

# *La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social*

JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ\*  
Universidad Complutense

## RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es investigar la contribución de la animación sociocultural a la educación social y su incidencia en la formación del educador social. Para ello, el autor: 1) revisa las corrientes principales sobre el concepto y funciones de la educación social y de la animación sociocultural, 2) compara las posibilidades educativas de la animación sociocultural como proceso dinámico que promueve, impulsa y desarrolla educación social, 3) describe las principales necesidades educativo-sociales comunes a ambos procesos.

Fundamentado en estos análisis y comparaciones concluye que la animación sociocultural contribuye notablemente al desarrollo teórico y práctico de la educación social. Asimismo delimita y describe una serie de competencias formativas del educador social como exigencia de lo anterior.

## SUMMARY

The main goal of this study is to explore the contribution of the sociocultural animation to the social education, and how affects this position to the education and training of the social educator.

This work concludes that sociocultural animation starts and impels the social education process. The author bases his conclusion in a comparative analysis between both processes, in a review of the concepts and functions of the social education, and in the delimitation of the sociocultural animation educational possibilities.

In this article there is an up to date classification of social educative necessities. Also, the autor deduces and delimits the formative competences of the social educator in this situation.

---

\* Profesor Titular de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

La humanidad es en esencia una unidad, a pesar de todas las diferencias de razas y pueblos, de culturas y de desarrollos históricos (E. Kriek, 1952, 20).

Cuando se contempla la vida y la acción de la comunidad se descubre el secreto de toda educación. En el ser de la comunidad se halla completamente subsumido el ser de la educación. Pues la educación no es otra cosa que una de las manifestaciones necesarias de la vida, una función básica de la comunidad (Ibíd., 28)

## 1. Planteamiento

La animación sociocultural y la educación social tienen como objetivo común el ayudar al hombre a responder a los problemas de desarrollo personal y de grupo que se originan en su relación con el medio sociocultural. No es extraño en este sentido, que, tanto en la teoría como en la práctica, existan serias dificultades para delimitar los ámbitos o campos de acción correspondientes a cada proceso. En un esfuerzo de resumir la aportación de cada uno de ellos al objetivo indicado, parece acertado indicar que la educación social se centra principalmente en las dimensiones, procesos y actividades más directamente ligadas con la configuración y desarrollo de la persona como ser social individual; mientras que la animación sociocultural reclama para sí, la dinamización y desarrollo de los grupos humanos y de aquellas actividades grupales dirigidas a generar y fortalecer los grupos, en orden a garantizar el protagonismo activo y participativo de los mismos, como tales grupos autónomos e independientes, en el diseño y solución de los problemas sociales y culturales que les afectan.

La educación social busca principalmente el logro de la madurez social del individuo. Por lo tanto su actividad va más dirigida a la persona individual. La animación sociocultural, por el contrario, tiene como objetivo prioritario la agrupación de las personas en la acción social y cultural. Esta percepción global de uno y otro proceso no debe conducir a la falsa conclusión de valorarlos como dos procesos opuestos y desconectados entre sí. Ciertamente que uno y otro son diferentes o al menos muestran aspectos diferenciales, como explicitaremos a lo largo de este estudio. Sin embargo poseen numerosos elementos comunes que los hacen complementarios.

¿En qué consiste esa complementariedad? ¿cuáles son los elementos y subprocesos comunes y cuáles los diferentes?, ¿Cómo influye esto en la formación del educador social? Contribuir a buscar respuestas a estos interrogantes es el objetivo de este estudio.

### 1.1. *Tres percepciones radicales de la educación*

Los dos textos de E. Krieck reproducidos al principio no han sido seleccionados al azar, ni su contenido significa una idea aislada y puntual o una moda pasajera en el problema que abordamos, sino porque recogen y reflejan una constatación en la historia del hombre y en la historia de la educación y de la pedagogía, y de manera especial de la pedagogía social. El primer texto resume magistralmente el principio de la unidad y diferenciación del ser humano. Unidad de naturaleza y diferenciación en sus manifestaciones existenciales y culturales. En el segundo, se formula un problema eterno en la pedagogía social: la contribución o la fuerza de la comunidad en la educación, y por consiguiente, en la educación social.

Estos dos polos nos sirven para plantear el problema clave de la educación social. ¿Quién tiene la primacía en la educación social, el individuo o la comunidad? Este problema que hoy ha adquirido dimensiones de conflicto en las sociedades multiculturales y multiétnicas puede formularse en los siguientes términos ¿la educación social ha de potenciar y desarrollar las identidades étnicas y culturales de las personas y de los grupos o por el contrario se convierte en un instrumento de aculturación con el fin de que estas identidades culturales queden subsumidas o hayan de sucumbir ante la cultura mayoritaria? El principio implícito en estas formulaciones ha sido preocupación y objeto de reflexión y análisis de diferentes tendencias filosóficas y antropológicas, al tiempo que la decisión tomada sobre la primacía o sometimiento de individuos y grupos a la comunidad ha condicionado el quehacer educativo.

Cuando Paul Natorp, considerado el padre de la Pedagogía social por haber sido el primer autor que realizó una fundamentación y sistematización de la educación social, escribe en 1898 la *Sozialpädagogik*, no sólo realiza la tarea de fundamentar una serie de prácticas sociales y educativas cultivadas desde muy antiguo, sino también la de traducir toda una concepción antropológica a teoría de educación social (P. Natorp, 1915). La tesis principal de esta teoría y el eje sobre el que gira su desarrollo radica en la conocida y repetida frase del autor: «el hombre sólo se hace mediante la comunidad».

La interpretación maximalista del segundo texto conduce fácilmente a considerar la educación social como un proceso determinado únicamente por las exigencias de la comunidad, al margen de los requerimientos de la naturaleza biopsíquica del individuo. El desarrollo histórico de la teoría y la práctica de la educación y de la pedagogía social constituye un caudal copioso en el que proliferan alternativas teóricas y prácticas en torno a estos dos polos del proceso (*individuo y sociedad*), predominando uno u otro en función de la corriente antropológica, social, ideológica o política que le inspiraba o fundamentaba como base explicativa. Tres corrientes principales concentran la casuística existente sobre esta problema: la *sociologista*, la *individualista* y la *interaccionista*.

La tendencia o corriente denominada *sociologista* destaca el polo de la comunidad como determinante o condicionante máximo del proceso educativo, con autores tan significativos en sus filas como E. Dukheim, E. Kriek, P. Natorp, K. Mannheim, R. Merton, etc. El mayor riesgo de deformación de la educación social existente en esta orientación consiste en reducir la educación social a un desarrollo orgánico de la sociedad, donde el individuo no es sino un elemento del sistema, sometiendo su desarrollo y configuración como hombre al desarrollo de la sociedad, y realizándose a través de un proceso de adaptación a dicha sociedad. Esta adaptación se ha entendido, en algunos casos extremos, como simple acomodación a los intereses del estado o de un grupo, cual es el caso exagerado de E. Kriek. Para este autor la educación social se reduce a una educación política al servicio del estado, más aún del racismo pangermanista que tantos sufrimientos ha traído a los pueblos europeos durante este siglo.

La corriente historicista-materialista (Marx, Gramsci, Makarenko) posee en sus bases conceptuales e ideológicas elementos suficientes para derivar fácilmente en esta deformación reduccionista de la educación social.

Frente o junto a estas explicaciones que acentúan el predominio del polo social exterior al individuo, se desarrollaron con igual fuerza las *corrientes individualistas*. Las explicaciones incluidas en el grupo individualista tienen de común la consideración del individuo como el eje que ha de determinar la educación social. Son numerosos los autores, que inspirados en el naturalismo de Rousseau, han desarrollado la corriente individualista. Esta tendencia defiende una educación social que ayuda el crecimiento del individuo como ser social. Es el individuo y no la sociedad quien determina las acciones educativas. La educación social adquiere aquí un carácter negativo en el sentido rousseauiano de eliminar del proceso educativo social aquellas influencias sociales negativas para el desenvolvimiento de la naturaleza biopsíquica y social del individuo. Herbart, E. Key, Freud, Erikson, Neill son entre otros muchos representantes de esta tendencia.

Adoptar posturas proteccionistas hacia los menores o hacia los ciudadanos por considerarlos menores de edad o ignorantes, prohibir las producciones literarias, culturales, científicas o artísticas de otros grupos distintos, o que contradicen las posiciones e hipótesis de quienes detentan el poder y por lo tanto poseen la capacidad de decidir, y, en casos extremos, aislar a los individuos del grupo o de la sociedad, por considerar que la misma está corrompida o es nociva para el crecimiento personal de los sujetos, constituye el riesgo teórico-práctico de deformación reduccionista inherente en esta orientación.

La orientación *interaccionista* inspirada principalmente en el concepto de persona se esfuerza por encontrar armonía entre los dos polos. La educación social, como concepto y como acción educativa, se inspira y fundamenta en una serie de corrientes y autores muy amplia que forman un gran abanico. Este abanico se extiende desde aquellas tendencias que están todavía ancladas en el polo social, cual es el caso del interaccionismo simbólico lingüístico de Lévy-

Strauss o del social de G.H. Mead, hasta las que destacan un protagonismo más activo del individuo en el proceso interaccionista, capitaneados estos últimos, por el interaccionismo psicológico de Piaget, y con representantes tan significativos como J. Habermas con la teoría crítica, o A. Bandura que dio un gran impulso al aprendizaje social profundizando en el aprendizaje vicario.

## 1.2. La educación como persona-génesis

La última tendencia se inspira en el concepto de persona base y eje del personalismo filosófico y pedagógico. Esta tendencia posibilita el desarrollo de la socialización como un aprendizaje social de individuos y grupos y no como un proceso de acomodación o adaptación más o menos pasiva a la sociedad y a la cultura mayoritaria.

La persona y el proceso de persona-génesis es el eje sobre el que giran en su configuración y desarrollo los procesos de socialización, aprendizaje social y educación social en esta última tendencia. Dentro de este marco o base conceptual, la socialización se entiende *«como un proceso interaccional de aprendizaje social que permite a la persona humana, durante toda su vida, asumir, interiorizar e integrar en la estructura de su personalidad las formas y contenidos culturales de su medio ambiente, e incorporarse progresivamente a la sociedad en la que ha de vivir como miembro activo de la misma»* (J. V. Merino, 1984, 145).

Este proceso de persona-génesis no siempre se ha entendido de la misma manera. Ello ha generado diferentes modos o formas de entenderlo según la situación, proceso o relación procesual en la que se cargara el acento. José M<sup>a</sup> Quintana Cabanas (1984, 65) presenta el siguiente cuadro en el que se sistematizan magistralmente los diversos modos de entender el proceso de «personal-génesis»:

individuo + autoconciencia	= persona (Descartes)
individuo + razón pensante	= persona (Locke)
individuo + representación del yo	= persona (Kant)
individuo + finalidad en sí mismo	= persona (Kant)
individuo + educación	= persona (Kant)
individuo + valores	= persona (W. Stern)
individuo + ser por sí	= persona (H. Lotze)
individuo + relación con el mundo	= persona (Max Scheler)
individuo + autonomía	= persona (Kriekemans)
individuo + autorrealización	= persona (H. Henz)
individuo + relaciones de trabajo	= persona (Marx)
individuo + socialización	= persona (Durkheim)
individuo + status social	= persona (sociólogos)

El auge de las nuevas tecnologías, incluida la realidad virtual, en nuestra sociedad actual de consumo, y la influencia de las mismas en las personas y en las costumbres sociales a través de los medios masivos de información y de comunicación, están originando elementos, cauces y situaciones existenciales en el proceso de persona-génesis completamente distintas a las que el hombre ha experimentado hasta ahora. Las condiciones de esta nueva situación parecen estar exigiendo nuevos argumentos y discursos en el planteamiento de este problema radicalmente distintos a los seguidos tradicionalmente. (XI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 1996.)

La educación social, dentro de esta dinámica interaccional personalista, consistiría en la acción educativa que hace posible un aprendizaje social positivo que perfeccione al hombre como ser social. Comprendería tanto las acciones externas e internas al propio educando que coordinan, dirigen y hacen efectivo el aprendizaje social, como el resultado de dicho aprendizaje. Esto conduce a afirmar que no todo aprendizaje social pueda ser considerado como educación social.

No resulta tarea fácil el despejar las notas que identifican a la educación social en orden a diferenciarla de otros aprendizajes sociales no educativos. La educación social se ha originado, configurado y desarrollado históricamente envuelta y mezclada con ideologías e intereses de todo tipo. La contaminación conceptual y operativa de la educación social es un hecho histórico. En consecuencia, su delimitación conceptual no constituye precisamente un ejemplo de precisión y claridad. En este contexto, es difícil saber muchas veces, si las definiciones, descripciones o explicaciones que se dan de la misma son constructos para defender intereses ideológicos, políticos, corporativos y profesionales, o por el contrario responden a procesos intelectuales y científicos rigurosos.

La educación social, sin llegar al tratamiento sistemático dado por Natorp, ha estado latente a lo largo de la historia de la pedagogía, ya que la preocupación por la educación social atraviesa toda la historia de la educación y de la humanidad. La práctica de la educación social a través de la historia, así como las funciones ejercidas por ésta en la educación del hombre, ha sido, en unos casos, aplicación cuasiautomática de las concepciones del hombre y de la sociedad predominantes en cada momento histórico, y, en otros, respuesta funcional a las necesidades y realidades sociales en las que se realizaba. Recuerdense, por ejemplo, los egipcios con sus obras a «los hijos» y a «los gobernantes», o la reacción en Grecia que, frente a las tendencias individualistas, desarrolla una pedagogía socialista con Platón y Aristóteles como máximos representantes. Platón en la *República* presenta una pedagogía estatal totalitaria en la que expone una educación para la función social de determinados grupos (gobernantes, guardianes...).

Este compromiso de la educación social con los problemas sociales es tal que en Aristóteles se llega a confundir la pedagogía social con la pedagogía política. En la pedagogía cristiana medieval, donde se identifica socializar con

cristianizar, sigue viva esta función social de la educación. Otros ejemplos de educación social los tenemos en los libros de educación de príncipes y en la utopías sociales de Tomás Moro y Campanella.

Estos hitos de la educación social en diferentes épocas y momentos históricos nos muestran que la misma no constituye un invento de hoy, sino que forma una cadena ininterrumpida que arranca desde muy antiguo, y que ha ido adquiriendo manifestaciones diferentes, a veces contrarias entre sí, y más o menos destacadas, a tenor de la fuerza y presión de la realidad o del contexto social en el que se originaban y desarrollaban.

A. Petrus (1997) consciente de esta contaminación histórica de la educación social y de la complejidad e incluso ambigüedad conceptual de la misma, hace notar de manera explícita que la educación social tiene hoy una actualidad, entidad e importancia impensable unos años atrás. La compleja realidad social actual y la presión social subsiguiente sobre los individuos y los grupos origina nuevas exigencias educativo sociales, no atendidas por las instituciones educativas tradicionales. Esta nueva situación se destaca como causa de la importancia de la educación social en la sociedades contemporáneas desarrolladas y el impulso adquirido por la misma en la pedagogía actual. El autor refleja este fenómeno en los siguientes términos:

*Las causas de esa expansión experimentada por la educación social en las dos últimas décadas son de muy variada entidad, y no todas ellas están relacionadas directamente con la pedagogía. La eclosión de la educación social sólo puede ser explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla. En otras palabras, el resurgir de la educación social en sus actuales formas ha sido posible gracias al advenimiento de la democracia y a las nuevas formas del Estado del bienestar, al incremento de los sectores de la población marginal, y, principalmente a la conciencia de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia (ib., 10).*

Como conclusión de las aportaciones sobre el impulso real adquirido por la educación social en nuestras sociedades desarrolladas actuales, hay que afirmar que la educación social se ha convertido hoy en una *necesidad educativa con entidad propia que desborda las clásicas funciones de enseñanza y aprendizaje curricular características del sistema formal educativo.*

Pero la manifestación de dimensiones y espacios educativos nuevos y diferentes a los abordados tradicionalmente de manera prioritaria por el sistema educativo formal, no debe conducirnos a la falsa conclusión de que la educación social constituye un mosaico incoherente sin identidad conceptual que se va configurando a partir de los requerimientos sociales y culturales sin un referente de unidad.

Conviene no olvidar en este debate que *la unidad y diferenciación de la educación, unidad y diferenciación que radica en la educabilidad humana*, es uno de los principios tradicionales más desarrollados en pedagogía.

Jaime Castañé en el libro *el fin social de la educación* acomete con profundidad el problema de la pluralidad en la unidad. En esa dialéctica que se establece entre lo uno y lo múltiple se desarrolla la educación. El autor realiza un profundo y denso estudio de las aportaciones filosóficas sobre la unidad y diferenciación de la persona humana.

De la revisión y análisis de concepciones antropológicas y filosóficas al respecto realizado por este autor se deduce que, para él, la persona no es una totalidad ni un absoluto inmutable, sino que a partir de una radicalidad unitaria natural va configurándose en la interacción con otras personas, interacción en la que consiste la educación. No puede haber educación en una relación de dominio, sino de ayuda y de intercambio. Para este autor el fin de la educación social no es la comunidad ni el grupo, sino la persona. Tampoco se realiza educación si se prescinde de las exigencias de la unidad y se pretende construir la persona desde una perspectiva funcional a través de la diversidad de los estímulos y exigencias sociales, cual es el caso del existencialismo. Los siguientes textos en los que concentra la línea medular de sus conclusiones ayudarán a entender este concepto de educación social:

*La persona ha de ser fin, nunca medio: su existencia singular guarda relación íntima con el carácter absoluto de los valores, ya que éstos se imponen a la persona de manera incondicional, y así superan todas, dentro del propio núcleo subjetivo, la índole funcional de los medios. Ahora bien, por igual razón, tampoco la totalidad que las incluye, ni un valor que incluya los valores de la misma totalidad, ni siquiera una realización efectiva común que los traiga al plano de las múltiples realizaciones efectivas, ninguna de estas formas de unidad puede, en el sentido y según la medida cabal en que implican a la persona, ser tomada cual medio lícitamente: su concreta implicación personal (la persona implicada) se impone como fin.*

Contribuir al desarrollo de la persona dentro de la sociedad, en consecuencia, han de ser encaminarse con la intención, los recursos, el dinamismo y los resultados, hacia un fin que realizándose no sólo promueva a una determinada persona, sino también a todas cuantas forman con ella unidad a través de relaciones recíprocas. y al formarla anudan con ella un contexto humano que las condiciona, al par que les da ayuda y hasta cierto punto las completa, y aun en algún sentido les ofrece todo lo preciso para vivir como personas.

*La educación guiada por ese fin es educación personal, que por serlo valora a la persona allí donde la halla, sin reducirla al reducto de uno o varios individuos (Castañé, J., 1980, 206)*

*Educación no significa someter a dominio totalitario, ni disponer para la anulación efectiva del «otro» y del «tú» a través de la rivalidad; no significa la tarea de dar al hombre en ciernes aptitud para identificarse con ese dinamismo de lucha dominadora y para promoverlo. Pero diríase que es imposible enfrentarse de forma diversa con la vida y con el quehacer de realizarla, si en el hombre no prevalece una interrelación afirmativa de las personas constituida por la unidad» (Ibíd., pág. 14).*

Por lo tanto, la educación no puede quedar determinada ni diluida por la diversidad, sino que, por el hecho de radicar en el hombre y desarrollar el pro-



ceso de persona-génesis, ha de vincular la diversidad con la unidad. Esta diversidad no es exclusivamente un requisito necesario de la estructura biopsíquica del hombre, sino que se va configurando en la interacción con el medio. Uno y otro se complementan y necesitan. Afirmación que no responde solamente a teorías filosóficas, ni es fruto de especulaciones académicas, sino que tiene sólidos fundamentos en estudios biológicos y psicológicos (J. L. Pinillos, 1980; Francás, 1992).

De éstos y otros estudios se deduce que la hominización y, por lo tanto, la persona-génesis no es exclusivamente crecimiento o evolución del cortex o de especiación y especialización de comportamientos instintivos, sino también configuración y resultado de comportamientos y conductas sociales y culturales.

## **2. Animación sociocultural y educación social**

### *2.1. Raíces y objetivos similares entre animación sociocultural y educación social*

Lo indicado hasta aquí evidencia la complejidad de la educación en sus diferentes dimensiones, incluida la social, tanto en el ámbito conceptual como en su desarrollo práctico. Esta complejidad ha generado distintas percepciones e interpretaciones del hecho y del fenómeno educativo.

Entre las interpretaciones de los distintos autores, la de Walter Leirman ayuda mejor a nuestro propósito. W. Leirman (1996) en su estudio del fenómeno educativo, distingue cuatro culturas en educación: *la cultura del experto, la cultura de la ingeniería, la cultura de la educación profética y la cultura de la educación comunicativa.*

La primera, *cultura racional y analítica del experto*, desarrolla el ámbito cognitivo, sigue la lógica del hombre como ser individual que busca el aprendizaje y adquisición de conocimientos y, por el poder de éstos, el control sobre la naturaleza y sobre la vida. La educación en los límites de esta cultura o percepción corre el riesgo de circunscribirse o reducirse, limitando la educación del hombre a la de buscador, almacenador, procesador y productor de conocimientos. El sistema formal educativo ha sido el principal y el que de manera más directa ha cultivado esta cultura del experto, y sigue haciéndolo, aunque de manera menos mecánica que en otros momentos históricos.

La segunda, *cultura tecnocéntrica del ingeniero*, es una educación orientada a la acción, a una acción planificada que provoca y controla el cambio del mundo. Es tecnocéntrica y fácilmente se subordina a la lógica del trabajo y de la producción. Se puede simbolizar con la imagen del arquitecto o con la del gestor hábil y eficaz. W. Leirman (ibíd., 191) utiliza la metáfora de «taller de habilidades» para representar esta cultura tecnocéntrica del ingeniero. Las tendencias actuales a aprender en los lugares de trabajo y el fuerte impulso que

están adquiriendo las ofertas formativas promovidas y, en un porcentaje muy alto ejecutadas, por instituciones no estrictamente educativas, como son los grupos profesionales y asociaciones corporativas muy diversas (ONGs, colegios profesionales, sindicatos, empresas industriales...) son indicador de que esta cultura goza de una vitalidad en constante incremento.

La tercera, *cultura concientizadora del profeta*, promete y busca cauces para que el hombre camine hacia un cielo y tierra nuevos. Concientiza e ilusiona al hombre sobre su responsabilidad en la construcción de un mundo más justo. Esta corriente educativa no es pura utopía o perspectivas visionarias de profetas en el sentido peyorativo de la palabra. Por el contrario, significa, tanto una respuesta a necesidades educativas concretas y determinadas, cuanto un desarrollo de la educación en su sentido más integral y profundo, ayudando a superar la percepción instruccionalista predominante durante años que limitaba la educación a la adquisición y desarrollo de conocimientos mediante la instrucción, la enseñanza o, en los casos más activos, al aprendizaje de los mismos.

Esta cultura concientizadora de la educación no es un invento de los últimos años. Existe una gran tradición y desarrollo de la misma en la investigación y práctica pedagógica. Todos los movimientos pedagógicos basados o inspirados en el humanismo tradicional contribuyeron al desarrollo de una pedagogía humanística (Quintana Cabanas, J. 1995; Varios, 1996). En las últimas décadas, la pedagogía emancipadora de gran desarrollo en este siglo, y la concientizadora de P. Freire, así como las numerosas experiencias educativas originadas en el cauce de cada una de estas dos corrientes, son suficiente indicador de la vitalidad actual de esta cultura.

La cuarta, *cultura experiencial y dialógica del comunicador*, estimula y desarrolla la educación como comunicación y diálogo entre individuos y grupos frente al crecimiento del hombre individual (*sapiens, faber o viator*) de las tres anteriores. El aprendizaje es un intercambio de experiencias existenciales y comunitarias hacia la consecución de consensos en la acción. La educación, inspirada en la teoría de la acción comunicativa, corre el riesgo de reducirse a un intercambio vital de valores y normas entre comunidades socioculturales, obviando o eliminando de la acción educativa la cultura del experto y la del ingeniero.

La racionalidad a través de la adquisición y procesamiento de conocimientos es el objetivo principal de la primera; adquirir la competencia para desarrollar una acción planificada y transformadora a través del trabajo y de la formación en y para el trabajo el de la segunda; ayudar en la emancipación y liberación del hombre constituye el fin de la tercera, y proporcionar al hombre los elementos para una igualdad comunicativa en orden a construir comunidad mediante el diálogo y el intercambio vital constituye el eje inspirador y objetivo primordial de la cuarta.

La lectura del libro de Leiman nos conduce a la conclusión de que ninguna de las culturas es superior a la otra. Todas ellas son educación. Más aún, la

educación es el conjunto integral de todas ellas. Es como un trébol de cuatro hojas, —escribe el autor— que se muestra en su pluralidad y riqueza a la percepción de cada cual. Indica Leirman que no debemos caer en la tentación de compararlas intentando buscar el predominio de una cultura sobre otra, o un denominador común que las unifique. Precisamente en este «hecho innegable de la pluralidad de estrategias, conceptos, aprendizaje, paradigmas y culturas educativas» (ib. 181) se manifiesta la grandeza y valiosidad de la educación. Sin embargo, esta pluralidad no significa incoherencia o diversidad sin referencia unitaria. Así, el mismo autor ve en el marco de esta pluralidad dos bloques principales:

*(...) Parece que en el área de las estrategias y de los procesos de función existe cierta convergencia, por lo menos entre las culturas del experto y de la ingeniería por una parte, y las culturas profética y comunicativa por otra. De hecho, las dos primeras comparten un carácter bastante racional. Ambas trabajan partiendo de un tipo de búsqueda o análisis de diagnóstico, hasta llegar a la adopción o a la implantación. Ambas hacen hincapié en la importancia del sujeto humano como agente de cambio. Una comparación de las culturas profética y comunicativa nos ofrece igualmente una sensación de cierta similitud: ambas son del tipo «conversión», ambas se dan como resultado de la confrontación entre el DEBERÍA y el ES, o de la confrontación entre las experiencias del mundo vital y la colonización y la fragmentación realizada por el sistema o entre diferentes partes del propio mundo vital (pág. 192).*

A nadie se le escapa que cada una de las culturas que han servido a Leirman de ejes para sistematizar las diversas manifestaciones en las que se concreta a nivel operativo la educación responden a funciones y a ámbitos de la educación claramente determinados en la práctica. La función formativa y de enseñanza para cultivar y desarrollar el ámbito cognitivo y el científico-técnico-profesional son el espacio educativo del bloque integrado por las dos primeras culturas. La función socializante de la educación social, que se configura y desarrolla por y para la adaptación del hombre a la realidad social y por el compromiso del mismo, individual o agrupado, en la resolución y dirección de los problemas sociales, parece constituir el espacio educativo del bloque segundo.

El primer espacio se desarrolla primordialmente en el sistema formal educativo o en programas y situaciones que tienen los mismos objetivos. El segundo espacio se lleva a cabo principalmente fuera del sistema formal educativo. Ello ha dado lugar a contraponerlo como dos situaciones educativas contrapuestas.

Estas culturas y espacios educativos no forman compartimentos estancos entre sí, sino dimensiones del mismo proceso en el que se complementan e integran: el proceso educativo. Por ello, no parece lógico ni acertado oponer la educación escolar a la educación social, como si la primera fuera objeto exclusivo del sistema formal, mientras que la segunda tuviera que circunscribirse a la educación extraescolar.

No en vano, otro de los principios generales más repetidos en la pedagogía es el de considerar a la educación como *un proceso integral e integrador de todas y cada una de las dimensiones que la constituyen*.

Dentro de este marco no reduccionista de la educación social es donde hay que plantearse la respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Existe relación entre animación sociocultural y educación?, y, en el caso de que así sea, ¿cuál es la aportación de la animación sociocultural a la educación social?

La teoría y la práctica de la animación sociocultural manifiestan que entre la educación y la animación sociocultural existen muchos puntos y lazos de unión. Unión que se incrementa en la educación social tanto porque ambos tienen campos de actuación comunes, como porque sus metodologías se complementan. La historia de la animación sociocultural nos muestra que la educación extraescolar ha ejercido un papel importante en la génesis y configuración de la animación sociocultural (V.J. Ventosa, 1993). Tan es así que resulta prácticamente imposible encontrar algún autor en donde no se manifieste implícita o explícitamente una profunda relación entre ambos procesos (I. Gutiérrez Zuloaga, 1982).

Si nos dejamos llevar por la percepciones usuales en el lenguaje de la calle sobre la educación social y la animación sociocultural, fácilmente se llegará a identificar, o al menos unir, la animación sociocultural con la las dos últimas culturas de la educación indicadas por W. Leirman, excluyendo los dos primeros. Sin embargo, esto nos es absolutamente cierto. El análisis de las características delimitadoras de cada uno de los dos procesos ayudará a despejar este problema.

## 2.2. *Características y ámbitos de la educación social*

En el epígrafe anterior hemos planteado la complejidad y pluralidad en la que se origina y configura la educación social. Dos tipos de definiciones, descripciones o síntesis conceptuales concentran los intentos de delimitación de las funciones, objetivos y ámbitos de la educación social. El primero es más logocéntrico y se inspira y fundamenta en diferentes teorías epistemológicas, mientras que el segundo, sin olvidar las base epistemológica del primero, se mueve en un cauce más funcional e inductivo. Cronológicamente siguen el mismo orden. El primero es anterior al segundo.

### 2.2.1. Aportación del cauce epistemológico

Dentro de la variedad de matices existentes en la pluralidad de definiciones de educación social en el primer grupo que hemos denominado epistemoló-

gico <sup>1</sup>, se detecta un denominador común. Recordar, como ejemplo, tres definiciones de autores significativos ayudará a detectar este denominador.

A. Kriekemans (1955, 129 y 131) escribe:

*Puede definirse la educación social como una educación que se propone formar el sentido social (pág. 129).*

*La tarea de la educación social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posibles (pág. 131).*

A. Sanvisens (1969, 113), define la educación social como:

*la conducción o auxilio encaminado al desarrollo de las facultades sociales del hombre y a su ejercicio adecuado en la comunidad de los hombres, en orden a su fin individual y colectivo.*

A. Maillo (1971, 12), la describe de la siguiente manera:

*entendemos por educación social el aspecto de la educación integral del ser humano que tiende a preparar al niño, al adolescente, al joven o al adulto para una convivencia con sus semejantes que elimine o reduzca al mínimo las fricciones y los conflictos, capacitándole para la comprensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social.*

En 1980, inspirado y fundamentado en la corriente interaccionista y en las categorías comunes de las definiciones de educación social aparecidas en el contexto del paradigma personalista, definí la educación social como «la acción educativa ordenada a que el individuo logre su madurez social» (J. Merino, 1980, 103). En este mismo trabajo explicité el concepto de madurez social relacionándolo con el de edad social de las personas y con la realidad sociocultural en la que el individuo se socializa. A partir de de estas fuentes y análisis concentré los objetivos de la educación social en los cuatro siguientes:

- Sentido social
- Conciencia social
- Actitud social
- Acción social.

---

<sup>1</sup> Conviene aclarar que esta división no es excluyente. La mayoría de los autores utilizan tanto el criterio epistemológico como el funcional. Me he permitido hacer esta diferenciación porque en las definiciones de educación social dadas antes de mediados de la década de los ochenta suele predominar el criterio epistemológico deductivo basado en teorías educativas o antropológicas, mientras que las ofrecidas en los últimos años, siguen una metodología predominantemente inductiva a partir de la realidad concreta, y consecuentemente tienen más en cuenta, a la hora de conceptualizar la educación social, la observación de lo que se hace en la práctica bajo el rótulo de «educación social».

El sentido social se refiere a la «aptitud del hombre para apreciar la realidad social y efectuar las relaciones humanas en orden al bien común» (p. 105). La conciencia social implica que el individuo se haga consciente de la responsabilidad que tiene en la dinámica social; La actitud social supera el ámbito cognoscitivo e implica el tomar postura ante los problemas, situaciones y dinámicas sociales. La acción social requiere a individuos y grupos que actúen en las relaciones, situaciones, problemas y dinámicas sociales.

El denominador común que aparece en las aportaciones anteriores indica que la educación social se centra principalmente en aquellas necesidades y aspiraciones del individuo no directamente relacionadas con el conocimiento científico o técnico, sino con aquellas necesidades educativas originadas por las relaciones del individuo con otros individuos y con la sociedad.

Los ejemplos siguientes ayudarán a matizar lo anterior:

*Primer ejemplo:* La enseñanza y aprendizaje de conocimientos académico-curriculares, cual es el caso de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, la historia o la pedagogía, o de la enseñanza y aprendizaje de tecnologías y habilidades técnicas y profesionales, como el saber manejar una máquina o hacer aviones o puentes, pertenecen al primer bloque, y se realizan prioritariamente en el ámbito escolar.

*Segundo ejemplo:* La enseñanza y aprendizaje de conocimientos, actitudes, procesos, estrategias y técnicas necesarias o convenientes para relacionarse con los demás o consigo mismo, y para actuar y participar autónoma, libre, solidaria y responsablemente en los problemas y proyectos sociales, se integran el segundo bloque, y configuran el eje de la educación social, fuera o dentro del sistema formal educativo.

Las necesidades educativas señaladas en el segundo ejemplo no son una especulación teórica o puro juego académico, sino que constituyen un conjunto de exigencias educativas muy numerosas en la sociedad actual. Exigencias que se incrementan progresivamente en cantidad y en complejidad en las sociedades desarrolladas. Presentar ahora una enumeración de las mismas supera los límites de este trabajo. Sin pretensión de exhaustividad y únicamente con la intención de avanzar en la elaboración de estructuras de sistematización que ayuden a abordar operativamente el problema, he elaborado el siguiente esquema:

1. *Las competencias personales y sociales dirigidas hacia uno mismo en sus relaciones con la realidad social.* Son las actitudes, habilidades y procesos necesarios para adquirir estrategias de autoafirmación, como una autoestima adecuada de sí mismos, o el dominio para autorregular la conducta con el fin de evitar o saber superar los conflictos personales y sociales.

2. *Las competencias personales y sociales dirigidas hacia las relaciones con los demás.* La pedagogía y la psicología social han desarrollado bastante este ámbito. P. Fermoso (1994, 273) sistematiza la gran diversidad de estas habilidades sociales para relacionarse con los demás en los tres bloques siguientes: a) *habilidades de interacción* (saber preparar el lugar y el momento del encuentro, saber escuchar, como enfrentar el primer contacto...) b) *habilidades verbales* (iniciar, mantener y terminar una conversación, expresar quejas, decir que no, dar y recibir cumplidos...), y c) *habilidades no verbales* (expresar sentimientos, mantener la distancia adecuada, manifestar sentimientos a través de gestos...).
3. *Competencias y habilidades sociales para enfrentarse a las exigencias de la realidad social exterior.* Las competencias y habilidades originadas por esta relación se hacen en nuestra sociedad moderna complejas y complicadas. Se centran en la enseñanza y aprendizaje de aquellas actitudes y acciones que la realidad exterior provoca en cada momento y situación. Realidad cambiante que requiere, cada vez más, no solo una actitud flexible de constante aprendizaje para no derivar y quedar estancados en un analfabetismo funcional. Esta disposición a un aprendizaje permanente ha de concretarse en dos direcciones principales:
  - a) Aprendizaje de informaciones, conocimientos, estrategias, actitudes y *habilidades imprescindibles* para no perder la capacidad y autonomía en la percepción y comprensión de los mensajes complicados y difíciles de una sociedad cada vez más compleja cultural y tecnológicamente.
  - b) Aprendizaje de los procesos de acción para moverse autónomamente y actuar de manera crítica ante determinados mecanismos de la móvil y manipulante sociedad actual. Me permito mencionar, entre las muchas acciones y procesos de acción existentes y en emergencia, las siguientes:
    - *Aprender a consumir* es una competencia necesaria en nuestras sociedades desarrolladas, etiquetadas como «sociedades de consumo». La gran oferta de productos y las presiones de la publicidad y del marketing hacen que el consumir se convierta en una necesidad educativa social.
    - *Aprender a informarse y a interpretar la información* constituye actualmente, junto con la anterior competencia, una necesidad educativo social de primer orden. Hoy es necesario aprender los cauces y los mecanismos para poder realizar con un mínimo de eficacia, no ya el simple acceso a los canales y redes de información, sino también para saber interpretar los complicados mensajes de los medios de control, difusión y transmisión

de la información del conocimiento y de comunicación de masas, sin perder la capacidad personal de decisión y la posibilidad de libre elección ante el bombardeo de mensajes. Mensajes que no siempre pretenden el informar objetivamente, sino que muchas veces buscan el persuadir o el mantener la audiencia, aunque ello lleve consigo la utilización de ardices manipulativos, aplicados, bien sobre la misma información o bien sobre los procesos. Por ejemplo, el hecho frecuente de ofrecer mensajes no siempre adecuados a los diferentes tipos de población, o hacerlo en horas que interesan más a las pretensiones de los informadores que a las de los usuarios. Baste recordar los estudios sobre el exceso de programaciones violentas y la influencia nefasta de los programas televisivos violentos en los niños.

- *Planteamiento de problemas y resolución de conflictos por procedimientos normalizados y éticamente aceptables.* El diálogo y el consenso o la negociación en la resolución de los conflictos, sin necesidad de acudir a procedimientos violentos o manipulativos, emergen aquí como mecanismos normales de acción y, por lo tanto, son objeto de aprendizaje social.
- *La convivencia en una sociedad multicultural y multiétnica.* Durante los últimos años han proliferado los estudios y propuestas educativas para adelantarse a los problemas existenciales que estas sociedades plurales originan. En las mismas, sus ciudadanos están constantemente sometidos a la tensión generada por la coexistencia en el mismo lugar de grupos étnicos y culturales diferentes y por el desarrollo de mecanismos sociales que favorecen y potencian el universalismo y la homogeneización, frente a las pulsiones e intentos de individuos y grupos para mantener su particularismo y diferenciación. McLuhan recogió magistralmente la dialéctica de este fenómeno cuando dijo que a la «aldea global» se responde con «la nostalgia de la tribu».
- *El problema del paro genera otra necesidad educativa: aprender a buscar trabajo.* La obiedad de esta situación no precisa de mayores comentarios. El mantener una actitud de constante perfeccionamiento y reciclaje profesional y científico se convierte en una necesidad educativa.

La revolución tecnológica hace que los conocimientos adquiridos, durante la etapa de la vida considerada como estrictamente formativa, queden pronto inadecuados a las nuevas exigencias. Este fenómeno, junto con el incremento de la movilidad en el trabajo, requiere asimismo una actitud y disposición personal de flexibilidad y de mantener la capacidad y las habilidades que faciliten un aprendizaje permanente.



- *La participación voluntaria o comprometida con los problemas y proyectos sociales.* Si pasamos al ámbito de la participación ciudadana, encontramos también la necesidad de aprendizaje en este sentido. El poder participar en y con organizaciones y movimientos asociativos, como ONGs u otras organizaciones más o menos condicionadas por lo público, requiere ya algo más que buena voluntad. El implicarse a nivel de colaboración voluntaria o comprometerse de manera más asidua en la dinámica política de las instituciones municipales, comunitarias, nacionales e internacionales, cada vez es más complejo y demanda un mayor y constante aprendizaje.

El debate principal originado por esta pluralidad y complejidad de la educación social queda planteado en el siguiente interrogante: ¿la educación social se circunscribe al ámbito extraescolar, o constituye también una de las funciones del sistema formal educativo?

Aunque teóricamente no es fácilmente aceptable en su totalidad, la tendencia, abonada por la práctica educativa mas al uso, de atribuir al sistema formal educativo las competencias educativas del primer ejemplo, mientras que la educación social —realizada principalmente fuera del mismo— no entraría dentro de las competencias educativas del sistema escolar. Ante esta circunscripción de la práctica educativa es bastante común limitar las funciones del sistema formal educativo a la enseñanza y aprendizaje de lo científico-tecnológico, oponiéndolo a la educación social. Esta percepción lleva a eliminar la educación social del sistema formal educativo. Conviene salir al paso del erróneo y fácil mecanicismo de oponer la educación escolar a la educación social. Ya antes he abordado este problema, lo que me libera de hacerlo ahora. Por supuesto que son dos dimensiones de la educación claramente diferenciadas, pero ello no justifica el excluir del sistema formal cualquier actividad de educación social, convirtiendo a la primera —educación escolar— en una transmisión aséptica de conocimientos o en una adquisición de habilidades científicas y técnicas.

Una exclusión de este tipo no es asumible en pedagogía por dos razones principales. La primera, porque se contradice con la característica definitoria del sistema formal educativo y en la que éste radica, configura y desarrolla su función principal: la función de educar. La segunda, porque lesiona el principio pedagógico de unidad y diferenciación de la educación.

### 2.2.2. Conceptualización de la educación social a través de un criterio predominantemente funcional

Antes de seguir adelante es necesario aclarar que el criterio epistemológico y el funcional no se contradicen, sino que se complementan. La división enun-

ciada aquí se plantea únicamente como recurso didáctico. Por ello, conviene tener en cuenta que ni los autores indicados anteriormente, ni los que cite ahora utilizan un criterio con exclusividad, y mucho menos oponiéndolo al otro. Los ubico en uno u otro apartado porque en sus discursos y procedimientos de análisis predomina un criterio sobre el otro.

J. L. García Garrido (1971, 89 - 91) a partir del criterio epistemológico y del principio general de unidad y diferenciación de la educación explicita el concepto de educación social. Según este autor, los distintos adjetivos que se unan al sustantivo educación determinarán el ámbito o dimensión concreta. Para delimitar el matiz que el adjetivo «social» da al sustantivo «educación» distingue cuatro puntos de vista o interpretaciones de dicho adjetivo.

El primer punto de vista se centra en la «función propia del sujeto sobre el que recae la acción educativa», el adjetivo social delimita la educación a la «educación de la sociedad, educación de los grupos sociales, o, si se quiere, educación de masas».

El segundo es un criterio geográfico o lugar donde se realiza la educación; así la educación social en este criterio se opondría a educación escolar, y en este sentido la educación social significaría «la educación en la sociedad, en el seno de la sociedad».

El agente que realiza la educación constituye el tercer punto de vista, y en este sentido, la educación social «designaría una educación promovida o ejercida por la sociedad».

El cuarto viene determinado por la «finalidad u objetivo que se pretende conseguir. Esta vez los ejemplos menudean. Cuando alguien habla de educación para la vida política o para la vida profesional. En nuestro caso, educación social significaría educación para la vida social».

Los cuatro sentidos detectados por J. L. Garrido de la educación social van en la línea de los sentidos descritos anteriormente a través del criterio epistemológico. Si bien añaden algunos aspectos sobre el agente de la educación social que las definiciones anteriores no habían precisado.

Después de una fundamentación y delimitación conceptual de la educación social utilizando magistralmente ambos criterios, P. Feroso (1994,132-133) considera que la educación social o socialidad se entiende de diferentes maneras o adquiere las siguientes acepciones:

- a) *Educación social como educación integral de la persona. En este sentido —escribe el autor— el adjetivo «social» o «estético» o «moral» son redundantes porque están implícitos en el sustantivo educación. Nadie sería en este sentido educado, sino estuviera socializado.*
- b) *Educación social como adoctrinamiento político. La educación social se confunde aquí con la educación política. No faltan teorías y experiencias históricas al respecto (Krieck, Hitler, G. Gentile, Mussolini, formación del espíritu nacional en España. El autor indica que la educación para la democracia es una forma de educación política. Más aún, recuerda que J. Dewey escribió su obra para asegurar la pervivencia de la democracia.*

- c) *Educación social como instrucción social, o enseñanza de los derechos y deberes sociales de las personas y de los grupos.*
- d) *Educación social como instrucción para y por el trabajo.*
- e) *Educación social como educación moral.*

Basado en los análisis y conclusiones anteriores ofrece la siguiente definición descriptiva de educación social:

*resultado o producto del proceso de socialización equivalente o traducible en un conjunto de habilidades desarrolladas por el aprendizaje, que capacitan al hombre para convivir con los demás y adaptarse al estilo de vida dominante en una sociedad y cultura a la que se pertenece sin perder la identidad personal, aceptando y cumpliendo, al menos sus (de sociedad y cultura) exigencias mínimas (pág. 134).*

A. Petrus (1997,20-31) sigue este mismo procedimiento ecléctico de utilizar ambos criterios en su excelente trabajo sobre el concepto de educación social. En el mismo distingue las diferentes acepciones y campos de la educación social.

- a) *La educación social como adaptación.*
- b) *La educación social como socialización.*
- c) *La educación social como adquisición de competencias sociales.*
- d) *La educación social como didáctica de lo social.*
- e) *La educación social como acción profesional cualificada.*
- f) *La educación social como acción cerca de la inadaptación social.*
- g) *La educación social como formación política del ciudadano*
- h) *La educación social entendida como prevención y control social.*
- i) *La educación social como trabajo social educativo.*
- j) *La educación social como paidocenosís.*
- k) *La educación social como educación extra-escolar.*

No siempre resulta sencillo aceptar como educación social todas y cada una de las acepciones o campos de acción recopilados, analizados y presentados aquí por este último autor, que, en mi opinión, abre una interesante visión prospectiva. Sobre muchos de ellos existen fuertes debates que el autor aborda con agudeza y rigor intelectual, ofreciendo referencias documentales y argumentos para la toma de decisiones sobre cada uno de ellos, tanto con referencia a los problemas conceptuales que puedan plantear como a las dificultades operativas.

### **3. La animación sociocultural promotora de educación social**

Dinamizar la autonomía crítica y el protagonismo de los individuos y de los grupos en las acciones sociales y culturales realizadas por los mismos, así como generar grupos y procesos de grupo autónomos y operativos en los que se desarrolle la actividad sociocultural crítica y transformadora, son los dos objetivos

principales de la animación sociocultural como modelo de acción crítico y orientado a la transformación social.

Todo modelo de acción social y cultural, y la animación sociocultural lo es, tiene en su base concepciones del hombre y del mundo de las que se derivan los principios fundamentantes que configuran la naturaleza del modelo, al tiempo que inspiran y generan las orientaciones que dan racionalidad a su práctica. En suma, todo modelo de acción se basa en un marco teórico y formula una normativa operativa.

La concepción del hombre y del mundo que constituye el marco teórico de la animación sociocultural de una u otra manera ha sido descrita por todos los autores que han abordado el tema. El denominador común de todas estas descripciones viene definiéndose, además de por un conjunto de prácticas sociales críticas, creativas y transformadoras, por una filosofía de la vida, una concepción de la sociedad y del hombre, y al mismo tiempo una forma de hacer y de vivir.

Es una filosofía humanista, dinámica y que se manifiesta en una forma responsable de vivir la vida y de actuar creativa, solidaria y conjuntamente con el resto de su comunidad ante los acontecimientos y problemas de cada día. Esta filosofía defiende que:

- *La persona humana en y con su grupo. Es decir, persona y grupo, han de ser agentes de su propio destino, preservando y configurando cada día su «propia identidad» definiendo «las señas que la constituyen» en la vida cultural, académica, científica, comunitaria, productiva, de tiempo libre, etc. y haciéndolo a través de una participación activa en las decisiones que se tomen sobre ello.*
- *No debe dejar que otros tomen por ellos las decisiones culturales, educativas, económicas o de tiempo libre. La animación sociocultural implica la actitud que lleva a las personas y a los grupos a no ser receptores pasivos, repetir las decisiones tomadas por otros o a convertirse en simples consumidores de sus productos. La a.s.c. se caracteriza por una forma de ser distinta a la pasiva, es activa y transformadora. (J. V. Merino, 1995, 2).*

El marco operativo de la animación sociocultural ha sido ampliamente desarrollado en la reflexión y experimentado en la práctica diaria a través de actividades, proyectos y programas diversos de animación sociocultural.

De la reflexión epistemológica de la animación sociocultural se extraen las siguientes conclusiones operativas para el modelo de acción:

El análisis etimológico de la animación sociocultural a partir de los dos ejes clásicos en el tema «ánima» y «ánimus» proporciona dos direcciones de acción complementarias entre sí (Mulinier, P. 1973; Ucar, X. 1992; Merino, J.V. 1997):

La primera dirección tiene su raíz en los sentidos del término «ánima» (alma). A partir del eje ánima se ha ido configurando un perfil de animador como la persona que da vida donde no la hay. Se ha potenciado desde este eje un animador capaz de realizar acciones dirigidas a promover aspiraciones y

necesidades formativas, de desarrollo comunitario, de creación cultural y de ocio, etc. El animador es aquí un educador social al tener que realizar funciones de información, educación, orientación y formación.

La segunda radica en el término «animus» (soplo, movimiento). Del eje animus se derivan todas aquellas acciones encaminadas a poner en movimiento lo que ya existe. En este sentido, el animador es más un coordinador, un mediador o un dinamizador que un educador.

Las definiciones de animación sociocultural en las dos últimas décadas, aunque son muy numerosas y no siempre coincidentes, presentan ciertas tendencias comunes que orientan la práctica. M<sup>a</sup> Salas (1982, 42) afirma que en las definiciones de animación sociocultural se repiten siempre los verbos que indican movimiento, dinamismo y vida. El análisis de contenido que realicé sobre más de cien definiciones o síntesis teóricas y un número similar de descripciones prácticas (J. V. Merino, 1997, 40-53) me condujo a formular las siguientes *siete categorías operativas* que transcribo:

- 1.<sup>a</sup> *Acción social tendente a crear, potenciar y fortalecer el dinamismo y el cambio social.*
- 2.<sup>a</sup> *Educación basada en una pedagogía activo-participativa y desarrollada a través de una metodología derivada de esta pedagogía.*
- 3.<sup>a</sup> *Favorecer y desarrollar la democratización-democracia cultural.*
- 4.<sup>a</sup> *Generar y fortalecer grupos sociales autónomos y procesos de grupo operativos.*
- 5.<sup>a</sup> *Prácticas sociales que estimulen la iniciativa, la participación y la «reflexión-acción».*
- 6.<sup>a</sup> *Tecnología de intervención social.*
- 7.<sup>a</sup> *Búsqueda y gestión de recursos para potenciar la identidad y protagonismo de los individuos y de los grupos en su desarrollo cultural y social dentro del marco de su propio territorio y comunidad.*
- 8.<sup>a</sup> *Sistema de intercomunicación individual y grupal.*

Si comparamos lo indicado anteriormente sobre la educación social con las categorías primera, segunda y octava podremos observar coincidencias muy notables entre educación social y animación sociocultural.

En numerosas de las acepciones que la educación social ha ido adquiriendo en su configuración y desarrollo práctico y conceptual, formuladas por P. Feroso y A. Petrus se explicitan dimensiones de educación social implícitas en la primera categoría o *acción social tendente a crear, potenciar y fortalecer el dinamismo y el cambio social*.

La segunda categoría o *educación basada en una pedagogía activo-participativa y desarrollada a través de una metodología derivada de esta pedagogía* constituye una formulación positiva de la metodología que ha de predominar en educación social.

Los métodos de enseñanza en los que prevalecen las tareas transmisivas sobre las creativas y que se dirijan predominantemente a adquirir y transmitir

conocimientos científicos en detrimento del aprendizaje autónomo, son difícilmente defendibles en educación social. La educación social como matizamos anteriormente supera el ámbito cognoscitivo, y sin excluirlo, ha de centrarse principalmente en el actitudinal y en el de la acción personal y responsable de los individuos y de los grupos. Ha de potenciar y desarrollar el aprendizaje social autónomo y solidario.

La comunicación individual y grupal es una característica de la educación y por consiguiente de la educación social. No es una moda actual, puesto que los trabajos para explicar la educación como un fenómeno esencialmente relacional es una constante en la tradición pedagógica (A. Colom, 1982; G. Jover, 1991).

El diseño de climas sociales positivos que posibiliten y fortalezcan la relación educativa está adquiriendo en los últimos años un desarrollo notable. Si bien, es cierto que el contenido incluido en la expresión «clima social» no es un tema totalmente nuevo en la pedagogía, el análisis, sistematización, diseño y desarrollo de climas sociales positivos y adecuados a cada situación educativa adquiere en la pedagogía actual dimensiones novedosas y una gran complejidad. Situación que convierte a este objetivo en un reto para la investigación y acción pedagógica, tanto en el ámbito de la didáctica escolar, como en el campo de la pedagogía social.

Desde hace unos años está trabajando intensamente, en la teoría y en la práctica, el problema de diseño y desarrollo de climas sociales positivos en el centro educativo. A. Medina Rivilla (1993) ha estudiado las formas de adaptar el concepto de clima a la educación y concretamente a la educación formal, elaborando un conjunto de orientaciones para su diseño en el centro educativo y en el aula. Este autor entiende el clima social como un ecosistema social que define y configura la cultura de un grupo humano. A partir de esta definición explicita una serie de notas para explicar el concepto de clima social. Selecciono algunos textos que resumen de manera más condensada el concepto propuesto por este autor:

*El clima social es el proceso y producto construido por un grupo humano como fruto de la acción vital y de la tarea educativa desarrollada por él. El clima es un componente natural e inseparable de un grupo humano, identificar el clima es conocer el sustrato relacional de un conjunto de personas (pág. 159).*

*El clima social es el ecosistema socio-relacional generado y vivido por los miembros del aula (...) es la síntesis transformadora de nuestras opciones relacionales, poniendo de manifiesto el nivel de sensibilidad que los seres humanos mantienen entre sí. Es necesario admitir que es «el componente explícito de un grupo humano» sin el cual ese grupo carece de identidad (pág. 160).*

*El clima social es la síntesis del conjunto de relaciones socio-comunicativas elaboradas por un grupo humano en un espacio y tiempo determinado. El clima se va configurando como el ecosistema resultante de la multitud de interacciones que se generan simultánea y sucesivamente entre el conjunto de participantes en una institución, como superación de actuaciones personales (auto-realizaciones), acciones microgrupales, mesogrupales y macrogrupales (pág. 161).*

El clima social estaría constituido por el conjunto de procesos relacionales, factores, instrumentos y estrategias subjetivas y objetivas que posibiliten y potencien la creación y desarrollo de interrelaciones y situaciones y grupos adecuados a cada objetivo.

Dos extremos aparecen en el horizonte de este discurso sobre el clima social en educación. Considerar el diseño y desarrollo del clima social como tarea dependiente del profesor, de su estilo docente, intencionalidad didáctica, estado de ánimo o postura teórica o ideológica es el primero. El otro extremo contempla el clima social en educación como algo fijo, invariable, altamente tecnologizado y cuasideterminista, como un procedimiento mecánico, etc. constituyendo una *tecnología neutra en la que el educador y educando han de sumergirse* si quieren conseguir un resultado educativo eficaz. En suma, que el clima depende de la subjetividad o posición teórico-ideológica del profesor o educador, en el primer extremo, o constituye una tecnología neutra aplicable a situaciones diferentes, en el segundo.

La dinamicidad, autonomía y libertad, exigencias de la educación como proceso humano desautorizan uno y otro extremo. El clima social en la relación educativa no puede quedar al arbitrio de uno de los agentes, ni convertirse en un constructo apriorístico tan tecnologizado y cerrado que someta a los agentes y a las agencias intervinientes a un determinismo tan fuerte que impida o dificulte seriamente cualquier aportación autónoma de los mismos. *En el cauce de este principio pudiéramos debatir el valor de uno u otro extremo para la acción educativa-didáctica en la llamada educación escolar.* Sin embargo, en la educación social ninguno de los dos parece viable, puesto que si se busca una auténtica educación social se requerirá la implicación autónoma y libre del educador y del educando en el diseño y desarrollo del clima social.

«Generar grupos autónomos y procesos de grupo operativos» constituye uno de los ejes conceptuales y operativos de la animación sociocultural. Este objetivo está tan asumido entre los profesionales de la animación sociocultural que de entre las notas presentadas por los autores como constitutivas del perfil profesional del animador sociocultural siempre aparece la de especialista en dinámicas y técnicas de grupo. No en vano, la búsqueda y desarrollo de dinámicas, estrategias y técnicas para generar, facilitar y potenciar la participación intragrupal e intergrupala es una de las mayores preocupaciones teóricas y prácticas de la animación sociocultural.

Armonizar lo subjetivo y lo tecnológico en la relación educativa o en el diseño de climas sociales adecuados a cada situación educativa es una de las muchas asignaturas pendientes de la pedagogía y de la didáctica. Considero que la animación sociocultural no sólo puede ofrecer numerosas y valiosas aportaciones para avanzar en este problema, sino también cauces y estrategias para el desarrollo de climas sociales favorecedores de la actividad participativa y como consecuencia de una relación educativa no dominadora, en resumen, de una educación social cada vez más humana.

No parece exagerado indicar que una de las funciones principales de la animación sociocultural es promover educación social.

#### 4. Exigencias formativas para el educador social

Las referencias y análisis realizados hasta aquí posibilitan las dos conclusiones siguientes:

- a) El perfil profesional del educador social es diferente al del maestro, al del profesor o al del otros profesionales de la docencia e incluso del trabajo social.
- b) El perfil de animador sociocultural integra en su configuración elementos del perfil del educador social y del trabajador social. Es una figura que se encuentra entre ambos profesionales.

Las investigaciones y publicaciones sobre las funciones del educador social y la formación del mismo goza ya de cierta tradición, a pesar de su corta vida como tal profesional. En P. Feroso, 1994 y A. Petrus (coord.) (1997) se presentan tanto revisiones sobre el tema cuanto nuevas aportaciones para la delimitación del perfil profesional del educador social.

La profesión del animador sociocultural goza igualmente de tradición al respecto. En J. Trilla (coord.) (1997) pueden encontrarse perspectivas y trabajos sobre el tema en diferentes campos de acción.

S. de Miguel (1995), fundamentada en revisiones de casi la totalidad de los autores que han estudiado el tema, en debates con profesionales significativos y en investigaciones propias, refleja las funciones comunes a todos los animadores en el siguiente cuadro, que, por considerarlo pilar imprescindible para percibir y avanzar en el problema en toda su dimensión, reproduzco literalmente:

- *Potenciar las relaciones interpersonales* y favorecerlas entre los miembros del grupo, puesto que el grupo es el medio en el que el ser humano aprende a ser con otro, dando a cada uno la posibilidad de desarrollarse como persona.
- *Promover o cubrir necesidades de los colectivos ciudadanos*; la administración sólo tendría que dotar de medios de infraestructura para el mejor desarrollo de los programas.
- *Potenciar la participación y el desarrollo de programas* libremente elegidos por los ciudadanos.
- *Hacer ver los problemas existentes como propios y buscar vías de soluciones* dentro de un marco donde los ciudadanos se puedan expresar y llevar a cabo sus iniciativas personales.



- *Crear actitudes de cooperación*, intercambios culturales, comunicación y conocimientos sobre la base de unas relaciones personales elaboradas y disponibilidad para actuar conjuntamente con los demás.
- *Ayudar al grupo a buscar solución a sus problemas*, motivando a éste a realizar su propio proyecto.
- *Ayudar a la transformación de la persona, del grupo y de la sociedad*, facilitando el conocimiento de la realidad con sus limitaciones, condicionantes posibilidades y recursos.
- *Coordinar actividades* estableciendo plazos para la realización de las mismas, supervisando y evaluando para corregir los desajustes que se produzcan.
- *Ofrecer los recursos técnicos necesarios* y cuidar el clima de grupo, es decir, servir de apoyo o ayuda en momentos de dificultad o conflicto.
- *Armonizar la realidad con la acción* reconociendo el medio en aspectos como espacio, población y recursos.
- *Planificar, coordinar y evaluar* programas de intervención.

De las coincidencias entre la animación sociocultural y la educación social se pueden extraer que aquella, sin perjuicio de acciones no educativas, desarrolla también acciones y actividades de un gran valor educativo y que por lo tanto pueden ser utilizadas, sin excluir ni entrar en oposición con las otras, para la formación del educador social en aspectos relacionados con:

- Dinamizar a las personas y a los grupos para que participen y se integren las personas en los grupos y éstos en la comunidad, con el fin de que, sin perder su identidad personal y de grupo, desarrollen actitudes y acciones solidarias y de transformación social.
- *Llenar el tiempo libre y hacerlo más fecundo* en actividades de educación, formación permanente, participación social, política religiosa, asistencial, etc.
- Desarrollar climas, estrategias y metodologías participativas.
- Contribuir a la tarea de la educación social de despertar y fortalecer la conciencia de que educarse y formarse no es solo prepararse para el trabajo, sino un proceso más amplio e integral de desarrollo y perfeccionamiento individual y comunitario.
- Aportar las tareas de búsqueda, planificación y gestión de recursos sociales y culturales tan importantes para el proceso de educación social. *Tareas que la animación sociocultural ha desarrollado notablemente.*

Se echa de menos una pormenorización más detallada de la contribución de la animación al proceso formativo del educador social. No es este el momento de desgarnar las funciones específicas que configuran su perfil profesional.

Tarea que va más allá del objetivo pretendido en este trabajo. Permitaseme, no obstante, recordar un riesgo contrastado en la práctica profesional y en congresos e investigaciones sobre el tema. Me refiero a la tendencia, loable por su optimismo y utopía pero descartable por su inviabilidad práctica, a configurar o construir un perfil de educador social excesivamente ambicioso, de tal manera que el educador social resultante sea una especie de superhombre o supermujer.

Sin pretensión de convertir este trabajo en un análisis del perfil del educador social o del de animador, y con la intención exclusiva de ofrecer referencias sobre el gran problema existente hoy al respecto, problema que ha originado una gran preocupación profesional y pedagógica, me permito recordar algunas de las contribuciones más cercanas a nosotros.

Las primeras Jornadas organizadas por la Asociación de Educadores Especializados sobre el presente y futuro del educador social realizadas durante el mes de diciembre de 1990 en Vitoria aborda este problema. En la publicación (Asociación de Educadores Especializados, 1991) fruto de estas jornadas se reflejan las conclusiones sobre el tema procedente de la reflexión y debate de la práctica del trabajo del educador social en estos tres campos principales: *animador sociocultural, animador sociolaboral y educador especializado*.

En el Seminario de estudio sobre «La Diplomatura en Educación Social: Encuentro Universidad/Mundo Profesional», organizado por la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (1992), diferentes profesionales de la educación social —incluidos los animadores socioculturales— y profesores de pedagogía social de diversas universidades españolas compartieron su experiencia profesional y científica para la formación del educador social. Dos temas principales fueron objeto de intercambio y profundización: *los contenidos de los planes de estudio de la diplomatura universitaria de educación social, y la formación práctica del nuevo titulado*.

Estos dos seminarios, encuentros, jornadas o como quiera llamárseles no representan acciones aisladas en las que profesionales de la educación social y profesores universitarios se reúnen para analizar la situación momentánea del problema, sino que significaron el punto de partida de una cadena de encuentros en orden a seguir profundizando en la delimitación profesional y en la configuración de estrategias y métodos que ayuden a la formación adecuada.

La Facultad de Educación —Centro de Formación del Profesorado— de la Universidad Complutense, con el Patrocinio del Ministerio de Asuntos Sociales promovió la Semana de Educación Social durante los días 17 a 20 de noviembre de 1992. Profesores, profesionales de la educación social y especialistas nacionales e internacionales en campos concretos y diversificados de educación social estudiaron y debatieron la formación específica del educador social como diplomado universitario. En A. Muñoz (1994) (Ed.) se publican las ponencias de los especialistas y las conclusiones de los grupos de trabajo.

El *I Congreso Nacional de Educadores sociales*, celebrado en Murcia en abril de 1994 siguió dialogando y profundizando en estos objetivos.

En el X Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, celebrado en la Facultad de Educación —Centro de Formación de Profesores— de la Universidad Complutense se continuó compartiendo las experiencias teóricas y prácticas sobre el presente y futuro del educador social como tal educador y evaluando y matizando los aspectos en orden a perfeccionar su formación principalmente en el ámbito universitario. En el mismo, se presentaron estudios comparativos sobre la educación social (C. Labrador y A. del Valle 1996) o sobre la formación del educador social en diferentes países europeos (J. V. Merino 1996).

La institucionalización de la formación del educador social en las universidades y la mayor presencia de éstas en los seminarios y encuentros sobre el tema ha generado entre muchos educadores sociales y animadores socioculturales el temor a que la excesiva institucionalización de la formación de estos profesionales produzca un alejamiento de la acción concreta. Sin duda que el educador social y el animador sociocultural es una profesión ligada, ajustada y conformada en su origen y configuración a la práctica, y por lo tanto, requiere cauces y estrategias para que se desarrolle en, desde y con la acción. Aunque suene a tópico gastado por su repetición reiterativa en seminarios y estudios, considero necesario recordar aquí, la importancia de que su formación no abandone los cauces inductivos y siga el proceso de «acción-reflexión-acción».

No se nos oculta el riesgo de academizar, en el sentido negativo que el término lleva consigo, existente en toda institucionalización formativa. Sin embargo, considero que dejarse llevar por los temores y huir de la regulación formativa en instituciones formales, constituiría un flaco servicio a la formación del educador social. El riesgo está detectado. La solución no es huir u obviarlo, sino abordarlo y tratar de no caer en el sutil sofisma oculto en este discurso, evitando el esfuerzo, sin duda difícil, de integrar *práctica y teoría, teoría y práctica*, en la formación del educador social y del animador sociocultural. Esfuerzo que puede concretarse en el trinomio «práctica-teoría-práctica» si aplicamos la dinámica del proceso de «acción-reflexión-acción» a nuestro caso.

La animación sociocultural es una acción radicada en la práctica y desarrollada participativamente. Inspirados o apoyados en estos dos principios, se ha desarrollado una valiosa metodología para que éstos no deriven en normativas inoperantes o se queden en simple declaración de principios, traicionando el espíritu y la intención de los autores que los han formulado (Ander-Egg, E., 1984; Cembranos, F., 1989; Pérez-Campanero, M., 1991; Pérez Serrano, G., 1995; Merino, J. V., 1997). La utilización de la metodología de la animación sociocultural al problema formativo señalado se presenta en todos ellos como un instrumento positivo.

Procesos y metodologías para avanzar en el gran problema de unir práctica y teoría se percibe como otra de las grandes contribuciones de la animación sociocultural a la educación social y a la formación del educador social.

## Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1984). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Asociación de Educadores Especializados (1991). *El educador social. Presente y futuro*. Bilbao: Muga.
- Castañé, J. (1980). *El fin social de la educación*. Madrid: Bruño.
- Cembranos, F. (1989). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Colom, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- De Miguel, S. (1995). *Perfil del Animador Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (1992). *La Diplomatura en Educación Social: Encuentro Universidad/Mundo profesional. Seminario de Estudio*. Pamplona: Asociación Profesional de Educadores Especializados de Navarra.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social*. Barcelona: Herder.
- Francas, J. (1992). La educación multicultural. Una consecuencia en la evolución del homo sapiens. En P. Fermoso, *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1982). *Cómo formar para la animación cultural*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Kriek, E. (1952). *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Kriekemans, A. (1955). *príncipes de l'éducation religieuse, morale et sociale*. Louvain: Nauwelaerts.
- Labrador, C. y Del Valle, A. (1996). La educación social comparada: líneas y datos de problematicidad socio-educativa. En López, J.A. *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor, págs. 26-42.
- López, J. A. (coord.) (1996). *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- Maillo, A. (1971). *Educación Social y Cívica*. Madrid: Escuela Española.
- Merino, J. V. (1980) Educación social. En *Nueva Acta 2000*. Madrid: Rialp. Tomo 4: Educación y comunicación, págs. 103-109.
- Merino, J. V. (1984). Socialización y educación. En Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup>. *Sociología y economía de la educación*. Madrid: Anaya.
- Merino, J. V. (1995) *Guión radiofónico: Programas de animación sociocultural. UNED: Programa de Enseñanza Abierta: Animación Sociocultural*. Emitido en Radio Nacional de España el 23 de febrero de 1995.
- Merino, J. V. (1996). Líneas de la formación del educador social en algunos países de Europa. En López, J.A. Coord.) (1996). *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor, págs. 141-153.
- Merino, J. V. (1997). *Programas de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Moulinier, P. (1994). *Reflexions sur la formation des animateurs*. Strasbourg: C.E.
- Muñoz, A. (1994) (Ed.). *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Natorp, P. (1915). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.

- Pérez Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Madrid:Narcea.
- Pérez Serrano, Gl. (1995). *Animación sociocultural IV. Técnicas de trabajo e investigación en animación sociocultural*. Madrid: U.N.E.D.
- Petrus, A. (1997) (Coord.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Piniillos, J. L. (1980). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup> (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup> (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Salas M.<sup>a</sup>(1982). Distintas concepciones de la animación sociocultural. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*. Octubre-Diciembre 1992. Madrid, págs. 39-51.
- Sanvisens, A. (1969). *Memoria docente*. Madrid: Inéd.
- XI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social (1996). *Documento de Ponencias y Comunicaciones del Seminario*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural*. Barcelona: Ariel.
- Ucar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Varios (1996). *Por una Pedagogía humanística*. Madrid:Dykinson/Narcea.