

## APROXIMACIÓN A LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

*Approaches to Socio-cultural Animation from a didactic  
perspective*

*Approche à l'Animation Socioculturelle dans une  
perspective didactique*

Ana María CALVO SASTRE  
*Universidad de Jaén*

BIBLID [0212 - 5374 (2001) 19; 425-442]

Ref. Bibl. ANA MARÍA CALVO SASTRE. Aproximación a la Animación Sociocultural desde una perspectiva didáctica. *Enseñanza*, 19, 2001, 425-442.

RESUMEN: El objetivo principal de este artículo es plantear algunas reflexiones sobre los procesos de Animación Sociocultural desde una perspectiva didáctica. Para ello se analiza, por un lado, la relación entre la Animación Sociocultural como práctica educativa y la Didáctica como disciplina centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este análisis se realiza desde una perspectiva de complementariedad entendiendo la Didáctica como un marco referencial para la Animación Sociocultural y, a su vez, planteando la Animación Sociocultural como un campo que amplía los espacios de acción, reflexión e investigación de la Didáctica. Por otro lado, el apartado final del artículo se centra de manera específica en la perspectiva del Currículum y su relación con la Animación Sociocultural. Se analizan, sobre todo, aquellas teorías que conciben la práctica del Currículum como un proceso de investigación y, de manera más específica, aquellas que expresan una visión crítica del mismo puesto que constituyen la concepción del Currículum en la que mejor se

acomoda la Animación Sociocultural desde los planteamientos que de este concepto se realizan a lo largo del artículo.

*Palabras clave:* Animación Sociocultural, procesos de enseñanza-aprendizaje, didáctica, Currículum.

*SUMMARY:* The principal objective of this article is to establish some reflections on the processes of Socio-cultural Animation («Community education» in Anglo-Saxon contexts) from a didactic perspective. Thus, in one part, we analyze the relationship between Socio-cultural Animation as an educational practice and Didactics as a discipline centered on the study of teaching-learning processes. This analysis is carried out from a complementary perspective, if we understand Didactics as a referential framework for Socio-cultural Animation and, in turn, establish Socio-cultural Animation as a field that extends the areas of action, reflection, and investigation of Didactics. Then, the final part of the article centers specifically on the perspective of the Curriculum and its relationship with Socio-cultural Animation. Primarily, those theories that consider Curriculum development to be a process of investigation are analyzed, and, more specifically, those that express a critical vision of this. These theories constitute the conception of the Curriculum which best accommodates the idea of Socio-cultural Animation defended throughout the article.

*Key words:* Socio-cultural animation, teaching-learning processes, didactics, Curriculum.

*RÉSUMÉ:* Le principal objectif de cet article est d'exposer quelques observations sur les processus d'Animation Socioculturelle dans une perspective didactique. Pour cela on analyse, d'une part, la relation entre l'Animation Socioculturelle comme pratique éducative et la Didactique comme discipline centrée sur l'étude des processus d'enseignement-apprentissage. Cette analyse est réalisée dans une perspective de complémentarité, la Didactique étant considérée comme un cadre de référence pour l'Animation Socioculturelle et l'Animation Socioculturelle étant considérée à son tour comme un domaine qui élargit les espaces d'action, de réflexion et de recherche de la Didactique. D'autre part, le dernier alinéa de l'article se centre plus spécifiquement sur la perspective du Currículum et sa relation avec l'Animation Socioculturelle. Il analyse, surtout, les théories qui conçoivent la pratique du Currículum comme processus de recherche et, plus particulièrement, les théories qui expriment une vision critique de ce dernier puisqu'elles offrent une conception du Currículum qui permet à l'Animation Socioculturelle de s'adapter au mieux selon les observations réalisées sur ce concept tout au long de l'article.

*Mots clés:* Animation Socioculturelle, processus d'enseignement-apprentissage, didactique, Currículum.

Afirmar que la Animación Sociocultural ha ocupado la atención de estudiosos provenientes de las más variadas disciplinas suena a perogrullo: el carácter multidisciplinar de la ASC ha sido puesto de manifiesto en numerosas ocasiones y por multitud de autores. Algo que, a buen seguro, guarda una estrecha relación con el carácter polisémico y con la confusión terminológica que rodean al concepto y que han ocupado muchas líneas dentro de la literatura especializada en el tema, aunque no sean, precisamente, el objeto principal de estas páginas.

En este orden de cosas, en medio de tan variada aportación teórica, no deja de resultar sorprendente que la Didáctica o, más en concreto, el conocimiento didáctico generado en relación con la Animación Sociocultural sea, si no inexistente, escaso. No ocurre lo mismo con otras disciplinas como, por ejemplo, la Antropología –sobre todo en su vertiente cultural– la Psicología Social, la Sociología o la Pedagogía Social cuya repercusión en el desarrollo teórico de la ASC es notoria y reconocida.

Esta falta de reflexión en torno a los procesos de Animación Sociocultural desde una perspectiva didáctica topa, no sin paradojas, con la fuerza con que el concepto de Animación Sociocultural se ha ido imponiendo tras la implantación progresiva de los estudios de educación social en nuestro país –recordemos que se presenta como un posible ámbito profesionalizador de los/las educadores/as sociales–.

Además, y en mi opinión más importante aún, no podemos olvidar que la ASC es también una práctica educativa no reglada cuyas formas de actuación coinciden con los planteamientos metodológicos que caracterizan a la educación no formal (atención a necesidades e intereses específicos de las poblaciones destinatarias; uso de metodologías activas y participativas, etc.) y cuyos espacios de acción suelen estar fuera del entorno formal (Calvo, 2000). Siendo esto así, la pregunta que emerge casi de manera inevitable es: ¿cuál es la relación que se establece entre la Animación Sociocultural en tanto práctica educativa y la Didáctica como disciplina centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Los planteamientos que se exponen en este artículo ofrecen una primera respuesta a tal interrogante y deben ser interpretados como un punto de partida, algo así como el inicio de un proceso que, casi con toda certeza, se extenderá en el tiempo y verá ampliadas sus fronteras iniciales a medida que a las ideas que aquí se defienden se sumen otras que, sin duda, enriquecerán el discurso.

Sin mayor dilación y adentrándonos en la tarea que aquí nos ocupa creo conveniente, antes que nada, remarcar una serie de aspectos de la ASC que determinan claramente la forma en que ésta se relaciona con una disciplina como la Didáctica:

1. El término «Animación Sociocultural» ha sido utilizado para designar actividades, procesos, programas, instituciones, proyectos, etc., muy diversos entre sí.
2. La ambigüedad, heterogeneidad, amplitud e imprecisión conceptuales han sido unas de las notas más destacadas por la mayoría de los estudiosos del tema. Este carácter polisémico de la ASC se explica, en gran parte, por su tradición

eminentemente práctica que ha evolucionado muy al margen de los esfuerzos teóricos y conceptualizadores más propios de los entornos académicos.

3. Aunque tal confusión terminológica esté ampliamente reconocida, en la actualidad, la implantación de los estudios de Educación Social ha empezado a generar importantes aportaciones teóricas encaminadas hacia la concreción y clarificación del sentido, la extensión y posibilidades de este término.
4. El concepto ASC no designa a una ciencia, es decir, no hace referencia a una forma de conocer, sino a una forma de transformar, cambiar, mejorar una realidad determinada –aunque, a través de sus actuaciones, se obtenga conocimiento–.
5. Para cumplir esta función de cambio o transformación social y cultural, la ASC no cuenta con un conocimiento propio y específico sino que se nutre de los conocimientos, aportaciones teóricas y metodológicas que le proporcionan otras disciplinas como la Antropología, la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, etc.
6. En el campo de la ASC, el conocimiento generado hasta el momento tiene un elevado grado de elaboración experiencial, ya que muchas de las elaboraciones teóricas provienen de la propia práctica de los agentes.
7. Dentro del entorno académico, el requerimiento de un discurso teórico más elaborado a partir del conocimiento experiencial, aparece como un hecho aceptado por la mayoría de los especialistas en la materia. Sin embargo, se advierte también del peligro que puede acarrear la elaboración de metadiscursos basados en referentes lejanos a la ASC y que pueden llegar, incluso, a desvirtuar la realidad y principios propios de esta forma de intervención sociocultural.

Estos aspectos, que constituyen los rasgos más notorios y críticos del concepto que se pretende relacionar con la Didáctica desembocan en una recomendación básica: cualquier intento de sistematización que trate de establecer nuevas conexiones, nuevos desarrollos para la ASC, debe realizarse con una elevada dosis de prudencia.

En este sentido, y a pesar de que, desde mi punto de vista, la conexión entre esta práctica educativa y una disciplina como la Didáctica sea difícilmente discutible, las limitaciones conceptuales y epistemológicas apuntadas de manera sucinta adquieren especial relevancia; de hecho, impregnan y condicionan todas y cada una de las reflexiones que aparecen de aquí en adelante.

## 1. LA DIDÁCTICA COMO MARCO REFERENCIAL

Al hablar de la Didáctica como marco referencial de la ASC emergen dos cuestiones generales básicas:

- ¿Cuáles son los planteamientos de la Didáctica que nos permiten entenderla como un marco referencial para la Animación Sociocultural?
- ¿Qué aporta o puede aportar la Didáctica a la Animación Sociocultural?

Cabe mencionar, de entrada, que la Didáctica hace referencia a un tipo de realidades complejas y dinámicas que varían en función de la perspectiva que asume cada especialista (Rosselló, 1996). Conscientes de dicha complejidad cabe asumir, desde un principio, el hecho de que no existe una idea unívoca sobre qué es la Didáctica.

Un breve recorrido por algunas de las definiciones de la Didáctica propuestas en los últimos tiempos<sup>1</sup> puede ayudarnos a vislumbrar la primera de las respuestas que andamos buscando, es decir, demostrar que esta ciencia de la educación puede dotar de conocimientos y referentes teóricos y prácticos a los procesos de Animación Sociocultural.

Tres puntos fundamentales sintetizan aquellos aspectos resultantes del análisis realizado que considero más significativos:

- a) La Didáctica es una ciencia, una disciplina que *estudia, se ocupa de, se centra en, explica...* los procesos, la *relación* entre *enseñanza-aprendizaje*. Las definiciones analizadas destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje como objeto material de la Didáctica. Entendidos como un sistema de comunicación, estos procesos participan de una serie de características básicas (Watzlawick, 1981):
- La intervención de emisores y receptores en la elaboración de significados y mensajes. La comunicación es un proceso estructurado de interacciones determinadas por el significado que los participantes atribuyen a la cadena de intercambios.
  - La naturaleza polisémica, ambigua y equívoca de la comunicación humana en la que siempre se entremezclan aspectos de contenido con otros de relación.
  - La necesidad de la realimentación como medio de orientación del intercambio.
  - La imposibilidad de no comunicarse.
  - La dependencia del contexto en el que se desarrolla la comunicación.

<sup>1</sup> Me estoy refiriendo, concretamente, a las propuestas de definición de KLAFFKI (1986), CANDAU (1987), ZABALZA (1990), CONTRERAS (1990), RUIZ RUIZ (1996) y PARCERISA (1999). Definiciones relativamente recientes –finales de la década de los ochenta y década de los noventa– que plantean una visión de la Didáctica suficientemente amplia y alejada del determinismo escolar que la ha venido caracterizando durante mucho tiempo.

Más adelante veremos cómo estas características de los procesos de enseñanza-aprendizaje entendidos como un sistema de comunicación afectan también a la ASC como práctica educativa.

- b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en *contextos educativos* o en *ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares)*.

Sin duda, éste es uno de los aspectos resultantes del análisis propuesto sobre el que quiero llamar especialmente la atención. Dado que la ASC se enmarca dentro de la educación no formal, el hecho de que ninguna de las definiciones anteriores plantee el contexto escolar, o la educación formal, como único espacio en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje objeto de la Didáctica, me parece algo especialmente relevante.

Esta perspectiva amplia y relativamente reciente de la Didáctica permite ensanchar sus espacios de actuación más allá de las fronteras escolares. De otra parte, en el discurso de la ASC han existido ciertas reticencias a la hora de aceptar una concepción educativa de la misma. Sólo cuando la educación ha dejado de ser entendida a partir de los parámetros exclusivamente escolares o formales, la ASC ha incorporado a su discurso planteamientos explícitamente educativos<sup>2</sup>. Del mismo modo, podría afirmarse que sólo una concepción de la Didáctica superadora del determinismo escolar que la ha venido caracterizando durante mucho tiempo, encontrará en la realidad social y cultural otros procesos de enseñanza-aprendizaje de los que también puede o debe ocuparse, entre los que está la ASC.

En este sentido, y dentro de la realidad educativa, cada vez son más los indicadores que sustentan el planteamiento que acabo de realizar. Puede citarse, por ejemplo, la propuesta reciente de Parcerisa (1999) sobre la Didáctica en la Educación Social o, a un nivel más anecdótico, si se quiere considerar así, el hecho de que una revista como *Kikiriki*, más decantada hacia un interés por la educación formal, en su número cincuenta y tres del año pasado, dedique todo un dossier a los movimientos sociales analizándolos desde una óptica educativa. En definitiva, como señala De la Torre (1993), este carácter ampliado de la Didáctica permite afirmar que allí donde tenga lugar una situación formativa, con una intencionalidad tanto individual como social, la Didáctica tiene algo que decir.

- c) La Didáctica no sólo realiza *propuestas teóricas, explica, describe, interpreta* o *estudia* los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también realiza *propuestas prácticas, guía, orienta* e *interviene* con el objetivo de mejorar la práctica, de optimizar tales procesos.

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, DELORME (1985), CARIDE (1986) o TRILLA (1988).

Este tercer aspecto pone de manifiesto una idea ampliamente reconocida: la Didáctica es una ciencia de la educación de carácter normativo-aplicativo<sup>3</sup>. Es lo que Zabalza (1990) denomina «ciencia práctica» puesto que, por un lado, no es una disciplina especulativa, sino basada en hechos constatables y controlables. Y, por otro lado, no es una ciencia en el sentido convencional del término, ya que no busca relaciones de causalidad ni persigue el establecimiento de leyes generales: se centra en el conocimiento orientado a la intervención. Dicho de otra forma, el análisis y la investigación didáctica deben realizarse sobre la «realidad» de los escenarios naturales y contextos interactivos donde tienen lugar los contextos de enseñanza-aprendizaje. La Didáctica es una disciplina práctica que interpreta y guía la práctica.

El hecho de que en la Didáctica se combinen ambos componentes –el científico-teórico y el normativo-aplicado– nos reafirma en la idea de que la ASC, desde su vertiente fundamentalmente práctica, puede encontrar en ella referentes teóricos y, sobre todo, referentes para la acción.

Con todo lo comentado hasta el momento, he tratado de responder a la primera de las cuestiones planteadas, es decir, entrever aquellos planteamientos de la Didáctica que nos permiten entenderla como un marco referencial para la Animación Sociocultural. Nos situamos, pues, en una concepción amplia de la Didáctica como disciplina de carácter normativo-aplicado que se preocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Unos procesos, eso sí, entendidos no como situaciones aisladas meramente tecnológicas, sino en un contexto social determinado que ejerce gran influencia sobre ellas. Así lo manifiesta Contreras (1990: 39) cuando afirma que «entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su auténtica naturaleza, significa entenderlos en la dinámica social de la que son parte y en el análisis crítico de las auténticas tareas que cumple».

Al tiempo que he narrado los aspectos relacionados con el primero de los interrogantes, se han dejado entrever algunos otros que remiten a la segunda cuestión planteada: cuáles son o pueden ser las aportaciones de la Didáctica a la Animación Sociocultural.

Para poder responder con cierto rigor a esta última cuestión, sin embargo, se hace preciso identificar los rasgos que caracterizan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la ASC. En otras palabras, no es posible concretar las aportaciones que la Didáctica puede realizar a este campo si antes no se dan a conocer las características básicas de la ASC como práctica educativa. Todas ellas derivan, lógicamente, del hecho de que esta práctica educativa se enmarque dentro la educación no formal.

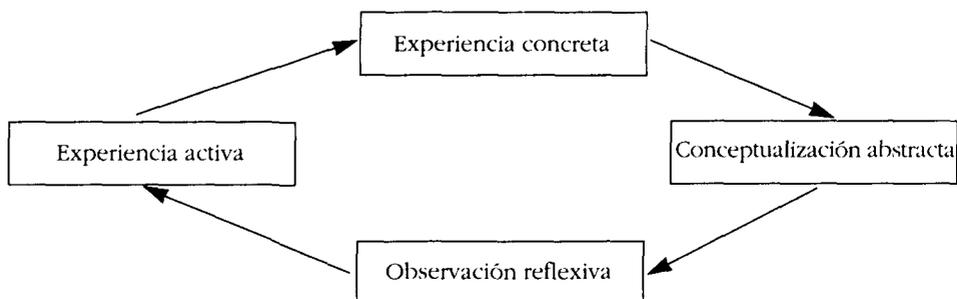
Antes de enunciarlas, no obstante, quisiera advertir que todas ellas son fruto de la reflexión personal a partir de una concepción propia de la ASC. Se trata, pues,

<sup>3</sup> Por citar algunos autores que defienden este planteamiento: LORENZO DELGADO (1983), PÉREZ GÓMEZ (1985), BENEDITO (1987), ROSALES (1988), CONTRERAS (1990), ZABALZA (1990), etc.

de unas características que no derivan del consenso teórico, sino que más bien se suman al debate abierto en torno a esta temática. Por todo ello, al interpretarlas se hace recomendable tratarlas con cierto tiento y cierto grado de provisionalidad dada la precariedad del discurso en torno a la ASC a la que me he referido anteriormente. Sin duda, a medida que la investigación en este campo avance y se vaya generando mayor conocimiento, los aspectos que se destacan en estas líneas probablemente se vean ampliados e incluso –por qué no– cuestionados. A partir de este planteamiento, considero que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ASC pueden ser caracterizados de la siguiente forma:

- No parten de ningún planteamiento prescriptivo sino que se centran en las *necesidades, intereses o motivaciones* de los destinatarios («educandos») y sus propias circunstancias sociales y culturales.
- Su dimensión contextual *no cuenta, a priori, con limitaciones temporales ni tampoco espaciales*. La ASC entendida como proceso educativo puede tener lugar en espacios muy diversos y a partir de propuestas de temporización que vayan desde la propia indeterminación, al establecimiento de límites temporales específicos derivados de la adscripción a un programa, institución, entidad, etc.
- El aprendizaje tiene lugar a partir de la participación directa de los miembros de la comunidad en los acontecimientos de su propia vida diaria. Se trata, básicamente, de un *aprendizaje experiencial*.
- Este aprendizaje experiencial, como apunta Kolb (1984) basándose en los trabajos realizados por Lewin, se inicia a partir de una experiencia concreta y se desarrolla siguiendo un *proceso de reflexión-acción* que puede representarse gráficamente de la siguiente forma:

FIGURA 1  
El aprendizaje experiencial según Kolb



Fuente: Elaboración propia a partir de Kolb, 1984: 21.

De este modo, los participantes se inician en el proceso de aprendizaje a partir de una acción, a partir de una experiencia o situación concreta. Desde aquí, observan los efectos de sus propias actuaciones y tratan de comprenderlos. El tercer paso de este proceso implica la generalización y comprensión de los principios que subyacen a la situación experimentada, sin que ello signifique, necesariamente, la transformación de este conocimiento en elaboraciones teóricas. Y, por último, el cuarto paso consiste en la aplicación del conocimiento adquirido a nuevas circunstancias, a través de la acción, y siguiendo el principio de generalización mencionado antes.

Smith (1994) apunta que, en algunos casos, este proceso es representado como una espiral dado que la acción tiene lugar en nuevas circunstancias y el «aprendiz» es más capaz de anticipar los efectos de la misma.

Visto así, la ASC se presenta ante todo como una metodología de intervención en el campo sociocultural. Una metodología que desarrolla sus actuaciones en un proceso de investigación-acción que se desenvuelve siguiendo este sentido de espiral del que habla Smith y que Kolb representa de manera circular.

- Uno de los rasgos más determinantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la ASC es que *el educador*, animador, se implica en la acción convirtiéndose a su vez en *un participante más del proceso*. Desde esta óptica, educadores y educandos son agentes activos del proceso de aprendizaje experiencial. Así lo describe Smith (1994: 28): «The value lies in the total experience, in the interactions and activities, and in the feelings and understandings that people have. Educators and learners, alike, are active agents in the situation».
- En muchas ocasiones, por no decir casi siempre, los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar a través de la ASC, son más *implícitos* que *explícitos*. No podemos perder de vista que, aunque los procesos de ASC conlleven siempre componentes educativos, éstos no son exclusivos. Por decirlo de otra forma, la ASC es una práctica educativa, sí, pero no sólo: los procesos de ASC pueden tener consecuencias de carácter económico, laboral, político, etc.

A partir de estas caracterizaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la Animación Sociocultural, la Didáctica desde su dimensión científica y, sobre todo, desde su dimensión práctica, prescriptiva y ligada a la acción, ofrece a la ASC todo un conjunto de conocimientos que le permiten, entre otras cosas:

- Profundizar en las características del aprendizaje experiencial y sus repercusiones para la intervención educativa.
- Dotarse de estrategias metodológicas de planificación, actuación y evaluación.

- Establecer y ordenar pautas para el desarrollo del proceso de observación, de reflexión-acción.
- Analizar con rigor las funciones del educador.
- Evaluar las repercusiones educativas de los procesos de intervención... En definitiva, hacer más explícitos los procesos educativos implícitos en la Animación Sociocultural.

A modo de síntesis, parece razonable concluir que la Didáctica constituye para la Animación Sociocultural un referente científico del que puede obtener conocimiento y orientaciones para su propio desarrollo. Parece evidente también que no es el único: la Didáctica se añade al resto de fuentes de conocimiento de las que la ASC se ha ido nutriendo a lo largo del tiempo, como son la antropología, la psicología social, la economía, etc.

A su vez, como ocurre siempre que se establecen relaciones de complementariedad como ésta, para la Didáctica, la ASC como práctica o intervención educativa, constituye un tipo de acto didáctico, una modalidad didáctica más de la que debe ocuparse. A través de la Animación Sociocultural, la Didáctica ve ampliados sus espacios de acción, de reflexión y de investigación pudiendo encontrar en ella nuevas formas de plantear los temas tradicionales de esta disciplina desde una visión crítica y comprometida con los procesos de transformación social.

## 2. LA PERSPECTIVA DEL CURRÍCULUM

De todos es sabido que con la irrupción en España, en la década de los ochenta, de la terminología curricular anglosajona en el campo de la Didáctica, el concepto de Currículum ha ido tomando cada vez más fuerza. Por ello, no podía abordar un trabajo como éste, sin dedicar un apartado específico a la perspectiva del Currículum en relación a la ASC.

No volveré a insistir ahora en todos los condicionantes de la ASC comentados con anterioridad, pero sí creo oportuno incidir sobre el hecho de que éstos determinan también el acercamiento a la perspectiva del Currículum.

La Didáctica y el Currículum, como se ha apuntado extensamente, provienen de tradiciones distintas (el contexto centroeuropeo y mediterráneo en el primer caso, y el contexto anglosajón, en el segundo). Sin entrar en mayor detalle se hace necesario comentar, como señala Bolívar (1995), que no existe un consenso sobre el alcance semántico y objetual de la Didáctica y el Currículum, si bien la mayoría de los esfuerzos en estos momentos se dirigen hacia la integración en un marco común de ambas tradiciones. En el seno de este debate, este mismo autor identifica dos posturas predominantes en la actualidad (Bolívar, 1995: 99):

1. Se trata de una misma realidad que cuenta con dos denominaciones unidas al espacio (centroeuropeo y anglosajón). Dos tradiciones distintas en relación a un mismo problema.

2. El Currículum es el campo de proyección de la Didáctica, por lo que ésta no se agota en el campo del Currículum.

Dejando a un lado los argumentos que han llevado a defender una postura u otra, el objetivo de las páginas que siguen es tratar de discernir qué relación se puede establecer entre éste y la Animación Sociocultural.

Nos es obligado matizar que si en el caso de la Didáctica creía conveniente plantearnos esta tarea con cierta prudencia, al hacerlo en el ámbito del Currículum, sigo manteniendo la recomendación. Las razones de ello no derivan únicamente de los condicionantes que rodean al concepto de ASC, sino también del hecho de que el discurso en torno al Currículum se haya focalizado, sobre todo, en el contexto escolar (Parcerisa, 1999). De esta forma, las reflexiones que planteo en torno a la relación de la ASC y el Currículum se dibujan a modo de tentativas o de posibilidades abiertas que, igualmente, pueden y deben ir enriqueciéndose a medida que el debate crezca y se amplíe. Teniendo en mente los condicionantes apuntados, a continuación trataremos de entrever cuál es la concepción del Currículum en la que, desde mi punto de vista, mejor se acomoda o puede acomodarse la ASC.

La enorme diversidad de definiciones y concepciones de este término, ha llevado a Gimeno Sacristán (1988) a establecer cinco grandes ámbitos formalmente diferenciados desde los que se puede analizar el Currículum:

- 1) Desde su funcionalidad social.
- 2) Como proyecto o plan educativo.
- 3) Como expresión formal y material de ese proyecto.
- 4) Como un campo práctico.
- 5) Como actividad discursiva académica e investigadora.

Esta clasificación sirve para constatar, entre otras cosas, la abundancia de propuestas de definición de este concepto y la dificultad de resumir, en un solo enunciado, todo lo que puede éste abarcar (Rosselló, 1996). De hecho, la multiplicidad de propuestas de caracterización del Currículum ha motivado interesantes trabajos de análisis<sup>4</sup> ampliamente conocidos. En cualquier caso, parece ser que dentro de tal diversidad se dejan entrever dos grandes concepciones (Bolívar, 1995): el Currículum como intención, como estructura formal de un plan; y el Currículum como realidad, como configuración práctica.

Hacia este mismo sentido apunta la agrupación que realiza Angulo (1994), quien establece tres formas fundamentales de entender el Currículum, donde las dos primeras formarían parte de este sentido intencional y la tercera se situaría en su dimensión práctica:

<sup>4</sup> Podemos citar, por ejemplo, los trabajos de GIMENO SACRISTÁN (1988), RUIZ RUIZ (1996), ANGULO Y BLANCO (1994), ROSELLÓ (1996), etc.

1. Currículum como *contenido*. A pesar de ser una de las formas más extendidas de entenderlo, una de sus limitaciones más importantes tiene que ver con el debate existente en torno a la idea de «contenido». Junto a ello, además, esta perspectiva deja fuera muchos elementos imprescindibles a la hora de orientar la práctica educativa.
2. Currículum como *planificación*. Esta perspectiva del Currículum, al tiempo que recoge las concepciones enmarcadas en el bloque anterior, establece el marco ideal dentro del cual se desarrollará la actividad educativa. Así, aunque el Currículum planificado no equivale a las acciones y decisiones educativas, sí las determina y conduce.
3. Currículum como *realidad interactiva*. Desde esta óptica, el Currículum es colocado en la acción misma, en la práctica educativa, y es entendido como una construcción realizada por todos aquellos que participan, directa o indirectamente, de la situación educativa.

La forma en que he caracterizado la ASC como práctica educativa encuentra referentes curriculares, sobre todo, en el seno de esta última concepción. De este modo, nos ubicamos en el marco de aquellas teorías que conciben la práctica del Currículum como un proceso de investigación aunque, sobre todo, es dentro de las teorías que expresan una visión crítica del Currículum donde encontramos mayores referentes<sup>5</sup>.

Hecha esta puntualización, trataré de explicar esta opción a partir del trabajo desarrollado por Stenhouse, quien define el Currículum de la forma siguiente:

Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1984: 29).

Para este autor el Currículum es, ante todo, una hipótesis de trabajo, una tentativa de acción que debe ponerse en práctica (Stenhouse, 1987). Al sustentar su concepción del Currículum sobre una base bidimensional que incluye, de un lado, el proyecto o la planificación y, de otro lado, el análisis de su aplicación en el escenario educativo, Stenhouse hace explícita la relación que hay entre la teoría y la práctica. Para este autor, la disyuntiva entre teoría y práctica hace necesario que el Currículum ofrezca (Stenhouse, 1984: 39):

a) En cuanto a proyecto:

– Principios para la selección de contenido.

<sup>5</sup> En referencia a las teorías que expresan una visión crítica del Currículum, pueden consultarse, entre otros: PINAR Y GRUMET (1981), PINAR (1985), ELLIOT (1983), STENHOUSE (1984 Y 1987), CHERRYHOLMES, (1987), CARR Y KEMMIS (1988), KEMMIS (1988), GIROUX (1990), GRUNDY (1991), LUNDGREN (1992), O PÉREZ GÓMEZ (1995).

- Principios para el desarrollo de una estrategia.
- Principios acerca de la adopción de decisiones relacionadas con la secuencia.
- Principios sobre los que diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes considerados de forma individual y diferenciar los principios anteriores, a fin de ajustarse a los casos individuales.

b) En cuanto a estudio empírico:

- Principios a partir de los que estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
- Principios a partir de los que estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
- Orientaciones en cuanto a la posibilidad de desarrollar el Currículum en diferentes situaciones educativas.
- Información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

c) En relación con la justificación:

- Una formulación de la intención del Currículum que sea susceptible de examen crítico.

Se trata, pues, de una concepción del Currículum como un proceso de naturaleza social, abierto e indeterminado, que permite trasladar de manera efectiva propósitos y principios a la práctica (Gimeno Sacristán, 1992). Su carácter de indeterminación hace preciso, comenta Gimeno Sacristán, clarificar las ideas y pretensiones de las que se parte para poder, así, mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se llevan a cabo.

Desde esta perspectiva, Stenhouse concibe la práctica del Currículum (es decir, su diseño, desarrollo, implementación y evaluación) como un proceso de investigación que incluye la acción y la actividad crítica en una totalidad integrada: «Está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adoptarse» (Stenhouse, 1984: 174). Se trata, en definitiva, de un modelo abierto que alcanza su máxima expresión en la investigación-acción (Rosselló, 1996).

La inquietud que nos ha ido moviendo a lo largo de este apartado podría quedar enunciada en el siguiente interrogante: ¿cuáles son las razones que llevan a enmarcar la ASC en esta perspectiva del Currículum? Básicamente son tres los motivos determinantes:

- 1) El hecho de que el aprendizaje que se produce a través de la ASC sea un aprendizaje experiencial que, como ya hemos descrito, tiene lugar a partir de situaciones y/o experiencias de los participantes en el proceso y se desarrolla basándose en la reflexión y la acción.

- 2) El hecho de que el educador –animador– pase a convertirse en un participante más del proceso y, por tanto, las consecuencias educativas de la ASC afecten no sólo a los destinatarios iniciales de la intervención, sino también al propio profesional responsable de la misma.
- 3) El hecho de que la ASC, desde nuestro punto de vista, es un proceso de intervención que adquiere su máximo sentido cuando toma forma de investigación-acción.

Parcerisa (1999), al tratar de encontrar elementos que puedan ayudar a configurar una noción de Currículum adecuada al ámbito de la Educación Social, se fundamenta en las concepciones del Currículum propuestas por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985)<sup>6</sup> y halla elementos significativos dentro de las concepciones del Currículum como planificación de la formación, el Currículum como experiencias de aprendizaje, y el Currículum construido a partir de la práctica.

En el primer caso, este autor considera que el Currículum entendido como planificación es una noción útil a la Educación Social siempre y cuando se tenga en cuenta que las decisiones de un educador son tomadas tanto en el momento interactivo de la acción didáctica, como en las fases preactiva y postactiva de la misma.

Por lo que se refiere a la segunda concepción, el Currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje, Parcerisa (1999) remarca especialmente la idea de «Currículum oculto» o implícito que sirve para designar aquellos efectos sutiles de la experiencia educativa de los educandos que se producen de forma paralela al Currículum explícito o manifiesto y a través, precisamente, de las prácticas con las que éste se desarrolla. Como apunta Torres (1996: 61):

Las peculiaridades de los ritmos, de las normas, de las interacciones y de las tareas escolares en la vida diaria de cualquier institución educativa no son algo anecdótico, sino que responden y convienen a los últimos objetivos que esta institución tiene asignados.

Por último, y respecto al Currículum construido a partir de la práctica, Parcerisa afirma que la Educación Social puede encontrar aquí pautas para la revisión, adaptación y enriquecimiento de la planificación previa a partir del análisis y de la reflexión sobre la práctica.

Los planteamientos de Parcerisa pueden ser igualmente válidos en el caso de la ASC en tanto en cuanto constituye uno de los ámbitos de la educación social. No obstante, mi visión del proceso de ASC está mucho más comprometida con la perspectiva del Currículum construido a partir de la práctica. Sin embargo, ello no implica necesariamente que las concepciones del Currículum como planificación o como experiencias de aprendizaje no puedan, en un momento dado, ser

<sup>6</sup> Recordemos que GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (1985) hablan del Currículum como: (a) estructura organizada de conocimientos; (b) sistema tecnológico de producción; (c) plan de instrucción; (d) como conjunto de experiencias de aprendizaje; y (e) solución de problemas.

un referente también válido. Recordemos que, como afirma Angulo al relacionar las concepciones del Currículum con las racionalidades de la representación y la acción (a las que nos referiremos de nuevo en capítulos posteriores), ninguna de estas acepciones tiene por qué ser la única legítima:

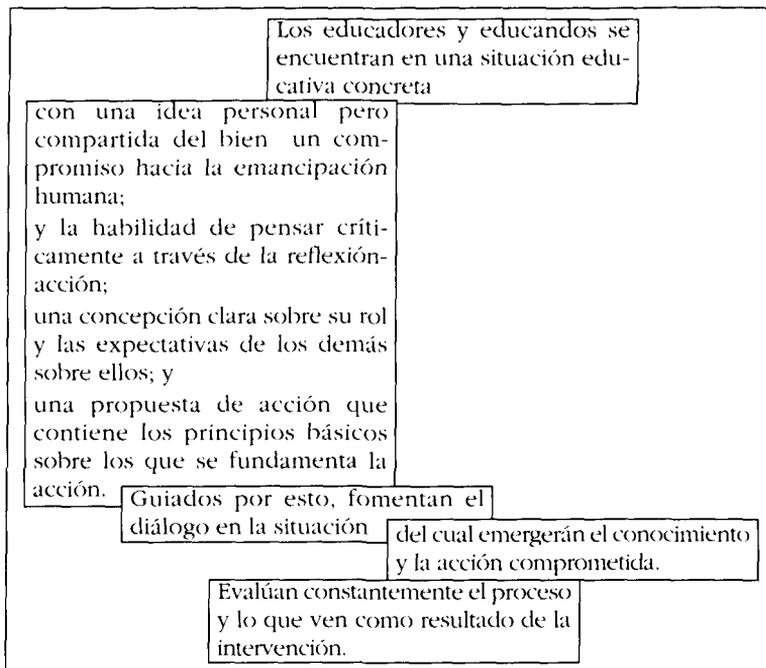
Tendríamos que aceptar, por el contrario, que un Currículum es una y otra cosa, que su análisis, su teorización, su innovación y su discusión no pueden prescindir de ninguna de las acepciones y de ninguna de sus proyecciones, y que la indagación y mejora racional del mismo, depende tanto de la profundización en cada acepción por separado como de la profundización en los intersticios en los que unas se enlazan con las otras (Angulo, 1994: 28).

Si, aun con todas las precauciones pertinentes, aceptamos la idea de que es el Currículum como realidad interactiva el referente en el que los principios, funciones y desarrollo de la ASC se encuentran más cómodos, resta comentar –aunque sea brevemente– cómo se configura esta concepción del Currículum.

Creo que el trabajo de Smith en torno a la *local education*, es una muy buena forma de representar gráficamente lo que se trata de decir aquí:

FIGURA 2

El Currículum como praxis según Smith



Fuente: elaboración propia a partir de Smith, 1994: 79.

Esta forma de entender el Currículum conlleva un compromiso explícito hacia la emancipación (Grundy, 1991), hacia la acción comprometida. Un principio que, como se verá más adelante, coincide de lleno con muchos de los valores que persigue la Animación Sociocultural: libertad, participación, toma de conciencia crítica...

Es posible que muchas de las reflexiones realizadas hasta el momento pudieran interpretarse como un ejercicio un tanto artificial: es evidente que la ASC se ha desarrollado al margen del Currículum así como también de la Didáctica. Coincido de lleno con Smith (1994) cuando afirma que la mayoría de las veces, los educadores que intervienen en el campo de lo social, no trabajan desde la perspectiva del Currículum, sino que lo hacen de una forma mucho más espontánea a partir de los encuentros con la comunidad y de las conversaciones que se generan, con todo lo de impredecible que conlleva un trabajo planteado así. Sin embargo, este mismo especialista en educación no formal, destaca que todos estos profesionales necesitan de los objetivos y los principios de procedimiento para poder analizar su propia tarea; la diferencia está en que la naturaleza del contexto físico y social así como las características de las propias interacciones que se establecen, requieren de una forma de planificación mucho menos prescriptiva, sobre todo, por lo que a contenidos y actividades se refiere.

Como señalaba al principio todo lo expuesto en torno a las posibles relaciones entre la Didáctica y el Currículum con el concepto de Animación Sociocultural debe ser interpretado como un punto de partida. No es más que el inicio de un proceso que con toda certeza se irá nutriendo de otras visiones y reflexiones, ante todo, necesarias dentro de cualquier disciplina que aspire a seguir avanzando de la mano de una realidad tan cambiante como la realidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. F. (1994): ¿A qué llamamos currículum? En J. F. ANGULO y N. BLANCO (coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 17-29.
- ANGULO, J. F. y BLANCO N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BENEDITO, V. (1987): *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona, PPU.
- BOLÍVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada, Force-Universidad de Granada.
- CALVO, A. M. (2000): *Proyecto docente*. Palma, Universitat de les Illes Balears (inédito).
- CARIDE, J. A. (1986): Educación y Animación Sociocultural: la pedagogía social como modelo de intervención. En J. M. QUINTANA (coord.): *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid, Narcea, pp. 94-127.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CHERRYHOLMES, C. (1987): Un proyecto social para el currículo: Perspectivas «postestructurales», *Revista de Educación*, 282, 31-60.
- DELORME, Ch. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- ELLIOT, J. (1983): A Curriculum for the study of Human Affairs: the contribution of Lawrence Stenhouse, *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), 105-123.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- (1992): Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 224-264.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (1985) (coord.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós-MEC.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. (1988): *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KOLB, D. (1984): *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- LUNDGREN, U. P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- PARCERISA, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona, Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): La formación del profesor como intelectual. En *Actas del II simposio internacional sobre teoría crítica e investigación-acción*. Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valladolid, pp. 75-107.
- PINAR, W. (1985): La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. GIMENO y A. PÉREZ, (comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2.ª ed.). Madrid, Akal, pp. 231-240.
- PINAR, W. y GRUMET, M. (1981): Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. En M. LAW y L. BARTON (eds.): *Rethinking Curriculum Studies*. London, Groom Helm.
- ROSSELLÓ, M. R. (1996): *Investigació i Disseny en Teoria del Currículum*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- RUIZ RUIZ, J. M. (1996): *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Editorial Universitas.

- SMITH, M. K. (1994): *Local education. Community, conversation, praxis*. Buckingham, Open University Press.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TORRES, J. (1996): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TRILLA, J. (1988): Animación Sociocultural, educación y educación no-formal, *Educación*, 13, 17-41.
- TORRE, S. de la (1993): *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson.
- WATZALAWICK, P. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- ZABALZA, M. A. (1990): La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo. En A. MEDINA, y M. L. SEVILLANO, (COORDS.): *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño y evaluación*. Madrid, UNED, pp. 93-224.