

El estatuto epistemológico de la animación sociocultural

XAVIER UCAR MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Barcelona

SUMMARY.—Intervention is the nucleus of the Socio Cultural Animation; processes that, because of its basis, destination and aims, are social and cultural action. The differentiation between physical-natural technology and social-humanistic technology leads us to point out that SCA's nature is from the second, making concrete the typology of knowledge in which it is based on. We conclude with our own conceptual analysis and with a characterization of SCA as one of the different technologies of Social Education.

1. INTRODUCCIÓN

«La reflexión filosófica no puede librarse de la postura dominante de la ciencia» (Bubner, 1984:73).

La literatura científica equipara habitualmente «epistémé» y «ciencia». A pesar de la incorrección sustancial de dicha equiparación¹ la epistemología suele ser definida como la filosofía de la ciencia o, más en concreto, como aquella «rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico» (Bunge, 1985:13). Esto quiere decir que a la epistemología, como disciplina, le interesa saber todo aquello relacionado con una forma específica y exclusiva de conocimiento, el que fundamenta y construye lo que denominamos «la ciencia».

La animación sociocultural, sin embargo, no es una ciencia ni tan sólo una forma de conocer. No existe, de hecho, un conocimiento propio y específico de la animación, sino que ésta se constituye como una forma de actuar, de intervenir en/sobre una realidad. La animación sociocultural no es una acción para conocer —aun cuando al actuar (accionar) obtengamos conocimiento sobre la propia acción, sobre nosotros mismos y sobre el objeto al que aquella se dirige—, es una acción para transformar, para mejorar sustantiva-

1. Al decir del profesor Fullat, ambos vocablos no son equivalentes. El primero era para los griegos un saber objetivo, sistematizado y total, mientras que, a partir de Galileo, el significante «ciencia» —de «scire» y no de «scientia»— continúa designando un saber objetivo y sistematizado, pero no total. La ciencia —ahora ya de los fenómenos y no de las cosas— o, más concretamente, el saber científico, vendrá además esencialmente caracterizado por la posibilidad de ser sometido a prueba, de ser contrastado (1983:33-4).

mente una realidad concreta. Esto quiere decir que, en principio, no tendría sentido hablar de una epistemología de la animación sociocultural.

Entendida como instrumento/metodología de intervención en/sobre una realidad, la animación sociocultural ha sido definida y caracterizada como una tecnología social (Ander-Egg, 1986:177) (Ucar, 1991:224). Uno de los rasgos definitorios de la tecnología es que se apoya en la ciencia, en el conocimiento científico. En este sentido sí que podemos pensar en una epistemología de la tecnología, que constituiría –con palabras de Bunge– una *epistemología regional* (1985:26). Esto quiere decir, así mismo, que podemos elaborar una epistemología de la animación sociocultural en tanto que tecnología social de la intervención en/sobre los grupos y las comunidades. Epistemología regional que estará, a su vez, determinada por las variaciones, transformaciones y/o cambios que se produzcan en la epistemología de las ciencias a las que fundamenta su acción.

Acometer en este marco la elaboración de una epistemología de la animación sociocultural supondría fundamentalmente:

- a) Definirla y averiguar cual es su contenido específico, su «objeto» propio (*lo que es y su porqué*).
- b) Caracterizarla como una tecnología social, dado que es aquello que permite, justamente, hablar de su estatuto epistemológico.
- c) Concretar cuáles son sus objetivos (*su para qué*).
- d) Analizar el conocimiento o los tipos de conocimiento en los que se fundamenta (*aquello en qué se basa*).
- e) Especificar sus condiciones de posibilidad (*su quién, su a quién, su cómo, su cuándo y su dónde*).

Nos centraremos en las cuatro primeras cuestiones, dado que la quinta excede las posibilidades de este trabajo y, por otra parte, ha sido ya estudiada en otro lugar (Ucar, 1991).

2. LA ANIMACIÓN COMO ACCIÓN INTERVENTIVA

La animación sociocultural es, genéricamente considerada, acción social y acción cultural². La definimos como acción social y como acción cultural por su *destino*, por su *fundamento*, por su *método* y por su *finalidad*. La definimos también como acción educativa por el ámbito en el que se enmarca en ambas consideraciones.

La animación se dirige a lo social, utiliza lo social como una de sus metodologías y es y pretende ser social. Lo social, en tanto que conjunto de personas que comparten una realidad concreta, es el destino de las intervenciones generadas en el marco de la animación sociocultural. Lo social, como tejido relacional y asociativo existente en la comunidad, se constituye en fundamento de la intervención a realizar, dado que determinará el nivel y la calidad de aquella. Una bajo nivel relacional y asociativo en una comunidad

2. En la intervención sobre la realidad pueden darse efectivamente acciones sociales y culturales por separado, aunque lo más normal es que se den conjuntamente. De hecho hay muchas acciones interventivas en las que resultaría difícil delimitar aquello que es social de lo que es propiamente cultural.

demanda una intervención mas primaria e instrumental que otra en la que estas redes relacionales existen. En la segunda se dispone de los canales interpersonales e interinstitucionales para la generación y difusión de proyectos y programas, mientras que en la primera no.

Lo social, en tanto que intercomunicación e intercambio personal, grupal y/o colectivo (técnicas de comunicación y expresión, técnicas relacionales y de dinámica de grupos, etc.) constituye uno de los caminos interventivos fundamentales. Lo social, finalmente, como interacción, «tejido», interrelación personal, destino compartido, territorio común, avance y desarrollo conjunto, se manifiesta como una de las finalidades básicas de las tareas de animación.

La animación se dirige, así mismo, a lo cultural, usa lo cultural como medio de intervención, y es y pretende ser cultural. Con otra formulación: la cultura personal y colectiva es destino, fundamento, medio y objetivo de la intervención sociocultural. Es destino porque la cultura personal y comunitaria constituye el interlocutor al que se dirigen las tareas de la intervención. Es fundamento porque el nivel cultural de la colectividad determinará el nivel cultural de la intervención. Un colectivo culturalmente muy desfavorecido demandará una intervención externa al propio colectivo, directiva y con un contenido fundamentalmente instrumental, mientras que un colectivo culturalmente desarrollado, donde la planificación, gestión, ejecución y evaluación de los programas de intervención corre a cargo de la propia comunidad, demanda un tipo de intervención en la que el animador juega únicamente el papel de asesor, consultor o cointerventor.

La cultura es también un medio para la intervención porque las técnicas culturales (1. Artísticas: cine, teatro, arte, etc. 2. Artesanales: macramé, barro, mimbre, etc. 3. Lúdicas: juegos, concursos, etc.) pueden ser utilizadas como instrumento en las tareas interventivas. Es, finalmente, uno de sus objetivos, porque los procesos de animación sociocultural pretenden enriquecer la cultura personal y comunitaria de las colectividades en la convicción de que con dicho enriquecimiento se logra, o se está mejor preparado para lograr, una mejora sustantiva en la calidad de vida³ personal y comunitaria.

Tanto en su consideración social como en su consideración cultural la animación sociocultural es una acción educativa. Las relaciones entre aquella y la educación han sido estudiadas con profusión por distintos autores desde perspectivas diferenciadas (Quintana, 1986) (Ander-Egg, 1989) (Trilla, 1989) (Froufe/Sánchez, 1990) (Ucar, 1992) y todos coinciden, en general, en señalar la adscripción educativa de la animación. Coincidimos, así mismo, con Trilla al afirmar que la amplitud semántico del vocablo educación imposibilita la comparación de ambos conceptos (1989:37) ya que sería algo equivalente a comparar el bosque con una rama.

La animación sociocultural constituye una práctica educativa global. Con esto queremos indicar que afecta a todas las facetas de la persona y del grupo social; es decir,

3. Uno de los conceptos que requieren urgente investigación es el de «calidad de vida». ¿A qué nos referimos cuando utilizamos en animación sociocultural este concepto? ¿De qué manera se operativiza para el análisis? ¿Cómo lo podemos evaluar? ¿Qué papel juega lo económico, lo relacional, la propia realización, etc., en la calidad de vida personal y comunitaria? Intuitivamente podemos pensar que tener calidad de vida ha de estar relacionado de alguna forma con llevar una vida acorde con los propios deseos. Cualquier nueva afirmación, sin embargo, abre un nuevo cauce de interrogantes ¿Deseos personales y/o comunitarios?, ¿Cómo se equilibran éstos últimos? etc.

que incide sobre todo aquello ideológico, económico, político, social, relacional, cultural, etc. Es la educación, por otra parte, quien suministra el marco referencial para la acción: la intervención, en tanto que la educativa, persigue una transformación de signo positivo, se orienta hacia la mejora, hacia la perfectibilidad personal y comunitaria.

La animación sociocultural se conforma así como un fenómeno multidimensional, tanto por el carácter y el contenido de la intervención como por los objetivos perseguidos. Con su adscripción al ámbito de la educación se pone de manifiesto, una vez, más el papel primordial de todo lo educativo en los procesos de transformación y cambio social. Una simplificación de las reflexiones anteriores puede verse en el cuadro nº 1.

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: PRÁCTICA EDUCATIVA GLOBAL			
	ACCIÓN SOCIAL	ACCIÓN CULTURAL	O B J E T O S D E A P R E N D I Z A J E
Destino	Colectivo comunitario Comunidad. Conjunto de personas que comparten una realidad concreta	El nivel cultural personal y comunitario como interlocutor de la intervención	
Fundamento: determina la intervención	Nivel relacional y asociativo. Canales relacionales. «Tejido relacional».	Nivel cultural personal y comunitario.	
<i>Medio/Método</i>	Técnicas de comunicación y expresión. Técnicas de dinámica de grupos. Técnicas relacionales, cooperativas, etc.	Técnicas culturales: medios audiovisuales, técnicas de creación y difusión cultural. Teatro, etc.	
Finalidad	Creación de «tejido social». Interacción comunitaria. Desarrollo y progreso personal y comunitario. Etc.	Enriquecimiento de la cultura personal y comunitaria como uno de los aspectos de la calidad de vida.	

Cuadro nº. 1. *La animación sociocultural como una práctica educativa global en sus vertientes de acción social y acción cultural (Cuadro de elaboración propia).*

La animación sociocultural es una práctica educativa global que se efectúa en/sobre las comunidades en forma de acciones sociales y/o culturales. El sentido de dicha práctica, el objeto de la intervención, viene determinado por la existencia de un «problema social» o, lo que es lo mismo, *un conjunto diverso de defectos en la condición social y humana* (Rossi/Freeman, 1989:25). Se hace necesario analizar qué entendemos por «problema social», dado que el sentido de este concepto ha evolucionado en nuestro Estado, paralelamente al de la animación sociocultural.

Los primeros procesos de animación sociocultural que se produjeron en nuestra sociedad han sido a menudo calificados como «producto de la necesidad». La acción interactiva era la respuesta del propio grupo social a una necesidad comunitaria expresa. Existía, por tanto, un déficit, un «problema social» que había de ser solucionado. Este problema podía tomar múltiples formas: desestructuración comunitaria, actitudes personales y comunitarias de «indefensión aprendida» ante avatares socio-económico-políticos, falta de participación comunitaria y/o social, marginación cultural, falta de recursos económicos, sanitarios, urbanísticos, culturales, educativos, etc.

En la actualidad, después de casi cuatro décadas de animación sociocultural y con un panorama cada vez más normalizado⁴ respecto a las intervenciones, éstas no tienen por qué circunscribirse *exclusivamente* al terreno de la necesidad entendida solamente como déficits primarios. Si se quiere, contraplanteado, diríamos que existe necesidad siempre que haya carencia, deseo o posibilidad de perfección, de mejora. En este sentido el concepto de «problema social» se amplía considerablemente admitiendo en su seno no sólo situaciones socio-comunitarias de necesidad (carencia perentoria, primaria, secundaria, etc.), sino también de posibilidad, de interés o de deseo⁵. Ejemplos de «nuevos problemas sociales» podrían ser las situaciones que generan procesos de animación sociocultural como los siguientes: mejorar redes asociativas comunitarias (a partir de la evaluación de las existentes), implementar proyectos culturales comunitarios, tanto de creación como de difusión (teatro comunitario, construcción comunal de servicios, fiestas, excursiones, premios a proyectos, etc.), generar comisiones comunitarias que elaboren o diseñen proyectos de futuro para grupos, asociaciones, entidades, barrios o comunidades, etc.

Se ha hablado a menudo, al analizar los fines de la educación, del constructo *hombre educado* (Jordán, 1990:19). Haciendo un paralelismo un tanto durkheimiano podríamos hablar de «comunidad educada» o, si se quiere, «animada». En nuestra concepción ambos análogos son utópicos; señalan un horizonte que sólo existe como imagen y que no tiene, por tanto, ninguna consistencia. Se puede hablar de *niveles* graduales o progresivos de educación o de animación, pero no de «hombre educado» o «comunidad educada» como algo alcanzado/acabado. En este sentido podemos afirmar, sustentados en razones histórico-conceptuales, que en la actualidad los procesos de animación sociocul-

4. Producto, en buena medida, no sólo del extraordinario desarrollo que ha tenido en nuestro Estado, sino, sobre todo, de la reciente aceptación por parte del Consejo de Universidades de la Diplomatura en Educación Social, que abre definitivamente las puertas de la universidad a los estudios de animación sociocultural.

5. Decía Epicuro: «De los deseos, unos son naturales y necesarios; otros naturales y no necesarios, y otros no son ni naturales ni necesarios, sino que se originan en la vana opinión...». Cit. p. 71. Vilar, 1988. Analogizando este pensamiento con lo señalado diríamos que las primeras intervenciones en animación sociocultural, las calificadas de «producto de la necesidad» respondían a deseos «naturales y necesarios», mientras que las intervenciones actuales responderían no sólo a éstos sino también a deseos «naturales pero no necesarios» (es natural que el hombre, que las comunidades, deseen perfeccionarse y progresar pero, ciertamente, no es necesario). Para concretar aún más, si el análogo lo constituye la pirámide de las necesidades de Maslow señalaríamos que las intervenciones calificadas de producto de la necesidad respondían a los niveles uno (necesidades fisiológicas) y dos (necesidades de seguridad). Las intervenciones actuales responderían también a los tres niveles restantes (necesidades sociales, del yo [comunitario] y de autorrealización [también comunitaria]).

tural no son sólo producto de la necesidad, sino, sobre todo, de la propia dinámica evolutiva de las sociedades contemporáneas.

3. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO TECNOLOGÍA SOCIAL

«Las tecnologías representan los instrumentos bien adaptados y altamente desarrollados para superar los problemas definitivos» (Bubner, 1984:139).

La animación sociocultural se justifica como respuesta a un «problema social» (necesidad o deseo de mejora en algún aspecto de la vida) en una comunidad concreta. La/s acción/es a realizar (intervención) para resolver el problema comunitario concreto (definido) puede/n responder a impulsos, intuiciones o improvisaciones más o menos fundamentales y pueden ser ejercidas, incluso, de una manera azarosa u ocasional. Si esto es así, podremos hablar de prácticas sociales, de acciones sociales ocasionales o de actividades sociales, pero no nos podremos referir a ellas como a procesos de animación sociocultural (en tanto que tecnología social).

Las acciones ejercidas están motivadas por el deseo, prioritario, de dar solución al problema. En la medida que dichas acciones sean el producto estructurado y organizado de una cuidadosa reflexión y de un análisis científico-racional de dicho problema y de los recursos disponibles y necesarios para atajarlo. Y en la medida, también, que aquella reflexión esté iluminada por los conocimientos que proporcionan las diferentes ciencias, estaremos mejor preparados para darle solución con un máximo de eficacia y de eficiencia. Estamos hablando de diseño, de elaboración de un producto artificial (programa de intervención) que dé la respuesta óptima a un problema social. No hablamos, sin embargo, de máquinas, nos referimos a procesos tecnológicos o, con mayor precisión, a una tecnología social.

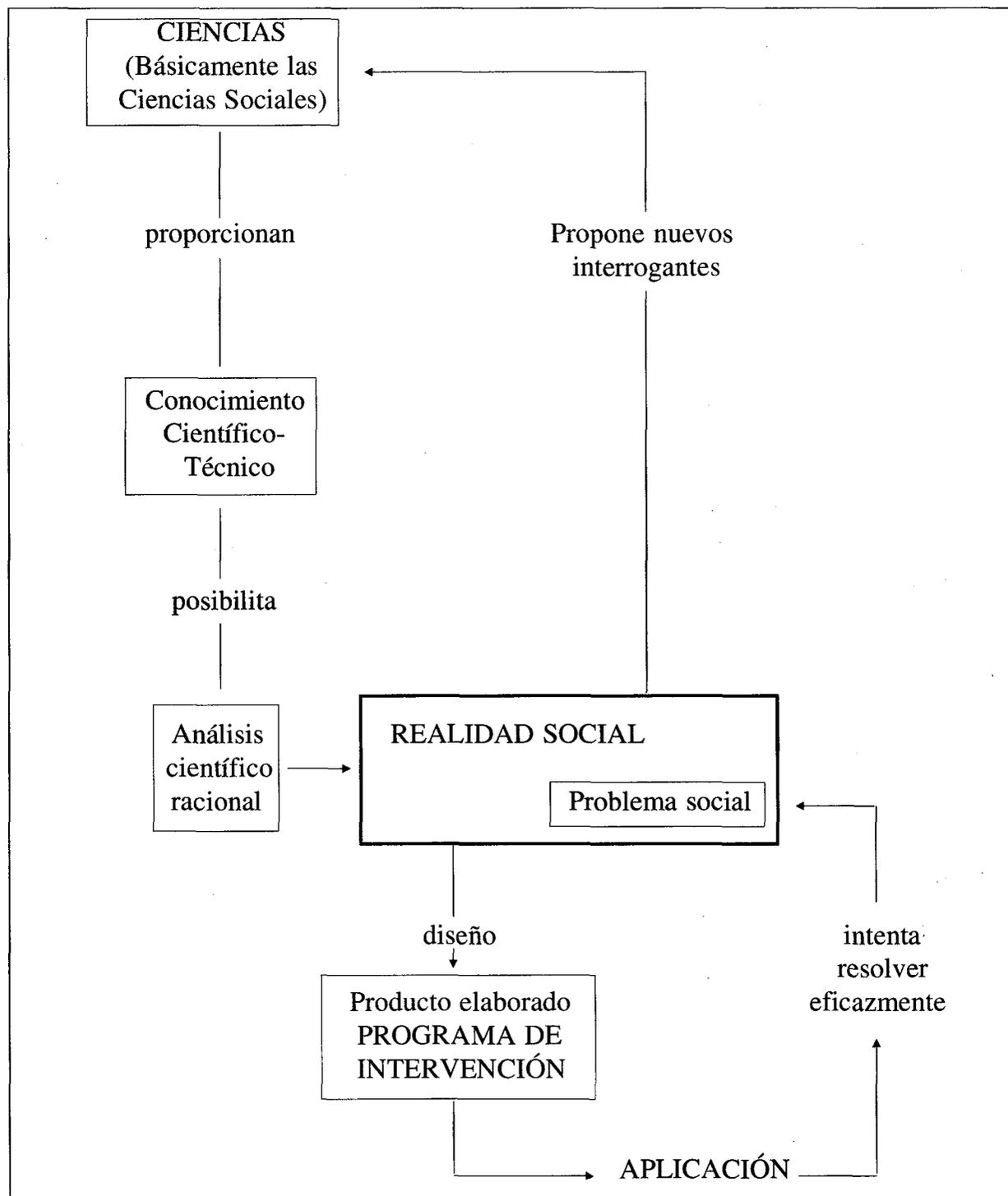
Dice Bunge que un cuerpo de conocimientos es una tecnología si y sólo si:

1. *Es compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico.*
2. *Se lo emplea para controlar, transformar o crear cosas o procesos, naturales o sociales (1985:206).*

La animación sociocultural cumple ciertamente ambas condiciones. En concreto, usa los conocimientos científicos que le proporcionan, fundamentalmente, las ciencias sociales para transformar o crear situaciones o procesos sociales. En tanto existe una intencionalidad concreta por parte del interventor (se interviene para mejorar la realidad), el producto elaborado (programa de intervención) tiene algún valor o disvalor social y se enmarca, por tanto, en unas determinadas opciones ideológico-políticas, podemos hablar de tecnología social. En el cuadro nº 2 puede verse una síntesis de los pasos metodológicos que ha de seguir un proceso tecnológico como el de animación sociocultural en la resolución de un problema social. Inferimos este cuadro a partir de la definición de tecnología dada por Bunge.

Como posteriormente se mostrará, difiero de este autor en el hecho de que únicamente el conocimiento científico es válido como fundamento para la tecnología. Si bien, como señala Ziman, *la tecnología moderna es predominantemente científica (1985:20)*, no es *exclusivamente* científica. Desde mi punto de vista, lo que fundamentalmente caracteriza a una tecnología, no es tanto el tipo de conocimiento que la sustenta como la

forma en que se opera y los objetivos que se pretenden. La tecnología entendida como una operativa, como una forma determinada de actuar ante cualquier situación, es *reflexión sobre una acción/proceso/técnica para su optimización*. Ante una situación/problema, el objetivo prioritario de la acción tecnológica es *su resolución eficiente y eficaz*. Con esta perspectiva se hace necesario analizar qué conocimiento o qué tipologías de conocimientos fundamentan la operativa de la animación sociocultural entendida como tecnología social.



Cuadro nº. 2. Pasos genéricos del proceso tecnológico aplicado a la animación sociocultural inferido a partir de los análisis de Bunge (Cuadro de elaboración propia).

4. CONOCIMIENTO/S QUE FUNDAMENTA/N A LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO TECNOLOGÍA SOCIAL DE LA INTERVENCIÓN

«La tecnología en todas sus ramas está cargada de gnoseología» (Bunge, 1985:215)

«La ciencia, después de todo, es una rama de la literatura; y trabajar en ciencia es una actividad humana como construir una catedral» (Popper, 1972:185)⁶

«Las circunstancias sociales no cambian únicamente por el solo efecto de la tecnología, sino que el agente del cambio es la interacción entre las ideas filosóficas y la aplicación de tecnologías nuevas(...). Se puede asegurar que desaparecerá la separación entre ciencias naturales y ciencias humanas. La transformación de la ciencia vendrá marcada por una renovada capacidad de los científicos para pasar con relativa facilidad de una especialidad a otra, y por un mayor compromiso entre los valores científicos y humanos» (Danzin)⁷.

El punto de partida de nuestro análisis es que el hombre puede, tiene la capacidad y la posibilidad de conocer⁸. Nos ubicamos, con esta afirmación en la postura ideológica que ha sido definida y caracterizada como *realismo gnoseológico* (Bunge, 1988:42).

No nos interesa tanto, sin embargo, saber (tener conocimiento de) la génesis del proceso del conocer o incluso su contenido⁹ como las características del conocimiento o de los diferentes tipos de conocimiento que pueden fundamentar la animación sociocultural como una tecnología social de la educación. Partimos también de la idea de que todo conocimiento es, en tanto que realizado (sea o no intencionalmente) por una persona, experiencial. El conocimiento es una experiencia personal y, como tal, intransferible en toda su compleja riqueza de matices. Para poder compartir dicho conocimiento personal ha de traducirse a algún código, algún lenguaje que nos permita ponerlo en común. Chisholm señala, en este sentido, que resulta tradicional en la filosofía occidental definir cuatro fuentes de conocimiento:

1. La percepción externa.
2. La memoria.
3. La autoconciencia (reflexión o consciencia interna).
4. La razón (1982:147).

La primera es un canal. La segunda es un depósito. La tercera es un motor y la cuarta es un lenguaje. Todos ellos están mediatizados por nuestra herencia y por nuestra historia personal, que son quienes les confieren sus particulares características y los convierten, además, en generadores de conocimiento por sí mismos o, al menos, en generadores, cada uno de ellos respectivamente, de un tipo específico de conocimiento. Nos interesa centrarnos, sobre todo, en la cuarta fuente, la razón, dado que será ella fundamentalmente, la que otorgará al conocimiento el calificativo o la categoría de «científico». La definimos en tanto que un lenguaje porque *es la que suponen y sancionan la*

6. Cit. p. 148, Bubner, 1984.

7. Cit. p. 74, Vilar, 1988.

8. Las tres citas vienen a recoger las ideas que se constituirán en la espina dorsal de las reflexiones que realizaré a continuación. Esta es la razón por la que me he permitido una tan amplia citación.

9. Una reflexión, a la vez profunda y operativa, sobre la teoría del conocimiento se puede encontrar en Chisholm, 1982.

ciencia, la técnica y la acción planeada. Esta racionalidad es global: no se limita a las operaciones conceptuales sino que también abarca las empíricas así como la evaluación (Bunge, 1988:9). Es un lenguaje (no, por cierto, el único lenguaje) porque nos permite entendernos y porque nos ha llevado, a lo largo de la historia, a consensuar, entre otros tipos, lo que hoy denominamos «conocimiento científico».

Bunge caracteriza esta racionalidad global de una forma sistémica distinguiendo siete conceptos, interrelacionados pero diferentes, de racionalidad. Lo que él llama conceptos nosotros lo caracterizamos como lenguajes derivados o, si se quiere, como el lenguaje (la razón o la racionalidad) aplicado a ámbitos epistemológicos diferenciados y diferenciales. Estas racionalidades son:

- 1) *conceptual: minimizar la borrosidad (vaguedad o imprecisión);*
- 2) *lógica: bregar por la coherencia (evitar la contradicción);*
- 3) *metodológica: cuestionar (dudar y criticar) y justificar (exigir demostración o datos, favorables o desfavorables);*
- 4) *gnoseológica: valorar el apoyo empírico y evitar conjeturas incompatibles con el grueso de conocimiento científico y tecnológico;*
- 5) *ontológica: adoptar una concepción del mundo coherente y compatible con el grueso de la ciencia y de la tecnología del día;*
- 6) *evaluativa: bregar por metas que, además de ser alcanzables, vale la pena alcanzar;*
- 7) *práctica: adoptar medios que puedan ayudar a alcanzar las metas propuestas* (1988:14).

Todas ellas son racionalidades deseables o aplicables a los procesos de animación sociocultural. Ahora bien, incluso con este esfuerzo de concretización, que sin duda delimita y amplía el objeto de nuestro análisis, seguiremos dependiendo en último extremo, de aquello que entendamos por «racionalidad ontológica» y, en un segundo paso, por «racionalidad gnoseológica». En otros términos: ninguna de las racionalidades tiene sentido si no definimos previamente lo que entendemos por racionalidad ontológica (ente racional) y gnoseológica (conocimiento racional).

En respuesta a estas preguntas, Bunge se sitúa en uno de los extremos, el realismo científico, según el cual,

«la ciencia proporciona el mejor conocimiento de la realidad, aun cuando sea imperfecto (...). El dechado de razón de esta gnoseología es la teoría científica dotada de formalismo matemático, y su dechado de experiencia es el experimento diseñado, controlado e interpretado con ayuda de teorías científicas» (1988:44).

En la base de esta postura científicista está la teoría de la verdad como correspondencia que este autor fundamentará en un *materialismo dinamicista* (1988:45). La verdad como objeto del conocimiento es así verdad legaliforme, verdad científica y, en este sentido, sólo puede haber verdad y no verdades¹⁰

Las tecnologías sociales generadas a partir de esta visión serán rígidas, «duras», ortodoxas. Únicamente admitirán como fundamento para la acción aquel conocimiento que

10. A no ser que distingamos las «propositions de raison» (verdades de razón) y las «propositions de fait» (verdades de hecho) formuladas por Leibniz.

sea empíricamente comprobable, no falseable o verificable. Sólo el conocimiento científico, estricto¹¹, puede fundamentar la acción tecnológica. En este marco incluso las ciencias sociales pueden tener problemas para la homologación de su estatuto científico ya que, como señala Heller,

«...[en las ciencias sociales] *puede haber más de una buena teoría sobre el mismo fenómeno social, que a veces, muchas teorías pueden ser verdad, y de la misma manera*» (1991:51-2).

Este es el tipo de animación que han sancionado y sancionan, por una parte, los partidarios de la no institucionalización de la animación sociocultural, y, por otra, los críticos del enfoque tecnológico en la animación. Aquellos análisis que ponen el énfasis en la capacidad manipuladora, robotizadora, adialógica, artificiosa y homogeneizadora de los procesos de animación sociocultural en su intervención en las comunidades, responden generalmente a esta conceptualización de la animación.

En el otro extremo, la concepción anarquista de la ciencia de Feyerabend negando la superioridad del conocimiento científico, sobre otras formas de conocimiento, como manera de aprehender la realidad. Este enfoque, coherente con los tiempos postmodernos que vivimos, resulta tremendamente estimulante, ya que, entre otras cosas, nos advierte y prepara ante/contra/frente a cualquier dogmatismo y/o defensa a ultranza de la posesión de la verdad; postura que, en principio, parecería más adecuada al campo de las ciencias sociales, de donde fundamentalmente se nutrirán las acciones de la animación. Dirá este autor:

«...como si ya hubiera quedado establecido que la ciencia moderna es superior a la magia o a la ciencia aristotélica y que sus resultados no son ilusorios. Sin embargo, no hay el menor argumento de este tipo. Las reconstrucciones racionales dan por supuesta la sabiduría científica básica, no demuestran que es mejor que la sabiduría básica de las brujas y los magos» (1975:205)¹²

A partir de su tesis sobre la «inconmesurabilidad» de la ciencia, que condena los conceptos y los enunciados observacionales al contexto teórico en el que se producen, Feyerabend critica como injustificada la institucionalización de la ciencia en nuestra sociedad y a ella contrapone lo que denomina *actitud humanitaria* que liberaría al hombre de cualquier imperativo metodológico fomentando así su libertad para elegir entre la ciencia u otros tipos de conocimiento (Chalmers, 1988:199).

Los procesos de animación resultantes de esta concepción anarquista, sobre la adquisición del conocimiento que fundamenta la acción sociocultural, terminarían probablemente basándose, al carecer de sitematismos organizadores o integradores, en el más simple sentido común. Aunque, con una visión un tanto malintencionada, se puede señalar que podrían llegar a convertirse en una extraña y azarosa mezcla de espontaneismo, intuición, racionalidad y afectividad que compondrían unas intervenciones socioculturales susceptibles de ser caracterizadas como «curanderismo social».

11. Lo llamamos «estricto» para diferenciarlo de otras visiones de la ciencia más «amplias o permisivas».

12. Cit. p. 195, Chalmers, 1988.

Ambas posturas, realismo cientifista y anarquismo científico, se constituyen, por lo que hace a la teoría del conocimiento, en extremos. La primera diviniza la racionalidad, la segunda se vuelve iconoclasta. Las dos resultan, sin embargo, dialécticamente útiles a los propósitos del análisis del/os tipo/s de conocimiento/s que ha/n de fundamentar las acciones de la animación.

De ubicarnos entre ambas posiciones, coincidiríamos, en una síntesis dialéctica, con el enfoque que Chalmers ha caracterizado como *realismo no representativo* (1988:225), es decir, somos *realistas* en tanto suponemos que el mundo y la realidad existen con independencia de nuestro conocimiento sobre ellos; y somos *no representativos* porque no fundamentamos nuestro conocimiento en una teoría de la verdad como correspondencia con los hechos a los que se refiere. No nos interesa si los conocimientos o las teorías que fundamentarán nuestras acciones son verdad o no, es decir, si se ajustan o no, si describen o no el mundo tal y como es, simplemente porque no podemos escaparnos de nosotros mismos ni de nuestra situación histórica para comprobarlo. *La prisión del presente* –dice Heller– *sólo permite huidas ilusorias* (1991:20). Estamos atrapados en una realidad actualizada, aunque ésta sería una visión un tanto negativa. Estamos inmersos –diríamos con una perspectiva más positiva– en una realidad en perpetuo estado de cambio, producto de la complejidad relacional de las sociedades y de la urdimbre teleológica personal, grupal, comunitaria y social que las subyace. Ubicados en un «teleos» concreto prescindimos de la calidad *intrínseca* (correspondencia con la realidad) de los útiles (los conocimientos y las teorías) y los empleamos según dos criterios básicos:

- a) en tanto que útiles (instrumentos, medios), y
- b) en tanto que se ajustan o resultan idóneos al «teleos» buscado.

Si nos basáramos solamente en el primer criterio podríamos caer en un instrumentalismo metodológico ciego, sin futuro, alienante. Por otra parte, basarnos en el segundo nos llevaría al pragmatismo; justificable acaso con la explicitación del «teleos». Bunge escapa de esta trampa diciendo:

«El tecnólogo adoptará una mezcla de realismo crítico y pragmatismo, variando estos ingredientes según sus necesidades. Y de esta suerte parecerá confirmar ya esta gnoseología, ya aquella cuando en realidad sólo se propone maximizar su propia eficiencia prescindiendo de cualquier lealtad filosófica. El tecnólogo es, en suma, filosóficamente oportunista, no principista» (1985:215).

Estas reflexiones resultan coherentes, por cierto, en el marco cientifista estricto en el que se ubica el autor (donde no cabe otro tipo de conocimiento que el científico). Pueden resultar, sin embargo, problemáticas si flexibilizamos dicho marco. Un ejemplo de dicha flexibilización vendría, por ejemplo, de la visión que Ziman sostiene sobre la «ciencia válida».

«La idea de ciencia “válida” no puede definirse exactamente. Es obvio que está estrechamente relacionada con la solidez, precisión o “rigor” que ya hemos señalado como la cualidad vital del conocimiento científico. Pero raramente puede identificarse como una propiedad lógica normal del discurrir científico. Tiene que juzgarse casi intuitivamente, sobre la base de la experiencia práctica en la investigación y la participación activa en la comunidad científica. De hecho, para decirlo lisa y llanamente, ciencia “válida” es la que se reconoce como tal por los investigadores» (1985:36).

Con esta flexibilización, la eficiencia y la misma eficacia podrían venir de la mano de conocimientos y/o medios no «científicamente verdaderos», propios, por ejemplo, del sentido común o de la tradición cultural. Si esto es así, el tecnólogo no sólo *parecerá* confirmar, sino que confirmará una gnoseología no científica¹³.

No podríamos hablar entonces de la animación sólo como de una tecnología social, sino que la habríamos de definir también como una práctica social (en tanto no basadas sus acciones únicamente sobre el conocimiento científico, sino también en el conocimiento intuitivo, afectivo, de sentido común, etc.). Deberíamos admitir, en consecuencia, que el tecnólogo (y en general la tecnología) utiliza efectivamente cualquier conocimiento, sea o no científico, siempre que le sirva para resolver de la manera óptima un problema social. En este sentido, la esencia de lo tecnológico vendría definida no tanto por la utilización o fundamentación de la acción en el conocimiento científico como por la resolución de problemas prácticos concretos. Lo que ocurre –tal y como hemos citado que señala Ziman– es que la mayoría de la tecnología actual es tecnología basada en la ciencia, y por eso a menudo se da por sentado que el conocimiento científico ha de estar en la base de la tecnología para que ésta se constituya como tal.

Es para eludir la afirmación de una tecnología que fundamente su acción en conocimientos no científicos¹⁴ que Bunge afirma que «...*parecerá* confirmar ya esta gnoseología ya aquella...». O acaso, ¿quiere decir el autor que simula parecer una gnoseología no científica cuando en realidad sí lo es? Ciertamente es la coherencia la que le obliga a un tal planteamiento, dado que si no, tendría que admitir una tecnología no basada *en exclusiva* en conocimientos científicos, sino basada tan sólo en conocimientos, sean del tipo que sean. Citando nuevamente a Ziman afirmaríamos con él que *no toda la información tecnológica se basa en la ciencia y [al igual que] no toda la ciencia se deriva de la tecnología* (1985:104).

Desde nuestro punto de vista, el problema proviene de querer hacer extensiva la reflexión/acción/operativa *tecnológica* que se produce en el marco de las ciencias físico-naturales, a la que se produce en el de las ciencias sociales y humanas o, lo que es lo mismo, equiparar cualquier tecnología con la tecnología social. Una tal equiparación puede tener consecuencias efectivamente muy graves y, en este sentido, no es extraño que numerosos colectivos y personalidades se hayan quejado o nos hayan advertido de los efectos que a medio y largo plazo la tecnología puede generar sobre la humanidad.

¿Por qué graves consecuencias? Porque las tecnologías físico-naturales se producen de un sujeto/s a un objeto/s, mientras que las tecnologías sociales se producen en todos los casos de un sujeto/s a un sujeto/s. De realizarse una tal equiparación entre ambos tipos de tecnología, o de no ser conscientes de la incorrección sustancial de ella, se derivarían, efectivamente, o podrían derivarse aplicaciones perniciosas de la tecnología;

13. Cito una situación real. Para combatir un caso de exorcismo aparecido en un barrio, bolsa de pobreza ciudadana, en una de las islas canarias, un sacerdote utilizó, tras saber que la familia que lo solicitaba era gallega, un «conxuro» (lo recordaba de una obra de teatro) previamente a la realización de los ritos católicos. Lo «científico» o lo «racional» hubiera sido convencer a la familia de lo absurdo de su petición, o bien simplemente realizar los ritos católicos (en este caso, técnicas de intervención); lo eficaz fue, como después comentó la familia, comenzar por el «conxuro».

14. Quizá fuera más preciso decir «no estrictamente científicos».

por ejemplo, aplicación transferida y directa de procesos tecnológicos de producción industrial al desarrollo de colectivos comunitarios. De la visión indiscriminada, así mismo, o de la no diferenciación de las dos tecnologías, vendría la asignación a las tecnologías sociales de efectos uniformizadores, deshumanizadores y robotizadores¹⁵.

En el cuadro nº 4 podemos observar las características que diferencian la tecnología físico-natural de la tecnología social.

	TECNOLOGÍA	
	FÍSICO-NATURAL	SOCIO-HUMANÍSTICA
FUNDAMENTACIÓN GNOSEOLÓGICA	La ciencia es la única manera válida para conocer el mundo. El conocimiento científico fundamenta la acción tecnológica	Podemos conocer el mundo de diferentes formas, una de ellas es la de la ciencia pero no es la única válida. El conocimiento científico fundamenta la acción tecnológica, aunque ésta puede servirse, sin perder su carácter, de otro tipo de conocimientos.
MARCO INTERPRETATIVO	Epistemología. Filosofía de la ciencia físico-natural	Epistemología. Filosofía de la ciencia social y humana. Ideologías sociales
INTERLOCUTORES ENTRE LOS QUE SE PRODUCE	SUJETO/S-OBJETO/S	SUJETO/S-SUJETO/S
OBJETIVO	Resolución de problemas prácticos concretos en alguna cosa, objeto o proceso en el que se encuentra implicado un conjunto de objetos.	Resolución de problemas prácticos concretos en personas (15) grupos colectivos comunitarios.

Cuadro nº 4. *Diferencias entre la tecnología físico-natural y la tecnología social y humana* (Cuadro de elaboración propia).

El tecnólogo que optimiza procesos físico-naturales es, como señala Bunge, filosóficamente oportunista, no principista; no necesita ofrecer vasallaje ni lealtad a ninguna

15. La literatura pedagógica y, en concreto, de la animación sociocultural, muestra ejemplos de esta confusión o de haber obviado este problema: Angulo (1989), González/Sáez (1987), Sáez (1991), etc.

filosofía. El tecnólogo social no puede serlo puesto que trata con personas y no con objetos. No todo vale cuando están implicadas relaciones humanas. En este sentido, habríamos de añadir un tercer criterio al uso de útiles (conocimientos y teorías) como fundamentadores de la acción tecnológica en todo lo social: dichos útiles han de estar en concordancia, han de ser congruentes con una visión perfectiva del ser humano (como totalidad) y por extensión de las colectividades humanas.

Concluyendo, independientemente de su correspondencia con la realidad; con independencia también de si son verdad o no, los conocimientos en los que se basa la acción tecnológica social, en tanto que intervención para la resolución de problemas concretos, han de responder a tres características:

- a) Han de tener consistencia de útiles (instrumentos, medios, etc.).
- b) Han de ajustarse o resultar idóneos a un «téleos» concreto.
- c) Han de ser congruentes con una visión perfectiva del ser humano como globalidad.

Con la aportación de este tercer criterio, que liga la acción tecnológica a una determinada antropología filosófica, nos distanciamos de posturas meramente instrumentalistas y/o pragmatistas y optamos por una visión de la tecnología social (y, en este sentido, también de la animación sociocultural, al ser entendida como tal) humanística y flexible.

Es esta concepción humanística, la que nos lleva a diferenciar la acción tecnológica y, en consecuencia, el conocimiento que le sirve de soporte, según el ámbito (fase de la implementación de la intervención) al que ésta se aplica. Distinguimos así dos momentos:

a) *La planificación de procesos de intervención sociocultural.* Está claro que el conocimiento científico ha de estar en la base de cualquier planeación de acciones si se desea que éstas sean realmente eficaces. En esta fase no cabe otro tipo de conocimiento, como fundamentador de la acción, que el racional. Las claves de este ámbito son, por una parte, el *tiempo* disponible para la realización de la acción y, por otra, el objeto de la acción a diseñar, es decir, el *proceso*, que en el momento de su diseño es simplemente una imagen con la que se trabaja. La planificación del proceso es una tarea «de mesa», es decir, que no está urgida por la inmediatez de la situación. Planteado en otros términos, durante la fase de planificación se dispone de tiempo para pensar, para planear puesto que la acción interventiva propiamente dicha no se producirá sino en el futuro, y como resultado precisamente de la acción que realizamos en esta fase previa. La racionalidad de la acción resulta, pues, lógica y necesaria. Como señala Bubner,

«la racionalidad de medios para un fin tiene prioridad porque motiva el tipo de acción que es más inteligible» (1984:145).

Aun así es evidente que dicha racionalidad estará iluminada por la intuición, el sentido común, la afectividad, etc.

b) *La propia intervención o, si se quiere, las relaciones interpersonales que se producen durante la intervención.* Al igual que en el caso de la planificación de procesos somos partidarios, en general, de acciones racionalmente orientadas, de acciones basadas en conocimientos demostrados. Ocurre a veces, sin embargo, que la especificidad de la acción o su inmediatez comportan la realización de acciones no racionales, irracionales, o intuitivas, tradicionales, afectivas o propias del sentido común, por ejemplo, dado que

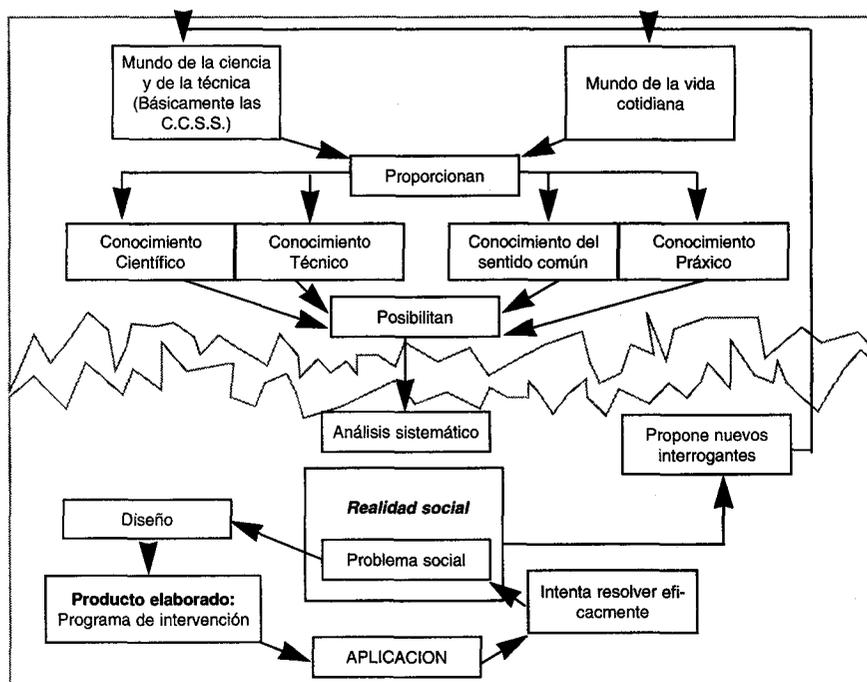
son las que mejor pueden resolver la situación o el problema concreto al que se dirigen¹⁶. En los procesos de animación, en el contacto directo y cotidiano, tratamos con personas y para ellas la racionalidad es sólo uno de los lenguajes posibles. Como señala Revel,

«en la esfera racional sólo puede actuarse racionalmente, pero es evidente que la realidad y la vida conllevan muchas otras esferas» (1989:18).

En este sentido, las acciones interventivas pueden responder no sólo a la racionalidad, sino también a la intuición, a la espontaneidad o a la improvisación del interventor.

En el momento interventivo que definimos la racionalidad (traducción de las acciones) puede a menudo darse o producirse a posteriori. Esta «traducción» a la racionalidad se realiza cuando intentamos comprender y explicar qué es lo que nos ha impulsado a actuar de una determinada manera en una situación concreta. Es esta racionalización de las acciones «a posteriori» la que nos permite ir ampliando el «back-graun» de recursos interventivos para enriquecer así la animación sociocultural como tecnología.

A partir de todos los análisis anteriores podemos ya definir los pasos que la animación sociocultural, entendida como una tecnología social, ha de seguir en la resolución de un problema social. El cuadro nº 5 nos muestra estos pasos de una manera simplificada. Si hemos dividido (con líneas discontinuas) el cuadro en dos partes es porque entendemos que la parte superior constituye una operativa mental, de la que a menudo no somos conscientes, mientras que la inferior correspondería propiamente a los pasos metodológicos de la intervención.



Cuadro nº 5. *Pasos que sigue la animación sociocultural como tecnología social en la resolución de un problema (Cuadro de elaboración propia).*

16. Remito nuevamente a la nota 13. El sacerdote se entera de que la familia es gallega cuando llega a la casa y habla con el marido. En ese mismo momento toma la decisión de decir el «con-xuro».

Concluyendo este punto, podemos decir que caracterizamos a la animación sociocultural como una tecnología social porque constituye:

1. Una intervención racional y sistemáticamente planificada,
2. resultado de un proceso de reflexión y análisis sobre la realidad,
3. que se enmarca en un contexto concreto y en unas determinadas opciones ideológico-políticas y
4. que intenta responder eficaz y eficientemente a las necesidades y problemáticas concretas de un grupo social o de una comunidad territorialmente delimitada,
5. mediante la articulación sistemática, en un diseño tecnológico, de los conocimientos científico-técnicos suministrados por diferentes ciencias (Pedagogía, Psicología, Sociología, Comunicación, etc.) (Ucar, 1991:234) y de cualquier otro tipo de conocimiento aplicable a la solución de aquellas problemáticas específicas.

5. ANÁLISIS CONCEPTUAL

A la caracterización de la animación sociocultural como una tecnología social y a la descripción de su operativa ha de seguir la concretización y análisis conceptual¹⁷. La animación sociocultural es, en primer lugar, una tecnología socio-educativa procedimental o de planeamiento (Ucar, 1991:228) que pretende resolver eficazmente problemas sociales concretos. En otros términos es *un proceso de intervención socio-educativa en/sobre una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objeto convertir a sus miembros, individual y socialmente considerados, en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno con el fin de mejorar su calidad de vida.*

Constituye un *proceso de intervención socio-educativa* porque la animación sociocultural es acción sobre, en, con, por y para la comunidad; porque pretende transformaciones de signo positivo, perfectibles; y porque se desenvuelve en un tiempo previamente definido y secuencializado en unas fases que pautan su inicio, su desarrollo y su finalización.

Si se especifica que la intervención se produce en/sobre *una comunidad delimitada territorialmente* es porque entendemos que dicha característica es determinante para la eficacia de la intervención. Lo que nos interesa no es especificar la amplitud de la territorialidad demarcada, sino señalar que aquella ha de delimitarse en aras de una intercomunicación e interrelación fluida y verdaderamente humana entre el animador y los miembros de la comunidad o entre estos últimos. En otro lugar hemos señalado que es necesario interpretar la comunidad no como un concepto sociológico (y, por tanto amplio, inespecífico, aplicable a realidades muy diferenciadas) sino como un concepto propio de (enmarcado en) la animación, es decir, *en tanto que grupo de personas, sujetos de la intervención* (Ucar, 1991:270). En este sentido, decíamos que la comunidad viene representada por aquella realidad territorial que permite que un animador entre en (establezca) contacto directo con la gran mayoría de individuos que la componen; sólo una realidad de estas características posibilita y asegura una interrelación verdaderamente humana, base de los procesos de animación sociocultural.

17. Para un análisis epistemológico en profundidad del concepto, ver Ucar, 1991-92.

El objetivo perseguido por las tareas de animación se define tanto a nivel *personal* como a nivel *social*. Si el ser humano progresa, mejora gradualmente su calidad de vida es porque *actúa sobre sí mismo y sobre su entorno*. Los procesos de animación sociocultural pretenden restituir a la persona concreta, de «a pie», el protagonismo perdido; un protagonismo que actualmente detenta una minoría que se constituye en rectora de lo que los demás hemos de pensar, sentir, hacer, desear, esperar, etc. Lo que se trata de lograr es que las colectividades y las personas concretas que las componen, abandonen posiciones o posturas de «indefensión aprendida» ante los avatares sociales y tomen las riendas de su propio futuro entre sus manos. Heller concreta extraordinariamente bien esta idea diciendo que hemos de convertir nuestra contingencia en destino:

«La modernidad occidental es nuestra contingencia. En vez de destruirla podemos transformarla en nuestro destino (...). Un individuo ha transformado su contingencia en destino si ha llegado a tener conciencia de que ha conseguido (o está en camino de conseguir) lo mejor de sus prácticamente infinitas posibilidades. Una sociedad ha transformado su contingencia en destino si los miembros de esta sociedad llegan a (o están en camino de) tener conciencia de que no les gustaría vivir en otro lugar o en otra época que aquí y ahora (1991:57)¹⁸.

Únicamente siendo el protagonista (el rector) de mi propia historia acepto/conformo mi realidad como la mejor dentro mis posibilidades. Ahora bien, este protagonismo no es en absoluto fácil de detentar; exige, como fundamento, *cultura, madurez, y autonomía personal y comunitaria* y éstas se consiguen, básicamente, a través de los diferentes procesos educativos por los que las personas y los grupos pasan a lo largo de su vida. Las intervenciones propias de la animación sociocultural se constituyen como uno de estos procesos y hacia esos objetivos han de estar orientadas sus acciones.

6. UBICACIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DE LA ANIMACIÓN

Todo análisis epistemológico aspira a situar la disciplina objeto de estudio en el marco general de las ciencias. En nuestro caso no nos ocupamos de una ciencia, sino de una tecnología social específicamente caracterizada como educativa. Es pues en este último ámbito, en el de las acciones educativas, donde hemos de intentar ubicar a la animación sociocultural.

Situados en el nivel de las acciones educativas se ha de partir de la educación permanente, dado que dicha disciplina abarca todo el universo educativo. En efecto, podemos entenderla de dos maneras diferentes:

1. Como un proyecto educativo biográfico; es decir como un conjunto de acciones educativas que ocupan y se extienden a lo largo de toda la vida del individuo.
2. Como una toma de posición (Nassif, 1983:348) ante la vida. Como un estado de receptividad general, de aprendizaje constante y activo ante una realidad perpetuamente cambiante.

En ambas interpretaciones, biográfica y vital, abarcamos la totalidad de las acciones educativas, por lo que la educación permanente se conforma como el inicio del análisis

18. Lo que hay entre paréntesis es mío.

epistemológico que nos ha de permitir concretizar cada vez más hasta llegar a una visión atomizada de la animación sociocultural.

Definimos este universo educativo, mediante las categorías explicitadas por Coombs y sus colaboradores en 1973, en educación formal y educación no formal. En un todo indisociable con estos dos conjuntos de acciones educativas ubicamos la educación informal que los atraviesa e impregna. Se ha de señalar que las fronteras entre las acciones propias de la educación formal y las de la educación no formal son cada vez más difusas y porosas. Lo cierto es que empieza a ser habitual encontrar acciones educativas difícilmente clasificables en exclusiva en una de las categorías. Es por esto que coincidimos con Trilla en afirmar que, aunque la animación sociocultural está adscrita claramente a la educación no formal, se proyecta, tanto por los contextos en los que actúa como por las actividades que promueve, en el sector de la educación formal (1989:41).

La pedagogía social, ámbito específico de la pedagogía diferencial¹⁹, que hemos caracterizado como *nueva pedagogía social* (Ucar, 1991:101), por la evolución operada en su concepción y contenido a partir de la implantación en nuestro Estado del sistema democrático²⁰, es el marco reflexivo-normativo-interventivo de la animación sociocultural entendida como un tipo concreto de educación social. Como ciencia tecnológica, la pedagogía social conoce la realidad socioeducativa, reflexiona sobre ella e interviene con las estrategias más adecuadas para mejorarla. Su objeto, la educación social, constituye el ámbito factual en el que la animación sociocultural se inserta junto a otras tecnologías educacionales como la educación básica de adultos, la educación especializada, la educación popular, la formación ocupacional/laboral, la educación en el tiempo libre, la gestión cultural y la animación turística²¹.

La pedagogía social, la educación social y sus tecnologías se sitúan sobre todo en el ámbito de la educación no formal, aunque, por las fronteras difusas de las que hablábamos, pueden hacer incursiones en el sistema educativo formal. Un ejemplo sería el caso de las actividades de animación sociocultural realizadas en la escuela.

El cuadro nº 6 nos muestra las diferentes tecnologías de la educación social y un resumen de sus rasgos más característicos.

19. Tomamos como punto de partida el cuadro clasificatorio de las Ciencias de la educación elaborado por Ferrández/Sarramona y redefinido por el último autor (1985:53). Señala Sarramona que las diferencias de un cierto nivel de amplitud entre las personas permiten la elaboración de una normativa pedagógica que no sea individual, pero si diferenciada y diferenciadora. En este sentido, refiere la primera diferencia al ámbito donde acontece el hecho educativo, y así define la Pedagogía Familiar, la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social (1989:105).

20. Para más información sobre este tema Colom, 1987.

21. Obviamos el trabajo social. Ciertamente hay autores, como el profesor Quintana, que consideran que aquel se constituye como objeto de la pedagogía social. Parece, en este sentido, que habríamos de considerarlo también en este apartado. Si no lo hacemos es porque, desde nuestro punto de vista, aun está por demostrar que las intervenciones propias del trabajo social son acciones educativas más que acciones asistenciales o de gestión de recursos.

TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
TECNOLOGÍA	RASGOS DISTINTIVOS
EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS (E.B.A)	<p>Dirigida básicamente a los adultos analfabetos o con déficits instrumentales en su formación. Forma parte de las acciones educativas categorizadas como educación formal, aunque también se da en ámbitos no formales (U.U.P.P., etc.). Pretende alfabetizar y/o compensar deficiencias educativas y culturales.</p> <p>Perfil profesional: Educador de adultos.</p>
EDUCACIÓN ESPECIALIZADA (E.E.)	<p>Dirigida fundamental pero no exclusivamente a los jóvenes con problemas de marginación adaptación o integración social. Forma parte de las acciones educativas categorizadas como educación no formal. Pretende re-educar, re-socializar y/o re-integrar a las personas en las dinámicas sociales.</p> <p>Perfil profesional: Educador especializado. Educador de calle. Educador en medio abierto/cerrado, etc.</p>
EDUCACIÓN POPULAR (E.P.)	<p>Dirigida básicamente a los jóvenes y a los adultos con el objetivo de ampliar la cultura escolar, extender la escolaridad a la edad adulta o compensar la falta de dicha escolaridad. Terminología en desuso. Las acciones educativas propias de la educación popular han sido subsumidas en las de la animación sociocultural.</p>
FORMACIÓN OCUPACIONAL/LABORAL (F.O./L.)	<p>Dirigida fundamentalmente a jóvenes y adultos en situaciones de desempleo, búsqueda de primer empleo, reconversión laboral, reciclaje y/o actualización profesional. También a sectores disociales de la población como medio de readaptación social. Forma parte de las acciones educativas categorizadas como educación no formal. Pretende el aprendizaje de un oficio, una especialización o una actualización profesional al mismo tiempo que una culturización.</p> <p>Perfiles profesionales: Formador laboral / ocupacional, monitor laboral / ocupacional.</p>
EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE (E.T.L.) (T.L.)	<p>Dirigida tradicionalmente a niños y adolescentes ha ampliado su clientela a todas las edades, confundiendo tanto por los destinatarios como por las metodologías y los objetivos con la animación sociocultural. No obstante, se mantiene como una tecnología específica de la intervención. Pretende el logro de la autonomía personal y una vivencia creativa del tiempo.</p> <p>Forma parte de las acciones educativas categorizadas como educación no formal aunque se proyecta en la educación formal por medio de las actividades calificadas de extraescolares.</p> <p>Perfil profesional: monitor/educador de tiempo libre.</p>
GESTIÓN CULTURAL	<p>Dirigida fundamental pero no exclusivamente a población adulta. Es intergeneracional, puesto que interviene en/sobre comunidades. Forma parte de las acciones educativas categorizadas como educación no formal. Pretende mejorar la calidad de vida de las comunidades en el supuesto de que esto se consigue por</p>

(CONTINUACION)

TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
TECNOLOGÍA	RASGOS DISTINTIVOS
	<p>medio de la culturización. Se centra sobre todo en la promoción, gestión y difusión de proyectos culturales territoriales.</p> <p>Perfil profesional: gestor cultural²².</p>
<p>ANIMACIÓN TURÍSTICA</p> <p>(A.T.)</p>	<p>Dirigida a cualquier tipo de población en régimen de vacaciones. Es intergeneracional. Puede formar parte de las acciones educativas caracterizadas como educación no formal (55). Se dirige a objetivos tanto de formación (específicamente caracterizados como tales) como de ocio y entretenimiento.</p> <p>Perfil profesional: Animador turístico²³.</p>
<p>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL</p> <p>(A.S.C.)</p>	<p>Dirigida fundamental pero no exclusivamente a población adulta. Es intergeneracional, puesto que interviene en/sobre comunidades. Forma parte de las acciones educativas categorizadas como educación no formal, aunque se proyecta también en la educación formal. Pretende mejorar la calidad de vida de las comunidades en todos y cada uno de sus múltiples aspectos.</p> <p>Perfil profesional: Animador sociocultural monitor sociocultural. Animador sociocomunitario. Animador cívico. Animador comunitario, animador deportivo, penitenciario, hospitalario, de la tercera edad, juvenil, infantil, etc.²⁴.</p>

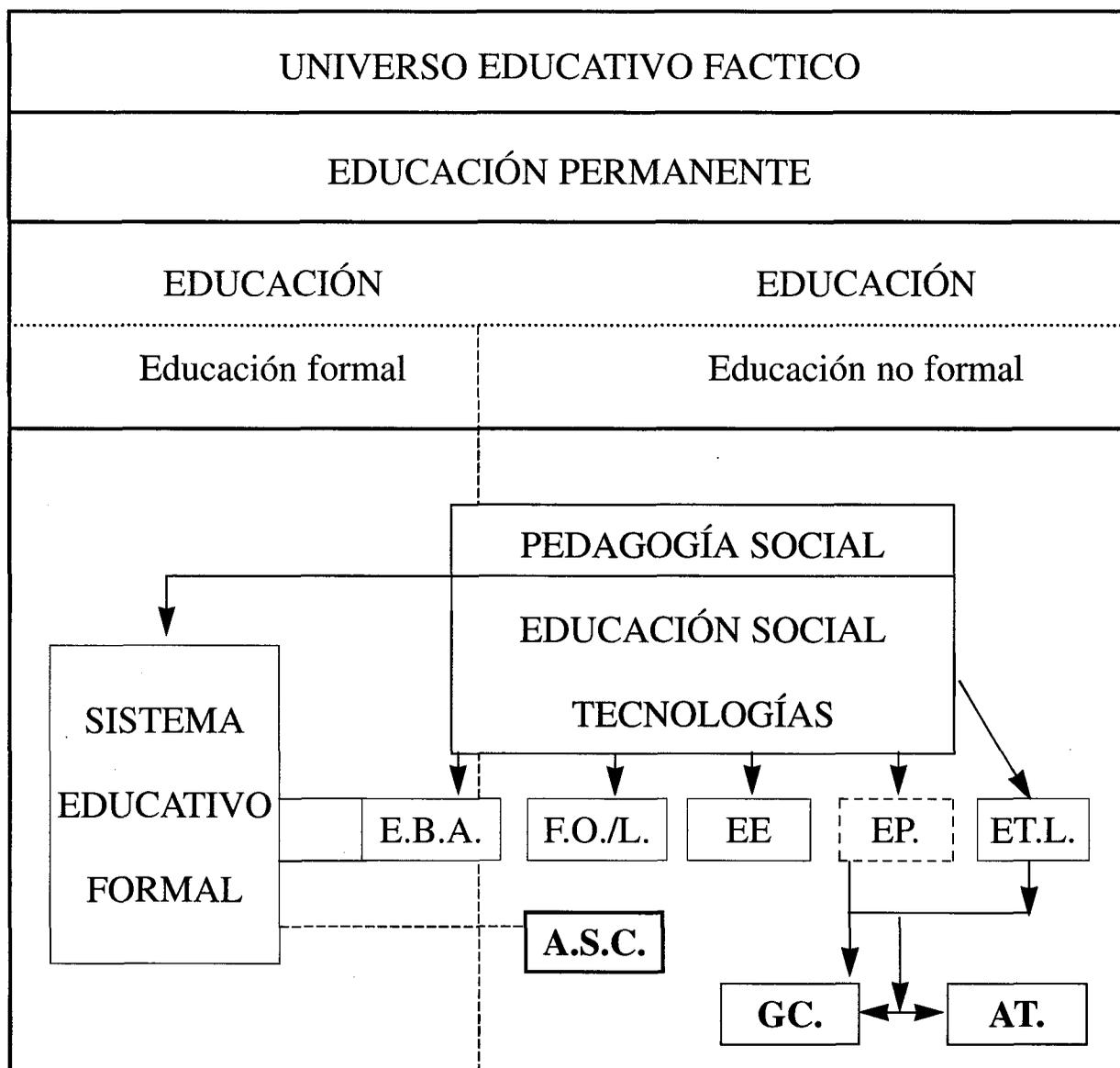
Cuadro nº 6. *Rasgos distintivos de las tecnologías de la educación social* (Cuadro de elaboración propia).

22. Podría ser discutible si esta tecnología social es enmarcable o no en el ámbito educativo. La decisión de incluirla obedece al hecho de que la entendemos como una intervención complementaria a la de la animación sociocultural, a pesar de que puede ser implementada, y de hecho así se hace en la práctica, como una intervención específica y diferenciada. Como hemos definido en otro lugar, una y otra se diferencian fundamentalmente por los materiales y los espacios con o sobre los que trabajan (Ucar, 1991:117). Ambas componen, sin embargo, una intervención apropiada para la educación social de un colectivo comunitario.

23. Quizá el caso de esta tecnología es el de más discutible adscripción, en principio, al ámbito educativo puesto que las intervenciones sobre los colectivos pueden reducirse a un simple llenar el tiempo con actividades (activismo). Si la incluimos como tecnología de la educación social (lo sería si las actividades se orientasen explícitamente hacia objetivos formativos) es porque algunos autores así lo hacen. No obstante, seguimos interrogándonos sobre si su adscripción obedece más a un oportunismo corporativo o profesional que a razones estrictamente epistemológicas.

24. A pesar de que se pueden encontrar diferencias de matiz entre los diferentes tipos de animadores, nosotros optamos por la denominación genérica de «animador sociocultural». No obstante hemos reseñado unos cuantos para indicar que pertenecen a una misma tecnología.

En el cuadro nº 7 se puede observar de una manera gráfica la ubicación de la animación sociocultural y sus relaciones con otras tecnologías de la educación social en el universo de las acciones educativas.



Cuadro nº 7. *Ubicación de la animación sociocultural entre las diferentes tecnologías de la educación social en el universo de las acciones educativas (Cuadro de elaboración propia).*

Como hemos señalado antes, la educación permanente abarca la totalidad del universo de las acciones educativas. Todas ellas, así mismo, están impregnadas, de una manera difícilmente delimitable, por lo que denominamos educación informal. Para ilustrar esta idea en el cuadro, las hemos separado de la educación formal y de la no formal con una línea discontinua. También estas dos últimas están separadas por una línea discontinua. Con ello queremos recalcar la idea, ya presentada, de la porosidad y artificialidad actual de dicha delimitación.

La pedagogía social, como ciencia tecnológica, y su objeto, la educación social, se ubican fundamental pero no exclusivamente entre las acciones de la educación no formal. Como hemos indicado, de las tecnologías de la educación social, sólo la educación básica de adultos (E.B.A.) se sitúa entre las acciones de la educación formal, en el sistema educativo formal, aunque se proyecta también en la educación no formal. Entre las acciones propias de la educación no formal encontramos el resto de tecnologías de la educación social. Aunque no lo hemos reseñado en el cuadro, la gran mayoría se relacionan de hecho y a diferentes niveles con el sistema educativo formal. Algo parecido ocurre respecto a la animación sociocultural; todas ellas la utilizan o se relacionan con ella en una u otra forma. Sólo la hemos unido gráficamente con la educación popular (E.P.) y con la educación en el tiempo libre por razones que ya hemos justificado. Respecto a la primera (E.P.), su presentación con línea discontinua obedece a su realidad actual como tecnología subsumida dentro de la animación sociocultural.

Hemos unido la gestión cultural (G.C.) y la animación turística (A.T.) a la educación popular y a la educación en el tiempo libre porque entendemos que, al igual que la animación sociocultural, las dos primeras nacen y se fundamentan en las dos segundas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y DE CONSULTA

1. ANDER-EGG, E. (1989). *La animación y los animadores*, Ed. Narcea, Madrid.
2. ANGULO, J. F. (1989). «La estructura y los intereses de la tecnología. Un análisis crítico», pp. 175-214. *Revista de educación*. N.º. 289. Mayo-Agosto. Ministerio Educación y Ciencia. Madrid.
3. BLOOM, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*, Plaza y Janés Ed., Barcelona.
4. BOCHENSKI, I. M. (1985). *Los métodos actuales del pensamiento*, Ed. Rialp. 15ª. Ed. Madrid.
5. BUBNER, R. (1984). *La filosofía alemana contemporánea*, Ed. Cátedra, Madrid.
6. BUNGE, M. (1985). *Epistemología*, Ed. Ariel, Col. Métodos 1ª. Ed. Barcelona.
7. BUNGE, M. (1985). *Seudociencia e ideología*, Ed. Alianza Universidad, Madrid.
8. BUNGE, M. (1985). *Teoría y realidad*, Ed. Ariel, 1ª. Ed. col. Ariel, Barcelona.
9. BUNGE, M. (1988). *Racionalidad y realismo*, Ed. Alianza Universidad, 1ª. Reimp., Madrid.
10. CASTILLEJO, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*, Ed. Ceac, Barcelona.
11. CEMBRANOS, F. y otros (1988). *La animación sociocultural una propuesta metodológica*, Ed. Popular, Madrid.
12. CHALMERS, A. F. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Siglo XXI de España ed. Séptima Ed. Madrid.
13. CHISHOLM, R. M. (1982). *Teoría del conocimiento*, Ed. Tecnos, Madrid.
14. COLOM, A. J. (1986). «Pensamiento tecnológico y teoría de la educación», pp. 13-32, en V.V.A.A. (1986). *Tecnología y educación*, Ed. Ceac. Barcelona.
15. COLOM, A. J. (1987). «Marco teórico», pp. 15-35, en COLOM, J. A. y otros (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*, Ed. Narcea, Madrid.

16. DELGADO, E. (1989). «La gestió cultural en els 90», pp. 95-103, en V.V.A.A. (1988). *Educar 13*. Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona.
17. ELSTER, J. (1990). *El cambio tecnológico*, Ed. Gedisa, Barcelona.
18. ELSTER, J. (1990). *Tuercas y tornillos*, Ed. Gedisa, Barcelona.
19. FEYERABEND, P. K. (1989). *Contra el método*, Ed. Ariel. 2ª. Ed., Barcelona.
20. FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós/I.C.E.-U.A.B., Barcelona.
21. FROUFE/SÁNCHEZ (1990). *La animación sociocultural. Nuevos enfoques*, Ed. Amaru, Salamanca.
22. FULLAT, O. (1983). *Filosofías de la educación*, Ed. Ceac, 3ª. Ed. Barcelona.
23. GONZÁLEZ/SÁEZ (1987). «Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de animación sociocultural». *Jornadas de evaluación de la animación sociocultural*. Diciembre. Madrid.
24. HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*, Ed. Tecnos, Madrid.
25. HELLER, A. (1991). *Historia y futuro*, Ed. Península, Barcelona.
26. JORDAN, J. A. (1990). «Problematicidad epistemológica de los fines de la educación», pp. 9-34, en V.V.A.A. (1988-89). *Educar 14-15*. Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona.
27. V.V.A.A. (1988). *Document final*. Jornadas sobre la formació d'educadors i agents socioculturals. Documento policopiado, Barcelona.
28. QUINTANA, J. M. y otros (1986). *Fundamentos de animación sociocultural*, Ed. Narcea, Madrid.
29. REVEL, J. F. (1989). *El conocimiento inútil*, Ed. Planeta, Barcelona.
30. ROSSI/FREEMAN (1989). *La evaluación de proyectos sociales*, Ed. Trillas, Méjico.
31. SARRAMONA, J. (1990). «El concepto de racionalitat en tecnologia educativa», pp. 65-80, en V.V.A.A. (1988-89) *Educar 14-15*. Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona.
32. SARRAMONA, J. (1990). *Tecnología educativa*, Ed. Ceac, Barcelona.
33. SARRAMONA/UCAR (1989). «Areas de intervención en educación social», pp. 51-59, en ETXEBERRÍA, F. (Dir.). *Pedagogía social y educación no escolar*. VII Cursos de Verano. Universidad del País Vasco. San Sebastián.
34. SÁEZ, J. (1990). «Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria», pp. 205-248. *Revista de pedagogía social*. Nº. 5. Febrero, Universidad de Murcia.
35. SÁEZ, J. (1991). «El trabajo social como práctica social crítica: educación y compromiso», pp. 7-26. *Revista de pedagogía social*. Nº. 6. Marzo, Universidad de Murcia.
36. TRILLA, J. (1989). «Animación sociocultural, educación y educación no formal», pp. 17-42, en V.V.A.A. (1988). *Educar 13*. Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona.
37. UCAR, X. (1991). *Animació sociocultural i teatre: Avaluació de la intervenció sociocultural amb tècniques i elements teatrals*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
38. UCAR, X. (1992). *La animación sociocultural*, Ed. Ceac, Barcelona.
39. VILAR, S. (1988). *El futuro de la cultura*, Plaza y Janés. Ed., Barcelona.
40. ZIMAN, J. (1985). *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*, Ed. Fondo de cultura económica, México.