

T Tratar de reducir el universo a un sistema es una cosa. Pretender que dicho sistema es algo más que un punto de vista personal es otra. (Durrell, 1979:170)

Introducción

Desde la década de los 80, momento en que los procesos de animación sociocultural se producen ya de forma normalizada en nuestro país, se ha escrito mucho sobre aquéllo que es la animación y sobre los diferentes modelos de intervención que pueden implementarse en cada una de sus consideraciones conceptuales. Los autores se sitúan, según la ideología que sustentan o el grupo de presión en que militan, en diferentes paradigmas, al amparo de los cuales definen los modelos, técnicas, procedimientos o prácticas que, desde su punto de vista, resultan más apropiados para la intervención en la realidad social. En sus planteamientos proceden normalmente por exclusión, es decir, sólo existe un modelo válido para la intervención: aquel que el autor en particular defiende y, en este sentido, el resto de modelos de intervención, o bien resultan inadecuados a los objetivos propuestos –en los planteamientos más suaves y asépticos–, o bien es necesario prevenirse ante ellos puesto que pueden generar efectos *malévolos* sobre los grupos o comunidades en los que se interviene –perspectiva propia de las visiones más extremas–.

En este trabajo presentamos una perspectiva integradora, tanto de la concepción de aquello que es la animación sociocultural, como de los modelos de intervención que pueden diseñarse e implementarse en cada realidad sociocultural concreta.

1. La animación sociocultural como paradigma de la intervención en educación social

Armengol habla de que cada vez más se considera que la animación sociocultural constituye, además de un sector o ámbito de la educación social, un paradigma de la intervención en dicho campo profesional (1995:18). Yo añadiría, en todo caso, que transita desde la consideración de *simple metodología de la intervención*, a la de *paradigma de la intervención social*¹ o, incluso, de la intervención en el trabajo social, entendido éste en sentido amplio. Ello significaría que, como tal planteamiento paradigmático, podría ser objeto de aplicación tanto en el sector o ámbito de la educación de adultos² como en el de la educación especializada; cuestión, ésta última, más novedosa e innovadora. Dos grupos de razones avalan, desde nuestro punto de vista, esta evolución.

En primer lugar señalaría que, a menudo se ha caracterizado a la animación sociocultural por el denominado *talante metodológico* (Grosjean/Ingberg, 1976:29) (Ander-Egg, 1981:77) (Collado/Alvarez, 1986:81). Con ello se ha querido significar una determinada manera de entender y practicar la intervención que enfatizaba, entre otros, valores y actitudes como la espontaneidad, el optimismo, la alegría y el disfrute *hic et nunc* en la propia actividad. En otro lugar hemos analizado este planteamiento –ambiguo en exceso, desde mi punto de vista– señalando que dicho *talante* se concreta en la utilización de unos sistemas de comunicación y motivación capaces de generar, en el proceso de intervención, un clima relacional, participativo y educativo, apto para la implicación, el desarrollo y el aprendizaje de los participantes³. Es desde la caracterización de estos sistemas que entendemos que la animación puede transitar hacia su conversión en un *paradigma de la intervención en educación social*

En segundo lugar, la mayoría de autores coinciden en indicar que, en cualquier proceso de animación sociocultural, es necesario explicitar –previamente a la intervención– la ideología que la sustentará (Úcar, 1992:114). En un intento de operativizar la ideología previa, vamos a definir las convicciones o creencias y valores básicos que –desde la perspectiva que presento– deben orientar cualquier intervención en animación sociocultural. Dichos valores configurarían lo que ha sido definido en educación como *patrón (pattern)*, es decir, el modelo de hombre y, en consecuencia, de sociedad, que se pretende alcanzar con la intervención. Estos valores, bajo la forma de convicciones profundas, constituyen el sustrato fundamental de la animación sociocultural y, como tales, han de patentizarse en la intervención. Es necesario, por otra parte, explicitar que éstos no son los únicos valores posibles; en todo caso son los que, en mi planteamiento, mejor se ajustan a lo que habría de ser la animación sociocultural entendida como *paradigma de la intervención en educación social* y, por lo tanto en cualquiera de sus sectores o ámbitos. Estas convicciones o creencias son⁴:

1. Valor y funcionalidad de la formación y autoformación como paso previo e indispensable para cualquier proceso de autodeterminación y de autonomía, sea personal, grupal o comunitaria.
2. Confianza en el diálogo y en la capacidad de interrelación y de entendimiento entre las personas, los grupos y las comunidades.
3. Valor del trabajo cooperativo y de la autoorganización grupal y comunitaria como motores de un desarrollo verdaderamente humano.
4. Confianza en la capacidad de los grupos humanos para decidir por sí mismos su propio futuro, más allá de dirigismos de los grupos de presión.
5. Confianza en la capacidad y posibilidad de los individuos para ser y actuar como personas.

Estas cinco convicciones destilan una serie de valores que son los que –siempre desde mi punto de vista– han de hacerse patentes en la acción interventiva de los animadores. Estos valores son: autonomía, creatividad, solidaridad, flexibilidad, tolerancia, cooperación, compromiso, responsabilidad, trabajo, crítica, confianza, formación y diálogo. Todos ellos se constituyen, en el planteamiento que presentamos, en sustratos, medios y finalidades de los procesos de intervención en animación sociocultural.

Estos dos grupos de razones avalan, en esta perspectiva, la consideración presentada por Armengol respecto a la animación sociocultural como *paradigma de la intervención en educación social*. Desde esta nueva concepción podemos pensar en plantear la visión integradora que pretendemos presentar.

2. Hacia un planteamiento integrador en animación sociocultural

La diversidad de realidades sociales demanda necesariamente diversidad de planteamientos interventivos

La justificación de nuestro planteamiento obedece también a otra razón. La realidad de la intervención socioeducativa es compleja, heterogénea y multidimensional. El incremento gradual de información y formación de las personas; la organización –progresivamente más compleja– de las comunidades humanas; el aumento en la disponibilidad de posibilidades de todo tipo para el ocio, la educación y la cultura; el efecto amplificador y configurador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y, finalmente, las propias relaciones interpersonales y profesionales –modificadas por efecto de los factores anteriores– convierten a nuestra sociedad desarrollada en ámbitos de intervención extraordinariamente plurales, diversos, complejos y, sobre todo, dinámicos.

La complejidad y dinamismo de los grupos y comunidades actuales no puede ser tratada desde la simplicidad de un único planteamiento que excluya todos los demás. La diversidad de realidades sociales demanda necesariamente diversidad de planteamientos interventivos que pueden realizarse en función de numerosas variables como serían, por citar algunas: ideología del interventor y destinatarios de la intervención; nivel o grado de desarrollo sociocultural de la comunidad objeto de la intervención; objetivos que se pretende conseguir con la intervención; procedimientos o actividades que se desea implementar, etc.

Éstas y otras variables, que definen una gama muy heterogénea de realidades interventivas, han de ser tratadas desde un único paradigma integrador que contemple -desde el ajuste a las características definitorias de la realidad concreta de la intervención- diversos modelos, procedimientos, técnicas y

prácticas de animación sociocultural. Este paradigma de la intervención, que constituye la actualización de los procesos de animación sociocultural, es –desde nuestro punto de vista– el paradigma de la complejidad.

3. Los paradigmas en la animación sociocultural

Como he señalado al principio, los autores de animación sociocultural se han ubicado, por lo general, en un paradigma de forma exclusiva. Los que habitualmente han sido utilizados son los propuestos por Habermas en su obra de 1968, **Conocimiento e interés**: el tecnológico o tecno-científico, el hermenéutico-interpretativo o cultural y el crítico, socio-crítico o político⁵. Desde una visión compleja de la realidad, como la que hemos presentado, los tres resultarían inadecuados –considerados de forma respectiva y en exclusivo– por simplificadores, tanto de la realidad en la que se interviene como de la propia acción interventiva.

El nuevo **paradigma de la complejidad** es integrador y, en este sentido, podríamos afirmar que, en su marco globalizador, aplicaríamos los modelos de intervención derivados de cada uno de los paradigmas definidos por Habermas, en función de las características idiosincrásicas del grupo o comunidad en el que se ha de implementar el proceso de animación sociocultural. El paradigma de la complejidad se constituiría así, en el ámbito de la animación sociocultural, como un paradigma de paradigmas.

Según Morin, *un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave y principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen inconscientemente a su gobierno* (1994:89). Ésto significa que, antes de hablar de modelos de intervención y, propiamente, del significado de la complejidad en relación a la animación sociocultural, debemos concretar esas nociones y principios clave que articulan los discursos y, en consecuencia, los procesos interventivos de la animación sociocultural dentro del paradigma de la complejidad.

4. ¿Qué es y qué pretende la animación sociocultural? Hacia una definición de *nociones y principios clave*

Sobre las finalidades que se pretenden conseguir con los procesos de animación sociocultural la mayoría de autores está de acuerdo, aunque, eso sí, con formulaciones e incluso enfatizaciones diversas. La mejora de la calidad de vida⁶ de los grupos y las comunidades parece ser el horizonte más nítidamente perfilado. La concreción de dicha calidad de vida puede

**El animador debe posibilitar
en sus intervenciones que
los grupos asuman de
manera autónoma el propio
desarrollo**

obedecer ya a los planteamientos ideológicos o paradigmáticos de cada autor. Así se hablará de emancipación; desarrollo; autogestión y autoorganización de la propia vida o de la propia comunidad; creación de redes relacionales que hagan a las comunidades fuertes y autónomas; responsabilización y participación social; aumento de la formación e información personal, grupal o comunitaria, etc. Sintetizando, se podría afirmar que la participación y la formación son los objetivos y los medios que han de conducir a la autonomía personal, grupal o comunitaria, sea ésta entendida como condición indispensable para la emancipación (en el marco de paradigma sociocrítico) o para el desarrollo o mejora de la calidad de vida (en el marco de los paradigmas tecno-científico o hermenéutico-interpretativo).

Por último, hay, en la animación sociocultural, un objetivo de carácter general del que los diferentes autores no hablan mucho, y que, sin embargo, a mi me parece que es uno de los fundamentales. Es el que Ander-Egg denomina *transferencia* (1989:73) y que en otro lugar he caracterizado como *traspaso de funciones y técnicas del animador a la colectividad* (Úcar, 1992:95), para huir de esa costumbre consistente en utilizar homónimos en el campo de las ciencias sociales; costumbre que creo que confunde más que ayuda. Con esta nueva formulación se pretende señalar –al igual que Ander-Egg con la suya– que el animador debe posibilitar en sus intervenciones el traspaso gradual de las responsabilidades en la creación, dirección y ejecución, no sólo de los programas, proyectos y actividades, sino también de los conocimientos y técnicas concretas, a los grupos, colectividades y organizaciones de base con los que trabaja, para que asuman el propio desarrollo, de manera autónoma, siempre en orden a la mejora sustancial de su calidad de vida. Me parece que ésta es la auténtica dimensión educativa de la animación sociocultural, porque es la que promueve de forma más directa la autonomía.

Las cosas no están tan claras, sin embargo, cuando se conceptualiza la animación sociocultural y, en función de dicha conceptualización, se perfilan los métodos o planteamientos que la han de hacer posible. Dos parecen ser las posturas más definidas en lo que se refiere al concepto. La primera, –interpretada en el marco del paradigma tecno-científico por los defensores de la segunda⁷– sería la que define a la animación sociocultural como una *tecnología social*. La segunda –interpretada en el marco del paradigma socio-crítico o político– sería aquella que concibe a la animación sociocultural como una *práctica social crítica*⁸.

Más que entrar a definir y caracterizar cada una de ellas, me interesa tan sólo hacer una matización sobre la primera –que por otra parte, ya he analizado en profundidad en otro lugar⁹– y abundar en la segunda. Es necesario señalar que definir una actividad como tecnología social es definirla también como

una forma de práctica. Sirva este matiz para las reflexiones que a continuación recogemos sobre el sentido y contenido de toda práctica y, en concreto, de una práctica, como la de la animación sociocultural, que es esencialmente educativa.

El profesor Barcena, en su último libro, hace unas reflexiones muy interesantes sobre el concepto y contenido de la práctica educativa. Toma como referente a Aristóteles y a la distinción –posteriormente recogida y divulgada por Arent y Habermas– entre *praxis* y *poiesis* o, con la formulación de estos últimos autores, *acción* y *producción*.

Barcena nos dice que la *praxis* (acción) caracteriza a las actividades y disciplinas que se ocupan cognoscitivamente del obrar humano y cuyo fin no es un mero producto de la actividad sino algo interno a ella misma; algo buscado por sí mismo y con virtualidades perfectivas para el agente humano. Por su parte, la *poiesis* (producción) es un modo de hacer que, a su vez, perfecciona técnicamente al agente (lo perfecciona como técnico) y que se mide por los productos objetivos que son resultado de la actividad técnica. El pensamiento marxista –sigue diciendo este autor– intenta recuperar el sentido de la *praxis* como actividad libre, pero remitiéndola sobre todo al ámbito de la transformación humana por el trabajo, con lo que el sentido original del término *actividad libre* se convierte en *forma revolucionaria que adoptan nuestras acciones y nuestra teorización*. En el pensamiento aristotélico, por el contrario, la *praxis* introduce moderación, cautela moral y prudencia (1994:72). Concluye sus reflexiones sobre este punto señalando que: *el tipo de confusiones deducibles de este modo de pensar sobre las actividades prácticas perjudica notablemente a la investigación del carácter propio de la actividad educativa, que por su propia naturaleza se encuentra sometida a los imperativos del desarrollo tecnológico y, paralelamente, del avance ético. Por eso es notoria la necesidad de adoptar un enfoque holístico que permita reintegrar ambos tipos de requerimientos. Pues, sin duda, la educación es, como actuación práctica, en parte producción y en parte acción* (1994:72-3).

No es extraño que los diferentes autores puedan optar por uno u otro planteamiento (tecnológico o interpretativo –o, como parece ser el caso en animación sociocultural, éste último en su consideración crítica–) y defenderlo como exclusivo o dominante, dado que ambos caben en el concepto de animación sociocultural entendida como metodología de la intervención o, lo que es lo mismo, como práctica educativa. Como indica también Barcena –*hay posibilidades para que convivan armoniosamente los principios de eficacia* (propios de un enfoque tecno-científico), *de incertidumbre* (propios de un enfoque en el marco de la complejidad) y *de libertad* (propios de un enfoque socio-crítico) en la intervención educativa (1994:87)¹⁰. Si –como señala este autor en otro lugar– *la educación (...)*

*tiene una dimensión técnica de actividad (producción) y una dimensión ética de acción (praxis) (1994:91), ambas pueden y deben convivir en los procesos interventivos de animación sociocultural, y/o, en todo caso, en función de variables como las que hemos considerado anteriormente, podemos, en una intervención concreta, hacer que una u otra dimensión sea preponderante*¹¹.

La animación sociocultural es una tecnología social (humana) procedimental o de planeamiento (Úcar, 1992) que diseña, aplica y evalúa *productos* técnicos concretos y tangibles, ésto es, proyectos de intervención para aplicar en comunidades, territorios o grupos determinados. Con este planteamiento de la animación destacamos su dimensión técnica.

Pero la animación sociocultural es también una práctica social en la que se interrelacionan seres humanos que –por el hecho de ser personas– ponen en juego en la interacción sus intereses, deseos, expectativas, sueños y problemáticas; y que se relacionan también desde los diferentes roles (líderes, seguidores, etc.) y estatus (profesionales, voluntarios, etc.) que desempeñan en la dinámica social y en los contextos concretos de interacción. Con este segundo planteamiento destacamos su **dimensión ética**.

Si –como hacen algunos autores– hablamos de la animación como de una *práctica social crítica*, estamos enfatizando el papel liberador y emancipador de la animación. Éste resultará útil sobre todo en aquellas situaciones grupales o comunitarias de necesidad primaria perentoria (según el esquema de Maslow) o en aquéllas en que aquellos grupos y comunidades estén sometidos a situaciones de explotación, sean del tipo que sean. Incluso en este planteamiento, la utilización de técnicas e instrumentos socioeducativos es imprescindible y, alguien¹², evidentemente un técnico experto en ellas, las ha de hacer disponibles para el grupo social.

Aún podemos hacer una última reflexión en este sentido. Todo proceso de animación sociocultural como acción educativa, ha de tener, necesariamente, dos momentos, con independencia de si en cada uno de ellos participan sólo técnicos, sólo personas del grupo o la comunidad, o como si en dichos momentos participan todos ellos juntos. El primero es el de la planificación propiamente dicha. Ésta es una *tarea de mesa* en la que se impone, en orden a la eficacia y al bien hacer, un planteamiento racional y técnico. El segundo momento es el de la aplicación o puesta en práctica de lo planificado. Es evidente que por muy flexible que sea el programa implementado, la propia complejidad de la realidad social en la que se aplica, introducirá, a menudo, problemáticas relacionales difícilmente contempladas en la planificación. Es en esta fase donde la racionalidad y la técnica han de convivir con la improvisación, el sentido común, la creatividad, la imaginación, el arte, la tradición y, si se me apura, con la irracionalidad, en orden siempre a la eficacia de la relación o al respeto al otro o a los otros¹³. Como dice Morín,

refiriéndose al paradigma de la simplicidad –dominante en la ciencia actual y opuesto a aquéllo que, desde su punto de vista, debería ser el paradigma de la complejidad– *La patología moderna del espíritu está en la hiper-simplificación que ciega a la complejidad de lo real. (...) La patología de la razón es la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracional* (1994: 34).

En el cuadro N° 1 podemos ver de forma sintetizada todas estas reflexiones.

Animación sociocultural

Dimensión técnica	Dimensión ética
<i>Poiesis</i> (producción)	<i>Praxis</i> (acción)
Tecnología social	Práctica social
Ciencias que la informan y técnicas que pone en juego:	Elementos, factores o disciplinas que pueden orientar o ilustrar la acción:
Pedagogía (técnicas de programación, gestión, relación, formación, etc.) Sociología (análisis de la realidad, relación entre grupos, etc.) Psicología (evolutiva y del desarrollo, de grupos, etc.) Antropología Cultural (técnicas de creación y difusión, expresión, teatro, artesanía, folklore, etc.) Ciencias de la Información y la Comunicación (técnicas de comunicación e información personal y grupal, etc.) Etc.	Filosofía Antropología social y pedagógica. Valores Relaciones personales y grupales Civismo Ideologías Perfeccionamiento humano Tradición Sentido común Improvisación Arte Creatividad. Etc.

Cuadro N° 1: Dimensiones constitutivas de la animación sociocultural. (cuadro de elaboración propia)

5. La animación sociocultural y la complejidad

En un libro muy interesante titulado *Éste es el tiempo del mundo finito*, el eminente biólogo francés Albert Jacquard señala que *nuestros razonamientos datan del medioevo*, (mientras que) *nuestros medios son los del siglo XX* (1994:XIV). Con ésto quiere indicar que –a pesar de los extraordinarios avances de la ciencia y del pensamiento filosófico y social en los últimos tiempos y también de los grandes pasos dados en la alfabetización, divulgación y culturización de las personas que conforman nuestras sociedades desarrolladas– al hombre de la calle, a la persona de a pie –preocupada por sus realidades inmediatas y por la resolución de sus problemas cotidianos– se le han proporcionado los artilugios e instrumentos que facilitan su vida, pero no el marco de pensamiento ético y social ni incluso las estrategias cognitivas o las habilidades de pensamiento que le permitirían hacer un buen uso de ellos, respetando el planeta, el medio ambiente y a sus conciudadanos¹⁴. Concluye su planteamiento con la afirmación de que es necesaria una nueva mirada a la realidad, una mirada diferente que –tal y como propugna el teorema de Thomas– genere una realidad también diferente. *El verdadero problema de los hombres de hoy* –señala en el epílogo– *es utilizar lo mejor posible el «poder de atribuirse poderes»¹⁵, para responder a la única pregunta: «¿Hacia qué humanidad queremos dirigirnos?»* (1994:159).

Éstas son las preguntas y los planteamientos con que, desde mi punto de vista, debemos interrogar a la animación sociocultural, antes siquiera de actuar como animadores o de plantear la intervención. Las clásicas perspectivas de darles *pan y circo* a los destinatarios de la intervención o la función de *ortopedia social* que se le ha llegado a atribuir y que probablemente ha cumplido en más de un caso, desvirtúan la consideración pedagógica de la animación y aún su consideración humana. Es necesario replantear el significado esencial no sólo de las tareas y funciones de la animación sociocultural, sino también de los enfoques paradigmáticos con que abordamos la realidad y el propio contenido y esencia de ésta como objeto de la intervención.

Esta nueva perspectiva a la que nos referimos implica que nos replanteemos, y sobre todo explicitemos, los valores que sustentan y guían nuestra acción; que concretemos la significación del concepto *calidad de vida* cuando lo definimos como horizonte de la animación sociocultural; que huyamos de las simplificaciones con que estamos acostumbrados a interpretar y a abordar la realidad social; implica, por último, *la aceptación de la complejidad* (como esencia de la realidad social) *es la aceptación de una contradicción, es la idea de que no podemos escamotear las contradicciones* (las incertidumbres e inestabilidades propias de la vida social) *con una visión eufórica del mundo* (Morin, 1994:95)¹⁶.

Dice Morin, hablando de la complejidad, que es *el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico* (1994:32). Definir la vida cotidiana, la interacción grupal o las relaciones interpersonales en el seno de un ambiente sociocultural –objetos todos ellos de los procesos de animación sociocultural– es hablar de complejidad. La animación sociocultural trata con la complejidad y es desde la ésta que debemos intentar comprenderla. El pensamiento simplificante se funda –según Morin– en tres tipos de operaciones lógicas: la disyunción, la reducción y la unidimensionalización, a las que el imperialismo de la racionalización científica nos ha sometido a lo largo de toda nuestra historia. Es necesario sustituir este pensamiento por un paradigma de la complejidad donde las operaciones sean las de distinción y conjunción; operaciones que nos permitan *distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Ese paradigma comportaría un principio dialógico y translógico, que integraría la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites «de facto» (problemas de contradicciones) y «de jure» (límites del formalismo), llevaría en sí el principio de la «Unitax multiplex», que escapa a la unidad abstracta por lo alto (holismo) y por lo bajo (reduccionismo)* (1994:34).

La animación sociocultural se produce en el mismo seno de la vida social

Ahora bien, como el mismo autor reconoce, *la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución* (1994:22). Ésto significa que el paradigma de la complejidad no es algo cerrado sino que está por construirse a partir, entre otros principios, de la integración del azar, de la incertidumbre y de la inestabilidad como fundamentos constitutivos y, por tanto, ineludibles de la vida social entendida como un sistema ricamente organizado. Significa también que es necesario escapar de las trampas de la racionalización abusiva que convierten el mundo en coherente a expensas del propio mundo, y que es imprescindible empezar a dialogar con aquella parte de la vida que no somos capaces ni de comprender ni de controlar, me refiero a aquello que escapa a la razón o a la lógica.

La animación sociocultural se produce en el mismo seno de la vida social. En el lugar donde acontece lo imprevisto, lo inesperado, lo desconocido. No podemos pretender negarlo en nuestras intervenciones como si no existiera. Es por ésto que hemos definido como componentes esenciales de la acción del animador, la improvisación, el sentido común, la capacidad de respuesta, la creatividad, los valores, etc. Todos estos elementos conforman junto a la preparación técnica, la forma más apropiada para tratar con las complejidades propias de la vida social.

De la misma manera, no tendría sentido plantear la intervención desde un único paradigma –como hemos señalado que han propuesto hasta ahora los diferentes autores– puesto que con ello privilegiamos una visión

unidimensional de una realidad que se caracteriza, justamente, por estar configurada por una pluralidad muy heterogénea de acontecimientos, tramas y urdimbres que no son susceptibles de enfoques holistas o reduccionistas sino a expensas de su propia riqueza constitutiva.

La realidad ha de ser contemplada, en las intervenciones de la animación sociocultural, en el paradigma de la complejidad que, como se ha indicado, se constituye en un paradigma de paradigmas. Será a partir de este planteamiento que podemos analizar los diferentes modelos de intervención que pueden implementarse en los procesos de animación sociocultural.

6. Modelos de intervención en animación sociocultural

Si, como hemos señalado, la animación sociocultural es una tecnología social, parece que, en principio, no tendría mucho sentido hablar de modelos de intervención dado que, por propia definición, toda intervención tecnológica es original e irrepetible en tanto que ajustada a una realidad concreta y específica. Efectivamente, si la tecnología, como operativa, como forma de actuar, es una reflexión sobre la técnica o sobre la práctica para resolver de forma eficaz y eficiente –en nuestro caso– un problema social, resulta evidente que cada realidad concreta –por presente, compleja e imprevisible– demandará una intervención diseñada especialmente para ese momento y esa realidad. No es por casualidad que el primer paso, antes de planificar cualquier proyecto de intervención, consista en analizar y evaluar la realidad. Dicha evaluación se realiza para disponer de la información que nos permita planificar acciones lo más ajustadas posible a esa realidad. En este marco interpretativo, la transferencia de proyectos o programas de un territorio o de un grupo a otro no tendría ningún sentido¹⁷, puesto que cada realidad social tiene una idiosincracia propia¹⁸ y demanda, por lo tanto, una intervención ajustada.

Estrictamente considerada, la dimensión tecnológica de la animación sociocultural no nos permitiría definir modelos diferentes de intervención sociocultural, puesto que un modelo –en el ámbito a que nos referimos– representaría una determinada tipificación de la intervención. Más bien, al contrario, tendríamos que hablar de la existencia de tantas intervenciones como realidades en las que se interviene. Ahora bien, es cierto que podemos perfilar líneas generales que definirán si no modelos, sí, al menos, tendencias o ejes generales de la intervención que luego se concretarán en una infinidad de programas o proyectos específicos, definidos y caracterizados por su ubicación entre dichos ejes.

Es necesario insistir en que los ejes o modelos constituyen –por propia definición– una simplificación y una abstracción sobre la realidad y es así como debemos entenderlos. Es evidente que la realidad de la intervención siempre será mucho más rica y diversa de lo que se plantea en los modelos. La utilidad de éstos últimos radica, desde mi punto de vista, en su uso como elementos de formación para los futuros animadores, amén del valor que puedan tener para, por una parte, modelar las propias intervenciones y, por otra, servir como referentes para el análisis y evaluación de las intervenciones que se producen en la realidad profesional.

Los propios paradigmas definidos por Habermas, y utilizados hasta ahora –como se ha dicho– en exclusiva por diferentes autores, nos pueden servir de referencia, pero no como modelos estancos, exclusivos, sino como extremos de una dimensión continua en la que podemos caracterizar los proyectos por la proximidad o no a cada uno de los extremos.

Simplificando en exceso, podríamos decir que, en un extremo estaría el paradigma tecnocientífico, con una consideración de la realidad estática, descontextualizada, objetiva y libre de valores. En el otro encontraríamos el paradigma hermenéutico-interpretativo con una visión constructiva de la realidad, dinámica y plena de valores, de significados y de representaciones personales y sociales. De un extremo al otro se pueden diseñar infinidad de programas en función no sólo de la orientación o predilección de un interventor por un paradigma u otro, sino también por las propias características, necesidades, expectativas o demandas del grupo social en el que se interviene. El caso presentado en la nota once podría ejemplificar esta realidad. La orientación crítica podría darse, fundamentalmente, en los programas que se enmarcarán cerca o plenamente en el paradigma interpretativo, ya que, como se ha señalado, aquél constituye una versión mejorada de éste último.

7. Líneas generales para definir modelos de intervención en animación sociocultural

Para concretar los modelos que queremos definir, hemos tomado aquellos elementos del proceso de intervención que nos parecen más claramente identificables para ver de qué manera se manifiestan en cada uno de los paradigmas definidos por Habermas. También señalaremos, entre las diferentes posibilidades que se ofrecen (proyectos o programas elaborados), entre uno y otro paradigma, cual es la postura que, en cada caso, nosotros defenderíamos a tenor de lo manifestado a lo largo de este artículo.

Los elementos del proceso de intervención que analizamos son:

A) La planificación del proceso de intervención

En el paradigma científico ésta correría a cargo, en exclusiva, de los técnicos, tecnólogos o expertos. El grupo o la comunidad no participa en ella para nada. Tanto en el paradigma interpretativo como en el crítico, dicha planificación se elabora conjuntamente entre los diferentes agentes de la intervención¹⁹, es decir, los técnicos y el grupo o la comunidad (o sus representantes). Entre uno y otro caben muchas posturas con diferentes grados de consulta al grupo o a la comunidad por parte de los técnicos. Lo relevante en este caso es la titularidad de los decisores respecto a la planificación, la titularidad de aquéllos que, en último extremo, deciden sobre que es lo deseable en cada una de las fases del proceso de planificación de la intervención.

En el paradigma científico la cosa está clara, deciden los técnicos. En el paradigma crítico también, decide la comunidad. Entre uno y otro existen muchas posibilidades. Yo defiendo que, respecto a cuestiones técnicas (diseño del proceso, selección y organización de actividades, temporización más apropiada, recursos, etc.), la decisión corresponde a los técnicos, que son los que poseen la formación y preparación adecuada. La participación de la comunidad en el proceso de planificación se reduce, desde mi punto de vista, a conocer lo que se planifica y, sobre todo, cómo se planifica²⁰ y, también, a asesorar a los técnicos sobre el impacto de lo planificado o sobre la mejor forma de presentarlo al grupo para que éste se implique en su implementación.

B) La evaluación de la realidad²¹

Ya hemos señalado que la evaluación de la realidad se constituye como el paso previo a cualquier proceso de intervención. Tanto en el paradigma técnico como en el interpretativo el modelo de evaluación utilizado es el analítico. Éste consiste en definir las variables que, desde el punto de vista técnico o del de la propia comunidad, son relevantes para la intervención. Como señala Ander-Egg, en este modelo no se deben de estudiar todas las cuestiones sociales que conciernen a una determinada situación-problema, sino solamente las que se necesita para la acción (1989:12-13). En los planteamientos más extremos, en el marco del paradigma tecnológico, no se tendría en cuenta la percepción social de los participantes sobre su propia realidad. En los participantes más *blandos*, por así decirlo, se contaría con aquella, de la forma más *objetivada* (consensuada) posible y con otras variables del entorno. Los modelos de intervención más cercanos al paradigma interpretativo trabajarían sobre todo con la percepción social de los participantes y con otras variables subjetivas, dejando de lado las variables –más objetivas– referidas al contexto.

En los modelos de intervención propios del paradigma crítico encontramos el modelo ecológico. Como señalan Caride/Trillo *la finalidad de su análisis*

*será el estudio de las relaciones de las distintas variables ambientales intervinientes junto con las características de los grupos o contextos que se atribuyen a los sujetos por formar parte de ellos*²². Un buen ejemplo de este modelo lo encontramos en el denominado *guión de estudio general para el análisis de la realidad*, formulado por Cembranos y otros (1988), en el que se plantean de forma exhaustiva todas las variables que podemos estudiar para conocer una realidad de la forma más completa posible (desde la flora y la fauna hasta, por ejemplo, la historia o los medios de comunicación social). Ahora bien, si he denominado *político* a este modelo es porque, justamente, aquellas relaciones entre variables que interesa investigar son las referidas al sometimiento, a la explotación o a cualquier otra situación que resulte alienante para los miembros del grupo o la comunidad. En realidad, estrictamente, más que de un planteamiento ecológico, entendemos que constituye una perspectiva política, pues es en ese aspecto donde se enfatiza la evaluación.

Desde mi punto de vista la perspectiva es clara. Como principio general cabe decir que, cuanta más información (objetiva y subjetiva o, si se quiere, contextual y percibida) se posea sobre la realidad objeto de la intervención, mejor preparados estaremos para realizar un buen ajuste en el proyecto de intervención subsiguiente. Si bien es cierto, por lo tanto, que lo más apropiado parecería ser aplicar el modelo ecológico a la evaluación de la realidad, a menudo nos encontramos con otro tipo de dificultades que lo pueden hacer inviable. Normalmente, un estudio de estas características requiere un largo periodo de tiempo para su realización y una fuerte inversión, tanto en recursos humanos como económicos. Ello hace que generalmente optemos por el modelo analítico –más corto y económico–, eso sí, poniendo el énfasis no tanto en el estudio de las variables de forma aislada, como en sus relaciones e influencia recíproca.

C) El planteamiento del proceso de intervención

Tanto en los modelos de intervención derivados del paradigma científico como en los derivados del hermenéutico se trabaja con variables que operativizamos después en indicadores concretos. La diferencia entre unos y otros radica en que, en el primer caso, se trabaja con variables objetivas –ésto es, referidas a realidades observables– y, en el segundo, con variables subjetivas –ésto es, referidas a realidades percibidas por los participantes–. Entre unos y otros podemos encontrar una infinidad de modelos que planteen el proceso de intervención teniendo en cuenta diferentes combinaciones entre variables subjetivas y objetivas. Cuanto más cerca estén los proyectos del paradigma técnico más peso específico se asignará a las variables objetivas; cuanto más se aproximen al paradigma hermenéutico tanta más importancia cobrarán las variables subjetivas. En el caso del paradigma crítico se trabaja con ambas, pero siempre referidas o planteadas en términos ideológicos (en sentido marxiano).

Mi postura al respecto obedece a la concepción que he presentado sobre la realidad como complejidad. Los posicionamientos extremos no tienen sentido porque reducen y simplifican la realidad. Es necesario plantear el proceso como una combinación de variables objetivas y subjetivas, asignando mayor importancia a unas u otras en función de la problemática concreta de la comunidad a la que deseamos dar respuesta; un proyecto que pretenda mejorar el tejido relacional de una comunidad necesitará contar, sobre todo, con la percepción subjetiva de los participantes sobre su realidad, pero también con la existencia o no de espacios urbanísticos o institucionales para hacer posibles las interacciones y los encuentros de los miembros del grupo; un proyecto que pretenda ampliar y mejorar los servicios de una comunidad deberá contar, en primer lugar, con los programas e instituciones existentes en dicha comunidad, pero también con la percepción subjetiva de los miembros sobre lo que tienen, lo que les falta y lo que sería deseable.

D) El marco ideológico de la intervención

Un proyecto que pretenda ampliar y mejorar los servicios de una comunidad necesitará contar con la percepción subjetiva de los participantes

En los modelos de intervención más extremos del paradigma tecnológico, la ideología de los participantes no cuenta o se considera que no existe. A medida que nos acercamos al paradigma interpretativo se comienzan a considerar algunos aspectos ideológicos como, por poner un ejemplo, el modelo de persona y de sociedad existentes en las *representaciones sociales*²³ del grupo o la comunidad, o aquel que resultaría deseable. En los modelos más cercanos al paradigma interpretativo, la ideología es uno de los aspectos determinantes de la intervención y, en este sentido, es necesario conocer el sustrato de pensamiento y acción –constituído por la cosmovisión, la antropología, el diagnóstico social y la prescripción subsiguiente²⁴– con las que el grupo o la comunidad interpretan y viven su propia realidad.

En el marco del paradigma crítico todo se interpreta en términos de ideología y de relaciones de poder-opresión entre los diferentes grupos. Lo que significa que aquélla se constituye como el elemento determinante de la intervención.

Desde mi punto de vista, en todos los casos es necesario contar con la ideología de los participantes como uno más de los elementos que nos permiten interpretar e intervenir, de forma más ajustada, en una realidad concreta.

E) Los objetivos del proyecto de intervención

Tanto en los modelos elaborados en el paradigma tecnológico como en el hermenéutico los objetivos a conseguir con el proyecto de intervención están formulados en términos de cambio, mejora, desarrollo o evolución de la comunidad o el grupo social en el que se implementa. La diferencia fundamental, en este caso, se plantea respecto a los proyectos enmarcados en el paradigma socio-crítico. En él, los objetivos se formulan en términos de relaciones de poder entre los diferentes grupos sociales. Dichos objetivos

se dirigen siempre a la emancipación del grupo social de situaciones de sometimiento o explotación a las que encuentran sometidos.

En la primera parte del artículo he definido mi postura al respecto. Entiendo que tanto unos como otros son válidos en función de la idiosincrasia de la realidad en la que se implementan. No es extraño que los modelos críticos se hayan implementado con éxito, sobre todo en algunos países de América latina, dado que las realidades en las que se interviene son, en muchos casos, extremadamente precarias. En nuestro contexto parecería en general más apropiado aplicar modelos tecnológicos o hermenéuticos, pero es evidente que habrá determinadas situaciones –de explotación más que de precariedad, probablemente– en las que plantear los objetivos en términos de relaciones de poder resultará inevitable e indispensable desde una perspectiva educativa.

F) Los agentes de la intervención

En el marco de los paradigmas técnico e interpretativo la concreción de dichos agentes no plantea ningún problema. Éstos son, por una parte, los técnicos tecnólogos o expertos, con la responsabilidad de la aplicación y ejecución del proyecto; y, por otra, los participantes del grupo o la comunidad, con la responsabilidad de ser verdaderamente «participantes» activos para la buena marcha y el éxito del proyecto. Lo que puede variar entre uno y otro paradigma y, en concreto, en los proyectos que se definan por estar entre ellos es justamente –como se ha descrito en el punto sobre la planificación del proyecto–, el grado de responsabilidad en la aplicación y ejecución del programa, que en el segundo paradigma será bastante más compartido que en el primero.

Más problemas plantea esta cuestión en el marco del paradigma socio-crítico, puesto que desde sus premisas se critica la presencia de técnicos o expertos en el proceso. Ya he analizado este planteamiento en la nota doce. Es por esta razón que –sin tener muy claro ni el estatuto de los interventores ni su formación– los defino como *agentes de cambio social*. La pregunta que me planteo es si entre estos agentes y los participantes de la comunidad se plantea o existe indiferenciación funcional²⁵.

G) Relaciones entre los agentes de la intervención

En los modelos enmarcados en el paradigma científico la relación comunicativa es vertical, en el sentido que los expertos son tanto diseñadores como ejecutores del proyecto y tienen a su cargo las decisiones respecto al mismo. Que hablemos de verticalidad en la relación no implica, o no ha de implicar necesariamente, que entre ellos se establezca una relación jerárquica; a pesar de que soy consciente de que en más de una ocasión ésto puede ser así. En definitiva –y ésta me parece la postura acertada–, cada cual, expertos y participantes, tiene y cumple su papel y su función en la intervención y eso no ha de significar ni demérito ni menosprecio de ninguno de ellos.

En el marco de los paradigmas interpretativo y crítico, las relaciones

Modelos de intervención en animación sociocultural

Cuadro núm. 2: paradigmas que enmarcan modelos de intervención en animación sociocultural (cuadro de elaboración propia).

Paradigmas Elementos del proceso	Tecno-científico	Hermenéutico-interpretativo	Socio-crítico
Planificación del proyecto de intervención	A cargo, en exclusiva, de los técnicos, tecnólogos o expertos.	Elaborado conjuntamente por los agentes de la intervención.	
Evaluación de la realidad	Analítica		Ecológica, política
Planteamiento del proceso	Centrado o formulado en forma de variables e indicadores objetivos.	Centrado o formulado en forma de variables e indicadores subjetivos.	Formulado en terminos de relaciones de poder, alienación, ideología o explotación.
Marco ideológico de la intervención	No existe o no es tiene en cuenta.	Existe y se tiene en cuenta. Horizontal.	Todo es ideología.
Objetivos	Formulados y centrados, en general, en el cambio, mejora o evolución que se espera conseguir en los participantes del grupo o comunidad.		Centrados o formulados en terminos de relaciones de poder, de alienación, de sometimiento ideológico o de explotación a que estan sometidos los participantes del grupo o de la comunidad
Agentes de la intervención	Técnicos, tecnólogos o expertos. Participantes del grupo o la comunidad.		<i>Agentes de cambio social.</i> Participantes del grupo o comunidad. (Indiferencia funcional?)
Relación entre los agentes de la intervención	Verticales (Jerárquica?).	Horizontal	
Metodología de la intervención	Creación y aplicación de técnicas e instrumentos.	Aplicación de técnicas e instrumentos con especial valoración de la relación interpersonal y atención al diálogo y a les percepciones subjetivas.	Dialogica y de investigación en la acción.
Resultados del proceso	Formulados en terminos de eficacia y de eficiencia en la resolución de problemas concretos. Desarrollo.	Formulados en terminos de cambios cualitativos en la vida social y en las relaciones interpersonales. Evolución.	Formulados en términos de emancipación y liberación.

comunicativas entre los agentes de la intervención son horizontales, es decir, al mismo nivel. Desde mi punto de vista, tampoco ésto ha de significar indiferenciación funcional. Al igual que en el caso anterior cada cual cumple su papel. Entre un modelo y otro pueden elaborarse numerosos programas con diferentes grados de consulta o de negociación entre los agentes de la intervención.

Entre el primer modelo comunicativo y éste segundo yo optaría por una relación comunicativa horizontal en la que, como he señalado, existe una clara delimitación de funciones y responsabilidades²⁶.

H) Metodología de la intervención

En el paradigma científico la intervención es predominantemente técnica. Consiste en la creación o recreación de técnicas e instrumentos metodológicos que se ajustan a la realidad concreta de la intervención. En este marco podemos encontrar desde planteamientos muy *objetivistas*, donde se insiste en el rigor *científico* como contrapuesto al rigor *profano*²⁷, hasta planteamientos que, sin perder el rigor científico en el diseño, elaboración y aplicación de los instrumentos, los hacen *convivir* en la intervención con otros quizá no tan *formalmente científicos*²⁸, pero que recogen o manifiestan la subjetividad y complejidad propia de las relaciones humanas o de la vida social. A medida que se utilizan más este tipo de planteamientos, en la metodología de la intervención, nos acercamos al paradigma interpretativo, donde éstos serán preponderantes. En este paradigma la metodología pone especial énfasis en la importancia de las relaciones humanas durante la intervención.

En los modelos del paradigma socio-crítico la metodología, en la línea de lo planteado hasta ahora, se define como dialógica y de investigación en la propia acción.

Desde mi punto de vista, la metodología ha de responder a las características que definen la situación –la realidad– de los participantes, a partir de un compromiso entre la visión que ellos manifiestan y la que percibe un observador externo. A partir de este planteamiento, cualquiera de las metodologías manifestadas en los tres paradigmas o, integraciones o mezclas creativas de ellas, me parecen apropiadas para la intervención. Eso sí, tomando en consideración que cualquier metodología utilizada, lo ha de ser en la conciencia de que se aplica a seres humanos y, en este sentido, el respeto por la interrelación y la dignidad humana ha de presidir tanto la elección de la metodología como su aplicación.

I) Resultados del proceso

En el paradigma técnico los resultados que se espera conseguir se formulan en términos de eficacia y eficiencia en la resolución de problemas concretos. Si nos habíamos planteado una mejora en el tejido relacional de la comunidad, o la creación de una serie de entidades, generadas por la propia

El respeto por la interrelación y la dignidad humana ha de presidir tanto la elección de la metodología como su aplicación

comunidad, que ofrezcan servicios de formación o de información, necesitaremos valorar si efectivamente las acciones implementadas han sido eficaces para la resolución de esas necesidades comunitarias. Lo importante en este caso es la eficacia del planteamiento para la consecución de los objetivos.

En el paradigma hermenéutico los resultados del proceso se formulan no tanto en términos técnicos cuanto en términos de percepción subjetiva de la propia comunidad. Se busca comprobar la significatividad social del cambio cualitativo.

En el paradigma socio-crítico los resultados del proceso se formulan en términos de emancipación y liberación de las condiciones de alienación, explotación o sometimiento a que estaban sometidos los participantes.

En el planteamiento de la complejidad estos tres resultados pueden convivir en las intervenciones de animación sociocultural. La eficacia puede perfectamente compatibilizarse con lo mejor o con lo percibido como más positivo por los agentes de la intervención. Pero en el caso de que ésto no fuera posible sería necesario, desde mi punto de vista, optar por lo mejor, entendido siempre como un compromiso negociado entre la percepción social del colectivo y la percepción de un observador externo. En todo caso, y en función de la realidad sociocultural concreta de cada comunidad, creo que podemos plantear los resultados bajo la formulación que, de los tres paradigmas planteados, resulte más apropiada.

En el cuadro N°2 podemos ver de una forma simplificada todos estos análisis sobre los modelos de intervención en animación sociocultural.

Para acabar, señalar que un planteamiento complejo como el presentado requiere que la flexibilidad metodológica e interventiva; una buena dosis de creatividad e imaginación; y un alto grado de formación, tanto en pensamiento social como en estrategias técnicas y metodológicas, sean las características que definan al profesional de la animación. Para hacer un planteamiento integrador es necesario tanto ser riguroso en el planteamiento técnico como saber huir de corsés metodológicos que puedan empobrecer y simplificar la acción. Como señala Russel *no se requiere ningún proceso mental elevado para el conservadurismo. Los que abogan por el cambio, por el contrario, tienen que tener cierto grado de imaginación para poder concebir algo diferente a lo que ya existe* (1988:15).

Xavier Úcar i Martínez. Profesor del Dpto. de Pedagogía Sistemática y Social. Universitat Autònoma de Barcelona

- 1 Hemos de pensar que la animación sociocultural no es privativa de la educación social, puesto que los mismos trabajadores sociales la definen como una de sus estrategias de intervención.
- 2 Cuestión que ya se planteó y aceptó plenamente en las «Jornades per a la formació d'educadors i agents socioculturals» celebradas en Barcelona en mayo de 1988.
- 3 Ver ÚCAR, 1993: 357-365.
- 4 LOPEZ DE CEBALLOS/SALAS definen los que para ellas se constituyen como principios de las tareas de animación: *fe en la persona, fe en el grupo y fe en la acción organizada* (1987:27-8). Conuerdo en esencia con el contenido de dichos principios, no así con su formulación, más acorde -desde mi punto de vista- con una concepción «militantista» y de «religión social» de la animación sociocultural que con una perspectiva de tecnología y práctica social como la que aquí presentaremos.
- 5 Por citar un ejemplo, Ander-Egg se ubicaría en el tecnológico (1986:176) i Saez en el socio-crítico (1993:89-106)
- 6 Como ya he señalado, en alguna ocasión, me parece que éste es uno de los conceptos que requieren una investigación urgente y profunda desde el ámbito de la educación social y, en concreto, desde la animación sociocultural.
- 7 Digo esto porque el paradigma tecno-científico, interpretado en sentido estricto, no tiene, en realidad, demasiada relación (lo cual significa que, evidentemente tiene alguna) con una consideración de la animación como una tecnología social. En el primer caso -el paradigma- estamos hablando de una conceptualización de la realidad (propia, además, de las ciencias físico-naturales) ; en el segundo, la tecnología, estamos hablando de una operativa, de una acción, de una forma de actuar. No hablamos, por otra parte, de tecnología, sino de tecnología social, lo que implica, ya de entrada, un claro distanciamiento tanto de la concepción de la realidad propia de las ciencias físico-naturales (esto es, aislada del contexto y libre de valores), como de los métodos que ellas utilizan. Para ampliar estas reflexiones ver Ucar, 1994.
- 8 Cabe decir que consideramos que el paradigma socio-crítico constituye una versión mejorada del paradigma interpretativo y esto, en el sentido marxiano de que contempla también las influencias de las *condiciones materiales* en la producción de autoentendimientos distorsionados. Como señalan Carr y Kemmis definiendo la postura de Habermas al respecto: *una ciencia social crítica, ha de intentar que el enfoque «interpretativo» vaya más allá de su tradicional afán de producir descripciones acríticas de los autoentendimientos individuales, de manera que sea posible exponer, explicar y eliminar las causas de los autoentendimientos distorsionados. Este interés por la eliminación de las condiciones que distorsionan los autoentendimientos revela que la ciencia social crítica supera la tendencia de la ciencia social interpretativa a satisfacerse con iluminar las cuestiones y los problemas sociales, sin tratar de superarlos* (1988: 149-150).
- 9 Ver Úcar, 1992, 1994 y 1995.
- 10 Evidentemente los añadidos entre paréntesis son míos.
- 11 Parece claro, por ejemplo, que si en una comunidad concreta existe un nivel cultural muy bajo, la intervención deberá ser predominantemente técnica e instrumental, de manera que sus integrantes dispongan cuanto antes de los medios que posibiliten su participación social. De la misma manera, en una comunidad muy formada, la intervención deberá enfatizar la dimensión ética para eliminar individualismos egóticos negativos y favorecer la participación social en forma de compromiso y acción. En el primer caso, el técnico es un experto que guía la intervención, en el segundo, puede ser un simple consultor. Para profundizar ver Úcar, 1992, 1994.
- 12 Si hago este planteamiento en estos términos es porque a menudo se ha criticado a la animación en su dimensión tecnológica, la utilización de expertos o técnicos. Pienso que lo que, en realidad se criticaba, no era la figura del técnico, sino la relación jerárquica que, por extensión, se le atribuía, respecto a la comunidad. Es evidente que el técnico o experto

puede y debe sostener y propiciar relaciones horizontales con la comunidad. En la relación interventiva, simplemente cada interlocutor tiene y cumple su papel y esto no significa menosprecio de ninguno de ellos.

- 13 Para un análisis en profundidad de estos dos momentos o fases ver Úcar, 1994.
- 14 Ésta es la tesis de desarrollo, como hemos dicho de forma muy interesante y ejemplificadora, a lo largo de todo el libro.
- 15 Ésta es, dice, *una de las definiciones posibles de hombre: un objeto que recibe individualmente el poder de atribuirse colectivamente poderes.* (1994:159)
- 16 Lo que hay entre paréntesis es mío.
- 17 Lo que no significa, de ninguna manera, que no podamos transferir, por ejemplo, las líneas maestras o generales de un proyecto concreto de un territorio a otro, pero, eso sí, siempre previa evaluación de la realidad en la que se quiere implementar y el ajuste consiguiente.
- 18 Hemos analizado este planteamiento en Úcar, 1992 y 1994.
- 19 Como ya señalé en otro lugar (Úcar, 1992:120), en animación sociocultural son agentes de la intervención tanto los interventores como los «intervenidos», es decir, el grupo o la comunidad. Hago este planteamiento, justamente para romper con la concepción -tradicional en pedagogía- del «grupo *destinatario*» que, al menos conceptualmente, puede implicar recepción pasiva. En animación el grupo ha de concienciarse de que los resultados del proceso dependen tanto de ellos como de los interventores, de que también ellos son «agentes» y como tales han de participar en el proceso.
- 20 No debemos olvidar que, como hemos señalado, un objetivo básico es el *traspaso de funciones y técnicas del animador a la comunidad.*
- 21 Para profundizar sobre este concepto y los modelos analítico y ecológico de evaluación de la realidad ver Sarramona, Vazquez, Úcar, 1992.
- 22 Cfr. Trillo, 1986.
- 23 En el sentido que se utiliza este concepto en psicología social. Ver Jodelet, 1986.
- 24 Para el concepto y contenido de la ideología en animación sociocultural ver Úcar, 1992.
- 25 Quizá el planteamiento radique en la previa formación, por parte de expertos, de algunos de los miembros de la comunidad para que éstos, a su vez, incidan después sobre la comunidad. Si es así éste es un planteamiento que me parece muy válido y apropiado.
- 26 Desde mi punto de vista, el hecho de ser técnico en una materia, no implica ningún tipo de superioridad sobre otra persona que no lo es. Significa simplemente, que de ese tema en concreto el técnico sabe más, al igual que esa persona sabrá más de otros temas que el técnico no domina.
- 27 En el sentido que se utilizan estos términos desde corrientes teóricas como el interaccionismo simbólico y la etnometodología.
- 28 Me refiero a instrumentos y técnicas propios de la sociología comprensiva e interpretativa: desde diarios de campo hasta documentos biográficos, pasando por «historias de vida» o entrevistas o conversaciones semi estructuradas o sin estructurar. Ciertamente que estos instrumentos y técnicas parecen más propios -como incluso señalan algunos sociólogos (ver Postman, 1993)- de documentalistas o de «literatos», pero me parece que renunciar a ellos para interpretar, comprender e intervenir en la realidad social, sería volver a caer en las trampas del paradigma de la simplicidad definido por Morin.

Bibliografía

- **Ander-Egg, E.** (1986) Práctica de la animación sociocultural. A **Quintana, J.M.** (Comp.) *Fonaments d'animació sociocultural*. (175-202). Madrid. Narcea.
- **Armengol, C.** (1995) Los profesionales que forma la diplomatura de Educación Social. *Educació Social*, (1), 15-26.
- **Barcena, F.** (1994) *La práctica reflexiva en educación*. Madrid. Complutense.
- **Carr, W; Kemmis, S.** (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- **Cembranos, F.; Montesinos, D.; Bustelo, M.** (1988) *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid. Popular.
- **Collado, M.; Alvarez, V.** (1986) La animación sociocultural como educación no formal. A **Quintana, J.M.** (Comp.) *Fundamentos de animación sociocultural*. (7394). Madrid. Narcea.
- **Durrell, L.** (1979) *Cefalú*. Barcelona. Edhasa.
- **Grosjean, E.; Ingberg, H.** (1976) Implicaciones de una política de animación sociocultural. *Boletín Centro de Documentación* (1), 26-47.
- **Jacquard, A.** (1994) *Éste es el tiempo del mundo finito*. Madrid. Acento.
- **Jodelet, D.** (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. A **Moscovici, S.** *Psicología Social II*. (465-495). Barcelona. Paidós.
- **López de Ceballos, P.; Salas, M.** (1989) *Formación de animadores y dinámicas de la animación*. Madrid. Popular.
- **Morin, E.** (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- **Postman, N.** (1994) *Tecnópolis*. Barcelona. Círculo de lectores.
- **Russel, B.** (1988) *La educación y el orden social*. Barcelona. Edhasa.
- **Sáez, J.** (1993) La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social* (8), 89-107.
- **Sarramona, J.; Vazquez, G.; Úcar, X.** (1992) Evaluación de la educación no formal. A Sarramona, J. (Ed.) *La educación no formal*. (91-125) Barcelona. Ceac.
- **Trillo, F.** (1986) El diagnóstico de la participación en un programa de intervención. A **Quintana, J.M.** (Comp.) *Fundamentos de animación sociocultural*. (239-256). Madrid. Narcea.
- **Úcar, X.** (1992) *La animació sociocultural*. Barcelona. Ceac.
- **Úcar, X.** (1993) *Proyecto docente: programas de animación sociocultural*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Úcar, X.** (1994) El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Revista de Teoría de la Educación*. (Vol. VI) 161-185.
- **Úcar, X.** (1995) Los programas de animación sociocultural. *Claves de Educación Social* (1) 32-39.