Expresiones culturales
 - Expresiones artísticas y lúdicas.
 - Afectos, actitudes y expresión corporal.
- Aplicación de técnicas lúdicas, artísticas, expresivas, recreativas, motivadoras y participativas, destacando el arte, la música, danza, teatro, improvisación, entre otras.
- Aporte a la comunidad por el impacto de los resultados en el desarrollo, la inclusión social y el mejoramiento de la calidad de vida de los colectivos sociales, promoviendo así incidencia política.
- Catapultar los recursos personales, conceptuales, metodológicos y técnicos: Conocimientos, habilidades, actitudes.
- Tener en cuenta la articulación de los actores sociales de todo proceso movilizador.

Solo así formaremos Animadores Socioculturales:

- Académicamente competentes
- Humanamente Cálidos y
- Éticamente sólidos.

BIBLIOGRAFÍA

ABREO, Verónica. (200) ¿Se puede ser ético y profesional a la vez? Revista NUEVA-MÉRICA

Nº92. Bs. As. Argentina

ANDER EGG, Ezequiel. (2012) La práctica de la Animación Sociocultural. Buenos Aires. Editorial San Pablo

DE GREGORI, Waldemar (2015) Neuroeducación para el Éxito

https://books.google.com.pe/books?id=oWmsBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

KLIKSSBERG, Bernardo. (2004) Más ética, más desarrollo. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL.

SARRATE CAPDEVILA, María Luisa (2007-2008) Programas de Animación Sociocultural. Resumen de la asignatura. Segundo curso de Educación Social. U.N.E.D.I

VENTOSA PEREZ, Victor Juan (2008) Perfiles y Modelos de Animación y Tiempo Libre. España. Ed. CCS.

Enlaces:

<http://www.cmi-strategies.com/wp-content/uploads/2012/05/Thomas-Durand-Alchemy-of-competence.pdf>

<http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/r.bidoglio.pdf>

<http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/r.bidoglio.pdf>

https://www.youtube.com/watch?v=30HG_w-IwM4 - Neuroeducación para el éxito

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UNA EXPERIENCIA DE 15 AÑOS EN EL IES JORDI DE SANT JORDI

EJE 5

DAVID AUCEJO⁸²
MARC BRELL⁸³
CARLES MONCLÚS⁸⁴

RESUMEN

Los ámbitos de trabajo de la figura profesional de animador sociocultural son desde hace años objeto de discusión y reflexión.

La animación sociocultural desarrolla su trabajo fundamentalmente en el ámbito de la educación no formal, pero, desde nuestro punto de vista puede jugar un papel muy importante también en la educación reglada en espacios como la promoción de la participación, la dinamización de espacios, el soporte a los y las docentes y como impulso a proyectos singulares.

La comunicación pretende mostrar la experiencia y los proyectos desarrollados por un animador sociocultural contratado unas horas a la semana en un centro educativo de educación secundaria, en concreto el IES Jordi de Sant Jordi de Valencia.

El IES Jordi de Sant Jordi es un instituto de educación secundaria y formación profesional. El alumnado que atiende en educación secundaria vive en un barrio caracterizado por la pobreza y la falta de recursos, y el alumnado de formación profesional no procede, en general, del entorno inmediato ya que, por ejemplo, en la Titulación de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística es el único centro público que lo imparte en la ciudad de Valencia.

La experiencia se ha desarrollado desde el año 2005 en que el centro a través de una subvención del Ministerio de Educación para centros que atendían a alumnado con dificultades puso en marcha la contratación a tiempo parcial de un Técnico Superior en Animación Sociocultural y un Técnico Superior en Integración Social.

Cuando la subvención del Ministerio finalizó al cabo de 3 años, la contratación de la figura del animador sociocultural siguió pues el centro consideró que era un elemento imprescindible para la dinamización de la participación y el desarrollo de proyectos singulares.

Describiremos también los diferentes proyectos singulares realizados dando especial relevancia a los relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

PALABRAS CLAVE

Centros educativos, figura profesional ASC, ODS, educación no formal en espacios formales, proyectos socioculturales

82- IES Jordi de Sant Jordi. País Valenciano. Estado Español. aucejodavid@iesjordi.com.

INTRODUCCIÓN

LA TITULACIÓN DE TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMADOR/A SOCIOCULTURAL Y TURÍSTICO/A

El título de Formación Profesional de Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística regulado por el *Real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre (BOE 27-12-2011)* sustituyó en el Estado Español al anterior Título de Grado Superior de Animación Sociocultural vigente desde el año 1996. La duración de los estudios es de dos años con una carga horaria de 2000 horas, de las cuales hay más de 400 h. de prácticas.

La titulación tiene el ocio, la cultura y el ámbito social y comunitario como espacios de trabajo dirigiéndose a diferentes colectivos, pero la nueva configuración de la titulación ha añadido el ámbito turístico y ha dado mucho más peso al trabajo con el sector de la juventud.

Es una titulación ya con una cierta trayectoria en el Estado Español a la cual para acceder se ha de haber superado en Bachillerato o, en su caso, una Formación profesional de Grado Medio.

La animación sociocultural desarrolla su trabajo fundamentalmente en el ámbito de la educación no formal, pero, desde nuestro punto de vista, puede jugar un papel muy importante también en la educación reglada en espacios como la promoción de la participación, la dinamización de espacios, el soporte a los y las docentes y como impulso a proyectos singulares. Hemos de tener en cuenta que, como hemos dicho antes, en la nueva titulación se imparten dos materias en segundo curso orientadas al trabajo específico con la juventud: Intervención Socioeducativa con Jóvenes e Información Juvenil, que capacitan plenamente a los/as animadores socioculturales a trabajar con jóvenes en todos sus ámbitos.

CARACTERÍSTICAS IDENTIFICATIVAS DE NUESTRA REALIDAD

EL ENTORNO

El Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi está ubicado en el barrio Na Rovella; barrio periférico del sur de la ciudad de Valencia. Se encuentra en el polígono de la Fuente de San Luis, construido en la década de los años 70, junto a las viviendas que fueron concedidas a familias con problemas socioeconómicos, siendo un referente para el colectivo gitano, ya que aglutina gran cantidad de vecinos/as de esta etnia. Posteriormente se construyeron algunas fincas en régimen de cooperativa que fueron ocupadas por trabajadores/as cualificados/as y profesionales. Durante los últimos años ha sido una zona en expansión del crecimiento urbanístico de la ciudad de Valencia, donde ha ido desapareciendo la huerta y las alquerías existentes, edificándose pisos de alto nivel, en consonancia con la proximidad de la Ciudad de las Artes y las Ciencias.

Esta evolución hace que el barrio esté caracterizado por una parte, por la diversidad, en el cual conviven personas con una situación de trabajo y de vida muy distinta, desde un nivel más alto hasta familias que sufren situaciones de clara problemática y exclusión social, pero con un importante tejido asociativo que intenta dar respuesta

a las problemáticas colectivas e individuales que se plantean, y por otra parte, por la transformación urbanística, donde el crecimiento de las viviendas y espacios comerciales y de ocio, está ocasionando una destrucción del patrimonio natural y cultural del paisaje huerto.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA, PERFIL DEL ALUMNADO, NIVELES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

El IES Jordi de Sant Jordi, es un centro público en el que se imparten estudios de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica (Administración y Gestión) y Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior (Servicios Socioculturales y a la Comunidad).

Nuestro centro ha sufrido en los últimos años importantes cambios en cuanto al alumnado que escolariza. Hace unos años, además del alumnado del barrio, escolarizaba personas provenientes de las pedanías del sur de la ciudad. Esta situación daba una diversidad importante en el centro, puesto que confluían personas de origen rural, otros barrios de Valencia y personas originarias del propio barrio. En estos momentos, el alumnado de los distintos niveles educativos del centro, continúa siendo diverso, pero tiene orígenes y características muy diferentes a las de entonces.

Así pues, en ESO y FP Básica, la casi totalidad del alumnado es del barrio, con unas expectativas de futuro académico muy bajas y con un porcentaje importante de personas de etnia gitana, con necesidades de compensación educativa y migrantes de 24 nacionalidades distintas. En estos momentos de los 203 alumnos y alumnas que cursan ESO y FP Básica, cerca del 59% del alumnado que recogen nuestras aulas son migrantes y de etnia gitana.

En Bachillerato, la realidad cambia, puesto que, además del alumnado del barrio que ha conseguido superar la ESO, escolarizamos también a personas provenientes de otros barrios. Se trata, en general, de un alumnado con expectativas de realizar estudios superiores, bien sean de Formación Profesional o Universitarios.

Por último, el alumnado de los Ciclos Formativos de la Familia de Servicios Socioculturales proviene de muchos lugares de la provincia e incluso de otras Comunidades Autónomas, que en muchos casos vienen a nuestro centro porque tienen buenas referencias y altos índices de incorporación laboral o continuidad de estudios superiores.

Hay que destacar que en nuestro centro se llevan a cabo diferentes programas y proyectos que pretenden atender de la manera más adecuada al alumnado y sus necesidades educativas específicas y socioculturales. Entre los que destacamos:

Programa Aula Compartida (PAC): dirigido al alumnado absentista de ESO, para garantizar su integración normalizada al sistema educativo.

Programa de Acompañamiento Escolar (PAE): atiende al alumnado de ESO con dificultades académicas, a través de refuerzo educativo.

Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE): destinado al alumnado extranjero de nueva incorporación que cursa ESO y que desconoce las lenguas oficiales, con objeto de facilitar su rápida inserción en el sistema educativo.

Proyecto Deportivo y Actividad Física para la Salud (PEAFS): que ofrece fuera del horario lectivo, actividades físicas y deportivas al alumnado y a las usuarias/os de entidades del barrio.

Proyectos Pigmalión y Teseo, que incorporan la figura del alumnado “padrino-madrina” o mentorización entre iguales. El primero dirigido al alumnado de ESO y el segundo al alumnado de Grado Medio que se encuentran en riesgo de fracaso escolar con la ayuda de alumnado de Integración Social.

METODOLOGÍA: EL PROFESIONAL DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL IES JORDI DE SANT JORDI

EL INICIO

La incorporación en nuestro centro de la figura profesional del animador socio-cultural arranca en 2005 a partir del proyecto PROA (Proyecto de refuerzo, orientación y apoyo) cofinanciado por el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas para centros de enseñanza de educación secundaria con un elevado número de alumnado con necesidades de compensación educativa. El proyecto destinaba fondos a los centros para que fueran empleados para actuaciones directas con el alumnado, intervenciones educativas y actuaciones de intervención en el entorno.

El Consejo Escolar del centro, a propuesta del equipo directivo contempló que de los fondos asignados se dedicara una cantidad a la contratación de dos profesionales, un técnico/a en Integración Social y un técnico/a en Animación Sociocultural con funciones específicas para cada uno de ellos.

OBJETIVOS INICIALES

La contratación de un técnico/a en Animación Sociocultural tenía una orientación hacia la prevención, con labores de promoción de la participación, organización de proyectos y actividades. Se trataba de mejorar la imagen que del instituto tenía el propio alumnado creando espacios, acciones y oportunidades en positivo, animadoras e interesantes al alumnado para que “venir al instituto” fuera mejor opción que el absentismo.

El trabajo del animador parte de la realidad (necesidad de espacios de relación entre el alumnado, actividades interesantes que favorezcan la presencialidad, mejorar el sentimiento de pertenencia al centro, trabajar la baja autoestima del alumnado y mejorar la motivación por los estudios) ya detectada desde el departamento de orientación, equipo directivo y la técnica en Integración Social contratada durante el curso anterior.

De manera implícita su trabajo pretende tejer alianzas (entre personas, entidades, barrio) y generar posibilidades (acciones, recursos, propuestas) tanto para el alumnado como para el profesorado.

PUESTA EN MARCHA

Como primera acción y como estrategia para dar a conocer la figura del animador en el centro (tanto al alumnado como al profesorado) se realizó un análisis de la realidad con la técnica del susurro por todas las aulas⁸⁵. Con ella se detectó cuál era la

85- Por parejas se listan necesidades y expectativas durante 3 minutos, después se juntan en grupos de 4, 8 y 16 para añadir y priorizar. Finalmente se expone en clase y se anota en la pizarra.

opinión del instituto por parte del alumnado, cuáles eran las necesidades detectadas y sobre todo cuáles eran sus expectativas.

De este documento se extraen los objetivos y todas las actividades propuestas para ese curso. Programa y análisis que se retorna al alumnado a través de la dinamización de la Junta de Delegadas que pasa a ser un espacio protegido y privilegiado donde dar voz al alumnado y desde el que fomentar la participación: dotándolos de contenido y sentido sobre decisiones concretas (uso del patio, programación de actividades complementarias y creación de eventos singulares a demanda del alumnado).

Paralelamente el animador facilita su accesibilidad paseándose y siendo cercano en las horas de patio: lugar y tiempo ideales para el fomento de la participación desde el diálogo distendido y entre iguales. El tiempo de patio pasa a ser un espacio de interrelación estrecha e informal entre el alumnado y las decisiones del equipo directivo, que funciona en paralelo al espacio formal de la junta de delegados, deviniendo el primero espacio de expresión de necesidades e inquietudes personales y el segundo de reivindicaciones y demandas institucionales.

A modo de ejemplo del análisis de la realidad, de las juntas de delegados y de las conversaciones del patio en el primer año se organizan: una excursión con alumnado de 1º de la ESO por Valencia para ver y poner en valor el arte y los artistas urbanos, una acción para el día de San Valentín que organiza el alumnado de 4º (y que pasará a ser “tradición” del alumnado de 4º durante los siguientes 10 años). De las conversaciones con equipo directivo, orientación y tutoras se plantea la necesidad de crear un grupo de mediación escolar para el curso siguiente.

SISTEMATIZACIÓN

Desde el primer momento parte del trabajo del animador sociocultural es sistematizar todas las acciones en formato proyecto. Para toda actividad hay un proyecto previo, una puesta en marcha y una evaluación final que en caso de proyectos cíclicos deviene el punto de partida de la siguiente acción.

Esta metodología de trabajo hace que los objetivos del primer año se ajusten a la realidad diversa de cada curso y por tanto modificando los objetivos, público, metodologías, acciones, etc.

EL DÍA A DÍA DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL EN UN CENTRO EDUCATIVO.

La experiencia del primer año es una muestra de la metodología de trabajo sistemática y sistematizada que ha desarrollado el profesional en estos 15 años.

1. Durante el horario de patio el animador debe estar accesible (en el propio patio) para:

A. Observar las dinámicas de grupo en el tiempo libre: tipos de relación, grupos establecidos, usos del patio (actitudes e interrelaciones entre individuos dentro de los grupos, así como relaciones entre grupos)

B. Permitir que sea muy fácil acercarse al animador para hablar de cualquier tema. Al director, jefe de estudios o tutor el alumnado va cuando el conflicto está creado, pero una figura cercana al alumnado es capaz de permitir que el preconflicto

aflore antes de que pase a ser conflicto. Así desde la conversación informal en el patio se abren puertas a otras posibles intervenciones más formales.

C. Recopilar las inquietudes “no curriculares” del alumnado para poder crear un calendario de acciones que conjunte las actividades curriculares con sus intereses.

2. Establecer red de contactos mediante charlas formales e informales (pausa café) con los diferentes profesionales del centro, detectando así también: inquietudes y necesidades por parte del profesorado, agentes sociales del barrio y eventualmente organizaciones externas con las que establecer alianzas.

3. Programar actividades que sumen todo lo anterior, con el objetivo que estas propuestas sean suficientemente fáciles, posibles económicamente y estimulantes como para que se conviertan en actividades cíclicas anualmente y parte del programa de actividades de centro, y más aún, que al responder a los intereses de todas las partes devengan autónomas (y no precisen de la intervención presencial del animador).

4. Escribir todas las propuestas en formato proyecto con la evaluación y propuestas de continuación para los cursos siguientes.

RESULTADOS: ALGUNOS PROYECTOS SINGULARES IMPULSADOS POR EL ANIMADOR SOCIOCULTURAL

De forma complementaria a todas las iniciativas mencionadas anteriormente, el centro busca alianzas con las entidades del entorno y realiza una importante labor de coordinación y trabajo conjunto con nuestro alumnado dentro y fuera del instituto, como por ejemplo, el centro Periferia, Taleia Fundación ADSIS, Iniciatives Solidaries, Fundación Secretariado Gitano, Universidad Popular, Asociación Asindown, Clarió, Acció Ecologista AGRÓ, Sociedad Española Ornitología, InteRed, Movimiento Contra la Intolerancia, Amnistía Internacional, etc.

En esta labor cobra especial relevancia la figura del animador sociocultural del centro, puesto que tiene un papel fundamental a la hora de tejer dichas alianzas y establecer sinergias, al tiempo que continúa ampliando los recursos, acciones y proyectos que atienden a las necesidades específicas y socioculturales de nuestro alumnado y del barrio, entre los que destacamos los siguientes:

Proyecto de Educación para el Desarrollo y Sensibilización Medioambiental, “Au Jordi: Un puente entre la ciudad y la naturaleza”.

- Dinamización del Plan de Acción Tutorial.
- Proyecto Grupo Activista para la Convivencia Ecosocial.
- Otras actuaciones complementarias.

PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SENSIBILIZACIÓN MEDIOAMBIENTAL. “AU JORDI: UN PUENTE ENTRE LA CIUDAD Y LA NATURALEZA”

Au Jordi es un proyecto propio del IES Jordi de Sant Jordi que inicia el animador sociocultural en el curso 2015/16. Nace como una herramienta educativa a disposición del alumnado, el profesorado y el barrio para crear espacios, iniciar procesos e impulsar acciones transformadoras con un enfoque socioeducativo y de sostenibilidad ambiental. Permitiendo a través de la participación activa del alumnado, desarrollar el espíritu crítico y adquirir conciencia de la interdependencia de nuestros actos y la

ecodependencia con el espacio natural, con el propósito de asumir la corresponsabilidad en los cambios de ámbito local-global. Y así visibilizar y denunciar las prácticas patriarcales, neoliberales y capitalistas que explotan los recursos y degradan la vida y el planeta. El proyecto cobra sentido dada la situación geográfica privilegiada que tiene el instituto, al estar en la zona de influencia directa con la huerta y el Parque Natural de la Albufera, convirtiéndose éste, en un puente entre la ciudad y la naturaleza.

Consideramos que la Educación (desde un enfoque de Educación Transformadora y Ciudadanía Global: ETCG) no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que ha de contribuir a la adquisición de valores, actitudes y hábitos de comportamiento que ponen a las personas y a la vida en su sentido más amplio como valor central y prioritario de cualquier acción y decisión.

Partir de estos enfoques y principios resulta fundamental para entender la perspectiva que en todo momento tiene implícita cualquiera de las actuaciones que forman parte de nuestro proyecto, y en la que el alumnado participa de forma activa que son:

- La habilitación de un espacio del patio para cultivar un huerto urbano de manera tradicional (sin pesticidas, ahorro de agua, recuperación del valor cultural y patrimonial respetuoso con el medio...), gestionado por entidades de carácter social (Universidad Popular y Asindown) y participación de nuestro alumnado.
- La construcción, en el aula de tecnología, y seguimiento, desde el aula de biología, de cajas nido para aves que ayudan a mantener e integrar en el contexto de la ciudad especies autóctonas, así como valorar la importancia de la biodiversidad dentro del contexto urbano.
- La construcción (aula de tecnología) y colocación de observatorios y hoteles de insectos donde se permite al alumnado conocer desde la proximidad y la práctica diferentes tipos de insectos (aula de biología), así como cuestionar y reflexionar sobre la incidencia que tiene el actual sistema de vida humana en la biodiversidad.
- La creación de un blog que permite sistematizar “todo lo que ocurre” de manera secuenciada y favorece la interiorización del proceso.
- Las charlas de sensibilización medioambiental que realizan agentes externos al centro (Acció Ecologista AGRÓ, Sociedad Española de Ornitología...), refuerzan y contribuyen a poner en valor el medio ambiente y se analizan los peligros de la crisis climática.
- Las salidas, visitas y excursiones por el entorno natural que, junto a las charlas, conciencian al alumnado sobre la importancia de contribuir a reducir la huella de carbono y respetar los ecosistemas terrestres y acuáticos más cercanos.
- La iniciativa por parte del alumnado en la creación de una balsa que reproduce el hábitat propio de la Albufera que sirve para reflexionar sobre el equilibrio de los ecosistemas, las especies autóctonas frente a la problemática de las especies invasoras...
- La construcción, como actividad de patio, de jardines verticales en colaboración del alumnado de ciclos formativos mediante una metodología de Aprendizaje Ser-

vicio que responde tanto a principios de inclusividad y atención a la diversidad, como de naturalización de los espacios comunes.

- La puesta en práctica en colaboración con el Máster en Cooperación al Desarrollo de una metodología participativa de Aprendizaje Acción con otros agentes del barrio desde un enfoque ecofeminista y de los cuidados de la persona y del medio.

Todas estas propuestas tienen una secuencia temporal de largo recorrido, dado que se inician en el curso 2015/16 y abarcan la totalidad de los cursos de ESO, desde su inicio hasta el final, permitiendo al alumnado durante su escolaridad la posibilidad de involucrarse y participar de manera activa en un proyecto colectivo del que forma parte el conjunto de la comunidad educativa, así como las entidades valencianas ya nombradas.

Cabe destacar que el proyecto está respaldado en su financiación por el Ayuntamiento de Valencia, dentro del programa de ayudas y subvenciones “Ciudad Educativa”.

DINAMIZACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT)

El Plan de Acción Tutorial es el marco general en el que se especifican los criterios y procedimientos a utilizar para la organización y funcionamiento de las tutorías. Se incluyen las líneas de actuación que las tutoras y tutores, junto con la comunidad educativa, desarrollan con el alumnado y las familias, siempre contando con la colaboración y coordinación del equipo educativo correspondiente, la Jefatura de Estudios, el equipo coordinador de ESO y de CCFF, el Departamento de Orientación y el animador sociocultural.

Entendemos la acción tutorial como un elemento propio de la actividad docente, pero acompañada y dinamizada por otros actores educativos entre los que destaca el animador sociocultural, y que está ligada a las relaciones tanto colectiva como individual con el alumnado que nos ayuda a conseguir una educación integral y personalizada.

El papel que juega el animador sociocultural dentro del PAT viene concretado, entre otras, en las siguientes actuaciones:

- Formación inicial del profesorado tutor/a en gestión de grupos y técnicas de dinámica grupal.
- Diseño de recursos y técnicas de grupo: dinámicas de presentación, conocimiento interpersonal, cohesión grupal, confianza, comunicación...
- Preparación y dinamización de la Jornada de acogida y bienvenida.
- Promoción de la asamblea de aula como herramienta de participación del alumnado.
- Coordinación en actividades de educación en valores mediante talleres de diferentes organizaciones que colaboran con el centro.
- Participación en diferentes actividades vinculadas con los días internacionales, fomento lector, proyecto de salud del centro...

- Colaboración con el alumnado para la autogestión de viajes de fin de curso y fiestas de graduación.
- Dinamización de la Junta de Delegadas como mecanismo de participación activa y comprometida por parte del alumnado en la vida del centro.

Con todo ello, el animador sociocultural forma parte de la estructura organizativa y participativa de las diferentes actuaciones y actividades vinculadas al PAT, y cuya presencia lejos de limitar la capacidad de decisión de los/las tutores/as, brinda un enfoque metodológico propio de la animación sociocultural que ayuda a sistematizar su programación de tutoría, ofreciendo diversas herramientas y recursos para que el/la tutor/a pueda desarrollar aquellas que mejor se adaptan a su forma de entender la acción tutorial y al grupo de alumnos.

PROYECTO GRUPO ACTIVISTA PARA LA CONVIVENCIA ECOSOCIAL

Un claro ejemplo de cómo una actuación inicial (Grupo de Mediación y Convivencia), que daba respuesta a una necesidad específica, se ha reconvertido de manera autogestionada, gracias a la intervención continuada del animador sociocultural, en otra propuesta que atiende a la evolución y cambio de nuevas demandas del alumnado y del centro es el Grupo Activista para la Convivencia Ecosocial.

El Grupo de Mediación se creó durante el curso 2008/2009, después de recibir formación el curso anterior. Desde sus orígenes el grupo ha estado constituido por profesorado y alumnado fundamentalmente de ESO y Bachillerato, ha contado con la presencia de miembros del Equipo Directivo y ha estado coordinado y dinamizado por el animador sociocultural del IES.

Sus actuaciones y actividades estaban encaminadas a mejorar el clima de convivencia e integración en el centro y desarrollar habilidades sociales en el alumnado, como: la resolución de los conflictos mediante la mediación escolar, la interculturalidad y acogida del alumnado recién llegado al centro, la dinamización del tiempo de recreo, la participación en encuentros de alumnado mediador de otros centros (programa “Enganxa’t”), la jornada de convivencia y el cursillo de formación para nuevos mediadores/as, entre otras.

La línea de actuación del Grupo de Mediación ha estado marcada por el trabajo y la difusión de valores, actitudes y formas de comportamiento que han favorecido la convivencia y el respeto, tanto dentro del centro como en la sociedad, procurando la integración del alumnado y fomentando desde dentro del instituto la cultura del diálogo. A modo de ejemplo, han desarrollado campañas sobre violencia de género, convivencia intercultural...

La presencia y actuaciones desarrolladas por el grupo a lo largo de todos estos años, ha sido clave para la consolidación de la mejora del clima de convivencia en el centro. Esta situación ha hecho que el propio grupo asuma como tal nuevos retos y enfoques, en los que cobran protagonismo el “activismo” y la “participación comprometida” con los valores ecofeministas y de justicia social, a través de la propuesta de acciones, actividades y grupos de trabajo, en los que vuelve a estar presente la línea del “pensar-actuar-transformar” propia de un planteamiento de Educación Transfor-

madora y Ciudadanía Global (ETCG). A modo de ejemplo puede servir la primera acción del grupo en la que se desarrolló una campaña de visibilización y denuncia de la situación del pueblo Saharaui y la posterior recogida de alimentos y material escolar en colaboración con una entidad comprometida con la causa.

OTRAS ACTUACIONES COMPLEMENTARIAS

Recogemos en este apartado otras propuestas y actuaciones en las que el profesional de la animación sociocultural desempeña un rol decisivo tanto para su diseño como su posterior implementación y desarrollo, y que por razones de espacio resulta imposible extendernos con mayor detalle. Destacamos por su carácter participativo y transformador las siguientes:

Dinamización Junta de delegadas/os: A través de encuentros asamblearios, el alumnado representado por las delegadas de cada grupo ejerce plenamente la vida democrática, participativa y de compromiso conjunto. Contar con la opinión de todas y todos resulta fundamental para mejorar día a día nuestro entorno. Sentirse escuchados, realizar propuestas y materializarlas, contribuye a mejorar el clima escolar.

Proyecto dinamización y transformación del patio escolar: Entendemos que todos los espacios educan porque son portadores de valores, inculcadores de comportamientos y escenarios de aprendizajes. En este sentido, se ha concebido el patio como un lugar de encuentro, relación y convivencia en que la transformación de sus espacios ha estado guiada por criterios participativos, didácticos, estéticos, lúdicos, interculturales, multidisciplinares y de interacción.

Programa transición Primaria-Secundaria: El programa introduce elementos innovadores que contribuyen a realizar y facilitar una transición progresiva, integrada e integradora para el alumnado que está en el último curso de Educación Primaria de los centros adscritos al Instituto de Educación Secundaria, mediante la organización, entre otras, de actividades de acogida y conocimiento del IES tanto para el alumnado como para sus familias.

Proyecto recuperación memoria democrática: Poner en valor, “re-conocer” y dignificar a las víctimas de la Guerra del 36 y la dictadura franquista, y defender los valores, derechos y libertades democráticos, resulta un deber ineludible especialmente para quienes formamos parte de los ámbitos de la educación y animación sociocultural. Con este propósito el Departamento de Filosofía y el animador sociocultural diseñan este proyecto de memoria democrática que incluye acciones como: nombrar diferentes espacios del instituto y poner “placas de calle” con los nombres de mujeres republicanas, trabajar a través de teatro de las oprimidas la represión franquista, traer al instituto exposiciones fotográficas como “memoria desenterrada”, organizar charlas de personas y colectivos represaliados, visitar las fosas comunes del cementerio de Paterna, etc.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: LA IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA FIGURA PROFESIONAL DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Después de haber mostrado la experiencia y algunos de los proyectos desarrollados por el animador sociocultural en nuestro instituto, lanzamos una propuesta reflexiva que, a partir de los mismos, intenta abordar la importancia y necesidad que para los contextos educativos formales puede tener la presencia de la figura profesional del animador sociocultural.

Para ello, basta realizar una mirada de reconocimiento y análisis de la realidad actual en la que nos encontramos imbuidas las sociedades y las personas del siglo XXI, para detectar la urgencia y necesidad (que tiene, entre otros, la educación reglada) de alumbrar relatos y consensos éticos, pedagógicos, socioculturales, políticos y económicos sobre el cambio como transición-transformación que guíen nuestras prácticas diarias tanto en lo profesional como en lo personal, basados en nuevos enfoques, paradigmas, principios y estrategias de intervención que pongan en el centro “la vida” (ecorelación) y “las personas” (interrelación).

Poner de manifiesto y señalar, en definitiva, los peligros y fracasos del neoliberalismo-capitalismo-patriarcado, es una exigencia y compromiso que tenemos como profesionales de la educación, animación sociocultural e intervención sociocomunitaria. Puesto que los valores dominantes y dominadores centrados en el crecimiento ilimitado y la acumulación, el consumismo y el individualismo, son los responsables de la crisis social y medioambiental de nuestros días: producción y consumo irracional, crecimiento económico y demográfico descontrolados, regresión y pérdida de derechos, descrédito de “lo comunitario” y desmantelamiento de “lo público”, desigualdad social, pérdida de dignidad de colectivos y minorías étnicas, austeridad y precarización, auge de grupos de extrema derecha y discursos de odio, racistas, xenófobos, machistas... son algunas de las situaciones y cuestiones que reclaman urgencia en la acción y el cambio inmediato.

Toda esta complejidad requiere, la defensa de una educación e intervención sociocultural y socioeducativa emancipadora que promueva entre nuestro alumnado una educación integral orientada a la participación activa y la ciudadanía crítica y comprometida. Por ello, la animación puede contribuir a este fin dentro de la estructura organizativa, funcional y relacional de los contextos educativos formales, ofreciendo modos y actores complementarios de intervención-acción pedagógica, capaces de redistribuir las responsabilidades educativas propias de la escuela.

En este sentido, y si bien es cierto que “habitualmente la animación sociocultural (ASC) se asocia al ámbito de la educación no formal, en la medida que, tanto sus objetivos como su metodología y acciones para conseguirlos –aunque intencionales y explícitos- se suelen desarrollar fuera de los marcos escolares y reglados (Trilla, 1997:27). Sin embargo, esta generalización ha de relativizarse cada vez más, a medida que nuevas demandas y necesidades socioeducativas amplían y desarrollan a su vez nuevos ámbitos y posibilidades de intervención para la ASC. Uno de estos ámbitos es el escolar.” (Ventosa, 2002:127).

Partir de este convencimiento, avalado por la trayectoria práctica que en los últimos quince años hemos acumulado en el IES Jordi de Sant Jordi, hace que manifiestemos y entendamos que las estrategias de intervención que ofrece la animación en centros educativos para atender a dichas demandas y necesidades puedan vertebrarse de manera complementaria desde una doble perspectiva (Ventosa, 2002); (Morata, 2016):

1. El entorno educativo formal como espacio y medio para la promoción y desarrollo de proyectos socioculturales singulares.

En líneas anteriores hemos expuesto algunas de las es propias más significativas que a lo largo de los últimos años se han venido desarrollando por parte el animador sociocultural en nuestro centro educativo.

2. La utilización de metodologías, recursos y técnicas propias de la ASC en el ámbito educativo formal, así como los objetivos que se plantea y los agentes que intervienen.

En el punto anterior, mencionamos algunos de los proyectos socioculturales singulares llevados a cabo en el IES Jordi de Sant Jordi, y en los que la figura del animador sociocultural ha sido clave. No obstante, cabe destacar que todos ellos parten de un enfoque socioeducativo y sociocomunitario que apuesta por los principios y finalidades de una Educación Transformadora y de Ciudadanía Global, caracterizada por establecer la secuencia del: pensar-actuar-transformar; permitiéndonos de esta manera desarrollar el currículum oficial pero orientado a la educación para el desarrollo, la justicia social, la sostenibilidad y la sensibilización medioambiental, concretados en los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible.

De forma más precisa podemos decir que las metodologías, recursos y técnicas que guían el camino de las propuestas que aquí hemos mostrado se caracterizan por ser:

Activas: ya que permiten la adquisición de conocimientos, competencias y valores mediante el trabajo y la experimentación, así como el incremento de la curiosidad tanto por el conocimiento como por las consecuencias de nuestros actos y la corresponsabilidad para el cambio que de ello se deriva.

- Participativas e Integradoras: puesto que desde el primer momento los agentes implicados en cada uno de los proyectos (profesorado, alumnado y alianzas externas) lo van modificando para adaptarse a la realidad siempre cambiante de manera horizontal e inclusiva. En este sentido, los espacios compartidos de encuentro favorecen el intercambio y conocimiento de la diversidad interpersonal e intergeneracional, así como de diálogo y evaluación para el desarrollo de propuestas futuras.

- Grupales y Colaborativas: ya que la colaboración y cooperación son características fundamentales del procedimiento de trabajo establecido a lo largo de los diferentes proyectos y propuestas, puesto que la interacción entre iguales, el intercambio de conocimientos y experiencias, el trabajo cooperativo, la reflexión conjunta y la toma de decisiones marcan el quehacer diario.

- Transversales e Interdisciplinarias: tanto en la implicación de diferentes departamentos didácticos y áreas de conocimiento, materias y asignaturas que encuentran un valor añadido para el desarrollo curricular, como en los diferentes grupos de alumnado y niveles educativos que participan, así como también en la relación entre los distintos actores internos y externos (instituto, entidades y administraciones).
- Críticas, Reflexivas y Transformadoras: al partir del análisis la realidad para comprender la relación existente entre las problemáticas globales y locales llevando a cabo acciones que sensibilizan e inciden en la capacidad que todas y todos tenemos para intervenir de manera comprometida en cualquier proceso de cambio, mejora y transformación del entorno inmediato pero vinculado al contexto global.

A partir de la sistematización de nuestra experiencia, finalizamos destacando algunos de los aspectos innovadores que a nuestro entender ofrece la presencia de la figura profesional del animador sociocultural en los contextos educativos formales y consideramos han de servir para abrir un debate y reflexión sobre la importancia y el papel que puede desempeñar la animación sociocultural en la educación reglada:

1. Como proceso educativo, se trata de una propuesta que se ha ido construyendo, consolidando y ampliando a lo largo del tiempo (longitudinal y cíclica), de manera conjunta y coordinada (cooperativa).
2. Reivindica e incorpora en la vida del instituto la figura profesional del Animador/a Sociocultural y Turístico/a, siendo este un eje central en el diseño y dinamización de diferentes proyectos singulares y de la vida cotidiana del centro.
3. Se lleva a cabo desde la coordinación y el trabajo en equipo entre el Equipo Directivo, el animador sociocultural del centro, el profesorado de diferentes Departamentos y en el que a su vez participa el alumnado y algunas entidades externas del barrio/ciudad.
4. Es transversal e interdisciplinar, tanto en los contenidos que trabaja como en los grupos y niveles educativos que participan.
5. Consigue la apertura del centro al barrio y que el barrio entre en el centro, haciendo más cercana la realidad y el entorno como parte integrada del medio ambiente y la realidad sociocultural y sociocomunitaria.
6. Genera procesos de comunicación y construcción colectiva del conocimiento que ayudan a tomar conciencia del papel que el propio alumnado juega en la transformación local-global.
7. Posee un carácter transformador que se aprecia en el impacto real sobre los valores, actitudes, hábitos, conocimientos, sensibilidad y pensamiento crítico del alumnado respecto al desarrollo humano y sostenible.
8. Amplía las alianzas que tiene el centro con entidades que trabajan desde un enfoque socioeducativo y de sostenibilidad medioambiental.

9. Contribuye al cambio y modificación de la fisonomía y los espacios del instituto haciendo que estos sean portadores de valores y escenarios de aprendizaje.
10. Promueve la inclusividad ya que atiende a las diversidades creando momentos y espacios de encuentro interpersonales, intergeneracionales e interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- Calvo Sastre, A. (2002). *La animación sociocultural: Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, M.M. y otros (2007): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.
- Figueras, P. (2011) *Los técnicos de animación sociocultural y su inserción en el mercado de trabajo*. Madrid. CCS
- Gillet, J.C. (2006) *La animación en comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona.Ed. Graó
- Martínez Bonafé, A. i altres (1999) *Viure la democràcia a l'escola. Eines per intervenir a l'aula i el centre*. Barcelona. Ed. Graó.
- Monclús, C. (2010) "La titulación de técnico superior en animación sociocultural. Formación, ámbito laboral, inserción y futuro" en HERNÁNDEZ PAVÓN, E. (coord) *Economía y empleo en la cultura*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura
- Moreno, A. (coord.)(2015) *Creando futuro*. Madrid. Red Creando Futuro
- Morata García, M.J (2012). *Animación sociocultural y escuela*. En Soler, P. (Coord.), *La Animación Sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades* (pp. 195-229). Barcelona. UOC.
- Sarrate Capdevila, M^a. L. (Ed.) (2014). *Programas de animación sociocultural*. Madrid: UNED.
- Trilla i Bernet, J. (1988). *Animación sociocultural, educación y educación no formal*. *Educar*, nº 13, pp. 17-41.
- Ventosa Pérez, V. J. (2002). *Animación sociocultural y escuela: nuevos espacios de intervención*. *Papeles Salmantinos de Educación*, nº 1, pp. 127-149.

UNA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL SIGLO XXI, UN ENFOQUE CRÍTICO

EJE 5

CARLES MONCLÚS GARRIGA⁸⁶

RESUMEN

La presente ponencia pretende abordar el concepto de animación sociocultural en actualidad. Entendemos que la animación ha de contribuir a la transformación social y a la construcción de un mundo más justo y equilibrado. Pero eso en la práctica, ¿qué significa? ¿qué enfoque debe adoptar en el trabajo concreto en los diferentes ámbitos laborales?

Pensamos que el concepto de animación en algunos ámbitos ha sido desvalorizado despojándolo de su carácter transformador y reduciéndolo a un ocio vacío, y en otros ha sido silenciado sustituyéndolo por enfoques aparentemente más serios y desideologizados como, por ejemplo, la gestión. Ese proceso no ha sido casual, el discurso de la animación molestaba en un momento histórico en que el discurso neoliberal se ha ido imponiendo. También el enfoque tecnológico la ha reducido muchas veces a un conjunto de técnicas olvidando su necesario posicionamiento político.

Proponemos reflexionar sobre los principios éticos que han de sustentar la ASC, sus finalidades, sobre sus ámbitos de trabajo, y el enfoque que debería tener en cada uno de esos ámbitos para responder al objetivo de transformación social.

Para nosotros los ejes fundamentales de la animación sociocultural son la participación, el empoderamiento, la concienciación, la perspectiva inclusiva, la lucha contra la desigualdad y la transformación social.

Y los ámbitos de trabajo en los que vamos a analizar el papel de la animación van a ser los siguientes:

- La cultura, un ámbito en el que durante años se ha silenciado el discurso de la animación sustituyéndolo por el de gestión. Un cambio que ha contribuido a entender las actividades culturales como simples mercancías olvidando que la cultura es portadora de valores y que si queremos transformar la sociedad eso implica un cambio cultural.
- En el trabajo en el sector de la juventud donde muchas de las instituciones y organizaciones han evolucionado hacia una oferta de servicios para la juventud, olvidando que el trabajo en juventud debería basarse en dos pilares: el reconocimiento de los y las jóvenes como sujetos activos, y el enfoque de la acción como un proceso educativo liberador (no bancario) centrado en la educación para la participación.
- Con la gente mayor promoviendo proyectos que sitúen también a las personas como sujetos activos que aportan y pueden aportar a la comunidad, que se relacionan y contribuyen a tejer redes. Y superando el modelo de actividades para la gente de la tercera edad.

- El ámbito asociativo y comunitario como ámbito fundamental para la participación y como espacio donde se tejen redes y se puede construir un enfoque con planteamiento inclusivo, superando el trabajo con colectivos específicos.
- En el ámbito infantil como un espacio educativo de reflexión sobre la realidad y de educación en valores partiendo de un enfoque de educación dialógica y lúdica.
- El campo de la ciberanimación trabajando para que las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación sean Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación. Esto sin duda implica la reflexión, el análisis y el cuestionamiento de las herramientas de control y manipulación que se están generando en internet así como el tema de la protección de datos y la seguridad en las redes.

Para nosotros, la animación sociocultural, al igual que la educación y la actividad cultural son actividades políticas. No hay neutralidad posible. La neutralidad esconde un posicionamiento político a favor del modelo hegemónico.

PALABRAS CLAVES:

Ética, enfoque crítico, ámbitos de la asc

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia quiere hacer una reflexión en voz alta sobre qué animación sociocultural queremos para el siglo XXI y cuál debe ser su eje de trabajo en los diferentes ámbitos laborales. Pretende suscitar el debate sobre la necesidad de compromiso social en la animación sociocultural.

He de decir que durante años me pareció un debate estéril discutir sobre la esencia de la animación sociocultural. Pensaba, que, aunque con ciertos matices, la mayoría de profesionales y docentes compartíamos en líneas generales un enfoque parecido.

En su día, el artículo de Caride (1997) “Paradigmas teóricos de la animación sociocultural” me pareció que abordaba muy bien las diferentes maneras, los diferentes puntos de partida, los referentes teóricos que habían detrás de cada uno de los enfoques de la animación sociocultural.

Más de veinte años más tarde y en una situación de fuerte crisis estructural del capitalismo, y con un preocupante crecimiento de los movimientos de extrema derecha en todo el mundo, creo que no podemos simplemente mirar las diferentes maneras de acercarse al término y debemos posicionarnos tanto en el concepto como en el compromiso ético y político que debe tener la profesión y en concreto cuales deben ser los ejes de intervención y el planteamiento que debe tener la animación sociocultural en los diferentes ámbitos de trabajo. El paradigma positivista o tecnológico no nos sirve pues sitúa sólo el debate en los aspectos técnicos.

No pretendemos dar lecciones a nadie, se trata de suscitar debate, pero creo que es exigible un posicionamiento claro en los ámbitos ético y político. No estoy hablando de una ideología política concreta pero sí una necesaria clarificación sobre que principios sustentan la acción y que sociedad deseamos. En situaciones, como la actual, con un fuerte crecimiento de la desigualdad, no posicionarse implica posicionarse a favor de los poderosos, en definitiva, de los opresores.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL?

La reflexión sobre que entendemos por animación sociocultural ha sido un debate siempre presente en la mayoría de personas que, desde la teoría o la práctica, han abordado el concepto.

Hay quién la ha considerado como una práctica social, como una metodología, como un modelo de acción, como una praxis, ... A modo de ejemplo citamos algunas:

La UNESCO decía que es “el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas”

Pierre Besnard (1990) definía la animación como “toda acción dentro de un grupo o encima de él (una colectividad o un medio) encaminada a desarrollar la comunicación y a estructurar la vida social recurriendo a métodos semidirectivos, se trata de un método de integración y participación”

Trilla (1997) nos la definía como “El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos e 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”.

SOLER, P. (2016) nos habla “de una metodología de acción e intervención socio-educativa que a partir del protagonismo y la participación de la comunidad busca su desarrollo comunitario y cultural”

Y Viché, M. (1990) afirmaba que “La animación es un proceso que surge desde dentro de los grupos sociales, los cuales mediante la participación activa de sus miembros serán capaces de generar cultura.”

Una definición que comparto desde hace años y con la que coincido es la de J.M. Barrado que en algún documento del cual no tengo ahora la referencia decía que “la animación sociocultural es una actuación crítica, libre y transformadora de la sociedad. Pretende conseguir que los pueblos sean protagonistas de su cultura: por eso hay que generar procesos de participación y llegar a recuperar las señales de identidad, abrir caminos a la creatividad, crear espacios culturales, transformar el medio...”

También coincido mucho en la definición del Equipo Claves (Fernando de la Riva, Carmen Cárdenas y otras) citada por Gómez Acosta, F.R.(2014) que decía a los años 80 que “la animación sociocultural es un conjunto coherente de métodos y técnicas que tiene como objetivo fundamental promover procesos de participación social e impulsar el protagonismo organizado de los ciudadanos en la vida social y cultural de su comunidad, en su desarrollo, para qué puedan transformarla en la medida de sus intereses y necesidades”.

En esta línea de una animación sociocultural comprometida Gillet, J.C. (2006) dice que “Considerar la animación como una praxis, ya que es un actuar, es como decir que existe con verosimilitud en ese concepto de animación una intención de cambio social. Una praxis es una práctica consciente de ella misma y pretende con razón co-

medida hacer atravesar las fronteras de la teoría y de la práctica en un proceso dialéctico y circular en una tensión permanente, supuestamente creadora.”

Gillet nos habla que la animación asume funciones de producción (permiten que el grupo cree, engendre, haga, construya), de facilitación (colabora en la organización, la clarificación, la coordinación, ..) y de elucidación (favorece la verbalización y la reflexión..)

Desde mi punto de vista, la animación sociocultural es un modelo de acción social y cultural que se caracteriza por la participación, por el fomento de la autoorganización y la autonomía de las personas y los grupos, por la utilización de la creatividad y las propuestas lúdicas y que tiene como objetivo el empoderamiento de los colectivos oprimidos, la creación de conciencia social de la desigualdad y la transformación de la sociedad hacia una sociedad más igualitaria y justa.

LA DESVALORIZACIÓN DE LA ASC

Ya De la Riva, F. (1988) nos decía que “Una ASC comprometida con los problemas concretos de personas y colectivos concretos, comprometida con el cambio social, genera miedos y resistencias, despierta el instinto de conservación de los sectores dominantes de la sociedad. No puede ser de otro modo. Una animación sociocultural consecuente siempre será incómoda. Y si es cómoda hay que empezar a preguntarse si será o no consecuente”.

El comienzo de la desvalorización de la animación sociocultural se produce en el estado español en la segunda mitad de los años 80 y continua en los años 90. Se asocia en ese momento a la animación sociocultural al “tallerismo” y a la actividad lúdica despojándola de su carácter transformador. A eso también contribuye el surgimiento los estudios de la Diplomatura de Educación Social y los másters de Gestión Cultural como propuestas más “serias” y “profesionales”. La diplomatura de Educación Social surge en 1991, y aunque aparentemente recoge la tradición de la animación sociocultural, deriva en la mayoría de universidades en un enfoque hacia la educación especializada, y los Másteres de Gestión Cultural nacen en algunas universidades alrededor del año 1990 dando un enfoque a la acción cultural muy centrado en la difusión cultural, el marketing, las industrias culturales y la mercantilización de la cultura.

Tanto en la Educación Social como en la Gestión Cultural, en esos momentos, se intenta dar gran importancia a los aspectos técnicos y a la “seriedad” de la profesión frente al discurso más militante y comprometido de la animación sociocultural. Se olvida el concepto central de la animación sociocultural, la participación. En el caso de la gestión cultural centra su enfoque en la democratización de la cultura, olvidando casi completamente la democracia cultural, el derecho de las personas a crear, la importancia de la creación no profesional, y la acción cultural como herramienta para el cambio social. En el caso de la Educación Social en la mayoría de universidades se da muy poca al enfoque inclusivo y comunitario, centrando su acción fundamentalmente en la acción sobre los colectivos desfavorecidos y no sobre el conjunto de la sociedad.

Desde mi punto de vista no es casual ese cambio de planteamiento. Se corresponde con un momento histórico en que se produce la irrupción del neoliberalismo en la

esfera ideológica que genera un enfoque en el que priman los aspectos técnicos sobre los ideológicos o éticos.

No obstante, el surgimiento de los estudios de formación profesional de grado superior de Animación Sociocultural el año 1996, y la resistencia de una parte del profesorado de los Grados de Educación Social que han mantenido el enfoque participativo, ha puesto en escena desde hace 20 años, de nuevo, la animación sociocultural. Y en la gestión cultural a partir del año 2010 ha habido también un cambio de planteamiento valorando la democracia cultural, los proyectos participativos y las actividades culturales con finalidad social (a modo de ejemplo las jornadas Interacción del año 2010 tenían como título “Democracia cultural y transformación social”). Todo esto, en un momento histórico en que la crisis financiera del año 2008 nos ha mostrado con toda su crudeza la inequidad del capitalismo con un gran aumento de la desigualdad.

Pero en este nuevo resurgimiento de la animación sociocultural no hay un único discurso. Hay quién defiende una animación muy técnica y profesional y muy poco comprometida. O, en algunos pequeños casos aún peor, reclamando el concepto grupos que defienden discursos muy lejanos a los principios que han defendido históricamente la animación sociocultural, con posiciones políticamente muy conservadoras y discriminatorias hacia algunos colectivos como las personas migrantes o las opciones sexuales no hegemónicas.

UNA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL CON UN ENFOQUE CRÍTICO

En el artículo de Caride (1997), que hemos comentado al inicio, “Paradigmas teóricos de la animación sociocultural” se planteaban diferentes paradigmas de las ciencias sociales que condicionaban la manera de abordar la animación sociocultural. Estos paradigmas también fueron abordados por Carr y Kemmis (1988) en su libro “Teoría crítica de la enseñanza” en el ámbito de la educación en general.

Los paradigmas se entienden como modelos o marcos teóricos que contienen un conjunto de creencias, valores y técnicas asociado a un determinado campo de estudio, en este caso a la animación sociocultural.

Podemos hablar de tres paradigmas: el positivista, también llamado tecnológico, el interpretativo o hermenéutico y el dialéctico o crítico, también denominado por algunos autores sociocrítico. Aunque desde entonces se ha hablado de nuevos paradigmas postcríticos entendemos que los tres paradigmas nos sirven suficientemente para diferenciar y clasificar los modelos o marcos teóricos que sostienen la animación sociocultural.

Frente a la posición tecnológica que prima la profesionalidad neutra nosotros nos situamos claramente en el paradigma dialéctico o crítico. El paradigma interpretativo, aunque nos parece interesante porque pone en el centro a las personas y sus relaciones sigue adoleciendo de un posicionamiento político. Entendemos que la animación sociocultural, al igual que la educación y la acción social, son actividades políticas. Las y los profesionales de la animación sociocultural no pueden ser neutrales, son actores sociales comprometidos social y políticamente cuyo objetivo debe ser la emancipación de los sujetos y de las comunidades y la transformación social. Y aquellos que defienden una animación sociocultural neutral aceptan la realidad como es actualmente,

con lo cual toman una postura a favor de la injusticia y la explotación, y su objetivo, más o menos explícito, es adaptar la personas a esa realidad.

Como decía Desmond Tutu “si eres neutral en situaciones de injusticia has elegido el lado del opresor”.

Eso nos obliga, evidentemente, a exponer explícitamente los objetivos de nuestra acción, así como la propuesta de acciones y actividades para conseguirlos.

LOS EJES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Para nosotros los ejes fundamentales de la animación sociocultural son la participación, el empoderamiento, la concienciación, la perspectiva inclusiva, la lucha contra la desigualdad y la transformación social.

Pero hay que concretar un poco estos conceptos pues en los últimos años una de las habilidades que ha tenido el discurso neoliberal ha sido apropiarse muchos conceptos y desvirtuarlos quitándole la carga política y transformadora.

La participación sin duda es el concepto principal, llegando algunos autores como Ventosa (2016) a afirmar que la animación sociocultural es fundamentalmente una didáctica de la participación. Pero esa participación ha de tener dos condiciones: ser una participación activa y partir de la concienciación.

La participación activa exige que las personas sea sujetos activos y no participen solo como usuarios. Demasiadas veces se habla de participación y se está hablando de una participación muy limitada que excluye la autogestión o la cogestión y se limita simplemente a una simple escucha por parte de quién ostenta el poder, o a la asistencia a aquellos eventos organizados por las y los profesionales.

La concienciación supone un proceso para adquirir las herramientas de reflexión crítica necesarias para que las personas en vez de interiorizar la opresión sean capaces de entender como actúan las instituciones y los poderosos para negarles la igualdad y los derechos. Esa concienciación sobre la opresión y de la injusticia son el punto de partida que debe llevar al empoderamiento. Y cuando hablamos de empoderamiento nos referimos a un empoderamiento colectivo que permite luchar contra la injusticia.

El empoderamiento es un concepto al que en los últimos tiempos se le ha despojado de su carácter político y colectivo, utilizándose muchas veces como un proceso individual de adquisición de autonomía. El empoderamiento exige toma de conciencia previa de la injusticia, y no puede entenderse como un proceso individual de adquisición de habilidades desvinculado de la política.

Otro de los aspectos que caracteriza la animación sociocultural, desde nuestro punto de vista, es la perspectiva inclusiva. La perspectiva inclusiva plantea que para producir cambio en las situaciones de injusticia, discriminación y opresión hay que actuar sobre el conjunto de la sociedad y no sólo con el colectivo oprimido. Es necesario un cambio cultural. A modo de ejemplo, para mejorar la situación de las personas migrantes no basta con actuaciones de compensación sobre esas personas, es necesario también modificar el imaginario y las actitudes discriminatorias presentes en la sociedad para que sean reconocidas como personas con los mismos derechos que las personas nacidas en el territorio. Si no se produce ese cambio seguirán produciéndose actitudes y situaciones discriminatorias. Otro ejemplo, para combatir la violencia

contra la mujer hemos de combatir todas las actitudes y conductas patriarcales que se producen en la sociedad y modificar esa cultura patriarcal en la que nos hemos socializado. Si no logramos producir un cambio cultural, difícilmente lograremos avanzar.

Esta perspectiva inclusiva exige programas y proyectos en las que compartan espacio, reflexión y vivencias personas que sufren una opresión concreta y personas que no la sufren, y que todas ellas puedan reflexionar sobre el origen de todas esas situaciones que no es otro que el sistema capitalista que padecemos y en el que vivimos.

Por último, y en la línea que ya expresamos en el punto anterior, no podemos entender la animación sociocultural sin esa voluntad de transformación social y de construcción de una sociedad más igualitaria.

A continuación, intentaremos señalar, en algunos de los ámbitos de actuación, cuál debe ser el enfoque que, desde nuestro punto de vista, debe caracterizar la animación sociocultural.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN CULTURAL

La cultura es para mí uno de los terrenos de trabajo fundamentales de la animación sociocultural. Pero la cultura no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar la vida de los ciudadanos y ciudadanas y contribuir a una sociedad más justa equilibrada y cohesionada.

La cultura la entendemos como el universo simbólico, las costumbres y las maneras de actuar comunes a un grupo humano, pero también de manera más restringida un sector de la actividad humana caracterizado por el uso y manipulación de símbolos, aquel que llamamos actividades culturales. Y esas actividades culturales surgen de la cultura en que se han socializado las personas creadoras, pero al mismo tiempo tienen la capacidad de transformar y modificar esa cultura colectiva.

Las finalidades de la animación sociocultural respecto a la cultura que compartimos con otras personas es por un lado la recuperación de nuestra identidad cultural pero también la reconceptualización y reconstrucción. Porque todas las culturas, todas las prácticas culturales, están cargada de valores y en muchos de ellos se sustenta la discriminación y la opresión. No hay culturas idílicas. Esa reconceptualización se ha de hacer a partir de la reflexión colectiva y con participación de la comunidad, con un trabajo que vaya transformando las prácticas y actitudes no igualitarias por otras que sí lo sean.

Y éste trabajo tiene mucha relación con la reinterpretación del patrimonio. El patrimonio es aquello que la sociedad ha decidido conservar para las generaciones futuras. Pero esa conservación de unos objetos y de unas tradiciones ha sido fruto de las relaciones de poder en esa sociedad en un momento histórico determinado. Es exigible una relectura de ese patrimonio y una reinterpretación. Las tradiciones no son un valor en sí mismas, la historia, de hecho, las ha ido modificando inexorablemente con el tiempo.

Con respecto a las actividades culturales debemos garantizar tanto la democratización de la cultura como la democracia cultural. Es decir, tanto el derecho a acceder como a actividades culturales como usuarias o espectadoras, como el derecho a participar activamente, a ser personas creadoras.

La democratización de la cultura es necesaria porque no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso a las actividades culturales y éstas nos enriquecen como personas al proveernos de un repertorio estético, nos generan emociones y nos hacen reflexionar sobre la realidad. Pero no podemos olvidar que las actividades culturales no son neutras, son portadoras de valores y, desde mi punto de vista, debemos promover aquellas que, como decía Toni Puig (1997) “den sentido para la vida calificada de los ciudadanos” .

Y la democracia cultural ha de permitir a las personas crear y que esa creación posibilite la reflexión sobre la realidad. La utilización de las artes como herramienta de acción social pasa por un trabajo en colectivo donde personas crean cooperativamente y eso les sirve para reflexionar sobre la realidad y pensar en alternativas y expresar deseos.

POLÍTICAS DE JUVENTUD Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El sector de la juventud es también un ámbito fundamental de acción. Pero debemos plantearnos qué enfoque le debemos dar desde la animación sociocultural para que realmente responda a aquello que hemos planteado a lo largo del artículo.

La primera premisa es el reconocimiento de los y las jóvenes como sujeto. Muchas veces las políticas y las actuaciones en juventud se han dirigido al colectivo como unas personas en proceso de construcción hacia la etapa adulta. Se ha entendido, desde estas políticas de transición, que el papel de los servicios y actividades de juventud debían ir enfocadas a facilitar este proceso de transición hacia la vida adulta.

Nosotros creemos que desde la animación sociocultural las políticas de juventud han de ser afirmativas reconociendo a los y las jóvenes como sujetos con capacidad plena y nuestra actuación debe ir encaminada a dar apoyo a los movimientos juveniles, que puedan proponer y decidir proyectos, facilitarles posibilidades para acceder a la creación como medio para reflexionar sobre la realidad y dar voz a la juventud como colectivo que puede poner en cuestión los valores hegemónicos. Se trata de que los y las jóvenes desarrollen su autonomía y capacidad de agencia, puedan decidir y organizarse. Por tanto, no se trata de ofrecer actividades para los y las jóvenes sino promover espacios donde puedan desarrollar y generar actividades y proyectos.

El papel de la animación sociocultural consiste en generar procesos que favorezcan la creación de esos espacios de autonomía y participación, acompañando, dinamizando, en definitiva, educando con un planteamiento que favorezca la reflexión sobre la realidad a través del diálogo y la concienciación. Y que su voz y aportaciones sean escuchadas.

Y todo esto en el marco de la Educación para la Participación porque para participar hay que poder, querer y saber. Y el aprendizaje de la participación pasa por ejercer la participación, por aprenderla en contextos de actividad y experiencia.

CON LA GENTE MAYOR UN ENFOQUE INTERGENERACIONAL Y PARTICIPATIVO

Muchas veces se han planteado las actividades para las personas mayores como un catálogo de actividades de ocio educativo. Esos proyectos son positivos pues favo-

recen las relaciones sociales y el disfrute de la vida de una manera más plena, pero a nuestro modo de ver son insuficientes.

Pero la animación sociocultural no puede quedarse ahí. Hay que reconocer a las personas mayores como sujetos activos que aportan mucho a la sociedad. Hay que trabajar desde la gente mayor y con la gente mayor. Porque los y las mayores tienen mucho que aportar, su experiencia y sus vivencias son una fuente de sabiduría y enriquecimiento colectivo. Desgraciadamente en esta sociedad capitalista solo se da valor a quién produce y por esto tanto los y las jóvenes como la gente mayor son desvalorizados.

Una de las primeras cuestiones a abordar es romper el aislamiento del colectivo respecto a otros sectores, y que eso favorezca una mayor integración en la sociedad para que se escuche su voz y se valoren sus opiniones.

Pero también hay que promover acciones que favorezcan la reflexión crítica y la comprensión del entorno, su relación con realidades diferentes a las que se han relacionado a lo largo de la vida.

Esto implica la elaboración de proyectos que interrelacionen a las personas con otros colectivos de edad o de diferente situación social. Las actitudes conservadoras y poco favorables al cambio que muchas veces se producen en esta edad tienen mucho que ver con la falta de relación con personas con otras realidades, y con la recepción de un discurso hegemónico y discriminatorio en los medios de comunicación. Desde el respeto a las diferentes creencias, la confrontación con realidades diferentes favorece la reflexión, la reconstrucción de ideas y la comprensión del entorno.

Por otro lado, hay que promover proyectos que favorezcan la participación del colectivo en la vida pública. Favorecer que hagan propuestas en la comunidad, en el territorio en colaboración con otros colectivos. Propuestas como los Consejos de Mayores, o mejor otros canales de participación no tan institucionales, son muy interesantes en esta línea.

EL ÁMBITO COMUNITARIO, EL ENFOQUE INCLUSIVO FRENTE AL TRABAJO ESPECÍFICO CON DIFERENTES COLECTIVOS.

Dos aspectos son muy importantes desde la animación sociocultural: el trabajo en la comunidad y el enfoque inclusivo.

Para producir cambios reales en las situaciones de desigualdad hay que trabajar no sólo con aquellos colectivos que la sufren sino con el resto de la sociedad. Esto no excluye acciones dirigidas específicamente a los colectivos excluidos, pero esas acciones se han de complementar necesariamente con acciones que pongan en relación a ese colectivo con el resto de la sociedad, y con un planteamiento educativo.

Las acciones realizadas en y desde el colectivo oprimido persiguen que éste sea consciente del origen estructural de la opresión y de la exclusión. Así pues, tiene sentido el trabajo en grupos de mujeres no mixtos, en grupos de personas con diversidad funcional, en grupos de persona migrantes... Pero este trabajo ha de complementarse necesariamente con proyectos dirigidos a poner en relación estos colectivos con otros que sufren otras opresiones y con el resto de la sociedad. Porque para avanzar en la

superación de la desigualdad y de la exclusión es necesario un cambio cultural, un cambio en la manera de percibir socialmente a esos colectivos y re-conocerlos.

Ese enfoque inclusivo implica necesariamente un trabajo en la comunidad, en el territorio. Para esto también es muy importante el trabajo asociativo fortaleciendo el tejido social.

LA INFANCIA COMO ESPACIO DE EDUCACIÓN EN VALORES

Quizás es el ámbito donde hay más consenso. Creo que nadie discute que el trabajo en la infancia ha de ser educativo y centrado en la educación en valores.

Sólo señalaría que ese trabajo de educación en valores no ha de ser abstracto, ha de visibilizar las situaciones de injusticia presentes en nuestro entorno cercano, pero también global y ha de contribuir a la reflexión sobre la realidad. Ha de permitir que los sujetos se construyan a sí mismos a partir de la confrontación con la realidad, una realidad más amplia que su entorno inmediato. Y ha de partir de un planteamiento dialógico y lúdico.

Y todo este enfoque educativo ha de tener como referente los Objetivos de Desarrollo Sostenible impulsados por la ONU. Unos objetivos que sin duda implican un posicionamiento político.

EL NUEVO ESPACIO VIRTUAL, LA NECESIDAD DE EMPODERAR A LA CIUDADANÍA

La animación sociocultural, que tiene en la participación su eje de acción, no puede obviar la red y las conexiones virtuales como un espacio de trabajo, pero al mismo tiempo nos tenemos que parar a reflexionar, pues se trata de un fenómeno que avanza muy rápido, el tablero de la partida y las reglas de juego se modifican constantemente y nos genera muchas preguntas y dudas a todas aquellas personas que apostamos en su momento por la red como espacio de acción social y política.

Se trata de que las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación sean realmente Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación.

La ciberanimación es una praxis sociocultural que utiliza las redes y espacios virtuales para generar proyectos cooperativos de estructuración de un tejido social solidario, participativo y multicultural que desarrollen modelos de organización social sostenibles e inclusivos.

Hacer ciberanimación implica trabajar este tema desde un punto de vista crítico. ¿En qué medida los contenidos a los que accedemos a través de internet están filtrados por las empresas y los grupos económicos poderosos? ¿La existencia de datos sensibles en la red, desprotege a la ciudadanía de sus derechos y la pone a merced de los poderes económicos y políticos.?¿Debemos dedicar un espacio fundamental de nuestra acción a sensibilizar sobre la privacidad y de las repercusiones que tiene que nuestros datos estén en la red?

El control por algoritmos diseñados por las empresas como Google o Facebook de aquella información que nos llega, la censura de determinados contenidos por parte de esas empresas o de gobiernos, las fake news diseñadas por corporaciones pagadas por determinados grupos políticos principalmente de extrema derecha, ... hacen que ese espacio virtual no sea tan libre como pareciera.

Pero frente a esa situación de control social cada vez más potente, también es cierto que la capacidad de movilización de la red ofrece unas posibilidades crecientes. Una situación represiva es conocida al instante en otros lugares al mismo tiempo acompañada de imágenes. Pero además se genera un fenómeno muy interesante: vemos que no estamos solos ante la injusticia, vemos que muchas otras personas se enfrentan a determinadas situaciones y eso genera movilización. El poder siempre quiere que las personas nos sintamos solas, la capacidad que tiene la red para construir un nosotros que se enfrente al poder, empodera a la colectividad y les da fuerzas para responder. No podemos dejar de citar, como ejemplo que ha removido conciencias y desvelado al poder, el caso wikileaks que nos muestra la red como un campo de movilización social muy relevante.

Pero eso es cierto que se produce a través de herramientas como las redes sociales o los blogs que dependen de esas grandes corporaciones privadas con intereses como mínimo poco claros.

Desde hace años hay colectivos y personas que promueven herramientas libres para generar movilización social y participación, no dependientes de las grandes corporaciones. Pero esto es muy complicado porque la difusión y la capacidad de influir tiene mucho que ver con la extensión de la red. Facebook, Twitter o Instagram son la calle, a través de ellas nos conectamos con personas y organizaciones que ni siquiera conocíamos. Cuando utilizamos herramientas autónomas nuestra capacidad de incidencia es mucho menor, son mucho más libres y autónomas pero con menos capacidad para llegar a más personas para movilizar, para influir.

Debemos trabajar para que las personas se relacionen con internet con una actitud crítica. Que contrasten las informaciones que a través de la red les lleguen, que aprendan a tener una cierta reserva con aquellos datos que ceden, y que, en la medida que podamos, la ciudadanía recupere un cierto control sobre internet.

Creo que la animación sociocultural en el siglo XXI no puede dejar de lado ese campo virtual como escena de trabajo. A través de internet se están difundiendo mensajes xenófobos, racistas, y discriminatorios que influyen de manera importante especialmente en determinadas franjas de edad como la adolescencia.

CONCLUSIÓN FINAL

Hablar de animación sociocultural implica necesariamente el para qué de nuestra acción, y que tipo de acciones debemos realizar que contribuyan a esos objetivos.

Queremos y necesitamos una animación sociocultural comprometida, que luche contra la desigualdad y a favor de la dignidad de todas las personas. Una animación con un discurso antirracista, anticolonial, antipatriarcal y antifascista y que contribuya con sus acciones al empoderamiento de los colectivos oprimidos, la creación de conciencia social de la desigualdad y la transformación de la sociedad hacia una sociedad más igualitaria y justa. No podemos reducir la animación sociocultural a un repertorio de técnicas participativas. No hay neutralidad posible. La neutralidad esconde un posicionamiento político a favor del modelo hegemónico.

Recuperemos y mantengamos el espíritu de la animación sociocultural transformador planteado por Ezequiel Ander-Egg, Marco Marchioni, Jean Claude Gillet y tantos otros pensadores y pensadoras, en el marco de la educación liberadora de Paulo Freire.

Por otra último, creo que este planteamiento es el único coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la ONU en 2015 para el periodo 2015-2010 y que sirven de eje para los contenidos de este Congreso.

BIBLIOGRAFIA

Benedicto, J. (2011) Construint la ciutadania juvenil. Oficina del Pla Jove. Diputació de Barcelona.

Besnard, P. (1990) El animador sociocultural. Valencia. Grup Dissabte

Boix, T.; Viché, M. (1990) Animación y gestión cultural. Valencia. Grup Dissabte.

Caride, J.A. (1997) Paradigmas teóricos en la animación sociocultural en Trilla, J.(Coord.) Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona. Ariel.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Ed. Martínez Roca

De la Riva, F. (1988) Principales problemas y posibles respuestas a la animación sociocultural en DOCUMENTACIÓN SOCIAL. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada. Núm. 70 Edita: Caritas Española

Gillet, J.C. (2006) La animación en comunidad. Un modelo de animación socioeducativa. Barcelona. Ed. Graó

Gómez Acosta, F.R. (2014) La animación sociocultural en AAVV. Atalaya. Manual de apoyo a la gestión cultural. Universidad de Cádiz <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/animacion-sociocultural>

Monclús. C. (2020) Cultura, animación y gestión cultural. Valencia. Animacionet

Moreno, A. (coord.)(2015) Creando futuro. Madrid. Red Creando Futuro

Puig, T. (1997) “Gestionemos la cultura de la ciudad con los ciudadanos” en Trilla, J.(Coord.) Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona. Ariel.

Soler, P (Coord) (2016) La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades. Barcelona. Editorial UOC

Trilla, J.(Coord.) (1997) Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona. Ariel.

Ventosa, V. (2016) Didáctica de la participación. Madrid. Narcea.

Viché, M. (2013) @Ciberanimación. London. Lulu

Viché, M. y otros (2018) Ciberanimación. Animación Sociocultural y ciudadanía digital. London. Lulu

DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Desde que lo conocí hace años, Alejandro Iglesias Rossi⁸⁷ es un desafío para mí. Porque realmente, cada vez que oigo su trabajo, sus textos, sus creaciones, veo que estoy retrasado. Por ejemplo: yo, como europeo, me quedo ante él como un “indígena colonizado” frente a todo lo que ha dicho acerca de la espiritualidad. Yo tengo que descolonizarme de todo lo que Europa ha generado para entender lo que soy.

Este es el desvelamiento que Alejandro produce en mí: para regresar a mis orígenes, tengo que buscarlos.

Es un ejercicio fabuloso, porque Alejandro nos muestra a los hermanos indígenas (él sabe que yo he trabajado bastante con nuestros hermanos) y ha dedicado mucha labor para consagrar a Rodolfo Kusch,⁸⁸ alguien olvidado por mucho tiempo, a diferencia de otros autores de moda en América Latina.

Justamente de Kusch siempre me ha gustado la idea de que, para pensar hoy un futuro viable, hay que mirar al pasado.

Vamos, de alguna manera, de espaldas hacia el futuro, para ver mejor.

No para ver sino para ver mejor.

Porque este modelo civilizatorio que nos ha traído hasta aquí está colapsando por todos lados.

Ustedes vieron como Alejandro comunica y emociona, y vemos realmente cómo sus palabras entran, cómo su música penetra dentro de nosotros; es un ejercicio integral.

¿Y dónde está esto en la ciencia?

¿Dónde está esto en el conocimiento?

87- Director de la Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales; de la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América así como de la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

88- Rodolfo Kusch desplaza la filosofía del individuo y la subjetividad del yo a la constitución de un horizonte de comprensión ontológica que propone una filosofía en plural, del nosotros, desde el mero vivir que patentiza el estar. “Si la lógica de vivir es una lógica simétricamente invertida a la lógica científica, cabe afirmar que la lógica como ciencia o la ciencia misma son apenas un episodio de la lógica del vivir. En suma: existo, luego pienso, y no al revés. Primero se da mi posibilidad de ser y luego pienso. Porque lo que pienso está comprometido y motivado por esa posibilidad” [...]. “El estar es la condición, por su negatividad, de la posibilidad de ser. Es la infraestructura de la posibilidad. Sólo es posible mi proyecto existencial si hay negatividad en el horizonte en el que me he instalado [...]. Entonces cabe pensar que la negación no niega realmente sino que afirma, ya que moviliza la instalación de la última afirmación que es la nuestra, hasta el punto de que trasciende el nivel del simple yo, y entra en lo profundo de uno; en todo uno es lo que los otros también son. En el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros” in Kusch, R. (2000). *La negación en el pensamiento popular*. En *Obras completas* (Vol. 2). Rosario, Argentina: Fundación Ross (Trabajo original publicado en 1975).

Realmente, es una injusticia cognitiva que su Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías no sea conocida como lo más importante que está pasando culturalmente en el mundo en muchos aspectos.

Y lo que ustedes acaban de ver (y que yo he visto en otras ocasiones) es siempre nuevo y es siempre emergente.

Estuvimos en presencia de la magia. Me pidieron que clausure este Congreso, pero yo voy a acompañarlos con la humildad de quien sabe que la teoría no logra acompañar a la práctica.

Porque esto es parte de este tiempo que vivimos: nuestras teorías no llegan a acompañar a toda la innovación, a toda la creatividad.

Y lo que dice Alejandro es una sinfonía escrita en palabras. Los movimientos rítmicos de sus palabras, sus vídeos.

En mi mente, aparecían los jóvenes indígenas mestizos y blancos que son asesinados de espaldas en Cali por la policía de Colombia. Veía a los niños de Palestina muertos por las bombas de Israel. Veía todos los innecesarios muertos en Brasil porque tienen un presidente genocida. Veía a los campesinos en la India que corren todos los riesgos para impedir que una Ley acabe totalmente de destruir la posibilidad de seguir con su vida como campesinos.

Este mundo atroz, violento, es el mismo mundo dónde estamos con Alejandro. Y esto es lo que me lleva a pensar que el mundo de Alejandro es el nuestro, es el mundo que nos permite mirar al futuro y para eso tendremos que mirar al pasado de una manera creativa. Porque no es un pasado cualquiera.

Lo que Alejandro hace es lo que yo llamo una “ruina semilla”.⁸⁹ Él va a las ruinas del medioevo europeo, de los indígenas de América Latina, y las transforma en semillas de algo nuevo. Ésta “ruina semilla” es una de las emergencias de mi sociología de las emergencias en mis Epistemologías del Sur. Y quizá la Orquesta es la más completa realización de una “ruina semilla” que alguna vez haya visto a la luz del trabajo que estoy proponiendo. No hay otra mejor, más completa, que realice una ecología de saberes no solamente musicales sino espirituales, culturales, filosóficos, religiosos.

Podemos no compartir completamente la visión de Alejandro, porque a veces nos lleva casi a ponernos de rodillas frente a él y rezarle al “dios Alejandro”, porque este hombre tiene algo de mágico, de trascendente. No sé lo que es, pero es así. Las personas son lo que son. Es mágico lo que dice y lo que hace con la gente que trabaja con él.

La ecología de saberes que produce Alejandro no es simplemente eso, es una ecología de seres: es una ontología otra. En ella somos de otra manera. Como cuando él dice que en la Orquesta se acaba con la compartimentación disciplinar, con la noción de “los tecnólogos, los compositores, los intérpretes, los constructores de instrumen-

89- “Las ruinas semilla son un presente ausente, simultáneamente memoria y alternativa de futuro. Representan todo lo que los grupos sociales reconocen como concepciones, filosofías y prácticas originales y auténticas que, pese a ser históricamente derrotadas por el capitalismo y el colonialismo modernos, siguen vivas no solo en la memoria, sino también en los intersticios de lo cotidiano alienado, y son una fuente de dignidad y de esperanza en un mundo poscapitalista y poscolonial”, in Santos, Boaventura de Sousa (2019), *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta, 59.

tos, los productores” porque en su Orquesta cada uno es todo eso y realizan en conjunto una “obra total” apelando a un tipo de ontología que obviamente no es la europea. Es cercano a la filosofía del Ubuntu del África Austral, que dice que no hay seres individuales, sino que “yo soy porque tu eres”.

Nadie es, en esta Orquesta (en el mundo creado por Alejandro) sin los otros que son. No hay individuos, no hay individualidades en esto, y al mismo tiempo la Orquesta emerge como una Individualidad Total.

Miren la complejidad de todo esto: esta Orquesta es una emergencia de la Sociología de las Emergencias. Una Orquesta que va al pasado para reconstruir y animar la posibilidad de un futuro. Aquí el arte es modo de vida, no es algo separado, no tiene el “aura” del arte; porque la cultura eurocéntrica ha atribuido al arte todo un “aura” para librarse de él, es decir para que el arte sea de locos, de poetas, pero que no conflictúe a la vida económica, política y social existente. Aquí no. Aquí el arte está en la raíz de todo.

Esto para mí es otra de las dimensiones de las Epistemologías del Sur. ¿Por qué? En la última Bienal de Arte en Cuba (antes de la pandemia, en 2019) presenté un manifiesto sobre el Arte y las Epistemologías del Sur (está publicado en español⁹⁰ e inglés⁹¹). Posteriormente produce una nueva versión de este manifiesto en la que propongo que el arte es la manera de superar, de imaginar pre-figurativamente una sociedad distinta a esta. Es la manera de superar aquello que llamo la “línea abisal”. La línea abisal es una línea radical porque es totalmente invisible y divide a la Humanidad entre “humanos” y “sub-humanos”, entre la gente plenamente humana y los que son tratados como sub-humanos. Cuerpos racializados (como los esclavos y los negros) sexualizados (como las mujeres y los homosexuales) son considerados “sub-humanos”. Esta línea abisal es constitutiva de un cierto pensamiento. Veán, por ejemplo, cómo los niños de Palestina están siendo asesinados. Los Palestinos son “sub-humanos” para los sionistas de Israel. Al igual que George Floyd era inferior para ese policía que lo estuvo asfixiando durante 8 minutos. Ustedes no imaginan a un blanco debajo de un policía. Tiene que ser negro para quedarse ahí 8 minutos y morir. Porque es inferior. Es sub-humano. Ésta es la realidad de nuestro tiempo y es por eso que la belleza que crea Alejandro con su Orquesta es fundamental.

La línea abisal⁹² hace dos cosas: crea una división total insuperable del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, y es por eso que es necesario descolonizar

90- Santos, Boaventura de Sousa (2019), “Hacia una estética de las epistemologías del Sur”, *XIII Bienal de Habana*, 44-50.

91- Santos, Boaventura de Sousa (2020), *Toward an Aesthetics of the Epistemologies of the South. Manifesto in Twenty-two Theses*, in Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.), *Knowledges Born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South*. Nova Iorque: Routledge, 117-125.

92- “El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abisal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como

la universidad. Lo que hace es invisibilizar la negatividad del otro lado de la línea, los que son invisibles, los que son considerados inferiores, los que naufragan en el Mediterráneo o que están en la frontera sur de los Estados Unidos. Y eso inferior son culturas, son gente que crea, seres que tienen otra posibilidad de vivir y de construir, con posibilidades riquísimas. Y lo que hay que hacer es buscar y comprenderlo en sus propios términos. Porque si yo voy con mis propios términos a la línea abisal, si vengo con un pensamiento eurocéntrico de las epistemologías del Norte nunca podré verlo. Porque todo lo que esa alteridad produce es considerado superstición. Si hoy mismo un intelectual eurocéntrico viera lo que acaba de presentar Alejandro, les diría que lo medieval ya pasó, que es algo retrasado, que es religioso, que es conservador, y también que el indígena es un residuo histórico. Pero no, no lo es.

El tiempo es un palimpsesto.

El tiempo no es lineal.

Nosotros hemos vivido en esta última hora (escuchando a la Orquesta) en tiempos distintos pero ¡al mismo tiempo! El tiempo tecnológico y el tiempo antiguo de los sonidos ancestrales milenarios con la altísima tecnología, es un palimpsesto. Eso es lo que es el tiempo.

Nosotros tenemos tiempo pero Alejandro es tiempo.

Ser tiempo es una cosa, tener tiempo es otra.

Porque el “ser tiempo” no se pierde pero “tener tiempo” sí se pierde. Por eso muchos “no tienen tiempo” en sus vidas privadas. Muchos tienen “falta de tiempo” para estar con sus hijos, para estar con la familia, para hacer lo que les gusta, para tener placer, para todo. Y esto fue lo que esta sociedad creó: transformar el tiempo en “falta de tiempo”.

Porque nos ha sido expropiado el tiempo.

Ese otro tiempo real, histórico, mitológico, cósmico que está aquí y sin el cual no podemos vivir. Es por esto que decía que para mí esto tiene un hueco: un hueco que viene de nosotros, que está en los genes. ¿Cómo? La memoria es el *noch nicht* [todavía no] de Ernst Bloch: lo que “no está” pero “está” latente, potente, como potencia [dynamis].

Y me parece que por esta vía nosotros podemos empezar a imaginar una sociedad post-abismal, una sociedad donde la humanidad no sea un proyecto sino una realidad, en donde todos los tiempos quepan, en donde todos los seres quepan.

Esta es una idea de los zapatistas: “un mundo donde quepan muchos mundos”. Y vean ahora cómo los zapatistas están llegando a Vigo, a España, en un barco...es otro “regreso de Carabelas” como el del propio Alejandro. Están llegando a Europa para acompañar las luchas de los pueblos indígenas de Noruega y Finlandia, que son los Sámi, que están luchando en contra de los megaproyectos, como los indígenas con

no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro.” in Santos, Boaventura de Sousa (2014), “Más allá del pensamiento abisal: de las líneas globales a una ecología de saberes”, in Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (org.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL, 21-66.

quienes estuve ayer hablando de Tehuantepec, en Oaxaca, donde estamos luchando en contra del colonialismo energético de los megaproyectos. La lucha está por todos lados, porque el capitalismo es global. Entonces todo esto nos anima a mostrar que es posible “otro futuro” como decíamos en el Foro Social Mundial. Pero esa otra posibilidad tiene que partir de un concepto epistemológico y ontológico totalmente distinto. Yo no podría hablar esto desde la teoría después de oírlo a Alejandro, porque él lo ha probado, él lo muestra cierto. Lo que él plasma es otro proyecto epistemológico y ontológico: eso es lo que es.

Ahora me digo: ¿este mundo cabe en la universidad? 93

Ustedes los argentinos son muy afortunados, porque hay una Universidad en donde Alejandro logra hacer esto, porque ha logrado este diálogo, ésta ecología también con las universidades, que tienen microcosmos que permiten alojar y aprovechar. Yo deseo que la Universidad Nacional de Tres de Febrero pueda ver el carácter mundialmente protagónico que Alejandro le está ofreciendo a la universidad y a la Argentina.

Pero el ámbito universitario tiene muchas dificultades. ¿Por qué? ¿Y qué es lo que hemos visto aquí con Alejandro? Hemos visto la Belleza reinventada del conocimiento musical de los Vencidos de la Historia. Pero las universidades dicen: “lo que enseñamos en las universidades (lo que yo mismo enseñé antes de trabajar las Epistemologías del Sur porque, por supuesto, tuve que descolonizarme) es el conocimiento de los Vencedores”. El conocimiento de los Vencedores es el conocimiento de los violines, el de las Orquestas Sinfónicas. Un conocimiento que, obviamente, suplantó a todos los otros como lo hizo aquí en Europa, ya que también hubo colonialismo interno en Europa.

En todo caso, el conocimiento enseñado en las universidades es un conocimiento de vencedores, de la historia contada por los vencedores. ¿Y por qué es una historia de los vencedores? Porque nosotros partimos de una concepción de conocimiento que viene después de la lucha.

El conocimiento es la calma después de la lucha como decía Hegel.

Y después de la lucha quedan los vencedores, porque los vencidos están muertos. Quedan invisibilizados, demonizados, marginados, humillados.

Y su conocimiento se pierde. El epistemicidio.

Por eso es que este mundo es un vastísimo desperdicio de experiencia histórica, social, cultural, artística.

Y ustedes en la animación sociocultural saben muy bien eso, porque para hacerla hay que traer diferentes ítems, diferentes historias, diferentes momentos de la vida de la gente, diferentes experiencias. ¿Y por qué no “socio-animarse” a ustedes mismos? Para animar a otros tenemos que ser distintos. Tenemos que entrar en la piel de los otros. Pero, en general, para nada animamos sino que desanimamos. Hay mucha animación cultural que es desanimadora. Por supuesto que no la vuestra. Porque ustedes tienen a Alejandro. Y tienen vuestro trabajo y vuestras capacidades. Pero lamentablemente, en Europa, se ha industrializado toda la animación sociocultural. Realmente

93- Ver a propósito, Santos, Boaventura de Sousa (2021), *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO.

tendremos que hacer un esfuerzo anti-capitalista, anti-colonialista y anti-patriarcal para reconstruirla desde la base.

Ustedes tienen ese privilegio y hay que aprender de ustedes.

Por eso llego aquí exactamente como empecé, con Alejandro.

Para descolonizar la universidad tendremos que tener otra epistemología y por eso he propuesto las Epistemologías del Sur como conocimientos validados, conocimientos nacidos en la lucha en contra del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Conocimientos de resistencia y de alternativa.

Este conocimiento indígena que está en todo el trabajo de Alejandro, es un trabajo de resistencia, de lucha que se mantuvo a través del tiempo. Que no fue totalmente destruido, porque está en la memoria de la gente. Porque si se mantiene, se mantiene además en nuestra conciencia. Y hay que traer el conocimiento de los vencidos de esa historia y de esa sociedad al presente.

Ustedes no se imaginan la creatividad sociocultural (voy a usar vuestros términos) que hay hoy en día. Yo soy sociólogo y por eso estoy siempre atento a lo que está pasando en el mundo y veo cómo son hoy las prácticas artísticas de animación sociocultural en Cali, Colombia. Es una maravilla, si ustedes miran lo que está pasando con las múltiples líneas de resistencia de los jóvenes de Cali. Es fantástico lo que están haciendo. No solamente en la Universidad. Decidieron ir al barrio y crearon una iniciativa llamada Universidad pal Barrio.⁹⁴ Los profesores van a la línea de bloqueo de carretera de los jóvenes, y trabajan con ellos los temas que ellos escogen (puede ser narrativa, filosofía, por ejemplo) al mismo tiempo que están resistiendo a la policía del ESMAD. Una policía totalmente militarizada con tiradores paramilitares.

El arte es tan fundamental para estos jóvenes como lo son sus madres. En la retaguardia de la lucha colombiana, en la línea número cuatro (o tres), están las madres que cocinan para los jóvenes que están en el frente de la lucha contra la policía. Y en el medio está el arte. Todos los murales, todos los talleres de pintura, de música que se hacen allí. O sea, no se puede imaginar un futuro sin arte. Y el arte del futuro, es transformar el pasado en futuro, y eso es lo que hace Alejandro.

94- Según uno de los coordinadores de este proyecto, “La idea es realizar ese acercamiento con los pelados del barrio, es un compartir de saberes en plaza pública. En Universidad pal Barrio se desarrollan varios tipos de actividades; talleres de yoga, de meditación, literatura, deportes, y hay unos más con un enfoque técnico o disciplinas especializadas, como clases de física, de matemática, de teoría política, entre otros”. “La etapa inicial en que estamos es presencial, en la plaza pública, o sea, dónde está concentrada la ciudadanía, la parte popular, con el apoyo de profesores y estudiantes de varias universidades de Cali, que han ido enviando sus propuestas de clases. Lo que se garantiza evidentemente en el punto, es que la comunidad rodee a los profesores, es una actividad pacífica, formativa, sin tintes de militancia política, es un compartir de saberes y conocimiento en los lugares en los que se va a desarrollar que son los diez puntos de concentración y resistencia en Cali, y aunque algunos profesores de otros países, como España, Argentina y Suiza, han manifestado su interés de participar en este proyecto, ya se está contemplando la posibilidad de realizar una serie de clases y conversatorios virtuales”.

(<https://www.unicatolica.edu.co/noticias/universidad-pal-barrio-compartir-saberes-plaza-publica>)

El pasado no pasa.
Nadie pasa.
Todo está pasando, como decía Rodolfo Kusch.
Nosotros somos,
y somos instantes,
y vamos estando.
Estar es otra cosa.
Estar totalmente.

Claro que esto obliga a dos (o quizá tres) superaciones del pensamiento eurocéntrico, que ustedes han visto claramente en lo ejemplar de Alejandro y la Orquesta.

Entonces, como ustedes han visto en esta ponencia, lo primero a tener en cuenta es que no tiene sentido distinguir entre individuo y comunidad.

Tomen el ejemplo de la Orquesta: la individualidad de la Orquesta está hecha de trabajo comunitario colectivo, es una “minga” artístico-musical de la cual emerge una individualidad nueva.

Comprendan entonces esto:

no hay comunidad sin individuo ni individuo sin comunidad.

Esta dicotomía, como decía Alejandro, solo sirve para dominar. Porque la dicotomía es siempre falsa. Porque el pensamiento eurocéntrico utiliza la dicotomía para decir que el individuo está primero y la comunidad, la Naturaleza, están después.

¿Ustedes han escuchado en los sonidos de la Orquesta la vida humana de la Naturaleza, por así decirlo? Aprovechando que estás aquí te digo, Alejandro, que me gustaría conversar contigo sobre cómo es que la Naturaleza habla con nosotros, cómo habla la Madre Tierra, cómo hablan los ríos. Hoy se habla mucho de la Biofonía.⁹⁵ Y la Biofonía es la propuesta de imaginar que cuando un río está contaminado, ese río llora. Y nos habla en su lengua, que no es una lengua logocéntrica. No entendemos, por ejemplo, las lágrimas de la montaña que sufre con las heridas causadas por un cráter de minería a cielo abierto.

Por eso es importante comprender que esta es otra falsa dicotomía, que invierte las jerarquías: la sociedad arriba, la naturaleza abajo. Lo que propongo para la animación sociocultural es una inversión que está claramente ejemplificada en la Orquesta.

La Naturaleza no nos pertenece, nosotros pertenecemos a la Naturaleza.

Hagan esta inversión en vuestras mentes, en vuestras clases, en vuestras intervenciones, y van a ver cómo va a surgir otro tipo de convivencia, con los sonidos, con el arte, con la vida.

Otra dicotomía crucial es entre inmanencia y trascendencia, que es también fundamental para el eurocentrismo. Es la idea de que lo inmanente está aquí debajo y lo trascendente allá arriba en el cielo. Que son dos mundos diferentes. No parece haber otro mundo posible aquí, es un mundo escatológico.

95- La Biofonía (también llamada paisaje sonoro ecológico) son los sonidos que animales o seres vivos crean en un determinado medio ambiente. Este término es parte de la trilogía conceptual utilizada a menudo para clasificar registros sonoros: Geofonía (sonidos no biológicos), Antropofonía (sonido creado por humanos). En conjunto estos términos refieren al paisaje sonoro.

Alejandro maneja perfectamente la escatología. Y aunque no es necesario que lo haga, es su propuesta personal. Pero lo que interesa aquí es la trascendencia, la espiritualidad anclada en la materialidad.

Porque un río sagrado, un nevado o aquel espacio de Cuzco donde toca la Orquesta ¿es espiritual o material?

¿Es inmanente o trascendente?

Estaban las piedras, claro, pero había otra cosa.

Estaban los espíritus que, además, caminan, como vimos al final.

Entonces, la espiritualidad es fundamental.

Es el Gran Límite del que nada sabemos.

Cuando hablo con los Pueblos indígenas, debo admitir que puedo decir esto que estoy formulando, pero no tengo la capacidad de ver que un río es sagrado. De entenderlo desde dentro.

Sin embargo, yo quiero ser un ignorante esclarecido.

Y ustedes también, en vuestro trabajo, busquen ser ignorantes esclarecidos.

Cuando no entiendan, no empiecen con que lo que ustedes no entienden no es relevante. Ustedes no entienden, punto.

Un gran filósofo decía que nosotros los científicos tenemos un problema: que no sabemos, por ejemplo, por qué hacemos ciencia, cuál es el sentido de hacer ciencia. ¡Y es verdad! ¿Cuál es el sentido de ser científicos? No es una pregunta científica. Las preguntas más importantes no son científicas porque la ciencia solo sabe dar respuesta a las preguntas que sabe formular. Es circular. ¿Y las preguntas que no sabe formular? Por ejemplo: ¿qué es la felicidad? esa no es una pregunta científica.

Hace muy poco estaba en Finlandia y les hice una broma a los estudiantes. Les dije: “¡Ustedes viven en el país más feliz del mundo!” (porque acababa de surgir una estadística que decía que los finlandeses eran el país más feliz del mundo). ¿Ustedes tienen conciencia de que esto es así? Habíamos visto los datos, etcétera, etcétera. Pero les pregunté “¿Por qué es que Finlandia es el país con una de las tasas más elevadas de suicidios? ¿Ustedes se suicidan de felicidad?” La gente se quedó un poco impactada ¿no? Porque realmente, ¿Si son tan felices por qué suicidan tanto? O sea, no es posible que la felicidad quepa en una estadística.

Y esa unidad universal de la que habla Alejandro no tiene posibilidad de ser una estadística porque cuanto más pequeña es, más grande es.

Está representada no por la cantidad, sino por la calidad.

Porque es universal.

Entonces, queridas y queridos amigos, ustedes me han puesto en una posición casi imposible. Porque después de la emoción de escuchar a Alejandro lo que yo quiero es poder oír más, poder vivir más.

Sin perder de vista que éste es el mismo mundo donde están matando a los jóvenes. Donde están Palestina y Mozambique. Y menciono a Cabo Delgado allá en el norte de Mozambique, donde los yihadistas están matando gente. Y la gente, a causa de los medios de comunicación mundiales, no lo sabe, porque los medios solo ofrecen las noticias del Norte al mundo. Por eso sabemos tan poco de Cali. Pero por eso mis-

mo, yo pienso que ese mundo es el mundo final del neoliberalismo. Y por eso, hace poco escribí un texto en el que decía: “Colombia en llamas. El fin del neoliberalismo será violento.”⁹⁶

Pienso que Colombia es obviamente un ejemplo de cómo el neoliberalismo post-pandémico va a reprimir hasta un punto en que la democracia de baja intensidad en la que estamos, tampoco va a aguantar lo que estamos viviendo. Por eso hay que luchar en todos los países para que la respuesta post-pandémica no sea ese escenario distópico que describí en mi libro *El futuro comienza ahora*, de la pandemia a la utopía donde hablo de 3 escenarios posibles.⁹⁷

Si el escenario es represivo, la universidad tiene que ser defensiva. Para descolonizarse, la universidad tiene que tener mucho cuidado porque, ya antes de la pandemia, estaba sometida a un ataque del capitalismo en casi todo el mundo. Están intentando transformar a la Universidad en empresas capitalistas donde la creatividad no es posible porque los profesores tienen que producir y publicar. Y por supuesto, cuanto más estúpida sea una publicación más fácil es publicarla. Es un magma de falta de creatividad, de plagiarismo, y lo peor es que está siendo promovido mundialmente por las tres grandes empresas que controlan todas las revistas científicas de impacto en el mundo. Es una mafia, y esto se está intentando reforzar en las universidades. ¡Cuidado con eso!

Nosotros tendremos que ser fuertes y para eso hay que tener una epistemología de resistencia.

Pero las Epistemologías del Sur no son simplemente resistencia, sino también alternativa.

Es lo que distingue, las Epistemologías del Sur del pensamiento decolonial, ya que no se trata simplemente de criticar sino que hay que ofrecer una alternativa. Nosotros la ofrecemos. Y es eso lo Alejandro realiza y yo sigo lo que él hace. Realiza exactamente esto que yo planteo: no tiene sentido asumir hoy una actitud anti-ciencia. Lo que hay que decir es que la ciencia es un conocimiento válido, pero hay otros conocimientos válidos: son los conocimientos ancestrales, populares, vernáculos, los conocimientos que se generan en las barriadas. Yo trabajo mucho con Nacho Levy,⁹⁸ de la barriada Zavaleta de Buenos Aires. La creatividad de allí existe, así como la de la Villa 31, por ejemplo, es riquísimo lo que hace La Garganta Poderosa⁹⁹ en todo este

96- <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=34202>.

97- Santos, Boaventura de Sousa (2021), *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. Madrid: Akal.

98- Editor de la revista *La Garganta Poderosa* y uno de los referentes de *La Poderosa*, una organización con fuerte presencia en los barrios populares que articula 120 asambleas territoriales en 12 países de América Latina.

99- Revista villera, es el brazo literario de la organización social *La Poderosa*. El nacimiento de la revista es la consecuencia de más de 7 años de organización, y más de 500 años de no ser escuchados. La Garganta Poderosa nació como propuesta de exponer los paradigmas de la moral impuesta por dogmáticos y catedráticos, desde las teorías doradas que iluminan las condiciones socialmente determinadas, sin socializar las determinaciones condicionales, que determinan los condicionamientos sociales, para

magma. Y yo pienso que esta resistencia, esta alternativa, es necesaria y por eso los que atacan a las Epistemologías del Sur dicen que es una epistemología anticiencia. ¡No, Nunca lo han sido!

Aquí ustedes ven una Orquesta que combina alta tecnología, alteridad de conocimientos, ecología de saberes generando nuevas alternativas emergentes. La ciencia es uno de los conocimientos válidos, pero hay otros en el planeta. La Tierra no es plana, como están diciendo ahora. Es importante que sepamos eso. Pero no es el único conocimiento válido. Porque para dar sentido a mi vida necesito otros conocimientos que están aquí, y es lo que propone Alejandro.

Para concluir, pienso que es preciso que tengamos una estrategia para el escenario actual. En mi libro libro *El futuro comienza ahora*. De la pandemia a la utopía dedico la última parte al escenario de alternativa paradigmática. Pienso que esta pandemia nos da una alternativa, una oportunidad, un kairós (el concepto griego del tiempo oportuno) para pensar otro tipo de vida. Fíjense que realmente está probado que la pandemia es producida, y va a ocurrir cada vez más a menudo, debido a que este modelo de desarrollo está destruyendo los hábitats de los animales salvajes, que tienen virus y los virus circulan entre ellos, pero con toda la contaminación de los ríos, la quema de la Amazonía, los virus vienen a los humanos y los humanos no están protegidos.

Nosotros estamos en la situación de los pueblos originarios del siglo XVI en América. Esa fue la primera guerra biológica. Los europeos, portugueses, españoles, ingleses y franceses llevaron el virus de la viruela. Mataron millones en América Latina, como sabemos, porque no estaban protegidos. Y nosotros tampoco estamos protegidos.

Esto nos lleva a mirar como nuestros hermanos indígenas nos enseñaron a resistir y nosotros tendremos que reconocer que es por ahí, que ellos son nuestros maestros de hoy. En ese libro nuestro como hoy, los indígenas están produciendo y divulgando las medicinas ancestrales.

Porque las medicinas ancestrales no producen vacunas, pero producen inmunidad en los cuerpos para resistir al virus.

Claro que los universitarios no pueden comprender esto a menos que trabajen con los pueblos, con las comunidades y vean qué se está haciendo. ¡Con mucha creatividad! Como ejemplo, vean a la Orquesta, miren ustedes qué belleza post-abismal. Y así como existe la Orquesta ¿Saben cómo los indígenas de Amazonía reconstruyen las recetas de medicina tradicional? ¡Por Whatsapp! Comunicándose unas comunidades con otras:

”¿Tú te acuerdas de lo que decía tu abuela?

¿Cuál era la receta?”

Y por Whatsapp han logrado reconstruir un conocimiento ancestral (cuando existe, porque se ha perdido mucho conocimiento).

No es muy distinto de lo que pasa con la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías donde Alejandro Iglesias Rossi, un artista pos-abisal practica una sociología de emergencias transgresora.

cuestionar a aquellos solemnes ensayistas de los ecosistemas villeros que nos investigan como rupestres fenómenos biológicos. (<https://revistaperiferias.org/es/materia/la-garganta-poderosa-2/>)

CONFERENCIAS MAGISTRALES DE CIERRE

Rol de la Universidad en el proceso de Descolonización Cultural

Dr. Alejandro Iglesias Rossi: <https://www.youtube.com/watch?v=5c2MhILQt1w>

Descolonizar la Universidad desde las epistemologías del Sur

Dr. Boaventura de Sousa Santos: <https://youtu.be/6fOcXMxhLHM>



VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural

MAYO 20/21/22 DE 2021
Posadas - Misiones - Argentina

