LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Xavier Ucar Martínez

Dpt. de Pedagogia Sistemática i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

En este artículo pretendemos analizar la filosofía curricular que sustenta el título de educador social definido por el Consejo de Universidades y, así mismo, comprobar si dicho currículum es suficiente o adecuado -sólo desde el punto de vista de la troncalidad definida por el Consejo de Universidades- para formar a un animador sociocultural. Acabamos este estudio reflexionando sobre la entidad curricular y profesional de la animación sociocultural y la pertinencia o no de unos estudios específicos.

1. EL TITULO DE EDUCACION SOCIAL

En el Boletín Oficial del Estado -número 243 del jueves 10 de octubre de 1.991- apareció el Real Decreto 24.669 (1420/1991) por el que quedaba establecido el título Universitario de Educación Social. La primera de las directrices generales para la obtención de dicho título rezaba así: *Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa.* (Pág. 32891). Se decía, así mismo, que estos planes de estudios debían articularse como enseñanzas de primer ciclo y con una duración de tres años.

Lo primero que podemos inferir, al analizar el título es que, efectivamente, **el animador sociocultural es un educador**, con lo cual quedaría zanjada una vieja cuestión sobre la adscripción académica de dichos estudios (1). Partiendo de esta misma premisa se definen los ámbitos de actuación del animador sociocultural (o aquellos en los que se ha de formar) en tanto que educador social.

Una aproximación genérica a dichos ámbitos de formación permite observar que su definición es confusa desde el punto de vista conceptual. Es una definición policriterial o, lo que es lo mismo, existen, en la concreción de dichos ámbitos, diferentes criterios, que confunden más que ayudan a la delimitación curricular y profesional del educador social y, en nuestro caso, del animador sociocultural. Por otra parte, no se especifica, en la enumeración de ámbitos, las relaciones que existen entre ellos o la justificación de dicha enumeración, cuestiones ambas que posibilitarían la clarificación conceptual. Un ejemplo: la educación no formal y la educación de adultos. La primera se concreta en función de las relaciones con el sistema educativo formal o en función de las estrategias metodológicas utilizadas, y es un ámbito de intervención tan amplio que constituye una de las dos *especies lógicas* que conforman el universo fáctico de la educación (TOURIÑAN, 1987). La segunda se define en función de un criterio mucho más restrictivo, la edad. Si las relacionamos, pueden surgir preguntas como las siguientes: ¿El educador social se ha de preparar para atender a los adultos sólo en el campo de la educación no formal o también en el de la educación formal? ¿Que se hable de adultos -e incluso se especifique, entre paréntesis, la tercera edad- presupone que el educador social no ha de actuar con niños y jóvenes? Preguntas como estas se multiplican si a los dos ámbitos analizados se añaden los dos siguientes definidos por el Consejo de universidades.

Hecha esta primera precisión, nos centramos ahora en la especificación y análisis de cada uno de los ámbitos por separado. Se dice que el educador social ha de intervenir en la educación

(1) En numerosas bibliotecas se suele encontrar todavía el material referido a la animación sociocultural, clasificado en el apartado de sociología. La propia ambiguedad del concepto, la amplitud de su contenido y la inespecificidad de sus actividad son los causantes de este estado de cosas.

no formal; esto es, **ha de actuar fuera del sistema escolar** o, del sistema educativo jerarquizado y graduado (2). No obstante, y como ya hemos señalado, la animación sociocultural, por su propia configuración esencial puede ser aplicada a cualquier práctica social, lo que la ubicaría también en el sector de la educación formal y, concretamente en la escuela, como atestiguan numerosas publicaciones al respecto (3).

Se afirma, así mismo, que **ha de trabajar en la educación de adultos, incluida la tercera edad**. Tradicionalmente la animación sociocultural, como heredera de la educación popular, se ha centrado en el ámbito de los adultos. Lo cual no es óbice, sin embargo, para que, en las intervenciones que se producen en nuestro país, hablemos también de animación sociocultural infantil y juvenil. A partir de aquí definiríamos la animación resultante como inter y/ o multigeneracional. Este hecho se produce, entre otros factores, por la absorción de las actividades denominadas de «Tiempo libre» en el marco general de intervenciones y en la misma reflexión de la animación sociocultural (4).

El tercer ámbito de intervención definido es quizá el de más problemática vinculación con la animación sociocultural: **inserción social de las personas desadaptadas y minusválidos**. No cabe duda que la animación sociocultural puede aplicarse a cualquier actividad social y éstas, por lo tanto, entrarían o podrían entrar en el círculo de su paragüas protector. Ahora bien, entendemos que aquellas no constituyen el objetivo fundamental de la animación sociocultural (5), aunque sin duda, dicha inserción podría derivarse de sus intervenciones como un objetivo indirecto (6).

El animador sociocultural, por último, ha de estar formado en lo que se formula como **acción socio-educativa**. Vale la pena matizar qué entendemos por esto y, así mismo, señalar las motivaciones que desde nuestro punto de vista impulsan al Consejo de Universidades a una tal formulación. Entendemos por acción socio-educativa todo aquel conjunto de intervenciones educativas que se dan o se producen en el seno de los grupos o comunidades que conforman el entramado de la sociedad. Parecería, al hilo de la literatura pedagógica (sobre todo la referida a la pedagogía social), que se define la acción socio-educativa por oposición a la acción educativa que, en este sentido, se produciría dentro de las instituciones que configuran e imparten la denominada educación formal. Tal contraposición es, sin duda, conceptualmente incorrecta, dado que la socialidad impregna cualquier interacción entre personas y así, tan socio-educativa es la acción que se produce en el ámbito de la educación formal como en el de la educación no formal. No en vano se ha dicho que *toda educación es educación social*. Ahora bien, en el lenguaje cotidiano esta contraposición parece haber hecho fortuna y es de esta forma como se suelen definir ambas acciones.

Se ha llegado a decir que la pedagogía social es la ciencia de la educación no formal. Desde mi punto de vista la idea resulta original, puesto que nos obliga a replantearnos las relaciones entre ambos conceptos, pero estar de acuerdo con ella presupone, en la línea de lo argumentado, que la educación formal no es acción socio-educativa.

Infiero que el planteamiento que impulsa al Consejo de Universidades a recoger, como formación del educador social, la acción socio-educativa, no es justamente el anterior sino la clásica idea, ya citada, de que toda educación es educación social o, quizá, con una pespectiva menos epistemológica y más pragmática, la propia historia de la elaboración y aprobación definitiva de los planes de estudio que habían de conformar los nuevos títulos de Pedagogía, en concreto el del educador social.

2. LA HISTORIA DEL TITULO DE EDUCADOR SOCIAL

En abril de 1987 la Comisión XV -un grupo de profesores universitarios expertos en educación- elaboró, por encargo del Consejo de Universidades, una propuesta-proyecto de lo que podrían ser los nuevos títulos universitarios de Pedagogía. En dicha propuesta se contemplaban tres licenciaturas: *Psicopedagogía, Organización y administración de la educación y Pedagogía social.

Así apareció planteado, por primera vez en España, el título de Pedagogía social, que venía a recoger toda una serie de intervenciones socioeducativas, muy extendidas ya por todo el estado (7) y extraordinariamente difusas y faltas de concreción en lo que respecta a las funciones específicas, a los ámbitos concretos de intervención y al perfil profesional de estos educadores (8).

---

(2) Según el «criterio estructural». Cfr. Pp. 20-21 TRILLA (1992). O que utiliza métodos no estricta ni convencionalmente escolares, según el «criterio metodológico». Cfr. Pp. 19-20 TRILLA (1992).

(3) Ver, por ejemplo, entre otros, DELORME (1985), CARIDE (1989), GRIEGER (1990), VENTOSA (1992), etc.

(4) Para una ampliación de esta idea ver ARMENGOL (1989:18) y UCAR (1992:45-46).

(5) Analizaremos más en profundidad esta problemática al tratar el tema de la especialización del educador social.

(6) Se hace necesario concretar lo máximo posible las funciones específicas o el cometido concreto del animador sociocultural para no caer en lo que en las «Jornades per a la formació d'educadors i agents socioculturals» celebradas en Barcelona en Mayo de 1988, se definió como *educador o animador superman*. Con una indefinición del campo como la que existía en aquellos momentos, parecía que el educador y, en concreto el animador podía y debía hacerlo todo; por eso se dijo que el animador no tenía que ser *superman*.

(7) Sobre todo en los ayuntamientos y administraciones municipales.

(8) Por señalar algún ejemplo. Entre los diferentes profesionales de la educación social que se contratan podemos destacar: Animadores socioculturales, animadores cívicos, educadores de calle, animadores comunitarios, promotores sociales o socioculturales, educadores especializados, etc. La falta de inconcreción, así mismo, respecto a su formación, hace que no se demanden como requisitos de entrada sino el bachiller o el COU en el mejor de los casos.

En respuesta al proyecto de la Comisión XV se generaron, por todo el país y entre los diferentes colectivos relacionados con la educación social (Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Escuelas Normales, Escuelas de Formación de Animadores, colectivos de profesionales en activo, etc.), abundantes grupos de trabajo y comisiones que trataban de reflexionar sobre dicho proyecto y la realidad socioinstitucional e interventiva de la calle, con el objeto de elevar contrapropuestas al Consejo de Universidades. Quizá de las más notorias, en este sentido, fueran las «Jornades sobre la formació d'educadors i agents socioculturals» (Barcelona, mayo 1988). Este amplio y diversificado movimiento de respuesta causó -suponemos- numerosos problemas a la hora de formalizar un título que difícilmente sería consensuado. Dicho consenso se producía respecto a la necesidad de un tal título, pero no respecto a su contenido ni tan siquiera respecto a los centros que deberían impartirlo (UCAR, 1989:5).

Por otra parte, esta falta de consenso venía abonada por la inexistencia de un marco teórico elaborado sobre la conceptualización, contenidos, funciones y ámbitos específicos de intervención en educación social (9), que pudiera dar sentido o, al menos, introducir un cierto orden en las discusiones que los diferentes colectivos y el propio Consejo de Universidades llevaban a cabo. El título de educación social (y no de Pedagogía Social como se había propuesto) no verá la luz sino tres años y medio más tarde de la formulación de la propuesta de la Comisión XV. Fruto de la problemática descrita, se presenta como un título lleno de ambiguedades conceptuales e inconcreciones funcionales respecto a los educadores. Parece incluso -y aquí ubicamos las reflexiones que nos hacíamos sobre el hecho de incluir la formación en la acción socio-educativa- como si fuera intencionalmente ambiguo precisamente para dar cabida a la extraordinaria variedad de intervenciones que se ubican bajo el paragüas protector de la educación social.

Es necesario reflexionar también sobre el hecho de que estos estudios se organicen en forma de primer ciclo y con una duración prescrita de tres años. Quizá lo primero que, en este sentido, cabría señalar es que, desde nuestro punto de vista, es un título que, tal y como se presenta, carece de coherencia interna. Esto es lo que intentaremos mostrar seguidamente.

3. UNOS ESTUDIOS DE PRIMER CICLO

Comencemos con el análisis de la realidad previa a la aprobación del título. Es bien sabido que durante estos últimos años ha sido la propia sociedad la encargada de formar a los profesionales de la educación social que actuaban en la práctica. Si analizamos la organización curricular de las escuelas, generalmente municipales, que se ocupaban de esta formación, lo primero que se observa es que, aparte de cursos sobre temas específicos o de especialización, organizaban los estudios de cada uno de los profesionales en tres años (10). Contrariamente, el título de educación social agrupa diferentes tipos de educadores en una misma formación, también trianual.

Entendemos, en primer lugar, que no es una mala idea -o, en otros términos, que puede ser justificable- el hecho de agrupar a los diferentes tipos de educadores que intervienen sobre la realidad en el ámbito común de la educación social. Varias justificaciones abonarán esta decisión. En primer lugar, una tal agrupación resulta sin duda mucho más barata a las arcas del Estado que, por ejemplo, tres títulos diferentes: uno de animación sociocultural, uno de educación especializada y uno de educación de adultos. En todo caso, más adelante presentamos nuestra postura al respecto. En segundo lugar, ciertamente los tres tipos de profesionales pueden intervenir sobre los mismos clientes (aunque ni mucho menos en todos los casos) y, a menudo, con parecidas metodologías u objetivos comunes. Quizá ésta habría de convertirse en una línea de investigación necesaria para estudiar e iluminar el presente: ¿Qué tienen de diferente y de semejante los tres tipos de educadores? ¿Cúales son sus diferencias y similitudes interventivas? ¿Tiene sentido, vista la realidad de la intervención en la calle, agruparlos bajo una misma formación? etc.

En la misma línea argumental, una de las problemáticas fundamentales del ejercicio profesional de estos educadores es lo que se ha definido como *trashumancia profesional*. Con este concepto se quiere recoger la idea de que las profesiones del educador social, por lo terriblemente gravosas que resultan desde el punto de vista psicológico y por la dificultad inherente de separar la vida profesional de la personal en sus intervenciones, se convierten, a menudo, en *profesiones de paso*, que se nutren generalmente de personas jóvenes que abandonan su trabajo al cabo de algunos años de ejercicio. Agrupar bajo una misma formación a los tres tipos de educadores podría permitirles luchar contra la citada trashumancia ofreciéndoles alternativas (11). Efectivamente, una formación común y polivalente posibilitaría una cierta alternancia pasando, por ejemplo, después de algunos años de ejercicio profesional, de animador sociocultural a educador

(9) Es un hecho repetidamente descrito por los autores que, en los inicios de la educación social en España, existían abundantes iniciativas de este tipo en la práctica de la calle, pero muy poca reflexión teórica al respecto (esto es cierto para la animación sociocultural y la educación especializada, no así para la educación de adultos, sobre la que existe abundante blibliografía). La mayor parte de la teoría que existía había sido importada de otros países con mayor historia en el ámbito de estas intervenciones.

(10) En Barcelona, por ejemplo, el IMAE (Institut municipal d'animación i esplai) daba el título de animador sociocultural después de tres años de estudios. Lo mismo sucedía en la escuela «Flor de maig» en la que se formaban educadores especializados.

(11) Estos educadores suelen acabar después de 6 ó 8 años de profesión, terriblemente desgastados desde el punto de vista psicológico y suelen plantearse el cambio de trabajo o de profesión, lo cual, a menudo, resulta muy problemático puesto que no disponen de formación en otro campo.

de adultos o especializado.

Ahora bién, frente a estos argumentos a favor del título aprobado, pueden oponerse otros que los invaliden o, simplemente, los minimicen. Pasamos a presentar algunos. En primer lugar, no figura en el título el tipo de profesionales que se han de formar, es decir, solamente queda claro que se ha de formar un educador social, pero en ningún lugar se habla de perfiles específicos. A no ser que interpretemos, en la línea del tipo de formación que (según lo definido por el Consejo de Universidades) ha de tener, que:

1º El campo de la **educación no formal** corresponde al animador sociocultural; el de la **educación de adultos, incluida la tercera edad**, corresponde al educador de adultos; y el de **la inserción social de personas desadaptadas y minusválidos** corresponde al educador especializado. Hemos de suponer que la acción socio-educativa correspondería a los tres. Esta postura, como ya hemos demostrado antes, al analizar el título en relación a la animación sociocultural, es conceptualmente incorrecta y no se corresponde, de hecho, con la realidad de la intervención.

2º Todos los campos definidos en el título corresponden o forman un único profesional: el educador social. Esta parecería sin duda la postura más coherente a tenor de lo expuesto en dicho título. Pero entonces lo que se pretende es formar una especie de *educador superman* apto para intervenir en todos los ámbitos definidos e incluso con todas las metodologías diferenciales. Nos parece que ésta es una idea totalmente fuera de lugar. Por otra parte, esto iría también en contra de la realidad de la calle, que ya ha perfilado sus propios y específicos interventores (12).

Esta segunda posibilidad ha generado problemas a la hora de elaborar el currículum de dicho educador, puesto que, en principio, en un primer ciclo no puede haber especialización. Esto es propio de segundos y terceros ciclos. El primer ciclo es siempre o profesionalizador o propedéutico; se orienta a la práctica profesional o prepara para la especialización en un ciclo posterior. Plantear un primer ciclo con especialización obliga u obligará a las universidades a optar, fundamentalmente, entre tres filosofías curriculares:

1. **Máxima especialización a partir de primer curso**. Es el caso en el que se pretenden formar uno, dos o tres tipos diferenciados de educadores sociales: Animador sociocultural, educador de adultos y educador especializado. De hecho, podría ser algo equivalente a la existencia de tres carreras o títulos diferenciados. Esta será la postura más coherente en el caso de que entendamos que entre estos tres tipos de educadores existen más diferencias que semejanzas. Por nuestra parte, entendemos que podría existir una cierta identidad funcional, posibilitadora de una (gran parte de) formación común, entre el educador de adultos y el animador sociocultural. No así con el educador especializado que, entendemos, realiza o puede realizar un trabajo más de tipo terapéutico (13). Aplicar esta primera filosofía en universidades grandes no ha de presentar excesivos problemas,

(12) Es necesario señalar que hasta la aparición del documento de la Comisión XV, las reflexiones, formación y trabajos de los, respectivamente, animadores socioculturales y educadores especializados se habían dado por separado. Unicamente los educadores de adultos y los animadores socioculturales contemplaban un trabajo conjunto e incluso una cierta identidad funcional.

(13) Lo cual no quiere decir que dicho educador no utilice, en determinados casos, metodologías propias de la animación. Entendemos, sin embargo, que tanto por los objetivos que pretende -resocializar, reeducar o integrar-, como por el tipo de relación que mantiene con sus clientes -más terapeútica-, es un profesional sustancial y esencialmente diferente del animador sociocultural y del educador de adultos.

dados los recursos disponibles. En universidades pequeñas, sin embargo, puede ser problemática si se opta por formar a más de un especialista. El primer ciclo resultante puede constituirse, dada la falta de recursos, en una especie de «pupurri» que no forme en realidad para ninguno de los tres.

2. **Ninguna especialización**. Esta filosofía puede ser entendida como que se forma a un solo profesional (por ejemplo, sólo se forman animadores socioculturales) y, en este caso, coincidiría con la anterior. Puede ser entendida también en el sentido de que se forma para todo, para ejercer los tres tipos de acciones que ejecutan el animador sociocultural, el educador de adultos y el educador especializado. En este segundo caso coincidiría con el futurible que hemos definido como posible, en la postura anterior, para las universidades pequeñas.

3. **Máxima o mínima especialización a partir de segundo o tercer curso**. Esta se constituiría como una postura intermedia entre las otras dos. Las posibilidades dentro de esta opción pueden ser variables. Puede pensarse, por ejemplo, en un primer y segundo curso comunes y comenzar la especialización en el tercero. O mantener común solamente el primer curso y hacer una especialización progresiva a partir de segundo. Las posturas variarán también en función del grado de especialización que haya en cada curso. Dadas las características del título aprobado ésta parece ser la postura más coherente, puesto que garantiza la polivalencia y ofrece alternativas a la trashumancia profesional.

Faltarían, para ultimar los análisis de este título desde un punto de vista genérico, algunas reflexiones en torno a las exigencias de la demanda social. No es ningún secreto que el título de educador social surge a partir de una necesidad y una demanda social de profesionales que respondan eficazmente a unas problemáticas concretas que se producen en la urdimbre social. Uno de los principales problemas del título de educador social -y esto es algo que ha de tenerse en cuenta a la hora de elaborar los currículums- es que fácilmente puede caer en la formación de tecnócratas. Que el énfasis social se ponga en la resolución eficaz de los problemas que afectan al entramado social, no ha de hacernos olvidar que dicha resolución eficaz de problemas se realizará entre personas. En este sentido, el currículum del educador social ha de ser rico, desde el punto de vista formativo, en metodologías y técnicas de intervención, pero también en contextos de interpretación, en pensamiento social y en análisis de ideologías. En definitiva ha de procurar una formación humanística que contextualice y dé sentido a la aplicación de técnicas y de metodologías. Sólo así podremos obviar uno de los -desde mi punto de vista- mayores problemas que puede presentar este título en su incorporación al mundo universitario.

4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL TÍTULO DE EDUCACIÓN SOCIAL

La troncalidad definida por el Consejo de universidades para este título se concreta en nueve materias y un prácticum que contabilizan un total de 88 créditos (48'8 %) sobre los 180 mínimos exigidos para esta titulación. Dicha troncalidad se concreta en los conocimientos mínimos comunes que equipararán a todos los educadores sociales del Estado. Por otra parte, habría de ser suficiente, también, para generar la polivalencia profesional de la que hablábamos en el punto anterior. Lo que nos interesa, a continuación, es conocer la presencia de la animación sociocultural en dicha troncalidad. Partimos de la idea de que las materias troncales que analizaremos pueden ser segmentadas en diferentes asignaturas y, así mismo, que cada universidad incluirá en este currículum las materias obligatorias u optativas que considere oportuno, siempre sin superar el creditaje máximo que, para estudios de primer ciclo, permite el Real Decreto 1497/1987.

En la relación de materias troncales presentadas aparece «Programas de animación sociocultural» con una carga lectiva de seis créditos que equivaldrían a unas 60 horas de clase. Ésta es la única materia específica de animación que aparece como troncal. Los contenidos que se le asignan son los siguientes:

* Diseño de programas de animación sociocultural.
* Desarrollo comunitario y organización de la comunidad.
* Recursos personales, metodológicos y técnicos de animación sociocultural.
* Estimulación de la participación de sectores sociales.

Los contenidos definidos son propios y adecuados para formar a un animador. Entendemos por otra parte, que son extraordinariamente amplios para las 60 horas lectivas de que se dispone e, incluso, en algún caso, intencionalmente -pienso- inespecíficos. Sólo el tercer contenido -recursos personales, metodológicos y técnicos de la animación sociocultural- demandaría como mínimo, para una buena formación, las horas de clase definidas para el conjunto de la materia.

Ahora bien, entendemos que el animador no se formará a partir de esta única materia, sinó a partir de todo el currículum. Correspondería, por tanto a continuación, concretar -en los contenidos definidos por el Consejo de Universidades- qué formación específica ha de ofrecer al animador sociocultural cada una de las materias definidas como troncales:

1. **Didáctica general**. Desde mi punto de vista, ha de formar al animador en todos los elementos que inciden en la **relación educativa**, no específicamente escolar. La materia está -lo infiero a partir de los contenidos planteados- excesivamente centrada en una relación educativa de

(14) Tampoco lo son el educador especializado ni el educador de adultos (exceptuado el E.B.A.).

(15) Ver Ucar, 1992.

(16) Para entendernos, sería algo equivalente a los denominados «planes de carrera», tan corrientes en los procesos de formación laboral que se llevan a cabo en las empresas. Con ellos se pretendería también responsabilizar a las personas de su propio destino.

tipo tradicional o, si se quiere, escolar. El animador no es un docente, no es un profesor (14), y, por lo tanto, no le interesan tanto los *modelos de enseñanza y de currícula, las funciones del profesor* o la *organización de los procesos de enseñanza*, como los, por ejemplo, factores que determinan (condicionan/posibilitan) la relación educativa o, de qué manera o cómo puede verse ésta afectada en función de los contextos en los que se produzca. También cómo planificar, analizar y evaluar dicha relación educativa. Esta didáctica general habría ser ser, si la pensamos para el animador sociocultural, sobre todo una **didáctica de la vida cotidiana**, entendida ésta última como un continuo y progresivo proceso de aprendizaje a lo largo de toda la existencia, que se concreta, sobre todo, en la relación con los otros y en las vivencias y proyectos compartidos. Estos son los contenidos que dicha materia debería ofertar para formar a un buen animador sociocultural. La mayor parte de los contenidos señalados por el Consejo de Universidades para la didáctica general parecen más apropiados para formar al educador de adultos y, solamente, a aquel que se centra en los procesos de alfabetización; en lo que hemos concretado como Educación Básica de Adultos (E.B.A.).

2. **Educación Permanente**. En el caso de esta materia los contenidos me parecen apropiados. Referidos al animador se deberían concretar, sobre todo, en ofrecerle estrategias de **gestión de la vida cotiana**. Entiendo que, en una visión de esta educación tanto biográfica como vital (15), y en una sociedad multidimensional y cambiante como la nuestra, el animador ha de enseñar a las personas, grupos y comunidades con las que trabaja, a gestionar el propio futuro a partir de «planes de vida» (16), que les ayuden a superar la visión corta e inmediata del presente mediante el trazado y definición de planes a medio y largo plazo.

3. **Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social**. Esta materia parece estar pensada para la formación específica del educador especializado, al igual que la de «Programas de animación sociocultural» lo estaba para el animador. Ahora bien, si admitimos esta premisa como cierta -y desde el punto de vista conceptual la formulación de la materia y los contenidos asignados así lo atestiguan-, podría parecer que la intervención sólo se produce en los casos de desaptación social y que no hay intervención posible fuera de dicho ámbito. En este sentido, afirmamos que la formulación de la materia -y los mismos contenidos que la conforman- es conceptualmente incorrecta o está mal planteada. En efecto, cuando se definen como contenidos *estrategias de intervención* o *la intervención educativa como estrategia fundamental*, estos contenidos concretos ¿se refieren sólo a la desadaptación social o al ámbito social en general (tanto el adaptado como el desadaptado)? Si se responde que a la desadaptación social, nos encontramos con que no existe en toda la troncalidad otra materia que trate de la intervención en otros ámbitos, por lo que habríamos de suponer que o bien ésta no existe como tal, o que, simplemente, no interesa para este currículum. Huelga señalar lo fuera de lugar de dicha perspectiva. Si, por el

RELACIÓN DE MATERIAS	CRÉDITOS
1. Didáctica general	6
2. Educación permanente	6
3. Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social	6
4. Nuevas tecnologías aplicadas a la educació	4
5. Programas de animación sociocultural	6
6. Intervención educativa en la cultura	4
7. Tecnología de la comunicación interpersonal	4
8. Psicología del desarrollo	9
9. Psicología social y de las organizaciones	6
10. Sociología y antropología social	4
11. Teorías e instituciones contemporáneas	4
12. Prácticum	32
TOTAL	91

CUADRO Nº 1: Propuesta propia de troncalidad para el título de educador social a partir de la formulada por el Consejo de Universidades.

(17) Eso sí, concretando en los contenidos que todo lo referido a intervención es siempre respecto a problemas de desadaptación social.

contrario, se responde, que al ámbito social en general, ¿qué hacen estos contenidos en una materia formulada de manera tan sumamente restrictiva? Cabría una tercera posibilidad, y es que la intervención fuera igual o fuera la misma para cualquier tipo de educador social (animador sociocultural, educador especializado y educador de adultos). También esta postura -que, evidentemente, no compartimos- sería conceptualmente incorrecta ya que entendemos que existe una diferenciación esencial entre el tipo de intervención que realiza el educador especializado por una parte y el animador sociocultural y el educador de adultos por otra. Aún podríamos añadir un argumento más para sustentar la inadecuación existente entre esta materia, sus contenidos, y la concepción de los diferentes tipos de educadores sociales. Hemos defendido también, en el estudio epistemológico de la animación sociocultural (UCAR, 1994), que las intervenciones propias de esta disciplina no se centran, en la actualidad, sólo en el terreno de la necesidad sino también en el de la libertad. No tendría sentido pues hablar de intervención referida solamente al ámbito de la desadaptación social. La decisión correcta, desde el punto de vista conceptual, hubiera sido o bien disponer una materia genérica sobre **La intervención en ámbitos sociales**, que ofreciera unos principios generales y la subsiguiente concreción por ámbitos o perfiles de intervención específicos, o bien, añadir a la materia propuesta (17) otra que se ocupara de la intervención en lo que hemos definido como *el reino de la libertad*. Dicha materia, por concretar específicamente el campo, hubiera podido denominarse **Intervención en ámbitos culturales** o **Intervención cultural**. La falta de lógica curricular de esta materia tal y como se plantea en el conjunto del currículum se patentiza también en la carga crediticia que se le asigna: nueve créditos. Que esta materia, conjuntamente con *Psicología del desarrollo*, tenga la carga crediticia más alta del currículum puede interpretarse en el sentido que constituye una de las materias fundamentales, perspectiva con la que estaríamos de acuerdo. No en vano hemos caracterizado a la intervención como la esencia nuclear de la animación sociocultural; y lo mismo haríamos respecto al educador especializado y al educador de adultos. Ahora bien, que se le asigne dicho creditaje concretando el ámbito interventivo exclusivamente en la desadaptación social, viene a reforzar también la idea ya señalada de que estos interventores trabajan sólo en el reino de la necesidad. Entiendo que este principio de filosofía curricular, que se trasluce a lo largo de la formulación de todo el título, es erróneo.

4. **Nuevas tecnología aplicadas a la educación**. Una materia como esta resulta realmente indispensable en este currículum. Entendemos que tanto la carga crediticia como los contenidos son apropiados para formar a los tres tipos de educadores sociales definidos. En todo caso y respecto al animador sociocultural, las universidades deberían implementar asignaturas complementarias que se centraran específicamente en la radio y la televisión, puesto que, cada vez más, las comunidades locales disponen de estos medios, y una eficaz utilización de los mismos por parte del animador puede convertirlos en auténticos dinamizadores de la vida comunitaria.

5. **Psicología del Desarrollo.** Esta materia es de presencia inexcusable en este currículum. A pesar de que en sus contenidos se enfatiza -lógicamente- la psicología de la edad adulta y la vejez, se habla también de las etapas del desarrollo, lo que refuerza la idea, señalada, de que estos interventores sociales y, en nuestro caso, el animador sociocultural, trabajan también con niños, adolescentes, y jóvenes. Por otra parte, parece lógico también, que esta materia tenga asignada la carga crediticia más alta, puesto que hace referencia a los destinatarios de la intervención y ésta última será deficiente si no disponemos de un buen conocimiento de la situación psicológica de los mismos.

6. **Psicología social y de las organizaciones**. También esta materia resulta determinante para el animador sociocultural en concreto y para el educador social en general. Entiendo que tanto la formulación como los contenidos són básicos y apropiados para la formación de dichos interventores sociales.

7. **Sociología y antropología social**. Esta materia fundamenta, al igual que las dos anteriores la intervención, que, desde mi punto de vista, es el tronco común a los diferentes tipos de educadores sociales (salvando, evidentemente, las diferencias señaladas entre el educador especializado y el animador sociocultural). En este sentido, creo que la formulación y los contenidos son adecuados para la formación basal del animador sociocultural aunque, en este caso más que en otros -dada la carga crediticia que presenta-, esta materia habrá de ser complementada por las diferentes universidades con otras asignaturas relacionadas.

8. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Esta materia ilustra la intervención. Es necesario conocer la realidad institucional de nuestra sociedad, porque es justamente al amparo de aquella que el animador sociocultural realizará sus intervenciones. También en este caso tanto la formulación de la materia como los contenidos que la conforman me parecen apropiados y dentro de la lógica curricular. Quizá señalar para acabar, que la baja carga crediticia obedece sin duda a las diferencias institucionales existentes entre las Comunidades que constituyen nuestro Estado. Las universidades deberán complementar esta materia con las especificidades institucionales propias de cada Comunidad Autónoma.

Hemos analizado, hasta el momento, lo que hay. También es necesario señalar qué es lo que consideramos que falta en este currículum prescrito por el Consejo de Universidades, siempre teniendo en cuenta que hablamos desde la perspectiva de la animación

---

(18) Señalar, como curiosidad, que el término cultura aparece una sola vez en el currículum. Concretamente, en los contenidos de **Sociología y antropología social** como: *Grupos étnicos y **culturales** en España*

sociocultural. Desde mi punto de vista faltan dos materias o dos tipologías de contenidos que hubieran enriquecido la formación del educador social en sus diferentes perfiles profesionales. Lo que me parece más importante -y es por eso que considero que hubiesen debido de formar parte de la troncalidad-, hubieran ajustado el perfil profesional a la realidad de la intervención que se está dando en la práctica y, así mismo, a la propia demanda social. Estas dos materias y los contenidos que podrían conformarlas serían las siguientes:

1. **Intervención educativa en la cultura**. Cultura y subculturas. Análisis y crítica cultural. Políticas culturales. Gestión territorial de la cultura. El proyecto cultural. La intervención educativa en materia de cultura. El producto cultural. Las industrias culturales y el consumo cultural.

2. **Tecnología de la comunicación interpersonal**. Teoría de la comunicación. Las relaciones interpersonales. Tipologías relacionales. La comunicación oral. La comunicación no verbal. Los procesos de comunicación en ámbitos diferenciales. La comunicación en los procesos de intervención. Técnicas de comunicación verbal y no verbal.

Las justificaciones para la inclusión de ambas materias serían numerosas. Citaremos algunas. Respecto a la primera entiendo, por ejemplo, que la gestión de la cultura será una de las tareas fundamentales que tanto el educador de adultos como el animador sociocultural y, en menor medida, el educador especializado, habrán de realizar. Por otra parte, su labor estará siempre mediatizada por la influencia de las políticas culturales (acceso a medios, equipamientos, oferta, etc) y de las mismas industrias culturales que incidirán con su propaganda (publicidad es quizás un término más aséptico) en los deseos, intereses y motivaciones de las personas de las comuninades en que estos educadores trabajan (18). Respecto a la segunda materia, pienso que la comunicación interpersonal es el canal que mediatiza cualquier tipo de intervención socioeducativa y, a menudo, la eficacia de ésta dependerá de la gestión que el educador sepa hacer de aquella.

Podría objetarse que añadir dos materias más incrementaría la troncalidad y dejaría, por tanto, menos juego a la autonomía de las universidades. A partir, sin embargo, de los análisis que hemos realizado anteriormente podemos reestructurar dicha troncalidad con un mínimo incremento. Como puede verse en el cuadro Nº 1 la propuesta de troncalidad que presentamos a partir de la del Ministerio se incrementa en tres créditos lo que equivale a un 1'75 % sobre la propuesta del Consejo de Universidades. Con este incremento el creditaje mínimo sumaría 91 créditos, lo que situaría la troncalidad en un 50'55 % sobre los 180 créditos mínimos exigidos para este título.

5. ENTIDAD PROFESIONAL Y CURRICULAR DE LA ANIMACION SOCIOCULTURAL

Entendemos que la animación sociocultural dispone, en nuestra sociedad actual, de entidad propia como profesión. Esta afirmación viene avalada entre otras razones por:

1. Más de cuatro décadas de historia en Europa (19), a partir de su nacimiento en los países francófonos y de su implantación progresiva en el resto de países.

2. El reconocimiento social del animador sociocultural como un profesional de la educación que interviene en ámbitos socioculturales. Dicho reconocimiento viene sustentado, sobre todo, por las contrataciones de animadores, cada vez más numerosas por parte de las Administraciones locales y de los organismos y entidades de la sociedad civil. Esto confiere a la animación sociocultural el estatuto de profesión (20).

3. El reconocimiento institucional de la animación sociocultural como profesión, concretado en la inclusión de estos estudios en una diplomatura universitaria de Educación Social claramente orientada a la profesionalización.

Todos estos factores convierten a la animación sociocultural en una de las así llamadas *nuevas profesiones* (QUINTANA, 1992). Ahora bién, ¿el hecho de que se constituya como una profesión autónoma presupone que deba configurarse como una carrera o unos estudios universitarios también autónomos? Desde mi punto de vista, sí. Pienso que, al igual que tiene una entidad profesional, la animación sociocultural dispone de una entidad e identidad curricular específica (21). También en este caso podemos aducir toda una serie de razones que fundamenten dicha convicción:

1. Que sea una profesión específica y diferenciada presupone la existencia de unos contenidos específicos y diferenciados. La reflexión que debería seguir, a continuación, se orientaría al volumen y a la especificidad de dichos contenidos. ¿Es suficiente dicho volumen para conformar una diplomatura específica? En la línea de reflexiones elaboradas desde el principio de este estudio e, incluso, desde la propia lógica del sentido común, la respuesta debería ser que sí. Efectivamente, la animación sociocultural, por sí sola, dispone de contenidos suficientes para constituirse en una diplomatura universitaria. Como ya hemos citado, no es una casualidad que buena parte

---

(19) Eso si entendemos la animación sociocultural en el sentido estricto que la define como una profesión. Si la entendemos en sentido laso y, por tanto amplio y difuso, las actividades de animación se remontan al principio de la historia humana (UCAR, 1992:15-16).

(20) En marzo de 1992 apareció en el mercado editorial el libro: QUINTANA, J.M. (1992) **L'animació i els seus àmbits professionals**. Ed. Institut Català de Noves Professions (INCANOP). Generalitat de Catalunya. Barcelona. También desde el punto de vista editorial parece estarle reconocido dicho estatuto.

(21) Otra cosa es que se considere -como hemos recogido en el apartado uno de este capítulo- que entre el educador de adultos (exceptuado el E.B.A.) y el animador sociocultural existe suficiente identidad funcional como para que se les forme conjuntamente. Lo que me parece, epistemológica, pragmática y funcionalmente un error es que se le forme conjuntamente, en unos mismos estudios, con el educador especializado.

de las escuelas de formación de animadores, que han funcionado a lo largo de estos últimos años al margen de la universidad, hayan organizado estos estudios en un ciclo trianual.

Este último se conforma, sin embargo, como un argumento externo, casi analógico. Podemos argumentar también desde la esencia de la animación sociocultural. Las propias características que la definen concretan la amplitud de sus contenidos.

2. La animación sociocultural es una **tecnología**. Esto presupone que el animador, como tecnólogo, nunca será un mero *aplicador de técnicas sino un recreador o diseñador de técnicas* (UCAR, 1992:105) que ha de ajustar su intervención a la realidad específica sobre la que interviene. En este sentido, cada intervención es original, singular.

3. La animación sociocultural es una tecnología **social**. Si se quiere, una tecnología blanda, no basada en las ciencias físico-naturales. Una tecnología de este tipo ha de ser, por propia definición, **flexible** (UCAR, 1992:107), puesto que se produce entre sujetos. La flexibilidad, hablando de tecnología, implica capacidad de ofertar alternativas, existencia de muchos puntos de decisión en el proceso de intervención y cada uno de ellos con alternativas diferenciadas para llegar a las metas propuestas. Implica, por tanto, para el animador no sólo una *actitud vital y metodológica de apertura hacia todo lo que le rodea*, sino, sobre todo, la disposición de un *repertorio (background) cualitativa y cuantitativamente rico en métodos, técnicas, recursos y procedimientos para la intervención* (UCAR, 1992:108).

4. La animación sociocultural es **inter y multigeneracional**. Es decir, actua sobre el conjunto de la comunidad; sobre los niños, los adolescentes, los jóvenes, los adultos y los ancianos.

5. La animación sociocultural actua sobre **múltiples contextos diferenciales**. Existe una animación sociocultural urbana, rural, penitenciaria, sanitaria, deportiva, teatral, comunitaria, de grupos marginales, turística, empresarial, económica, comercial, etc., cada una de ellas específica en función del propio contexto donde se produce.

6. La animación sociocultural es metodológicamente **interdisciplinar y ecléctica** (UCAR, 1992:100). Es interdisciplinar porque usa en sus intervenciones técnicas de diferentes disciplinas científicas (economía, psicología, sociología, ciencias de la información y la comunicación, etc.). Es ecléctica porque combina y mezcla dichas técnicas de forma original para responder a una situación comunitaria de déficit sociocultural también original.

7. La animación sociocultural no es, en ningún caso, **ideológicamente neutra**. Lo cual presupone al animador una sólida formación en pensamiento social que le permita analizar y criticar ideologías comunitarias, ofrecer alternativas ideológicas o explicitar la propia ideología en la intervención.

Todos estos argumentos abonan la idea de unos estudios específicos de animación sociocultural o, en otros términos, la existencia de una carrera propia de animación sociocultural. Este discurso, sin embargo, se constituye a estas alturas, casi como en una especie de «carta a los reyes magos», puesto que la realidad prescrita por el Consejo de Universidades es otra: los estudios de animación sociocultural son un subconjunto dentro del título genérico de educación social.

6. BIBLIOGRAFÍA

ARMENGOL. C. (1989) «Del tiempo libre a la animación sociocultural», pp.17-48. V.V.A.A. **Intervención transformadora en una sociedad en crisis**. Ed. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

CARIDE, J.A. (1989) « pp 69-81, en **Educar** Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica. U.A.B.

DELORME, CH. (1985) **De la animación pedagógica a la investigación-acción**. Ed. Narcea. Madrid.

GRIEGER, P. (1990) **Animar la comunidad escolar**. Ed. Narcea. Madrid.

TRILLA, J. (1992) «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación.» Pp. 9-48, en SARRAMONA, J. (ed.) **La educación no formal**. Ed- Ceac. Barcelona.

UCAR, X. (1989) «Presentació», pp 5-6, en **Educar** Revista del Dpt. de Pedagogia i Didàctica. U.A.B.

UCAR, X. (1992) **La animación sociocultural**: Ed. Ceac. Barcelona.

UCAR, X. (1994) «El estatuto epistemológico de la animación sociocultural», pp. 161-185, en **Teoría de la Educación**. Revista interuniversitaria. Vol. VI. Ed. Universidad de Salamanca.

VENTOSA y otros (1992) **La animación en centros escolares**. Ed. CCS. Madrid.■

EDUCADORES SOCIALES ALIENADOS

Ignacio Bujanda de la Fuente

Educador de la Asociación Albéniz de Oviedo

1. HISTORIA Y ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO ALIENACIÓN

Aunque el término alienación es más antiguo, encontrándose en el latín o en el inglés medieval, su origen está en la filosofía alemana en especial HEGEL y FEUERBACH para más tarde ser recogido por MARX y ENGELS.

Para HEGEL , en la *Filosofía del Espíritu*, alienación es la negación determinada del concepto por el cual éste se exterioriza, se hace otro; y mediante la negación de esa negación , se recupera enriquecida, más allá de la abstracción que era antes del proceso. En este momento el concepto de alienación no tiene connotaciones peyorativas. (RUNES, 1985, p.11)

Para FEUERBACH, alienación es la proyección que involuntariamente hace el hombre de su propia actividad y fantasía, para tomarlas luego como cosas en sí y someterse a ellas. (Íbid)

MARX toma el concepto de HEGEL y FEUERBACH pero lo traspone a un contexto histórico - social apareciendo conceptos nuevos como **escisión** o **descomposición** que MARX ve en el individuo de la sociedad burguesa; es una escisión entre la "ilusiones heroicas" de 1789 y el egoísmo privatista de la propiedad privada de los medios de producción. En MARX hay otra raíz del término no en la ideología sino que se encuentra en la situación material del hombre: el trabajo asalariado de la sociedad capitalista. De esta forma quedan alienados los productores de toda clase de trabajo y fundamentalmente las relaciones económico-sociales que se imponen al hombre anulando su propia conciencia, es cuando aparece la dominación y la explotación. (Íbid)

ROUSSEAU también habla de alienación pero nace de su concepto de cultura que define como una suma de hechos convencionales caracterizados en formas de comportamiento a las que el hombre debe adaptarse, en aras de la convivencia social; debido a esto el hombre debe renunciar a su singularidad individual. El hombre aparece así como un ser determinado y por tanto alienado. Para superar esa situación ROUSSEAU presenta en su *Contrato Social* un concepto político basado en el principio de la voluntad general. (FLORES, 1990, p.60)

En la lengua común alemana se habla de **alienación** o **extrañación** definiéndose éste último como el desarraigo o la ausencia de comunicación y organicidad con el ambiente o con otra persona. En castellano alienación se refiere a lo *ajeno* del latín *alienus* derivado de *alius*, "otro".

2. RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN SOCIAL

El término alienación entronca perfectamente con la Educación Social al tener una vertiente antropológica que afecta a eso que podemos llamar, de forma muy metafísica, proyecto de vida.

Si para Feuerbach la alienación era un **sometimiento** a la proyección que se hacía de la propia actividad, de la misma manera, el profesional de la educación social se ve sometido, y por tanto anulado, frente a la institución, los programas oficiales o ante una corriente pedagógica mayoritaria que asume sin más.

Es muy interesante el término **escisión** o **descomposición** en Marx. Las "ilusiones heróicas" de la juventud o de los tiempos de estudiante se cambia por el egoísmo privatista de la madurez obsesionado por el medrar o promocionarse personalmente, en definitiva, por "trepar". El **servicio público** del educador social se torna, así, en **servicio privado** para beneficio personal y profesional.

ROZADA, desde el ámbito escolar, explica como la alienación del profesor puede ser analizada, más ligado a la raíz material del término explicado por Marx, en su "sentido fuerte como la de un trabajador productor de mercancías (fuerza de trabajo) que se halla, como el resto de los trabajadores, expropiado del producto de su trabajo. Se halla asimismo enajenado (...) del proceso y los medios de trabajo". (ROZADA, 1989, p.75-76). El sentido débil del término estaría más conectado con la actividad en sí del educador. Para ello no es muy útil relacionar la **extrañación** del alemán y lo **ajeno** del castellano. El educador no es consciente de su propia actividad no sabe, o no quiere saber, porqué actúa de una determinada manera. Su teoría y su

práctica son ajenas la una de la otra, son lo "otro" (*alius*); ajeno y extraños. A esa escisión entre teoría y práctica se le une la ausencia de comunicación con el medio, con otras personas o consigo mismo. La falta de comunicación impide la reflexión y por tanto el pensamiento; siendo éste una característica de los individuos no alienados. Al proceso de alienación - proceso porque no ocurre de un día para otro - va unido la ausencia de pensamiento o de reflexión sobre la realidad, se asume y ya está.[1]

Debido a todo esto para realizar una perfecta desalienación profesional es necesario procesos conscientes de auto-reflexión en la que el educador se convierte en sujeto activo mediante la actividad consciente y la racionalización de su entorno. De este modo podremos transformar, innovar y crear alternativas a unos programas sociales alienados, extraños, descompuestos y ajenos. Para ello deben formarse educadores que sean intelectuales transformativos, parafraseando a GIROUX: al contemplar a los educadores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los educadores como profesionales reflexivos de la educación social. (GIROUX, 1990, p. 175-176)

3. CONCLUSIÓN. ¿TODO ESTO PARA QUÉ?

La reflexión y el pensamiento si no conducen a la acción se convierten en erudición vacía. Por eso es necesario operativizar nuestro planteamiento.

¿De qué manera se pueden producir unos **procesos conscientes de auto- reflexión** para conseguir una perfecta desalienación profesional?. Habría que partir de la necesaria organización de los profesionales de la educación social en grupos autónomos (o de presión, ¿por qué no?) del sistema, donde se analice la realidad de unos centros y sus programas alienados y de una sociedad cuya base económica neoliberal crea bolsas de pobreza e institucionaliza la exclusión social. En estos procesos de auto-reflexión debemos partir de explicitar, de forma más clara, nuestra ideología: nuestra visión global y coherente sobre el **Mundo,** cuáles son las bases de nuestra relaciones económicas y sociales, sobre el **Hombre**, de qué antropología partimos, y sobre el **Trabajo** dejando bien claro qué decisiones hay que tomar y quién las toma. Pero sobre todo qué hacemos, porqué, para quién o en palabras de FREIRE "contra quién".

Estamos planteando sencillamente la lucha ideológica. Para ello creemos fundamental una revisión profunda del Materialismo Dialéctico como elemento de análisis y transformación social siguiendo los pasos de la Escuela de Frankfort y del pensamiento de A. GRAMSCI; también hay que partir de la visión del educador como intelectual transformativo en el sentido que le da GIROUX pero sobre todo GRAMSCI cuando dice que "todos los hombres son intelectuales". Un trabajo difícil pero apasionante. Otro elemento del individuo no alienado: la pasión creadora.

BIBLIOGRAFÍA

CASCANTE, C. "Líneas de actuación metodológica. Diversos enfoques teórico-prácticos de la enseñanza" En AA.VV: III *Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Servicios Educativos. Fundación Municipal de Cultura. Ayto. de Gijón. Gijón, 1990, pp.21-29.

COROMINAS, J. Y PASCUAL, J.A. Diccionario crítico etimológico castellano e Hispánico. Madrid. Gredos. 1987.

FERRATER MORA, F.J. Diccionario de Filosofía. Buenos Aires. Sudamericana, 1971.

FLORES D'ARCHIS, G.(dir) Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid. Ed. Paulinas. 1990.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós/MEC. 1991.

LASO PRIETO, J. M. "Introducción al pensamiento global de Gramsci" En Signos, nº 4. CEP de Gijón. Oct-Dic. 1991.

QUINTANILLA, M.A. (dir) Diccionario de Filosofía Contemporánea. Salamanca. Sigueme. 1976.

ROZADA, J.M. "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico". En ROZADA, ARRIETA Y CASCANTE. Desarrollo curricular y formación del profesorado. Una opción vinculada a la teoría y a la práctica. Gijón. Cyan. 1989.

RUNES, D. D. (Dir) Diccionario de filosofía. Barcelona. Grijalbo. 1985.

SCHOEN, TH. Y NOEL I. Diccionario moderno. Español- Alemán. Alemán-Español. Madrid. 1980.■

[1] El mismo ROZADA cita a CASCANTE al ponerle sobre la pista de la utilidad del concepto de alienación aplicado a la situación de los profesores. El sentido débil del que habla ROZADA es desarrollado de forma más clara por CASCANTE, en sus distintas publicaciones (concretamente en CASCANTE, 1990, p. 23-24) más en la línea que estamos apuntando. Para él la alienación de los profesores es la falta de conciencia entre los diferentes ámbitos de decisión presentes en la práctica de la enseñanza. Las publicaciones de estos autores se centran en el ámbito escolar, pero se pueden tomar como referencia para la educación social.