

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL

Jaume Trilla i Bernet

Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

RESUMEN

El objeto central de este artículo es presentar y debatir algunos aspectos conceptuales de la relación entre la animación sociocultural y la educación. Para ello, en primer lugar se polemiza con algunos posicionamientos reticentes o tibios en cuanto a la vinculación pedagógica de la animación sociocultural. Después, el discurso se torna positivo para presentar algunos aspectos relevantes de la relación entre ambos conceptos. Finalmente, se analiza el lugar que le correspondería a la ASC en un universo educativo sectorializado en ámbitos formales, no formales e informales. Antes que nada, sin embargo, a modo de paréntesis introductorio, se esboza una relación de los distintos niveles de elaboración teórica de la ASC, para situar el que correspondería al tema de este trabajo y explicitar así algunas de sus limitaciones.

ABSTRACT

The central objective of this article is to present and to debate some conceptual aspects of the relation between sociocultural animation (sociocultural community development) and the education. In the first place, it debates with some new or cool positions about the pedagogic linking of the sociocultural animation (sociocultural community development). Then, the discourse becomes positive for to present some outstanding aspects of the relation between both concepts. Finally, the place of the ASC (sociocultural animation) is analysed in an educative univers divided in formal, no-formal and informal ambits.

However, as an introduction, a relation of the differents levels of the ASC (sociocultural animation) teorical elaboration is sketch, for to place the theme that share to this work and to explain, so, his limitations.

1. NOTA INTRODUCTORIA SOBRE LOS NIVELES DE ELABORACIÓN TEÓRICA EN LA ASC.

Si hubiéramos de opinar en torno al tipo de trabajo teórico que en estos momentos más convendría al desarrollo de la animación sociocultural, la clase de reflexión que las páginas siguientes podrían ejemplificar no es precisamente la que saldría mejor parada. (De lo cual no se deduce que tal tipo de teorización sea necesariamente prescindible o superfluo: simplemente, hay que entender que si se tuviera que establecer un orden de prioridades, la clase de reflexión que aquí desarrollaremos no debería estar entre las primeras.) Para explicar y justificar mínimamente lo dicho, y con la superficialidad y rapidez que una introducción disculpa, señalaré a continuación una serie de niveles de teorización, para indicar a cual de ellos pertenece este trabajo y aquel o aquellos que entiendo deberían priorizarse en estos momentos.

A grandes rasgos, y sin entrar en más precisos detenimientos, la reflexión, discusión y elaboración de contenidos en la ASC puede darse en los siguientes niveles, más o menos ordenados según su grado de abstracción o la distancia existente entre el discurso y la práctica concreta de las intervenciones socioculturales:

a) *Nivel metateórico* o donde se discute sobre lo que sea el discurso propio de la animación sociocultural, sobre su consistencia, sobre su relación con otros discursos, sobre las determinaciones de su construcción, etc.⁽¹⁾ ¿Es ciencia, tecnología, teoría práctica, ideología...?: tal es la pregunta fundamental (y tópica) de este nivel. También lo que estamos haciendo en este preciso momento se situaría en tal nivel. Esta discusión metateórica (o propiamente epistemológica si la ASC fuera o pretendiera ser una ciencia, lo cual no es, creo, felizmente el caso) ha aparecido en nuestro ámbito hace bastante poco, y las razones de su aparición no son probablemente del todo ajenas a la inminente ubicación universitaria de un sector de la formación de interventores socioculturales. Parece que la academia fuerce a esta clase de reflexión, la cual, a pesar de lo que opinan algunos, no es irremediablemente ociosa, en el mal sentido de la palabra: saber con qué clase de racionalidad (o irracionalidad) se trabaja ayuda a dar consistencia a la teoría y, por tanto, a la práctica. De todos modos, aunque este incipiente nivel metateórico en el discurso de la ASC pro-

(1) Las primeras páginas del artículo de E. ANDER-EGG son un claro ejemplo de este tipo de reflexión: «Práctica de la animación sociocultural», en QUINTANA (comp.): *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Ed. Narcea, 1985, pp. 175 y ss.

bablemente tienda a desarrollarse y es bueno que así sea, hay que reconocer que la teorización existente hasta el momento no da para mucho: tampoco sería bueno —como ha ocurrido en otras disciplinas— que la metateoría engordase ficticiamente sobre un continente teórico medio o casi vacío⁽²⁾.

b) Nivel sistemático-conceptual, o donde se discute fundamentalmente de taxonomías, conceptos y palabras (y también, friccionando con el nivel *a*, de lo que refiere, connota o esconde el uso de tales conceptos y palabras). Sobre lo que sea la ASC —cuestión primera de este nivel de teorización— ya se ha discutido muchísimo: no es ésta pues, como si lo era la anterior, una cuestión incipiente. Se ha discutido muchísimo sobre ella —aunque no siempre bien— y se seguirá discutiendo mucho hasta cuando no se llegue, no ya al ideal ingenuo de una concepción unívoca, pero sí a un grado más aceptable de reducción semántica. Llegar a identificar y acotar analíticamente tres o cuatro conceptos distintos de ASC que resumiesen la multitud de definiciones diferentes, divergentes, redundantes, complementarias... (algunas curiosas y ocurrentes y otras formalmente impresentables y sintácticamente incorrectas), ya sería un logro teórico importante. De todos modos, el nivel teórico-conceptual que estamos presentando no se agota en la discusión de lo que sea la ASC: la red terminológica en la que se inscribe tal concepto también forma parte de este nivel. Es decir, ver las relaciones entre el concepto de ASC y otros que establecen con él relaciones de inclusión, parentesco, vecindad, etc. Las páginas que seguirán a esta introducción pertenecen a este tipo de discusión⁽³⁾. Como acabo de decir, esta clase de reflexión ha estado bastante presente en el desarrollo de la ASC y previsiblemente lo seguirá estando, con grandes posibilidades —también, como en el caso anterior, debido a su academización— de llegar a excesos deplorables: discusiones puramente nominalistas, taxonomías de realidades inexistentes, etc. Lo deseable no sería eliminar este nivel —absolutamente necesario para llegar a manejarse con conceptualizaciones adecuadas y con sistematizacio-

(2) Una reflexión que se ubica en este nivel y que siempre conviene a la ASC es la que se refiere precisamente al papel de la teoría en la ASC; esto es, la reflexión sobre la relación teoría-práctica en el ámbito sociocultural. De Paulo Freire, por ejemplo, la ASC ya ha intentado beber en este sentido; de Habermas y de otros por el estilo la ASC probablemente puede nutrirse para seguir dando profundidad a este nivel de reflexión.

(3) También podría incluirse en este nivel de teorización, todo lo referente a la sistemática de la ASC: clases de la misma, elementos o componentes, ámbitos de actuación, etc. O sea, por decirlo así, este nivel de teorización incluiría aquellos primeros capítulos del manual que siempre delimitan los conceptos fundamentales, trazan las taxonomías pertinentes, etc.

nes clarificadoras: para entenderse, en definitiva—, sino elevar su grado de rigor.

- c) *Nivel ideológico-ético-político*, o donde se discute de finalidades, compromisos, beligerancias, etc. Este tipo de reflexión ha sido uno de los dominantes en el discurso de la ASC. Felizmente sigue estando presente y felizmente lo está menos. Parece que por definición, en su propia esencia, la ASC ha de tener un componente ideológico, ético, político, que se traduzca en términos de beligerancia social. La ASC no es políticamente neutra, además de porque no *puede* serlo, porque no *quiere* serlo. Por tanto, será bueno que persista un nivel de discusión ideológica en torno a los fines a conseguir (transformación social, democracia cultural...), a los «enemigos» a combatir, a los principios éticos y deontológicos a los que no hay que renunciar, etc. Pero admitir esto, e incluso admitir que el resto de niveles de teorización se hallen penetrados por éste, no significa —como se ha hecho a veces— reducir cualquier reflexión posible a la discusión puramente ideológica. La ideología, pues, ha de tener su sitio, pero es bueno que no ocupe todos los sitios. Discutidas, clarificadas, identificadas y asumidas las opciones ideológicas, los otros niveles de teorización (los dos anteriores y los que seguirán) tienen, si no una gran autonomía, sí, al menos, su lugar propio. Puede ser que la discusión conceptual sea *puramente* ideológica. Igualmente, las metodologías (que corresponderán a uno de los siguientes niveles de teorización) quizá no sean nunca políticamente neutras, pero de ello no se sigue que la cuestión metodológica sea *únicamente* política. Quizá lo que deba evitarse es que la necesaria ideologización o politización lo que haga sea, en realidad, enmascarar la estulticia teórica y la incompetencia técnica.
- d) *Nivel descriptivo-explicativo de la realidad sobre la que se actúa*, o donde se pone a punto el conocimiento imprescindible sobre el ámbito de intervención. Aunque la ASC no sea una disciplina cuyo objeto principal sea, como en el caso de las ciencias en sentido estricto, la generación de saber —descriptivo-explicativo— sobre un objeto determinado, la acción sociocultural exige un grado de conocimiento y una cierta elaboración del mismo sobre la parcela de realidad en la que se interviene. Este conocimiento (generalmente sociológico, antropológico cultural, económico, etc.) no se genera, en principio, desde la propia ASC sino desde las ciencias sociales que le sirven de fundamento⁽⁴⁾. Sin embargo, desde

(4) No obstante, es cierto que, en un sentido, también la ASC produce conocimiento sobre sus ámbitos de intervención. Así ocurre con el uso de metodologías de investigación como la investigación-participativa, la investigación-acción, etc. que se pretenden involucrar en

la ASC, y como condición para no operar a ciegas, se selecciona, recaba, reordena y, en resumen, se pone a punto este saber. Probablemente la presencia de este nivel de teorización (o más exactamente el uso de este tipo de teorización y de conocimiento) deba aún reforzarse bastante más en la práctica sociocultural. Ello se refiere, por supuesto, a la necesidad de una formación suficientemente sólida de los agentes socioculturales en disciplinas como la sociología, antropología cultural, etc. Y además de contenidos y datos sobre las distintas realidades sociales, lo que interesará es, sobre todo, marcos conceptuales, metodologías y técnicas para el análisis y la interpretación de la realidades concretas sobre las que se interviene. El animador sociocultural no es propiamente un sociólogo, pero en un momento del proceso actúa como tal o en estrecha colaboración con él; por tanto, ha de estar pertrechado con los recursos teóricos necesarios para ello.

- f) *Nivel metodológico o tecnológico*, o donde se elaboran los procedimientos más efectivos y eficaces para el logro de los objetivos. La ASC se describe fundamentalmente en tanto que intervención; por tanto, es a partir de este nivel donde habrá de localizarse lo más definitorio y propio de la misma. El cultivo de los niveles anteriores de elaboración teórica no ha de ser en absoluto ajeno al animador sociocultural (el cultivo de los niveles *c* y *d*, por ejemplo, es imprescindible), pero con ellos no llega a trazarse ni un esbozo aproximativo de la tarea que le es más específica. El bagaje —no el exclusivo, pero sí el más relevante— del animador es el que consta de los dispositivos técnicos y personales necesarios para la acción. Aunque parece que esto haya estado siempre bastante claro, lo cierto es que, hasta el momento, el desarrollo *tecnológico* de la ASC probablemente no sea el que corresponda. Por un lado, como decíamos antes, ha existido quizá una excesiva polarización entre lo ideológico y lo tecnológico (en términos simplistas la cosa se planteaba en el par también simplista: tecnología *versus* ideología o, el más o menos sinónimo, profesionalidad *versus* militancia). Puestas así las cosas, el énfasis en lo ideológico había de jugar irremediable y desgraciadamente en detrimento de lo metodológico. Por otro lado, cuando se bajaba al terreno más concreto de los modelos para la acción, el énfasis solía ponerse en las características personales del animador (perfiles ideales, el animador-*superman*, etc.) y mucho menos en métodos y técnicas razonablemente objetivables, transferibles y aprendibles. Y, finalmente, cuando se llegaba a lo propiamente metodológico, entonces, a menudo, se daba de in-

las propias metodologías de intervención sociocultural, promoviendo así, a la par que procesos participación sociocultural, procesos de producción de conocimiento sobre el medio.

mediato el salto hasta el puro recetario. Pertrecho éste que, por cierto, bien útil que resulta si está arropado en un planteamiento metodológico de mayor alcance, pero inservible, cuando no peligroso, actuando en un vacío de modelos de acción más generales. Por todo ello, creemos que deberá ser este nivel de elaboración de contenidos (el metodológico o tecnológico) el que, sin descuidar totalmente los restantes, debería enfatizarse⁽⁵⁾. Es, por otro lado, el que más directamente puede proporcionar consistencia profesional a la ASC.

- g) *Nivel de elaboración experiencial*, o donde los propios agentes analizan sobre el terreno su experiencia para extraer conocimiento que optimice la experiencia subsiguiente⁽⁶⁾. Seguramente la parte más considerable de los procedimientos de la ASC ha surgido de esta manera: a partir de la propia práctica, por ensayo y error, mediante transmisión e intercambio directo de experiencias, etc. Por decirlo así, se trata de un estrato de elaboración teórica *artesanal*, necesario y casi suficiente cuando la ASC se nutría casi exclusivamente de contingentes voluntarios y voluntaristas. Este nivel de reflexión experiencial sigue siendo necesario pero ya no suficiente cuando se persiguen cotas mayores de profesionalización; es necesario entonces la existencia de los modelos y metodologías de intervención más objetivables y transferibles que se ubicarían en el nivel anterior. Naturalmente, la reflexión directa e inmediata sobre la intervención que se está llevando a cabo, constituye el alimentador principal para los otros niveles de teorización y, por supuesto, la condición primera de la optimización de la práctica. Pero hay que entender también que, como por un mecanismo de retroalimentación, los contenidos elaborados en los otros niveles de teorización han de revertir en éste facilitando marcos conceptuales, modelos, técnicas... que colaboren en la tarea de autoreflexión sobre las prácticas que se producen.

(5) Como buen ejemplo del nivel de teorización metodológica en el que creemos que debería proseguirse pongamos el excelente libro recientemente publicado de F. CEMBRANOS, D.H. MONSIEGOS, M. BUSTELO: *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid, Ed. Popular, 1988. Tiene, entre otras varias virtudes, la de ser un trabajo honesto, serio, ordenado y riguroso, pero sin tics academicistas; útil, pero sin abocarse a la receta; y, en fin, una obra que se desmarca de la discusión puramente ideológica pero sin caer por ello en planteamientos tecnocráticos.

(6) Muchos agentes socioculturales elaboran conocimiento *no exclusivamente* a este nivel; por supuesto, también pueden generar teoría en los anteriores. Sin embargo, *todos* los agentes debieran, al menos, elaborar este tipo de reflexión experiencial.

Esbozados estos seis niveles de elaboración teórica de la ASC, y situado el tema que nos ocupará en las páginas siguientes en el segundo de ellos, antes de entrar ya directamente en él, conviene todavía adelantar una precisión. Los niveles apuntados no son prácticamente nunca compartimentos estancos de producción teórica. Dicho de otra manera, la mayor parte de discursos que se producen sobre ASC, de hecho, atraviesan varios niveles. En unas ocasiones porque el propio objeto, por su naturaleza, exige ser tratado en más de uno de los niveles apuntados. En otras ocasiones porque se mezclan discursos distintos o existen contaminaciones espúreas en el tratamiento de determinados temas. Tal es el caso, por ejemplo, del tema que inmediatamente emprenderemos en este artículo. La relación entre los conceptos de educación y ASC y la ubicación de la misma en la terna educación formal/no formal/informal, aún siendo cuestiones del segundo nivel de elaboración que aparentemente presentarían notables posibilidades para un tratamiento teórico muy aséptico, en realidad, como veremos, estarán notablemente infiltradas ya desde su origen por intereses gremiales y por connotaciones ideológicas.

2. LOS CONCEPTOS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y EDUCACIÓN

Relacionar con un cierto rigor dos expresiones tan polisémicas como son las de «animación sociocultural» y «educación» no es cometido sencillo. No lo es, en primer lugar, por la amplitud y, a la vez, ambigüedad semántica de estos significantes. Las realidades o los objetos que cada una de tales expresiones puede referir son tan cuantiosos y diversos que trazar diferencialmente sus contornos o señalar sus intersecciones se convierte en una tarea cuyos resultados, por minuciosa que aquella pretenda ser, previsiblemente generarán la necesidad de sucesivas e inacabables matizaciones. Pero, en segundo lugar, y más allá —pero no independientemente— de la cuestión de estricto carácter teórico o conceptual, el problema se complica todavía más al presentarse envuelto e infiltrado, como decíamos, por elementos de tipo gremial, ideológico, etc. Por todo ello, estas páginas, por un lado, han de asumir muy claramente un carácter provisional y, por otro lado, a pesar de la voluntad de rigor teórico que pondremos en el empeño, no estarán seguramente exentas de contaminaciones como las apuntadas que serán fruto de la adscripción disciplinar de su autor. (Era conveniente empezar así, pues cuando las discusiones sobre palabras y conceptos pueden esconder/descubrir asuntos gremiales bueno es curarse en salud reconociéndose, de entrada, como adscrito y probablemente contaminado).

¿Es la ASC un tipo especial de educación, como lo serían la educación de adultos, la educación familiar, la educación escolar, etc.? ¿Puede caracterizarse mejor como un método educativo utilizable en distintos ámbitos? ¿Cualquier programa de ASC es necesariamente a la vez educativo? ¿Coinciden en todo o sólo en parte (y, si es así, en qué parte) los fines reconocidos de la ASC y de la educación?...⁽⁷⁾. Tales son preguntas que debieran poder contestarse con relativa facilidad si aquellos conceptos tuvieran una significación menos compleja o mejor estipulada. Puesto que no es este el caso, las páginas siguientes intentarán, si no responderlas directamente, sí al menos presentar algunos elementos para el debate.

En primer lugar, nos introduciremos en la discusión presentando críticamente algunos de los argumentos o motivos de quienes oponen resistencias al reconocimiento del carácter educativo de la ASC. Seguidamente, resaltaremos algunos aspectos sobre la vertiente pedagógica de la tradición de la ASC, así como la estrecha relación entre ésta y ciertos conceptos típicamente educativos. Por último, intentaremos poner en evidencia una serie de homologías entre los fines reconocidos como propios tanto por la educación como por la ASC.

2.1. RETICENCIAS ANTIPEDAGÓGICAS

Son varios y de diversa índole los argumentos o motivaciones de quienes se oponen al reconocimiento de la ASC como una práctica fundamentalmente educativa⁽⁸⁾. Entre otras, se aducen «razones» de carácter teórico, de ca-

(7) A algunas de estas cuestiones se han referido, por ejemplo, J.M. QUINTANA: «La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos», en J.M. QUINTANA (Dir.): *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Ed. Narcea, 1985, pp. 11-31; M^{ra} L. MONERA: «La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación», en *Ibidem*, pp. 32-48; J.A. CARIDE: «Educación y animación sociocultural: la pedagogía social como modelo de intervención», en *Ibidem*, pp. 94-127; E. ANDER-EGG: «Animación sociocultural, educación permanente y educación popular», en AA.VV.: *Una educación para el desarrollo: La animación sociocultural*. Madrid, Fundación Banco Exterior, 1988, pp. 25-54; C. ARMENGO: «Hacia un proyecto de animación sociocultural», en *Documentación social*, n.º 70, Enero-Marzo, 1988, pp. 35-50; PLACER, F.: «Las dimensiones educativas de la animación sociocultural», en *Ibidem*, pp. 65-79.

(8) En realidad, las resistencias antipedagógicas que se comentan a continuación generalmente no se dan por escrito. Por ello, en general, omitiré nombres y referencias bibliográficas. En este sentido, parte de razón tendría quien pensara que el autor, en este punto, se inventa un fácil enemigo a quien combatir. De todos modos, quien haya presenciado o participado en polémicas al respecto sabrá que argumentos como los que expondré e intentaré discutir han aparecido a menudo en ellas.

rácter estratégico, y también de carácter ideológico o político. Después de exponer y discutir tales «razones», polemizaré con un tipo de posicionamiento no ya antipedagógico, ni mucho menos, pero sí un tanto ambiguo.

a) Razones conceptuales

Entre las primeras reticencias antipedagógicas cabe destacar las que son producto de una reducción escolar e instructivista del concepto de educación. Si por educación se entiende básicamente transmisión de conocimientos en base a *curricula* estandarizados y algo que ocurre fundamentalmente en las instituciones escolares, es explicable que a la ASC sociocultural difícilmente le pueda agradar reconocerse a sí misma como una práctica educativa. Precisamente, a menudo la ASC para autodefinirse ha tomado como contramodelo la acción hiperinstitucionalizada, burocrática, transmisiva, etc. de las prácticas escolares convencionales. Pero aquella menguada noción de educación —de hecho no sostenida nunca por nadie desde una pedagogía mínimamente seria, pero que sí que de alguna manera formaba parte de una cierta concepción social bastante generalizada— en la actualidad no es defendida (ni defendible) desde ningún punto de vista. Se podrá discutir sobre el carácter esencialmente intencional o no de la educación y sobre otros muchos problemas conceptuales, pero, desde luego, la reducción escolar y meramente instructivista de lo educativo no hay quien pueda sostenerla. La teorización ya existente en torno a conceptos como educación permanente, no formal, informal y otros nos libera de tener que gastar aquí más espacio para mostrar cómo cualquier concepto presentable de educación de ninguna manera rehuye o excluye las prácticas de la ASC. Es decir, en este punto creemos que la polémica está ya agotada. Es más, alguien —que aunque pedagogo fue, por cierto, bien poco sospechoso de pedagogismo— llegó a sostener que, más fácilmente que en la escuela, es en programas del tipo de los de la ASC donde es más fácil que la educación se haga realmente efectiva. Para Joaquim FRANCH,

«la pretensión teórica de la acción sociocultural es, en el fondo, idéntica a la pretensión profunda de la educación»⁽⁹⁾

(9) De la transcripción de una sesión de trabajo impartida por J. Franch en el IMAE del Ayuntamiento de Barcelona. Texto policopiado con el título *Animació amb nens. Sessió de treball d'en Quim Frank*, que se repartió a los asistentes en el acto de homenaje al pedagogo fallecido durante el verano de 1987.

y, por tanto, depurando los contenidos propios de los programas socioculturales se aprecia claramente como estos constituyen en realidad programas educativos al 100%.

b) Razones estratégicas

Un segundo tipo de razones que se arguyen en contra de la vinculación entre la ASC y la educación es de carácter institucional, administrativo y, en definitiva, estratégico. Desde hace años está planteada la polémica sobre la adscripción administrativa idónea de los programas de ASC: ¿qué sector de la administración o qué aparato gubernamental debería cobijar y promover las intervenciones socioculturales? Como es bien sabido, la realidad más generalizada consiste en una notable dispersión. Además de (o en colaboración con) las iniciativas directas de la sociedad civil, son los distintos niveles de la administración pública (local, autonómica y central), así como ministerios y consejerías muy diversas (cultura, trabajo, sanidad, servicios sociales, justicia, educación, etc.) los que desarrollan o subvencionan proyectos de tipo sociocultural. En este sentido, J.A. Simpson, admitiendo de entrada la «unidad fundamental» entre los conceptos de educación permanente y ASC, defendía no obstante y con carácter provisional, que por razones operativas no sería recomendable unificar totalmente ambos tipos de programas y ubicarlos en los ministerios de educación.

«Si la fusión se realizase en la actualidad —escribía Simpson a finales de la década pasada— sería en detrimento de la ASC. La experiencia muestra que cuando un Ministerio de Educación se ocupa de la ASC, le relega a la periferia de su actividad, dándole menos consideración que a los otros sectores; quedando en una situación lejana en el orden de prioridades en materia de aumento de créditos y, por el contrario, se encuentran en primera línea en período de reducción presupuestaria.»⁽¹⁰⁾

De todos modos, Simpson también abogaba ya entonces por favorecer los factores que hicieran posible fusionar las políticas de educación permanente y ASC puesto que

«en términos teleológicos, los conceptos se caracterizan por una integración mutua.»⁽¹¹⁾

(10) J.A. SIMPSON: «Animación sociocultural y educación permanente», en AA.VV.: *Animación sociocultural*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1980, p. 61.

(11) *Ibidem*, p. 69.

En cualquier caso, los motivos que coyunturalmente podrían desaconsejar la total integración administrativa entre programas denominados socio-culturales y programas reconocidos nominalmente como pedagógicos nada dicen en contra de la dimensión esencialmente educativa de la ASC. Nadie discute, por ejemplo, el carácter primordialmente educativo de la formación ocupacional aún cuando de ella no sólo se ocupe el Ministerio de Educación, tradicionalmente polarizado en torno al sistema educativo formal.

c) Razones ideológicas

Un tercer tipo de reticencias que oponen algunos sectores de la ASC a reconocerse en el ámbito educativo es de carácter fundamentalmente ideológico o político. La fundamentación de estas reticencias tiene una consistencia tan escasa que no les dedicaremos mucha atención ⁽¹²⁾. Expresado de una forma muy simple, el argumento viene a ser el siguiente. Se parte del supuesto de que la educación es una tarea con voluntad (o al menos con resultados) mayoritariamente reproductores, conservadores, perpetuadores de lo que hay, etc. y con una función definida en términos casi exclusivos de control social. (El discurso es la aplicación más banal y trivializada del paradigma sociológico de la reproducción). La ASC en cambio perseguiría todo lo contrario: la liberación, la transformación social, el desarrollo de la capacidad crítica, etc. El mismo discurso, puesto en términos de metodología de la intervención, diría que la educación es básicamente autoritaria, transmisiva, individualista, intelectualista, escasamente participativa, etc., mientras que la animación pondría el acento en la sociabilidad, la creatividad, las necesidades y potencialidades de los sujetos y colectividades, la participación, etc. Puestas así las cosas, sería del todo inconveniente —casi un contrasentido— pretender vincular animación y educación. Naturalmente, como decíamos antes, no vamos a entretenernos mucho en desmontar este argumento, pues su inconsistencia es obvia. Sólo un par de cosas. La educación, o más explícitamente el aparato escolar, ha sido considerado ciertamente como una instancia de reproducción social y como aparato ideológi-

(12) Algunas de estas reticencias, aunque igualmente poco fundadas, pueden tener una cierta explicación. Un sector de quienes desde la ASC y la intervención en el tiempo libre han defendido con más insistencia el carácter educativo de estas prácticas lo han hecho mediante un discurso pedagógico, a veces, lo suficientemente débil, anacrónico, idealista o ramplón como para que otros quisieran desmarcarse de él, confundiendo lo que era simplemente una determinada forma de entender y practicar la pedagogía con la pedagogía en general.

co de estado. Aunque no es la única función social de la educación, la antedicha es, al menos, parcialmente cierta. Pero es que si se aplica rigurosamente y hasta el final el paradigma reproductivista, de contribuir a desarrollar tal función es difícil excluir a otras instancias sociales. Seguramente muchas prácticas de animación sociocultural, militantes y voluntaristas en una línea ilusionadamente (y, a veces, ilusoriamente) transformadora, podría ser también pasto de los análisis de la reproducción. Por lo que se refiere a lo metodológico, es claro que el maniqueísmo presentado (educación = autoritarismo, pasividad... *versus* animación = participación, creatividad...) es del todo insostenible: antes de que nadie hablara de ASC, desde la pedagogía y aún para la propia escuela se habían elaborado ya discursos y métodos antiautoritarios, activos, creativos, etc. que aún hoy nos gustaría ver materializados en la mayor parte tanto de prácticas literalmente educativas como de animación. En definitiva, este antieducacionismo procede de la confusión entre la educación y unas formas determinadas de entenderla y practicarla; unas formas seguramente tan poco recomendables para la ASC como para cualquier otra práctica educativa, incluidas las escolares.

f) El «sí, pero menos»

Hay otro posicionamiento que si bien en este caso afirma una clara dimensión educativa de la ASC, relativiza la predominancia de la misma. Por tanto, no es en realidad una postura antipedagógica, aunque por economía de epígrafes la incluyamos en el presente apartado. Veremos dos modalidades de esta postura, aunque hay otras⁽¹³⁾.

En una de las versiones de esta postura la cosa se plantea más o menos como sigue. La ASC, se dice, tiene una dimensión social, otra cultural, otra económica, otra psicológica... y, entre ellas, está la educativa, que al ser una faceta más entre otras no tiene por qué tener un status privilegiado. La discusión sobre la relevancia relativa de lo educativo frente a lo social, o de lo social frente a lo cultural... en la ASC es sintomática de que lo que en realidad se dirime no es ni un verdadero problema teórico ni un problema cuya solución contribuya a optimizar la práctica: se trata simplemente de un falso problema nominalista. Decimos que se trata de un falso problema

(13) Por ejemplo, la postura de la autorrenuncia pedagógica caracterizable como la del «sí, pero *mejor* abstenerse un poco». Esta postura requeriría una crítica de alcance epistemológico y, según y como, de consecuencias incluso deontológicas que dejaremos para mejor ocasión.

porque en las acciones que se ubican en la ASC no es posible separar lo que supuestamente sería *específicamente* social (y, por tanto, no cultural, educativo...) o lo que daríamos como *estrictamente* educativo (y, por tanto, no social, cultural...), etc. Y, aunque por una simple convención estipulativa se pudieran llegar a diferenciar estos niveles, ello probablemente no ayudaría en nada ni a optimizar las acciones socioculturales ni aún a comprenderlas mejor.

Otra modalidad del «sí, pero menos» es la que consiste en afirmar, incluso con énfasis, la relación entre educación y ASC, para acto seguido esforzarse en buscar diferencias. Diferencias que, como veremos, no suelen ser demasiado convincentes. Este tipo de argumentación la lleva a cabo C. ARMENGOL,⁽¹⁴⁾ a quien hay que citar explícitamente pues él cita al que suscribe en relación a este tema. Escribe ARMENGOL:

«Aunque, como iremos destacando, es importante no desligar animación y educación, por la interrelación e incluso complementariedad de ambas realidades. La identificación o inclusión es negativa conceptualmente porque evita los matices que dan luz propia a las distintas prácticas. La animación sociocultural es una pedagogía social, pero supone también y principalmente una acción dinamizadora de los grupos o colectivos. Acción que va más allá de lo estrictamente educativo.» (p. 36)

Después de un párrafo en el que se transcriben unas líneas de un trabajo del autor del presente artículo que, parece ser, sirven de ejemplo de la denunciada identificación entre educación y ASC⁽¹⁵⁾, ARMENGOL pasa a expli-

(14) Op. cit., pp. 36 y 37.

(15) «A pesar de todo, —escribe ARMENGOL— entre los tratadistas, y especialmente desde la pedagogía, se siguen identificando (sic) ambos términos. Véase, sino, lo que plantea J. TRILLA: «No es discutible su consideración como tarea educativa, y en el sentido dado anteriormente es perfectamente ubicable en el sector no formal: se trata de actividades intencionales y diferenciadas con proyección educativa que se sitúan fuera del sistema graduado de enseñanza. La animación sociocultural nació íntimamente emparentada —y a veces incluso confundida— con la educación de adultos, la educación popular, la pedagogía del ocio y, por supuesto, con la educación permanente». (C. ARMENGOL: *Ibidem*, p. 36. La cita de la cita proviene de J. TRILLA: «La educación no formal», en A. SANVISENS (dtor.): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Ed. Barcanova, 1983, p. 357). Del emparentamiento (y, a veces, confusión) original entre la ASC y la educación popular, etc. algo más diremos después; en cualquier caso, parece necesario tener que advertir que el hecho de reconocer que en ocasiones estas prácticas han sido confundidas no supone necesariamente que quien tal cosa reconoce las confunda a su vez. Sobre la adscripción de la ASC a la educación no formal más adelante ya ampliaremos algo para matizar lo dicho. Y, finalmente, en lo de considerar que la ASC es una «tarea educativa» nos reafirmamos con todo el énfasis necesario. En cualquier caso, parece que hay explicar que no es lo mismo decir, «la ASC es una tarea educativa», que decir, «la ASC es una tarea ex-

car cuáles serían aquellos matices diferenciales y donde estaría aquel «más allá» de la educación que se encuentra en la ASC. Así, en primer lugar, dice ARMENGOL:

«Educación y animación se han analizado desde sus planteamientos más generales. Atendiendo a lo que puedan suponer como formas de intersección sobre realidades concretas, educación y animación implican acentos distintos. A la diferenciación entre intervención centrada en el individuo e intervención centrada en el grupo hay que añadir, como elemento diferenciador, el planteamiento sobre la intencionalidad y explicitación de proyectos educativos.» (p. 37)

Por lo visto, el primer acento, matiz o «más allá» diferenciador entre la educación y la ASC consiste en que la una sería una intervención centrada en el individuo y la otra en el grupo. Es éste un argumento hábil, que suena bien y, por tanto, bastante repetido, pero que difícilmente aguanta un análisis un poco riguroso. Es cierto que la ASC actúa generalmente en contextos grupales o colectivos y raramente de forma directa sobre individuos aislados, pero es que la educación no es ni ha sido nunca ajena a la intervención en contextos grupales y colectivos. La escuela, que es por ahora la institución expresamente educativa más importante que la historia ha producido, implica casi por definición una situación colectiva; otra cosa es el tratamiento que se dé a esta colectividad, pero tal discusión ya pertenece al orden de las diferentes concepciones y metodologías educativas y no al de la delimitación del propio concepto de educación. Independientemente del tratamiento pedagógico concreto que se dé al grupo-clase, la intervención de un maestro cualquiera está tan predominantemente centrada en el grupo como pueda estarlo, aunque de diferente forma, la intervención de un animador sociocultural. Además, no será necesario insistir en que grandes educadores, la orientación de cuyas pedagogías es, como todas, ciertamente discutible pero no así que se trate de prácticas propiamente educativas, han enfatizado en algunos casos hasta la radicalidad la dimensión colectiva y colectivista de su metodología (léase, por ejemplo, MAKARENKO). En resumen, no parece que lo del centramiento en el grupo o en el individuo pueda darse como uno de los acentos o matices diferenciales perseguidos.

En el siguiente párrafo del texto que comentamos, ARMENGOL sugiere que el matiz tiene que ver con algo relacionado con la intencionalidad. Citemos textualmente:

clusivamente educativa», cosa que en el texto citado no se afirma. Además, señalar el carácter educativo de la ASC no significa identificar los conceptos de educación y animación sociocultural, de la misma manera que afirmar que un cerezo es un árbol o que la cerveza es amarga no supone identificar los conceptos de «árbol» y «cerezo» o de «cerveza» y «amargor».

«La educación, en su sentido más propio, es una intervención intencional que tiende a explicitar sus intenciones con conciencia por parte de los educandos. La animación es un proceso dinamizador del grupo para que éste se convierta en un espacio de autoeducación.» (p. 37)

Vayamos por partes, pues me cuesta adivinar dónde radicarían las diferencias. En la primera frase se hacen tres afirmaciones: 1. Que la educación es, en su sentido propio (?), intencional; 2. Que tiende a explicitar sus intenciones; 3. Que lo hace con conciencia por parte de los educandos. Aparte de que las tres cosas son discutibles respecto a la educación⁽¹⁶⁾, aunque fuesen absolutamente ciertas, no veo por qué no pudieran aplicarse *mutatis mutandis* a la ASC. Ésta también es intencional, tiende a dar cuenta de sus intenciones⁽¹⁷⁾ pues de otro modo tendería probablemente a la manipulación, y en lo de la conciencia por parte de los educandos/«animandos», si acaso hay alguna diferencia de énfasis, ésta mejor debería colocarse en los segundos que en los primeros: a los recién nacidos, por ejemplo, a quienes no sé que nadie haya pretendido negarles la categoría de educandos ni, por cierto, atribuirles la condición de sujetos de ASC (no se suele hablar de ASC de bebés), difícilmente les puede ser reconocida la capacidad de ser conscientes de estar siendo educados. En la segunda frase del párrafo citado se dice que la animación dinamiza el grupo para que este se convierta en espacio de autoeducación. No creo que Armengol quiera dar a entender con ello algo así como que la diferencia entre ASC y educación estribe en que la primera tenga como propósito la autoeducación y la segunda a la heteroeducación. Esto, si no fuera además un contrasentido lógico (auto y heteroeducación son dos formas de educación y, por tanto, educación no puede contraponerse a autoeducación), no tendría fundamento real alguno: la autoeducación como meta no es un descubrimiento de la ASC sino un *desideratum* antiguo de la pedagogía más pedagogizada, desde Sócrates al moderno y archirrepetido «aprender a aprender». De todos modos, entiendo que el autor con aquella frase no ha querido decir más que lo que dice, o sea, que la autoeducación debe ser una meta de la ASC, con lo que estoy absolutamente de acuerdo. Lo que ocurre es que entonces ello, en lugar de señalar matices o acentos diferenciales entre ASC y educación, lo que hace es reforzar la relación entre ambos conceptos.

El tercer y último párrafo en el que ARMENGOL se esfuerza en localizar matices es el siguiente:

(16) A tal discusión, en la que ahora no reincidiré, dediqué bastantes páginas en *La educación informal*. Barcelona, PPU, 1986, pp. 107-195.

(17) El hecho cierto de que algunos programas de ASC no bauticen como «educativas» sus intenciones, no significa, como veremos más adelante, que éstas no lo sean realmente.

«Estos acentos diferenciados pueden tener también un sentido evolutivo. Si la comunidad es una realidad adulta —nos lo dice el desarrollo de la sociabilidad—, la animación sociocultural cobra su dimensión más real en esta etapa de la vida y con este segmento de la población, quedando muy borroso un planteamiento de animación sociocultural infantil. Por otra parte, es en la juventud —etapa de tránsito— donde educación y animación son necesidades más concurrentes de manera simultánea.» (p. 37)

En primer lugar, quizá debería explicarse más la premisa de la que se parte; esto es, que la comunidad sea «una realidad adulta». Supongo que la verdad de la afirmación depende del sentido en que se use en este caso el término «comunidad». En bastantes usos —tanto corrientes como científicos— el término «comunidad» no es restringible al estadio adulto. Se habla, por ejemplo, y sin que el sentido de la expresión chirrie, de «comunidades infantiles», y las comunidades «en general» suelen estar formadas por adultos, jóvenes y niños. Además, el propio autor parece que usa en la misma página el término comunidad con otro significado no sólo distinto sino también contrapuesto al anterior. Si en el citado párrafo restringe la comunidad a la adultez, en el párrafo inmediatamente posterior dice que «no hay persona sin comunidad»: o hay contradicción en el uso del término «comunidad» entre un párrafo y en el siguiente, o debe entenderse que el autor sólo considera personas a los adultos. Pero obviando incluso este problema en la premisa, sobre el «acento diferenciado» de tipo evolutivo que al autor cree descubrir entre animación y educación, habría también algunas cosas que decir. Por ejemplo, en relación a la afirmación de que es en la juventud cuando educación y animación son «necesidades más concurrentes de manera simultánea» podrían ensayarse diversas interpretaciones. Una primera —que sería un tanto malévola y que, por supuesto, no creemos que coincida con el sentido que el autor ha querido dar a sus palabras— consistiría en la siguiente: si antes había afirmado Armengol que era «borroso» un planteamiento de ASC infantil y, seguidamente, afirma la necesidad de que en la juventud la ASC y la educación se den simultáneamente, siguiendo este hilo argumental, y puesto que de lo que se trata es de localizar diferencias, bien podría suponer alguien que lo que el autor de forma implícita sugiere es que en la adultez sería también borroso un planteamiento educativo. Es decir, educación para la infancia, ASC y educación simultáneamente para la juventud y ASC para los adultos. Este planteamiento, que definiría a los niños como educables y a los adultos como no educables pero sí «animables», naturalmente se cargaría de un plumazo estos conceptos tan queridos por la pedagogía actual como son educación permanente y educación de adultos. De todos modos, esta conclusión no está en la literalidad del texto de ARMENGOL y, por tanto, bien puede tratarse de una interpretación abusiva. Una decodificación mucho más literal consistiría en entender

que el autor, al decir que educación y animación concurren en la juventud de manera simultánea, puesto que de lo que se trata es de señalar diferencias, está diciendo a la vez (metacomunicando si se prefiere), que en la adultez ambos procesos se darán separadamente. Con ello, no se niegan los conceptos de educación permanente y educación de adultos, pero sí la tendencia más dominante en la actualidad en este terreno: es decir, la tendencia a relacionar actividades como la alfabetización y la formación básica de adultos con la ASC. Una tercera forma de ver estas cosas —para nosotros la más plausible— consistiría en reconocer a la ASC como un tipo de intervención muy propia para el estado adulto, pero en tanto que una de las muchas y heterogéneas formas que puede adoptar la educación. De este modo se reconoce algo que coincide con la realidad (es cierto que la denominación ASC se ha utilizado predominantemente para referir intervenciones con jóvenes o adultos), sin tener por ello que negar, por ejemplo, el concepto de educación de adultos. Es decir, de la misma manera que se admite que la escuela es una forma educativa más propia de la infancia que del estadio adulto, la ASC sería una forma también educativa, pero más propia de este último estadio. Con ello, sin embargo, en lugar de señalar, como quiere ARMENGOL, acentos y matices diferenciales, lo que realmente se hace otra vez es reforzar argumentos a favor no sólo de la simple relación sino también, en este caso, de la inclusión del concepto de ASC en el de educación.

2.2. CARÁCTER EDUCATIVO DE LA ASC

Si hasta aquí hemos estado argumentando a la contra, a partir de ahora el discurso intentará transformarse en positivo. De todos modos, buena parte de las razones que fundamentan el carácter educativo de la ASC han ido apareciendo desordenadamente en la polémica, por tanto no redundaremos en ellas.

2.2.1 Origen y tradición educativa de la ASC

La historia, los antecedentes y la tradición de la ASC ilustran bastante bien la conexión entre educación y ASC. Teniendo como referencia el caso francés —insoslayable al hablar de la ASC— P. BESNARD ha situado claramente el origen de la ASC en la «educación popular». Aunque, como él mismo indica, en los años setenta aparece en la ASC una voluntad de ruptura con esta tradición, ello se explica por la intención antes explicada de desmarcarse de ciertas prácticas escolares. No obstante, P. BESNARD insis-

te en que, a pesar de ello, en el desarrollo de la ASC el caldo de cultivo de la enseñanza ha sido fundamental:

«...en un estudio llevado a cabo sobre los 'enseñantes-animadores' hemos recordado que estos han sido, con mucha ventaja, los primeros y los más numerosos en el desarrollo de la educación popular y de la animación sociocultural, y que actualmente todavía lo son.»⁽¹⁸⁾.

Aunque no es el lugar para reseñar la historia de la ASC en España⁽¹⁹⁾, aparte de la tradicional inspiración que siempre ha recibido del país vecino, hay que insistir también en que en su origen y desarrollo la ASC ha estado igualmente vinculada a movimientos o actividades de tan inequívoca adscripción pedagógica como la educación en el tiempo libre, la educación de adultos, el movimiento *scout*, y por supuesto con los relacionados con la educación de adultos. Por otro lado, tampoco insistiremos en la íntima relación ya puesta en evidencia entre el concepto de ASC y los conceptos pedagógicos de educación permanente⁽²⁰⁾, pedagogía social⁽²¹⁾, pedagogía del ocio⁽²²⁾ y los de educación no formal e informal que después trataremos con más extensión.

2.2.2. Coincidencias teleológicas⁽²³⁾

Pero aparte del origen de la ASC y de su íntima relación con una serie de conceptos gestados directamente en la pedagogía, por donde puede mos-

(18) P. BESNARD: «Problemática de la animación sociocultural», en M. DEBESSE y G. MIALARET (dtrs.): *La animación sociocultural*. Barcelona, Oikos-Tau, 1988, p. 19. Véase también la reflexión que hace E. ANDER EGG sobre «educación popular» y ASC en el marco de la sociedad latinoamericana: «Animación sociocultural, educación permanente y educación popular», op. cit., pp. 48 y ss.

(19) Al respecto, M. SALAS: «Animación sociocultural. Modelos de intervención», en *Documentación social*, nº 70, Enero-Marzo, 1988, pp. 193-204.

(20) J.A. SIMPSON: op. cit.; J.M. QUINTANA: «La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos», op. cit.

(21) J.A. CARIDE: op. cit.

(22) J. PUIG, J. TRILLA: *Pedagogía de l'oci*. Barcelona, Ed. Ceac, 1985 (ed. cast. en Barcelona, Ed. Laertes, 1987).

(23) Podría igualmente hablarse de coincidencias metodológicas. Se ha hablado de que la «pedagogía participativa» es la base de la ASC. (Esta expresión aparece en la propia definición de ASC de E. ANDER-EGG: *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Ma-

trarse mejor el carácter educativo de la ASC es en el análisis de los fines que de ella se suelen proponer. Naturalmente el problema de la determinación de los fines de la ASC es parejo al de su propia delimitación conceptual; de hecho es casi el mismo problema. La escasa teorización de un cierto nivel que ha caracterizado el ámbito de la ASC, además de la fuerte ideologización presente en todo su desarrollo, hacen que la cuestión de la formulación de las finalidades, objetivos y funciones de la ASC esté también en un estado notable de confusión⁽²⁴⁾. Pero ahora no nos interesa tanto detectar tal confusión ni aún discutir sobre el contenido concreto de los fines que se proponen, cuanto mostrar que la mayor parte de ellos, o son fines estrictamente educativos, o para su consecución precisan el logro de objetivos intermedios de carácter educativo. En el anexo de un trabajo académico de N. GALLARDO y M.J. MORATA⁽²⁵⁾ se han recogido las caracterizaciones de la ASC propuestas por 41 autores, indicando las finalidades que cada uno formula. En su conjunto aparecen más de 150 enunciados (contradictorios, repetitivos, etc.) que dan cuenta de finalidades u objetivos que se proponen de la ASC. Un somero examen de tales enunciados advierte ya que la mayor parte de los fines que se suelen proponer de la ASC pertenece a alguno de estos dos grupos:

- a) Fines que en su misma expresión son específicamente educativos. Es decir se trata de objetivos que se refieren a algún tipo de modificación más

dríd, Ed. Marsiega, 1981, p. 31). Igualmente se ha insistido en que las metodologías más propias de la ASC son las no directivas. La metodología concientizadora de Freire resulta ser mención casi obligada en la literatura sobre ASC, etc., etc. Por supuesto, no todos los elementos metodológicos de la ASC son estricta o exclusivamente pedagógicos. La dinámica de grupos, las metodologías y técnicas de organización y de evaluación, los modelos y técnicas de análisis social de la realidad, la investigación participativa, etc., etc. no son metodologías exclusivamente gestadas desde la pedagogía, pero esto no es inconveniente para que se utilicen y desarrollen también en contextos o procesos reconocidos como específicamente educativos. La escuela, institución a la que nadie regatea su carácter educativo, no utiliza únicamente metodologías estrictamente didácticas, sino también buena parte de las mencionadas antes, y ello no redundará de ninguna manera en una consideración social más menguadamente pedagógica de la misma.

- (24) Confusión en su expresión o formulación teórica. Al decir esto no estamos prejuzgando que en la práctica necesariamente exista siempre la misma confusión. El hecho real de que la formulación de los fines de la ASC en general sea teóricamente deficiente, no implica que muchos programas e intervenciones concretas no cuenten con una definición muy precisa de sus objetivos.
- (25) N. GALLARDO y M.J. MORATA: *L'animador sòcio-cultural i la seva formació*. Tesis de Licenciatura, Dtor. J. Trilla, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Juny de 1988. (inédito), pp. 276-306, 2º vol.

o menos perdurable en la dimensión psíquica del individuo (algún aprendizaje, cambio de actitudes, creación de hábitos, etc.). Se insiste, sobre todo, en enunciados como: desarrollar la capacidad de comprenderse a uno mismo y su situación en la comunidad, concientizar, crear actitudes de participación, desarrollar la creatividad, desarrollar la dimensión comunitaria del hombre, desarrollar su espíritu crítico, etc., etc. En ocasiones, incluso se proponen como finalidades de la ASC enunciados tan típicos y tópicos de las formulaciones sobre las finalidades de la educación en general como «el pleno desarrollo de la personalidad» o la «formación integral del hombre»⁽²⁶⁾.

- b) Fines muy generales no específicamente educativos pero cuya consecución implica, entre otras cosas, medios educativos o fines intermedios de este carácter. Fines de este tipo que se suelen proponer son: el «desarrollo comunitario», la «democracia cultural», la «mejora de la calidad de vida» o, incluso, enunciados tan genéricos como la «emancipación del hombre» o la «transformación social». La «consecución» de tales nobles deseos no es, por supuesto, un problema exclusivamente educativo pero sí necesariamente *también* educativo⁽²⁷⁾.

De lo dicho hasta aquí podemos resumir lo siguiente en torno a la relación entre ASC y educación. Con ello no se contestan ni mucho menos todas las cuestiones que formulábamos al principio, pero, al menos, quizá contribuyan a desbrozar un tanto el problema:

1. La ASC es siempre una práctica educativa o, si se prefiere, es una práctica que incorpora siempre componentes educativos⁽²⁸⁾. Naturalmente esto será verdad siempre y cuando un proyecto determinado de ASC pretenda generar o genere efectivamente efectos tales como cambios de acti-

(26) En muchos casos, aún cuando la formulación exacta que se propone de los fines u objetivos de la ASC no sea propiamente educativa, es fácilmente traducible o convertible en estos términos; por ejemplo, «promover la participación» implica, entre otras cosas, «generar en los individuos actitudes participativas».

(27) Otro tipo de enunciados que aparecen a veces en las relaciones de objetivos de la ASC son en realidad medios. Se trata fundamentalmente de enunciados que se refieren a intervenciones sobre el medio. Por ejemplo se habla, a veces, de la creación de espacios culturales como uno de los objetivos de la ASC. Esto sería como proponer la creación de escuelas como *objetivo* de la educación escolar.

(28) Está claro que decimos esto sin presuponer que efectivamente se generen siempre efectos realmente educativos. Cualquier proceso pretendidamente educativo puede obviamente fracasar. Hay escuelas y familias que a veces no educan o, mejor, que educan fatal, pero no por ello la escuela o la familia, en general, dejan de ser consideradas como instituciones educativas.

tudes (promover actitudes participativas, etc.), asimilación de valores, incorporación de hábitos, aprendizajes, etc. Si nada de ello no figura en sus objetivos (explícitos o implícitos, primarios o secundarios) o en sus logros, aquel proceso de ASC, por supuesto, no podrá ser considerado educativo. Lo que ocurre es que difícilmente hallaríamos algún programa sociocultural serio que no incluya algún propósito de este tipo.

2. Decir que la ASC es una práctica educativa no supone admitir que sea una práctica *exclusivamente* educativa. Entre otras razones, porque no hay institución, proceso, ámbito... que sea nunca *exclusivamente* educativo. Como corolario de ello puede seguirse la verdad de *perogrullo* de que, por tanto, de la ASC debe cuidarse la pedagogía, pero no *exclusivamente* la pedagogía. La familia es una institución educativa de la que debe ocuparse la pedagogía pero de la que también se ocupan, con plena legitimidad, la sociología, la psicología, el ministerio de hacienda y, entre otras, la iglesia católica. (Decir estas trivialidades debería poder evitarse si no fuera por que hay quien se empeña en complicar lo obvio.)
3. Educación y ASC son conceptos no equiparables por tener extensiones semánticas desproporcionadamente desiguales. De ello se sigue que ha de resultar siempre poco fructífero querer ponerlos uno al lado del otro y pretender buscar diferencias (o, lo que es lo mismo para el caso, semejanzas). De no entender esto surgen algunas de las confusiones que antes hemos intentado desentrañar. Sin menoscabo para ninguno de los dos conceptos, hay que entender que mientras el concepto de ASC, a pesar de no estar todavía del todo satisfactoriamente delimitado, refiere realidades relativamente restringidas, el de educación refiere un universo mucho más amplio, difuso, diverso y heterogéneo. De hecho, y para hacer un símil que puede ayudar a clarificar el asunto, el concepto de educación es de extensión equiparable a los conceptos de cultura o de sociedad, mientras el de ASC pertenecería al nivel del concepto de escuela, medios de comunicación social, etc. A nadie se le ocurriría, por ejemplo, buscar diferencias o similitudes entre el concepto «cultura» y el concepto «prensa escrita».
4. En el caso de que sea conveniente continuar con los intentos de delimitar el concepto de ASC, cierto es que una de las formas de lograrlo es persiguiendo su especificidad diferencial a base de contrastarlo con otros conceptos. Sin embargo, y por la razón dicha en el punto anterior, no parece muy fructífero el intentar este procedimiento empeñándose en buscar diferencias entre la ASC y la educación. La amplitud semántica de este último concepto dificulta e incluso llega a imposibilitar la tarea. Promete ser mucho más fructífero intentar identificar lo propio de la ASC con-

trastándola con otras formas o ámbitos educativos, sociales o culturales concretos.

3. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL

La versatilidad de la ASC dificulta la tarea de adscribirle unas etiquetas determinadas, provengan de la terminología pedagógica o de cualquiera otra nomenclatura. Tampoco es que sea muy o medianamente necesario encasillarla en un sitio u otro —desde algunos puntos de vista quizá sea incluso pernicioso—, pero la academia tiene sus pulsiones y la de etiquetar y taxonomizar (o encajar las cosas en taxonomías preexistentes) es una de ellas.

En la terminología pedagógica, los conceptos en los que más se ha querido encajar a la ASC han sido los de educación permanente⁽²⁹⁾, pedagogía social⁽³⁰⁾ y educación no formal⁽³¹⁾. Puesto que el encargo original de este artículo era tratar de la relación entre la ASC y este último concepto, a él nos dedicaremos en el poco espacio que nos resta después de haber consumido en prolegómenos gran parte del que teníamos asignado.

(29) El concepto de educación permanente, absorbente y totalizador, en su uso descriptivo refiere el universo entero de la educación y en su uso prescriptivo y proyectivo atesora los mejores deseos gestados por la pedagogía. Es un concepto que, por querer decirlo todo y todo lo bueno, probablemente acabe por resultar inservible para designar nada. En cualquier caso, quienes han tratado de la ASC parece que se han encontrado bastante bien emparentándola con la educación permanente. De hecho, este concepto, sobre todo por la legitimación que ha supuesto de la extensión ontogénica de la educabilidad, ha servido para reforzar la aceptación de la dimensión educativa de la ASC. Por otro lado, el contenido proyectivo y en algún grado utópico que se ha incorporado al concepto de educación permanente coincide básicamente con ciertas connotaciones (o claramente, denotaciones) del concepto de ASC. Si acaso, el primero ha acogido tonos más retóricos (muy aptos para su uso en organismos internacionales) mientras que el segundo ha tomado contenidos generalmente más beligerantes y comprometidos. De todos modos, el concepto de educación permanente, aparte de lo dicho, no parece útil para encuadrar significativamente a la ASC: decir que la ASC es un tipo de educación permanente es tanto como no decir nada, pues no hay proceso educativo del que no pueda afirmarse lo mismo. En otro trabajo nos hemos extendido en algunas reflexiones críticas sobre la actual funcionalidad teórica del concepto de educación permanente: «Algunos lastres teóricos de la educación de adultos», en prensa.

(30) El caso de la relación conceptual entre la pedagogía social y la ASC es distinto del anterior. El término «pedagogía social», aparte de otros significados que no vienen al caso y que ya han sido sistematizados (cfr. J.M. QUINTANA: *Pedagogía social*. Madrid, Ed. Dykinson, 1984, pp. 18 y ss.), tiene básicamente dos usos en nuestro actual contexto pedagógico. Uno por el cual el adjetivo «social» quiere referir básicamente el contexto de la actuación educativa. Entonces, los «contextos sociales» son, en realidad, los «context-

Partiendo de la partición del universo educativo en tres áreas (formal, no formal e informal), algunos autores han ubicado a la ASC básicamente en el sector no formal⁽³²⁾. En tanto que actividades que cuentan con obje-

tos educativos *no escolares*. Es decir, la pedagogía social se ocuparía de la educación social, entendiendo realmente por ella la que se produce en ámbitos no escolares. (Véase como ejemplo de este uso el perfil que se define en el Informe Técnico de la «Diplomatura en educación social» elaborado por el grupo de trabajo n° 15 del Consejo de Universidades, Madrid, MEC, 1988). Para este uso del término «pedagogía social» y su relación con el concepto de ASC vale, de hecho, lo que más adelante diremos respecto a los conceptos de educación no formal e informal. Sólo, en todo caso, advertir que este uso de «pedagogía social» no parece muy pertinente por cuanto la literalidad de esta etiqueta expresaría entonces la considerable y obvia impropiedad de que la institución escolar no constituye un ámbito «social». En el segundo uso de «Pedagogía social», el adjetivo refiere entonces no ya la especificidad del contexto de intervención sino la dimensión de la personalidad a la que se dirige la acción educativa. (Véase, por ejemplo, la concepción defendida por QUINTANA en la obra citada más arriba, o la definición de J.A. IBÁÑEZ MARTÍN en «La pedagogía social en el sistema escolar. El lugar de la formación cívica», Comunicación presentada al VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Valencia, Octubre de 1988, doc. policopiado). La pedagogía social sería entonces la disciplina que tiene por objeto la educación social del individuo (o grupo o colectividad), tomando ésta, por decirlo así, una función designativa semejante o paralela a la que tienen expresiones como «educación intelectual», «educación moral», «educación estética», «educación física», etc. Es decir, se parte de los supuestos siguientes: 1) que la personalidad humana tiene diversas facetas o dimensiones (intelectual, social, física, afectiva...); 2) que ellas pueden ser objeto de atención educativa específica (educación social); y 3) que sobre este objeto pueden construirse ciencias o disciplinas específicas (pedagogía social). En este marco, la relación entre pedagogía social y ASC es bastante obvia, en tanto en cuanto esta última parece enfatizar (ya en la propia denominación) la atención hacia lo social. De todos modos, estrictamente, la pedagogía social no podría acoger globalmente a la ASC por cuanto «lo social» es en el primer caso lo específico y esencial mientras que en el segundo constituye sólo uno de los dos objetos definitorios. Ello, claro está, en el supuesto —discutible como decíamos más atrás— de que realmente pudiera aislarse lo social de lo cultural, etc. De todos modos, atendiendo no ya a los puros conceptos, sino a un somero examen del tipo de intervenciones reales que suelen cobijarse bajo los paraguas de las etiquetas «pedagogía social» y «ASC», parece cierto que en el primer caso ha habido tradicionalmente una decantación marcada hacia lo que llamaríamos una «pedagogía de la necesidad» (atención a necesidades educativas primarias de sectores marginados, socialmente problemáticos, con carencias socioeconómicas, etc.), mientras que la ASC, sin excluir de ninguna manera la acción en estos sectores, atiende también a objetivos más relacionados con el «reino de la libertad» (cultura como placer, la fiesta, el ocio, etc.).

(31) También, como hemos dicho antes, con *educación popular*, pero ello atendiendo sobre todo al origen de la ASC y, actualmente, sólo en ciertos contextos: particularmente, el latinoamericano.

(32) Nosotros mismos lo hemos hecho en algunas publicaciones anteriores (en el trabajo de 1984 ya referenciado, «La educación no formal», en A. SANVISENS (dir.): *op. cit.*; y tam-

tivos explícitamente formulados, muchos de ellos, como decíamos antes, de claro carácter educativo, y se intentan desarrollar metódicamente pero casi siempre fuera del marco de los *curricula* propios de la enseñanza reglada, la ASC puede considerarse dentro del ámbito no formal de la educación. Además, las peculiaridades procedimentales e institucionales de la ASC se avienen muy bien con las características que suelen tener los programas educativos no formales: atención a necesidades e intereses concretos de las poblaciones receptoras, uso de metodologías activas y participativas, escasos o nulos requerimientos académicos y administrativos para el enrolamiento en las actividades, contenidos generalmente muy contextualizados, escasa uniformidad en cuanto a espacios y tiempos, etc. Sin embargo, como algunos de los autores también han advertido, aunque a la ASC no le cuadre genéricamente mal la etiqueta «no formal», la versatilidad que de aquella aducíamos un poco más arriba hace que a esta adscripción genérica deba introducirse alguna matización adicional.

Situar a la ASC en el sector no formal puede hacerse con las mismas precauciones que de hecho hay que tomar para situar, por ejemplo, a la escuela en el formal o a los medios de comunicación de masas en el informal. En las instituciones escolares, aun cuando mayormente acontezcan procesos de educación formal, incluyen siempre procesos también informales (las relaciones entre iguales, quizá el llamado *curriculum oculto* o, al menos, parte de él...) y actividades no formales (generalmente las organizadas por las asociaciones de padres, etc.). Del mismo modo, los *mass-media*, que suelen encajarse en el sector informal, casi siempre incluyen espacios no formales (formación del consumidor, educación sanitaria, etc., etc.) y, a veces, también programas prácticamente formales por estar dirigidos directamente al *curriculum escolar*⁽³³⁾.

Asimismo, en el caso de la ASC su encuadre genérico no formal no puede olvidar, al menos, las dos precauciones siguientes que se refieren respectivamente a los contextos de actuación y a las actividades que se promue-

bién en *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ed. Planeta, Col. Nueva Paideia, 1985, pp. 62-69). También se han referido a esta relación: M. COLLADO, V. ALVAREZ: «La animación sociocultural como educación no formal», en J.M. QUINTANA (DIR.): *Fundamentos de animación sociocultural*. Op. cit., pp. 72-93; PLATER, F.: «Las dimensiones educativas de la animación sociocultural», op. cit.; E. ANDER-EGG: «Animación sociocultural, educación permanente y educación popular», op. cit.

(33) Este tipo de intersecciones entre los tres tipos de educación fueron muy bien explicadas y modelizadas por T.J. LA BELLE: *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Ed. Nueva Imagen, 1980; «Formal, Nonformal and Informal Education: a holistic perspective on lifelong learning», en *Comparative Education Review*, vol. 25, n.º 3, Octubre, 1981, pp. 159-175.

ven. Por lo que se refiere al primer aspecto, hay que tener en cuenta que los programas de animación sociocultural se materializan: en *contextos institucionales no formales* (universidades populares, centros de educación en el tiempo libre, etc.), en *contextos educativamente informales* (espacios urbanos abiertos, asociaciones de vecinos, etc.), y también en los *contextos institucionales propios de la educación formal* (institutos de segunda enseñanza, etc.).

En segundo lugar, las actividades concretas que se promueven desde la ASC pueden ser estructuralmente no formales (cursos de economía doméstica...), o pueden acoger su proyección educativa desde una configuración perfectamente informal (la organización de una fiesta popular o de una acción reivindicativa, por ejemplo). Incluso, la ASC puede generar o facilitar la realización de programas educativos de carácter formal (motivar y facilitar a adultos su enrolamiento en cursos para acceder al graduado escolar o a la universidad para mayores de 25 años, etc.). Por tanto, la ASC en su vertiente educativa pertenecería genéricamente al sector no formal, pero proyectándose, por los contextos en que actúa y por las actividades que promueve, en los otros sectores.

De la dificultad que, si se persigue un mínimo de rigor, aparece siempre para encuadrar unívocamente los procesos educativos y los hechos sociales en marcos taxonómicos, no debe derivarse la invalidez de estos últimos. En todo caso, hay que situar la funcionalidad que tienen en su justo lugar. Taxonomías como la que hemos manejado aquí (al igual que cualquier otra) tienen la función de trazar geografías de las realidades educativas o sociales que faciliten la aproximación descriptiva de las mismas. No tienen pues funciones explicativas ni mucho menos normativas. Por tanto, la sectorialización utilizada para situar en un marco pedagógico a la ASC tiene también únicamente esta funcionalidad descriptiva y, en ningún caso, ha de servir para encorsetar las acciones o los programas que se pretendan realizar. La educación formal, la no formal o la informal de ninguna manera han de ser entendidas o utilizadas como si se tratara de cánones metodológicos o de compartimentos estancos. Precisamente, se ha insistido mucho en la conveniencia de forzar en lo posible las interrelaciones entre los tres sectores educativos y permeabilizar la frontera (en gran parte administrativa y burocrática) entre, sobre todo, la educación formal y la no formal. La antedicha versatilidad de la ASC puede precisamente colaborar en esta tarea.

