



**Educación en los márgenes:  
La formación de educadores y animadores socioculturales en España,  
(1970-2000). Una mirada pedagógica diferente**

**Education on the margins:  
The training of Educators and Sociocultural Animators in Spain,  
(1970-2000). A different pedagogical perspective**

Senent-Sánchez, Joan María  
Universidad de Valencia, España  
senent@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5214-7934>

Senent-Capuz, Marta  
Universidad de Valencia, España  
marseca86@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4149-963X>

## **Resumen**

Hace cincuenta años, la pedagogía oficial en España no se preocupaba por la formación de educadoras, educadores, animadoras y animadores. Durante los años sesenta, los educadores de tiempo libre advirtieron pronto las carencias metodológicas con que se encontraban, mientras que el inicio de la década de los setenta se vivió como un auge de los movimientos de tiempo libre. En los años de la transición, los movimientos de renovación pedagógica, junto con otros colectivos y asociaciones, adoptaron actitudes comprometidas en los campos social y político. Desde esta perspectiva surge la *animación sociocultural*. El

método seguido es un análisis descriptivo de los acontecimientos, que justifica al mismo tiempo por qué hablamos de una pedagogía marginal, situada fuera o en los límites de la pedagogía oficial. Surgieron entonces diversas iniciativas de formación. En ese momento, las perspectivas de formación para el futuro se articulaban en tres niveles: el primero, de voluntariado; el segundo, de una cierta semiprofesionalidad a partir de cursos largos de formación; y el tercero, constituido por los estudios superiores de carácter profesional. Esa pedagogía marginal, desarrollada en la formación de educadores y animadores durante veinte años (1970-1990), fue sin duda un trabajo vocacional con escasos recursos realizado por personas que sentían la necesidad de mejorar la formación para lograr una intervención socioeducativa mucho más eficaz.

**Palabras clave:** educadores, animadores socioculturales, formación, pedagogía marginal.

### Abstract

Fifty years ago, official pedagogy in Spain was not concerned with the training of educators and animators. During the sixties, leisure time educators soon noticed the methodological deficiencies they were facing, while the beginning of the seventies was experienced as a boom of leisure time movements. In the years of transition, pedagogical renewal movements and other groups and associations adopted committed attitudes in the social and political fields. It is from this perspective that *sociocultural animation* appears. The method followed is a descriptive analysis of the events while justifying why we speak of a marginal pedagogy, outside or at the limits of official pedagogy. Several training initiatives emerged. At that time, the training perspectives for the future passed through three levels: the first one of voluntary work, the second one of a certain semi-professionalism based on long training courses, and the third one constituted by higher studies of a professional nature. That marginal pedagogy developed in the training of educators and animators during twenty years (1970-1990) was undoubtedly a vocational work, with

few resources, carried out by people who felt the need to improve training in order to face a much more effective socio-educational intervention.

**Keywords:** educators, sociocultural animators, marginal pedagogy training.

**Recibido:** 27 de junio de 2025 - **Aceptado:** 20 de Agosto de 2025

## 1. Planteamiento descriptivo

Escribir sobre lo que fue una «educación en los márgenes» hace cincuenta años no me resulta demasiado difícil, puesto que forma parte de mi propia historia como educador de tiempo libre y animador sociocultural en los primeros años setenta. Examinando la cuestión con una mirada crítica, observo que la educación formal no se preocupaba por esas cosas pues no entraban en sus paradigmas curriculares, quizás porque la escuela —que en España estaba en plena reforma después de Ley General de Educación (LGE) de 1970— acaparaba toda su atención.

Sin embargo, para nosotros —educadores, educadoras, animadores y animadoras—, en ese momento, constituía toda una necesidad,

pues nos encontrábamos en la obligación de responder al reto que nos suponía cómo actuar con una población infantil y juvenil que en la región de Valencia no era excesivamente difícil, si no fuera por la importante emigración interior española que se dio hacia finales de los sesenta y en los primeros años setenta, previos al final del franquismo.

Durante los años sesenta, los educadores de tiempo libre advirtieron pronto las carencias metodológicas con que se encontraban. En un paréntesis de veinticinco años, apenas se había trabajado en métodos e instrumentos de educación en el tiempo libre. Por el contrario, en los estados europeos occidentales el proceso había sido muy diferente. Francia —que siempre ha llevado el liderazgo en esta área con una influencia clara en los otros países y que contaba a inicios de siglo

con un importante movimiento de colonias de vacaciones que solo se había interrumpido por las dos guerras mundiales— había desarrollado mucho todos los aspectos de la educación en el tiempo libre, tanto los lúdicos como los correspondientes al análisis de la realidad en que se ejercitaba esta educación.

Por ello, a partir del año sesenta y cinco hubo una clara influencia francófona en el desarrollo de esta área en España. Se tradujeron muchos libros y bastantes educadores realizaron cursillos de formación en territorio francés. No obstante, esta influencia francesa quedó limitada a los aspectos técnicos de la formación. Difícilmente hubiera podido ser de otra manera, puesto que las realidades de ambos países eran diferentes. Francia, que había terminado hacía pocos años la guerra de Argelia, se encontraba con unos movimientos migratorios importantes que habían constituido enormes barrios periféricos en las ciudades industriales, habitados fundamentalmente por trabajadores extranjeros. Ello, unido a la propia evolución del análisis sobre la educación del ocio, le había llevado a adentrarse en el campo de la animación sociocultural y a

establecer los primeros procesos de formación reglados para estos profesionales.

En España se estaban iniciando unos importantes movimientos de migración interna, pero era aún pronto para constatar las dificultades que iban a crear en cuanto a deterioro de la calidad de vida y de las relaciones de los nuevos habitantes de la ciudad. Asimismo, las necesidades que presentaban los movimientos y asociaciones de tiempo libre eran fundamentalmente instrumentales, por lo que fueron los aspectos técnicos los más trabajados.

El inicio de la década de los setenta se vivió como un auge de los movimientos de tiempo libre, en muchos de los cuales bullían inquietudes de tipo político y social, e incluso algunos de ellos fueron clara plataforma para acciones transformadoras de la realidad. Se había multiplicado el número de asociados aun cuando el porcentaje respecto al total de la infancia, adolescencia o juventud seguía siendo muy bajo si lo comparamos con el existente en otros países europeos. Tanto el movimiento scout como el movimiento *junior*, el *Moviment d'Esplai* en Cataluña, las organizaciones dependientes

de la Iglesia Católica —JOC (Juventud Obrera Católica), JEC (Juventud Estudiantil Católica), JARC (Juventud Agraria Católica) y JIC (Juventud Independiente Católica)—, junto con el movimiento estudiantil, la propia OJE (Organización Juvenil Española), que entró en una clara decadencia en los años setenta, y los primeros movimientos vecinales, vivieron una época de crecimiento.

Una de las características de las asociaciones creadas en los años sesenta y primera mitad de los setenta era la de estar dirigidas a la infancia y juventud. Los adultos y la tercera edad estaban, por una parte, demasiado absortos en las necesidades y sueños del desarrollo para entrar en lo que veían, aunque no lo confesaran, como «cosas de niños y jóvenes»; y, por otra, la propia sociedad, inmersa todavía en la solución de necesidades básicas (vivienda, urbanismo, servicios, etc.), no se había planteado —con la excepción de algunas minorías— la idea de proponer alternativas educativas para el ocio, casi inexistente, de ellos.

En los años de la transición, movimientos de renovación pedagógica, colectivos de maestros,

colectivos provenientes de la iglesia (comunidades de base, comunidades cristianas populares), ayuntamientos, instituciones de servicios sociales, etc., se adentraron en el campo de la educación del tiempo libre, adoptando muchos de ellos actitudes comprometidas en los campos social y político

Varios hechos habían provocado cambios importantes en la sociedad española entre los años 65-75, que motivaron paulatinamente cambios en la concepción de la educación en el tiempo libre. Por una parte, se había producido el fenómeno ya antes aludido de concentraciones urbanas importantes en torno a las grandes ciudades: una emigración procedente de Andalucía, La Mancha y Extremadura había multiplicado el número de habitantes de Madrid, Barcelona, Valencia y Bilbao, en absoluto preparadas para recibir estas personas. Eso trajo niños y adolescentes que no respondían a nuestros parámetros, que no hablaban nuestra lengua —nosotros nos expresábamos en valenciano— y que tenían otras formas de actuar y responder al juego. Al mismo tiempo, un urbanismo de hecho se implantó en estas ciudades con la

construcción de muchos bloques de viviendas sin haber previsto la correspondiente dotación de servicios y espacios verdes, recreativos y escolares.

Una paulatina liberalización del régimen permitió, sobre todo a partir de los años setenta, iniciativas ciudadanas y sociales hasta ese momento imposibles. Cubiertas las necesidades básicas, la población empezaba a disponer de tiempo libre, hacia el cual aflúan las primeras ofertas de la sociedad de consumo. A nivel escolar, el tiempo libre empezó a considerarse como un momento susceptible de ser utilizado en el terreno educativo. Por otra parte, el desempleo comenzó a afectar a la población, sobre todo a partir de la crisis energética de 1973 y especialmente a la población joven. Finalmente, la tercera edad empezó a tener acceso a tiempo de ocio, abriéndose un nuevo mercado de tiempo libre hacia el cual convergían diversas ofertas, algunas de carácter educativo.

Todos estos hechos hacen que aparezca un niño, joven o adulto al que la educación del tiempo libre, tal como hasta ese momento era

concebida, resulta insuficiente o inadecuada. Todos ellos constituyen las raíces de la aparición de la animación sociocultural, tal como había ocurrido en otros estados europeos —Francia, Bélgica, Gran Bretaña— quince o veinte años antes. Antonio Sánchez, en su libro *La Animación sociocultural* (Sánchez, 1986), resume estos aspectos estableciendo los antecedentes de ella: el paso de una sociedad rural a una de tipo urbano, lo que motiva la aparición de un hombre sin raíces, con dificultades de comunicación con sus vecinos, por contraposición a la integración social y los caracteres específicos que se daban en el medio rural; la segunda revolución industrial, nuestra era de la electrónica y de la automatización, que hace que las máquinas realicen muchos de los menesteres antes ejecutados por el hombre; la economía industrial y la crisis energética, que han supuesto el empobrecimiento de muchas personas todavía basadas en una economía artesanal, con el consiguiente aumento del desempleo; los cambios culturales, con la instalación de una mentalidad materialista cuyo objetivo es un hedonismo generalizado fomentado y avivado por los medios de comunicación y la publicidad, obediente a los

dictados de la llamada «sociedad de consumo»; y la invasión de los medios de comunicación, que paradójicamente hace que los hombres conozcan lo que ocurre en la otra punta del planeta, pero se sientan separados y aislados de quienes están junto a ellos.

Desde esta perspectiva aparece la *animación sociocultural*. Para una mejor comprensión, podemos establecer una comparación entre ambas. Como indica Mario Viché en su libro *Intervención Sociocultural* (Viché, 1989), la educación en el tiempo libre se entiende como una acción educativa informal desde la que los niños y jóvenes van madurando de forma integral, en función de un proyecto educativo que la sustenta. Parte de una metodología basada en la autogestión grupal, la participación activa y la comunicación entre los componentes del grupo, donde confluyen los postulados de la pedagogía social con los de la educación permanente y la animación.

Por su parte, la animación sociocultural se centra en el desarrollo de programas de intervención social, haciendo hincapié en los

aspectos de creación y vivencia cultural, así como de participación ciudadana, sin olvidar los de la educación en el tiempo libre entendida como educación permanente o educación popular. Ezequiel Ander-Egg (1981: 21) la define como «una tecnología social que, basada en una pedagogía participativa, tiene como finalidad actuar en diferentes ámbitos de la calidad de vida, mediante la participación de la gente en su propio desarrollo sociocultural». Esta definición concretaba la anterior del mismo autor en *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural* (Ander Egg, 1978: 9), donde la concebía como:

el conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tienen como finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que, con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada y se manifiestan en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de vida.

Sin recurrir a la definición, Mario Viché (1986) presenta los rasgos sistemáticos de la animación sociocultural como un conjunto de prácticas



y acciones destinadas a generar procesos de participación lo más amplios posibles, que se deciden y se llevan a cabo desarrollando las posibilidades que poseen las personas y los grupos, generando dinámicas que convierten al espectador en participante, con una metodología que favorece esos procesos de participación y su concienciación —estableciendo prácticas abiertas a un público de todas las condiciones con propuestas culturales plurales— y con una visión de proceso que favorece la capacidad de análisis, organización, creación y expresión.

Marisa Manera (1985) resume dos tipos de definiciones respecto a la animación sociocultural. En el primer grupo, animar es «dar vida» o «dar ímpetu», es decir, actuar sobre algo, dentro de los siguientes marcos:

- Espacial: animación urbana, turística, de barrio.
- Institucional: animación de una casa de juventud, de un club de vacaciones, de un baile, de un espectáculo.

- Disciplinar: animación deportiva, teatral, musical.

- En favor de grupos sociales: trabajadores inmigrantes, jóvenes, grupos culturalmente desfavorecidos.

En el segundo grupo, «animar» sería poner en relación; la animación se concibe como un proceso de mediación en el que el acento no se pone en «actuar sobre», sino en «actuar en», facilitando el acceso a una vida más creadora y activa, con mayor participación y comunicación en la comunidad.

Pierre Bessnard (1980) indica que la animación sociocultural existe gracias a la participación de individuos y grupos, y que, en nuevas perspectivas como el autodesarrollo, la autoorganización, la autoformación y la autoaculturación, la animación se convierte en ocasión e instrumento de un nuevo modo de vida caracterizado por individuos y grupos que hacen su propia historia. Para Pujol (1975: 32), los animadores socioculturales son más que una profesión: «un agente de acción cultural por la cual se exige una



actitud: capacidad para facilitar la vida en grupo, las interrelaciones y la concienciación de los individuos».

En todas las definiciones revisadas se repiten una serie de elementos que configuran el concepto de animación sociocultural:

- Conjunto de técnicas de intervención sobre grupos y territorios.

- Basada en una metodología participativa en la que el individuo y el grupo son protagonistas.

- Orientada a transformar la realidad social de las personas y mejorar la calidad de vida.

- Dirigida a un público de todas las edades, con especial atención a las clases sociales más desfavorecidas.

- Mantiene procesos de comunicación y socialización abiertos.

Asimismo, las áreas de intervención se extienden a:

- Lo relacional: las relaciones de las personas entre sí, su afectividad y relación con el medio natural y, en el caso del creyente, con la trascendencia.

- Lo lúdico y festivo: el ocio como actividad gratificante, del juego y la fiesta, sin descartar su uso educativo.

- Lo asistencial: la atención directa a la persona, sus deseos, necesidades, sentimientos y problemas de forma vivencial.

La animación sociocultural recoge así los planteamientos de la educación del tiempo libre y amplía su panorama hacia otros públicos y áreas sociales y culturales, partiendo de la acción de la persona y del grupo, quienes son responsables de su propia formación.

## 2. Metodología de la investigación

¿Por qué hablamos de educación en los márgenes? ¿En qué medida se trata de una educación diferenciada de la educación formal que se dispensa principalmente en las escuelas? El método seguido consiste en un análisis

descriptivo de los acontecimientos, justificando al mismo tiempo por qué hablamos de una pedagogía marginal, situada fuera o en los límites de la pedagogía oficial. Decimos que se trata de una pedagogía marginal porque se encuentra fuera de la corriente pedagógica central desarrollada en la escuela, fuera de las vías oficiales de la educación de ese momento.

Sus actores —aquellos que la desarrollaban— eran a veces maestros, pedagogos, educadores, pero también personas interesadas en la educación, en la creación de comunidad, en acercarse a la naturaleza, en promover la cultura local, en atender a niños y adolescentes que quedaban fuera de los canales de la propia escuela o en fomentar que los grupos asumieran la responsabilidad de su propio aprendizaje y decidieran su futuro.

Ellos y ellas eran conscientes de que aquello no les iba a servir para avanzar por el escalafón, digamos «oficial» de la doctrina pedagógica vigente, tanto en los medios docentes como en los sectores de la cultura pedagógica del momento. En qué se diferenciaba de la pedagogía «oficial»:

- En el contexto: porque no estamos hablando de las aulas escolares, al menos no habitualmente. Se trata de la educación no formal, aquella que, compartiendo objetivos de carácter pedagógico y la conciencia del educador de desarrollar un proceso de aprendizaje, se desarrolla al margen de la escuela como institución —en locales de asociaciones, en la naturaleza o en la calle—.

- En los participantes: aunque la gran mayoría eran niños y adolescentes, también los adultos formaban parte de ese público, al que no se le exigían conocimientos previos ni que se adaptara a una determinada situación, pues era el educador quien se adaptaba a ellos y ellas según sus circunstancias.

- En la forma de desarrollo: se trataba de una pedagogía de la acción y de las vivencias, parcialmente coincidente con las teorías de Illich, quien indica que son una crítica de la educación tal como se lleva a cabo en las economías «modernas», ya que considera que la educación se reduce al consumismo, forzando a los alumnos a seguir un plan de estudios obligatorio. Del mismo modo, sostiene

que el sistema escolar vive bajo la ilusión de que «la mayor parte de lo que se aprende es el resultado de la enseñanza». Sin embargo, al igual que Marshall McLuhan, señala que, en su mayor parte, el aprendizaje se produce por casualidad y principalmente fuera de la escuela (Illich, 1971).

·En sus raíces: esta pedagogía marginal se alinea claramente con las tesis de Dewey, manteniendo una postura crítica hacia la sociedad industrial y distancia con el marxismo. La educación progresista se contrapone a la concepción tradicional, rechazando diversas doctrinas pedagógicas:

- la educación como preparación;
- la educación como desarrollo;
- la educación como formación del profesorado;
- la educación como formación.

La actividad educadora, para Dewey, se concibe como una reconstrucción del orden social;

el educador es un guía y un orientador de los alumnos (Dewey, 2020):

·En su manera de actuar: en consonancia con la tradición montessoriana de grupos de edades mixtas, se busca estimular la socialización, la cooperación y el aprendizaje entre iguales. Se permite libre elección por parte de los niños y adolescentes de las actividades que realizan y del tiempo dedicado a ellas, con horarios de sesiones largos e ininterrumpidos, organización de actividades pedagógicas preestablecidas, entornos y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje por descubrimiento y por «construcción» de conocimientos situados en la zona de desarrollo próximo de cada alumno —sobre la base de un modelo psicopedagógico constructivista—, y materiales especializados que permitan el aprendizaje por descubrimiento, el uso refinado de los sentidos y la autocorrección (Montessori, 1985).

·En sus fines: siguiendo la línea humanista y liberadora de Freire, la educación tiene dos momentos interconectados: el primero, en que los oprimidos desvelan el mundo de la

opresión y se comprometen a transformarlo; el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser la pedagogía de los oprimidos y se convierte en la pedagogía de los pueblos, en un proceso de liberación permanente (Freire, 2023).

·En sus destinatarios: se trata más de una pedagogía grupal que individual, tal como señala el propio Freire en su lema «Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo», siendo el grupo, la comunidad, el destinatario final de esta pedagogía.

### 3. Resultados e Interpretación

Esta situación de necesidad formativa y de ausencia de canales normalizados para la formación propició el surgimiento de una serie de iniciativas para cubrir la demanda de formación de educadores y animadores. Si repasamos el recorrido histórico que hemos realizado, comprobaremos cómo la formación de educadores ha seguido de forma paralela las evoluciones de la misma educación.

En el período franquista, la formación estaba encomendada a organismos e instituciones dependientes del régimen. Entre los años 55-75, la Delegación Nacional de Juventud convocaba cursos de «jefes de campamento» cuyos programas, aun cuando fueron evolucionando con el tiempo, estaban llenos de contenidos ideológicos y organizativos del régimen franquista, junto con una importante formación en aire libre y, en algunos casos, con contenidos referidos a la gestión de asociaciones.

Junto a esta formación «oficial», algunos movimientos—fundamentalmente el scout y L'Escola de l'Esplai de Catalunya— tenían sus propios procesos de formación, aun cuando no siempre fueran reconocidos por el poder establecido. A partir de los años 76-77 aparecen diversas Escuelas de Formación de Educadores de Tiempo Libre, y se multiplican los cursos de monitores y directores, así como algunos otros, referidos a la gestión económica de centros y asociaciones. Habitualmente, los cursos centran sus programas en un apartado psicopedagógico, otros sociológico y un último instrumental o metodológico, aparte del

correspondiente a la filosofía de la Escuela o Asociación que lo imparte.

Los años ochenta —con la descentralización y asunción de competencias de las Comunidades Autónomas— traen una gran expansión de escuelas, que se inicia con la aparición de las de titularidad pública. Los cursos se diversifican apareciendo los de animadores juveniles, animadores socioculturales, coordinadores de tiempo libre, etc.

A nivel de la enseñanza reglada, en 1987 aparece como Formación Profesional de nivel 3 el «Técnico en Animación Sociocultural», que ha sido impartido por algunos institutos e instituciones de forma minoritaria. A nivel universitario, el panorama es bastante pobre: tan solo la experiencia del profesor Caride, en la Universidad de Santiago —donde la animación sociocultural era una subespecialidad de pedagogía—, o de los profesores Petrus y Quintana en Barcelona, los cursos impartidos por la UNED, la experiencia de algunas escuelas normales de las que la Escuela EDETANIA de Valencia es una de las pioneras en establecer la Educación del Tiempo Libre o la Animación Sociocultural como asignatura de

su plan de estudios, y los Cursos de Educadores de Tiempo Libre que durante los años 80 organizaron las Escuelas de Magisterio dependientes de la Conferencia Episcopal para estudiantes de magisterio y maestros.

Por otra parte, estaban los educadores que trabajaban con una población de niños y adolescentes vulnerables, ya sea por la situación en la se encontraban o por haber cometido alguna actuación de carácter delictiva. España se sube a un tren en el que ya hacía tiempo que se debatía la naturaleza de esta figura y a qué debía dedicarse.

·La existencia de comportamientos desviados va indefectiblemente unida a los sistemas de regulación que las comunidades humanas poseen. La gravedad de las infracciones se juzga desde el código de comportamiento exigido por la sociedad, que normalmente marca la frontera de la inadaptación social con una rigidez que amenaza el necesario margen de lo subjetivo (Ortín, 2003).

La profesión de los educadores sociales requiere mucho apoyo dada la presión psicológica que

recibe y la dificultad cotidiana del trabajo. En este sentido, la formación no debe reducirse al aspecto académico. Los educadores necesitaban y necesitan una triple dimensión formativa:

1. Saber (dimensión del conocimiento intelectual)
2. Saber Hacer (dimensión práctica, de recursos, herramientas, habilidades)
3. Saber Ser (dimensión personal y de maduración psicológica, emocional y de posicionamiento personal ante todas las dimensiones de su trabajo).

Además de la formación básica, se requiere una formación permanente orientada a la supervisión del trabajo y al contraste metodológico de la práctica educativa. La Escuela de Educadores organizada por la Diputación de Valencia fue la primera propuesta de formación de educadores, desde la perspectiva de las nuevas políticas de atención a la infancia. Se ubicó en la vieja Casa de la Misericordia, como signo de los nuevos tiempos, y abordó la formación de los educadores desde la reflexión teórica, investigación

de aplicaciones metodológicas y análisis de la práctica educativa. Esta institución constituyó un elemento pionero en la práctica de la educación social y fue una de las más importante de la Comunidad Valenciana y una de las pocas existentes en el Estado.

Su experiencia se desarrolló desde 1979 hasta 1985 y contribuyó a la formación de más de mil profesionales —educadoras y educadores que trabajaron en la implantación de la modernidad psicopedagógica y de la intervención social en un sector anclado en el pasado—. La Escuela de Educadores formó parte de un clima general de necesidad de formación, cuya crónica se recoge en un excelente documento síntesis realizado por la Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (Coordinadora Estatal, Informe del 5-10-1988):

- 1969: Creación del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona.
- 1979: Creación de la Escuela de Educadores Especializados en la Marginación Social del Menor de la Diputación de Valencia.

·1979: Constitución de la Fundación Bartolomé de Carranza para la formación de Educadores Especializados de Navarra.

·1980: Desaparición del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona.

·1981: Creación de l'Escola d'Educadors Especialitzats del Patronato Flor de Maig de la Diputación de Barcelona.

·1982: Creación de la Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social en Galicia.

·1985: La Diputación de Valencia cierra la Escuela de Educadores.

·1986: Creación de l'Escola d'Educadors Especialitzats en Girona.

·1986: Creación de la Escuela de Educadores Especializados del Gobierno Foral de Navarra.

·1987: Creación de la Escuela de Estudios del Menor de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor en Madrid —anteriormente

funcionaba como Centro de Estudios del Menor dependiente del Consejo Superior de Protección de Menores—.

·1987: Deja de funcionar la Escuela de la Fundación Bartolomé de Carranza de Navarra (Orquín, 2003).

Dentro de la educación formal, se había creado la especialidad de «educadores» dentro de la Formación Profesional de segundo grado. Fue una especialidad muy minoritaria que se extendió bastante poco en el conjunto de la Formación Profesional, aunque dentro de la Comunidad Valenciana se implantó en las Escuelas Profesionales «Luis Amigó» en Godella, cerca de Valencia.

Después de este análisis descriptivo de las diversas iniciativas formativas de finales de años 80 y principio de los 90, se había llegado ya a una madurez para que pudieran cuajar las diversas iniciativas, muchas de las cuales aún permanecen vigentes, especialmente dentro de la educación formal.



Las perspectivas de la formación para el futuro se estructuraban en tres niveles, tal como se concebían en ese momento:

- Primer nivel: personal voluntario que deberá formarse en las Escuelas de Educadores de Tiempo Libre, dependientes de instituciones y asociaciones —la piedra angular, pues responderá a la demanda del tejido asociativo y encauzará los ideales de muchos jóvenes.

- Segundo nivel: donde el voluntariado y una cierta semiprofesionalidad se conjugarán —constituido por los módulos profesionales (TASOC) y los cursos largos (1.000 h.) de animación sociocultural y socioeconómica—.

- Tercer nivel: para quienes se dediquen profesionalmente a esta área, definido por la futura diplomatura y, quizás posteriormente, por la licenciatura universitaria en Educación Social.

#### 4. Conclusiones

En las conclusiones del artículo «El sendero de la animación sociocultural» (Senent, 1991) se indicaba el deseo de destacar finalmente

la importancia del tercer sector, sin querer obviar los otros, pues ese personal voluntario y desinteresado que comparte sus estudios o trabajos con la animación sociocultural de grupos o asociaciones es quien mejor conecta con la gente y sabe encauzar sus iniciativas; son ellos quienes prosiguen la experiencia vivida en sus asociaciones y quienes facilitarán la conexión de la universidad con la realidad social a través de su colaboración.

Por ello, es necesario mantener, desde las asociaciones y las Escuelas de Tiempo Libre, una estructura formativa que permita preparar adecuadamente a esos educadores, lo que plantea también la necesidad de estructurar y profundizar la formación de los formadores responsables de diseñar dichos procesos formativos.

En efecto, esa pedagogía marginal desarrollada en la formación de educadores y animadores durante veinte años (1970-1990) fue sin duda un trabajo vocacional, con pocos recursos, realizado por gente que sentía la necesidad de mejorar la formación para hacer frente a una intervención socioeducativa mucho más eficaz.

Fueron innumerables las jornadas, foros, mesas redondas, talleres y seminarios que se realizaron con una clara intención formativa y que dieron lugar a montañas de documentos —muchos de los cuales están hoy perdidos—, elaborados en todo tipo de soportes, desde las vietnamitas de finales de los sesenta al inicio de internet en los primeros años 90.

El resultado de ese esfuerzo vino en los siguientes veinte años con la configuración de titulaciones universitarias que contemplan la formación de educadores y animadores. Esas titulaciones que ahora ponemos en cuestión y que no harían mal en lanzar una mirada hacia sus orígenes.

En la dedicatoria de un libro que coordiné sobre la *animación y la pedagogía del tiempo libre* (Senent, 1998) escribí la siguiente dedicatoria, que bien pudiera ser, por una parte, un homenaje a todos y todas quienes participaron en esa pedagogía de los márgenes y, por otra, un estímulo para quienes siguen creyendo en las pedagogías basadas en la acción y en el deseo de ayudar, de ser útiles, de desarrollar una intervención socioeducativa eficaz. A ellos les dedicamos este artículo:

A todos aquellos que compartieron con nosotros el pan de cazador, disfrutaron con la escarcha de la mañana, soportaron el inoportuno aguacero, se emocionaron arriba en el pico, y abajo en el prado, cuando el fuego pinta las estrellas en la noche.

A los que descubrieron que la sonrisa del niño y el ceño fruncido del adolescente significan lo mismo, que el hastío y la ilusión dependen a veces de un gesto, que el silencio es tan placentero como la mejor música y la danza tan seria con el mayor silencio.

A los que se perdieron y aún lo recuerdan, a los que encontraron a otros y aún lo saborean, a los que se encontraron a sí mismos y fue un descubrimiento tan grande que no han podido olvidarlo.

A aquellos que tuvieron miedo, que sintieron frío, sed o cansancio y lo vivieron como un reto superado, a los que aprendieron a contemplar un árbol con una nueva mirada y a descubrir en la Polar, Casiopea o el Dragón, un guiño de la noche.

A los que animaron la vida entre los muros y el asfalto, a los que provocaron la risa del niño, la ilusión del joven, a los que dieron su tiempo y su esfuerzo sin pedir nada a cambio y hoy lo recuerdan con orgullo como parte incambiable de su vida.

A los que encontraron fuerzas, tiempo y modos de ser optimistas, a los que compartieron con nosotros, mil proyectos, historias y aventuras, a todos aquellos que, en la Escuela, en la casa, en la familia, en la calle o en el trabajo, lo hicieron posible, y a los que leyendo estas páginas montarán sus propios proyectos y aventuras (Senent, 1998, 9).

## Referencias citadas

- Ander-Egg, E (1981): *Metodología y práctica de la Animación sociocultural*. Marsiega.
- Bessnard, P (1980): *L'Animation Socioculturelle* PUF.
- Catalá, R (2011): La animación sociocultural como sociocultural como sistema de formación. RES. *Revista de Educación Social*, 13. [https://www.eduso.net/res/pdf/13/asc\\_res\\_13.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/13/asc_res_13.pdf)
- Colom, A (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Narcea.
- Dewey, J (2000): *Experiencia e Educación*. Kalandraka Editora
- Freire (2023) : *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Grosjean - Ingberg (1974) : *Animation-implication d'une politique d'animation socioculturelle*. Conseil de l'Europe. Strasbourg,
- Henry, A (1990): «El tiempo libre, un espacio social para la juventud» en ANIMACIO. *Revista d'Estudis i documentació*. n.10.
- Illich, I (1971): *Deschooling Society*. Harper & Row.
- M.A. (1978) : «Des colos pourquoi?» *Revista Moniteurs-Animateurs* n.º 183.
- Maiztegui, C & Santibañez, R (2002): *El futuro del educador*. Actas de las I conversaciones pedagógicas de la Universidad de Deusto.

Monera, M (1985): «La Animación como un nuevo tipo de educación» en Quintana, J.M. y otros: *Fundamentos de Animación sociocultural*. Narcea.

Montessori, M (1985): *La descubierta de l'infant*. Eumo.

Ortin, B. (2003): Apuntes para la construcción histórica de la profesión del Educador Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 23.

Poujol, G. (1989): *Profession Animateur*. Editions Privat.

Poujol, G. (1975) : *Les professionnels de l'animation*. Editions Privat.

Quintana, J.M., et al. (1985): *Fundamentos de la Animación Sociocultural*. Narcea.

Ruiz Rodrigo, C. (2003): *Educación Social. Viejos usos, nuevos retos*. Universitat de Valencia.

Sánchez, A. (1986): *La Animación sociocultural (Fundamentos de la intervención social)*. Editorial CES.

Senent, J.M. (1991): El sendero de la animación sociocultural. *Revista Edetania*, 4.

Senent, J.M. (1998): *Animación y Pedagogía del Tiempo Libre*. Edetania Ediciones.

Viché, M (1986): *Animación Sociocultural y educación en el tiempo Libre*. Víctor Orenga editor.

Viché, M (1989): *Intervención sociocultural*. Federación Valenciana de animación y cultura popular. Valencia.

VV.AA (2003): *Actas de la 4.ª Escola d'Estiu del País Valencià*. Asoc. Profesional de Educadors Socials del País Valencià (APESPV).

VV.AA (1995): *Actas del I Condreso Estatal del Educador Social*. Bibliaria Ediciones.