

DE LOS PROFESORES, LA ESCUELA Y LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Históricamente la escuela y la Animación Sociocultural configuran espacios y perspectivas distintas en el entendimiento y proyección de la cultura en la praxis social.

Frente al pasado, la construcción de una escuela integrada en las comunidades y en el territorio exige la complementariedad de sus procesos, en el objetivo común de la formación integral de las personas.

Este artículo pretende sentar algunas bases para este logro, destacando el papel de los profesores como agentes sociales de ineludible referencia en las relaciones educación-cultura-sociedad.

ABSTRACT

From an historical point of view, school and sociocultural dinamization shape different spaces and perspectives into culture's understanding and influence in social praxis.

Overcoming the past, the building of a school integrated in the community and in their territory asks for complementary in their processes, towards the common objective of people education understood as a whole.

This paper intends to lay some basis on this direction, emphasizing the role of the teachers as social agents that everyone must unavoidably refer to in the education-culture-society relations.

INTRODUCCIÓN PARA UN DISCURSO INUSUAL

Estamos convencidos de que, analíticamente, uno de los planteamientos más coherentes en el estudio de las relaciones dialécticas educación-sociedad, es aquél que convierte la teoría y la práctica educativa en un problema de

contextos. Es evidente que esto mismo acontece con otros aspectos o dimensiones configuradoras de las realidades sociales: la cultura, la economía, la política o el arte.

Sucede, sin embargo, que en la educación su perspectiva más apreciable —concretada en la escuela—, adquiere el significado particular y explícito de un sistema institucional definido históricamente. Tanto como le ha resultado factible, atendiendo a las funciones que los grupos o clases en conflicto le han demandado o exigido. Como interpreta C. LERENA (1983), la escuela va a compartir con otras instituciones una importante tarea en la regulación y legitimación de los procesos sociales: a su discurso, sustancialmente ideológico, y a su práctica, eminentemente social, se les reclama que generen actitudes y comportamientos colectivos en consonancia con los intereses y necesidades de la sociedad en la que se inscribe el proyecto educativo.

Al respecto, existe la convicción de que este trayecto secular no ha sido del todo feliz; ni en sus relaciones con la sociedad ni en su dinámica de funcionamiento interno, las instituciones escolares han conseguido algo más que el reconocimiento unánime de su papel como instancias socializadoras de la infancia. Per contra, la distancia entre sus prácticas y la vida cotidiana, la falta de apertura o las disfuncionalidades manifiestas, unidas a la inercia de un esquema organizativo con síntomas de fracaso e impotencia, conforman argumentos sustanciales en el análisis de las escuelas y su vieja crisis (Ph. COOMBS, 1985).

En su resolución, la incorporación de reformas e innovaciones en sus estructuras, objetivos, programas, profesores, metodología, relaciones con el entorno, etc., tal vez sólo hayan servido para fortalecer la paradoja del refrán, cuanto más cambia una cosa más es ella misma.

Con todo, la aceptación de la evidencia no debe justificar la renuncia a un cambio profundo y efectivo en la escuela, entendido éste en términos de una transformación real de las instituciones educativas a partir de sus condiciones/contradicciones actuales. Para ello han de hacerse convergentes distintas vías de actuación, particularmente aquellas que se fundamentan en las reivindicaciones comunitarias del desarrollo social integrado, de cuya consecución han de hacerse partícipes todas las instituciones y colectivos sociales.

No ponemos en duda que la animación sociocultural, como proyecto de pedagogía cívica (T. PUIG, 1985) configurado de acuerdo con un conjunto de prácticas sociales orientadas al estímulo de la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo, representa un marco de referencia importante en el logro de esa escuela diferente a la que se aspira. Tampoco ignoramos que escuela y animación tienen antecedentes divergentes, e incluso contrapuestos, que no incitan a su fácil enten-

dimiento; es más, compartimos con S. GIL (1986) «que de ningún modo se puede presentar a la animación como una alternativa ante la quiebra de la escuela». Ciertamente no le falta razón a la historia para distanciarlas, aun cuando el punto central de este esfuerzo debe consistir, más que en buscar razones para la discrepancia, en crear las condiciones políticas y didácticas que contribuyan a que el sistema escolar funcione con otra dinámica («su» propia dinámica), considerando a tal fin los aportes conceptuales y metodológicos que identifican la animación sociocultural.

En la heterodoxia de lo que se entiende y practica bajo su denominación puede que un deseo de esta naturaleza sea, además de incongruente, contraproducente. Somos conscientes del atrevimiento. Aun así, si lo que se busca es un cambio de las realidades institucionales, las relaciones entre la escuela y la animación sociocultural nos plantean, al menos, dos preguntas. La primera, ya formulada por A. DE PALACIO (1976), adquiere la connotación de un dilema ético-social: ¿Ha de ser la escuela la puerta de acceso a la dignidad y la libertad o la institución donde se domestica y enajena al hombre? La segunda la sugerimos nosotros atendiendo al desarrollo y actualidad de la animación sociocultural en España: ¿Ha de negarse a la escuela lo que se reconoce como deseable en otras instituciones o ámbitos sociales?

Lo que sigue pretende sentar algunas bases para un discurso posible sobre la integración de la animación socio-cultural en la vida escolar, cuando hace ya tiempo que buena parte del pensamiento pedagógico intenta superar las inconsecuencias de los hechos educativos. Puede que no sea más que un vano, y al tiempo conflictivo empeño para trascender de la realidad ineludible a la utopía creadora, en ese proceso de graduación de la utopía al que aluden F. CEMBRANOS, D.H. MONTESINOS y M. BUSTELO (1988).

Indiquemos, para concretar, que nos interesará aquí el análisis de este proceso en relación con los profesores. Ellos constituyen uno de los elementos más relevantes en la irreductible conexión que se establece entre el sistema educativo y la sociedad.

El profesor, entre los «tipos ideales» y el «extraño sociológico»

Atendiendo a criterios que nos atrevemos a calificar de eminentemente restrictivos, la educación tradicional ha insistido con frecuencia en vincular la actividad del profesor a los espacios escolares; de hecho, su definición como enseñante representa, en el esquema diferenciado de los roles profesionales, una expresión inequívoca de su ubicación en el interior de los centros educativos, en tanto que instancias formalmente ocupadas de la enseñanza-transmisión de los contenidos culturales.

En este sentido, han sido abundantes los esfuerzos realizados al objeto de determinar su identidad profesional, valorando, además de las funciones, actitudes y conductas básicas que deben asumir como docentes, las destrezas que han de poseer para ser reconocidos como profesionales competentes y eficaces. Como recuerdan J. GIMENO y A. PÉREZ (1983, p. 350), se trataba de descubrir qué cualidades se consideraban más sobresalientes a nivel personal, porque favorecieran una mejor relación pedagógica, o de carácter didáctico, porque incidieran en una enseñanza más efectiva y atractiva.

Así, sobre la base de un análisis de «tipos ideales», en los que se pone de relieve la situación del profesor como persona y como docente, proliferarán los intentos de sistematización conducentes a la descripción de las cualidades y competencias que deben poseer los profesores para el ejercicio docente. Resumidamente, éstas han aludido a:

- aspectos personales y al dominio de unas habilidades específicas: «se interesa por los alumnos como individuos», «gobierna eficazmente la clase», «tiene una amplia educación general», «tiene una mentalidad abierta», «conoce su materia», «comprende los principios básicos del proceso de aprendizaje», «tiene paciencia y está dispuesto a repetir lo que dice», «tiene sentido del humor», etc. (F. OLIVA y K.T. HENSON, 1983, ps. 356-357);
- a la especificación de la actuación en competencias que se espera que demuestren los profesores: «variación de estímulos», «capacidad de silencio y recursos no-verbales», «capacidad de inducción», «explicación magistral», «ilustración y utilización de ejemplos», «comunicación completa», «capacidad de reforzar la participación de los alumnos», etc. (B. JOYCE y M. WEIL, 1972);
- al análisis de las funciones del profesor referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje: «planificadora», «motivadora», «informadora», «orientadora», «evaluadora» (J. CASTILLEJO, 1980);
- al estudio de las condiciones que desarrollan el éxito profesional: «nivel de expectativas y logros», «nivel o asignatura impartida», «percepción de sí mismo y de los objetivos de la enseñanza», etc. (E. HOYLE y J. MEGARRY, 1980).

En términos generales, las distintas aportaciones ratifican el carácter personal e institucional que predomina en la definición de la imagen y funciones del profesor, significando los aspectos más singulares de la misma. Con ello, al margen de que pueda ser preferible una profesionalidad ampliada en contraposición a una profesionalidad restringida, en el sentido de consi-

derar su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad (E. HOYLE, 1972) frecuentemente ocultan o ignoran las condiciones y exigencias sociales en las que se inscribe la actividad docente como ejercicio público de una profesión.

Una situación preocupante si se entiende que son precisamente esas condiciones (estructura social, sistema productivo, etc.) las que determinan que las funciones del profesor sean eminentemente sociales, en tanto que profesionales legitimados por las Administraciones para intervenir en la escuela. Las opiniones de N.M. GOBLE y J.F. PORTER (1980, p. 31) son elocuentes al respecto:

«La función del profesor viene a ser la de protector del status de la institución y de sus criterios internos de diferenciación social».

En la misma dirección debe apreciarse la valoración de M. SIGUAN (1972, p. XI) cuando señala que:

«Los maestros son en primer lugar funcionarios públicos, hijos de una toma de conciencia por parte de la sociedad política. Su status y su prestigio derivan de que cumplen una función pública y de que por cumplirla forman parte de la estructura administrativa del poder».

Esta inmersión del profesor en un ámbito concreto del sistema escolar y dentro de una determinada organización de la cultura, lo sitúa en el paradigma de lo que algunos autores, como C.S. BREMBECK (1976, p. 118), han denominado «extraño sociológico»: es alguien que está en la comunidad pero que no forma parte realmente de ella (C. LERENA, 1982, p. 94). A las razones aducidas —movilidad geográfica, ruptura con su medio social de procedencia, homogenia, etc.— deben añadirse las prácticas restrictivas de la escuela y del profesor, como exponente de la limitada gama de iniciativas o expectativas que han promovido en el territorio y en las comunidades.

Dicho de otro modo, profesores y escuela, perteneciendo al mismo espacio y tiempo históricos, potenciando conjuntamente, con mayor o menor conciencia, la paradójica dualidad de la integración y el aislamiento en los contextos sociales, políticos y económicos en los que desarrollan su labor.

Hacia una redefinición de la escuela y del profesor

Frente a esta situación heredada asistimos en los últimos años a demandas que centran su atención en la redefinición de la escuela, del profesor y de la implicación de ambos en tareas no exclusivamente instructivas, haciendo coincidir este planteamiento con su participación en la apertura del sistema educativo a la sociedad; también con su participación en la promoción, diseño y realización de proyectos socioculturales que tengan como pro-

tagonistas las colectividades en las que desempeñan su actividad docente y pedagógica.

De acuerdo con estas perspectivas, el cambio en el rol del profesor se asocia al cambio en el rol de la escuela, siendo imprescindible que la nueva identidad del profesor rompa con muchas de las ataduras impuestas por el marco institucional: las funciones sociales de la escuela y las de su profesorado precisan de una revisión a fondo que haga realmente compatibles sus criterios, problemas e iniciativas con los de los grupos sociales, comunidades y territorios en los que se inscriben geográfica y humanamente.

Para ello, es necesario tener en cuenta que abordar la cuestión del cambio en las instituciones educativas conduce usualmente a un planteamiento de raíz posibilista y con abundantes constataciones de fracaso; después de todo aludimos a un proceso difícilmente resoluble si no va precedido o acompañado de un cambio efectivo en las mentalidades y en la estructura social.

Sin obviar lo anterior, nuestras sugerencias las situaremos por una parte en el ámbito de la valorización positiva de las funciones sociales de la escuela como institución sociocultural de las comunidades, y, por otra, en las repercusiones que de esta valorización puedan derivarse para el profesor en calidad de agente potencialmente relevante en las actividades culturales que se promuevan o sugieran en los colectivos sociales.

Como hipótesis de partida asumimos la posibilidad de una efectiva implicación de las instituciones escolares y del profesor en la dinamización cultural: una escuela ininterrumpidamente abierta a la sociedad en el marco de una sociedad constantemente abierta a la escuela, configurándose de este modo su utilidad, amplitud y polivalencia en el conjunto de los servicios educativos y comunitarios (J.A. CARIDE, 1985).

Por lo que se refiere a la escuela, esta integración de los servicios educativos y comunitarios es básicamente una respuesta a dos problemas (H.D. FESSAS-EMMANOUIL, 1978, p. 449):

- a) El primero tiene esencialmente carácter social y político: «procurar que la educación esté más en consonancia con la vida de la comunidad; contribuir a que la escuela forme parte integrante de la infraestructura de servicios sociales y culturales»;
- b) El segundo tiene principalmente carácter técnico y económico: «se refiere a la coordinación de los servicios escolares y comunitarios, y pretende aumentar la eficacia y mejorar la utilización de los recursos, tanto humanos como materiales»

Como indican M. KENNEDY y G. ZIODAS (1976):

«Mediante esta coordinación una comunidad puede aprovechar determinados recursos culturales y sociales existentes, pero no plenamente explotados,

para subsanar sus fallos en materia de educación. También puede utilizar sus medios y posibilidades educativas para subsanar los fallos de sus servicios socioculturales.»

Por la vía de los hechos se trata de cambiar las relaciones personales y sociales, posibilitando el desarrollo de una educación liberadora que no renuncie al objetivo de conseguir una formación integral de los individuos ya desde su infancia.

En lo que atañe al profesor, considerando que ningún cambio en la escuela puede hacerse sin su participación, la integración implica la extensión de sus funciones desde el sistema escolar al entorno social.

En el caso español, cuanto está en marcha la configuración del «nuevo profesor para la reforma educativa», con las consiguientes repercusiones en la reordenación de sus estrategias formativas (inicial y de perfeccionamiento), en la conformación de su status profesional y carrera docente, etc., supone a este nivel abandonar el pensamiento ilusorio de que sólo sirve a la escuela y a las normas explícitas que la regulan. Su función es social y como tal debe ser compartida socialmente, significándose en las comunidades y en los grupos sociales; es decir, más allá de los muros escolares. Aún dentro de ellos, como lugar «natural» de su ubicación, los profesores no pueden renunciar a conocer estas dimensiones de la realidad, incorporándolas al currículum escolar, no sólo para entenderla mejor sino también para contribuir a su transformación.

Globalmente, el logro de estos propósitos supone aceptar que las instituciones escolares deben inscribirse con urgencia en el marco de una alternativa educativa y cultural que supere las contradicciones implícitas en la organización de nuestro actual sistema de enseñanza. La extensión de los procesos institucionales al medio sociocultural y económico, desburocratizando, contextualizando y valorando los recursos humanos y materiales de que dispone, debe plantearse más que como un objetivo a plazo indefinido, como una solución al presente para mitigar o eliminar el aislamiento, las frustraciones y los fracasos que la escuela genera cotidianamente.

Escuela y animación sociocultural: superar las incompatibilidades

Se admite que aunque no se trate de un conflicto declarado, la animación sociocultural comporta una cierta forma de impugnación del saber o de su transmisión por parte de la escuela (Ch. DELORME, 1985). También se acepta que la animación ofrece importantes argumentos a la teoría de la desescolarización (R. FARNE, 1985), sobre la base de una incompatibilidad latente entre aquella y la estructura institucional de la escuela (R. LABOURIE, 1987). Están en lo cierto quienes, como S. GIL (1986), entienden que escuela y ani-

mación tienen su dinámica propia e independiente; con sentido histórico no es difícil valorar que constituyen espacios y perspectivas distintas de entender y proyectar la cultura y la praxis social.

No creemos, sin embargo, que deba perpetuarse indefinidamente una situación que se superpone al reconocimiento unánime de que educación y animación han de ser dimensiones paralelas de una tarea transformadora (C. ARMENGOL, 1987, p. 37), orientada al logro de la formación integral de las personas en el contexto de una sociedad participativa y verdaderamente protagonista de sus procesos de desarrollo. En este supuesto, lo que M. SIMONOT (1974, p. 31) atribuye a la animación sociocultural no podrá resultar ajeno ni a la educación ni a las instituciones ocupadas en su promoción:

«Ayudar a los individuos a comunicar, facilitar y lograr recobrar el sentido de las responsabilidades y el espíritu de iniciativa, la participación para asumir el cambio social y la aparición de nuevas formas de vida, desarrollar a los individuos y permitir la toma de conciencia.»

Si educación y cultura forman parte de un esquema interpretativo y explicativo común, se trata de que conjuntamente contribuyan a transformar la conciencia de los sujetos, suministrándoles con ello fundamentos para decidir cómo cambiarse a sí mismos. Un objetivo concordante con la práctica de la libertad, el conocimiento, la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (P. FREIRE).

En este sentido, como recuerda A. COSTA (1985), si en una comunidad dada se pretende llevar a cabo un proceso de animación sociocultural que implique al conjunto de su población no deben ignorarse las interrelaciones existentes entre la cultura escolar y el sistema sociocultural global,

«de tal modo que, si se quiere evitar el que la escuela funcione como un mundo apartado de la comunidad, con lo que podría contribuir a través de sus contenidos, métodos y organización a su desintegración, habrá que articular mecanismos favorecedores de su integración y ubicación concreta.» (p. 136)

La finalidad no es otra que la construcción del proyecto escuela-territorio (interacción recíproca) en un proceso educativo y cultural global.

Que este proceso sea posible exige previamente redefinir la escuela atendiendo a los criterios expuestos en el apartado precedente. En esta redefinición la animación sociocultural devenga la posibilidad de ofrecerle a la institución escolar estimulación continua para la investigación y la comunicación con lo externo, promoviendo además de su apertura a la sociedad, su implicación en la dinamización socio-cultural; esto es, su recuperación como institución que pertenece a toda la sociedad. Como observa G. CONTESSA (1980), proyectar la animación en la escuela significa ante todo proyectar la animación de la escuela al tiempo que reencontrar a ésta con la comunidad. Sin que resuelva sus problemas, la animación contribuirá a incre-

mentar el debate pedagógico y político dentro de la escuela poniendo en evidencia sus anacronismos y contradicciones (R. FARNE, 1985, p. 32).

En la práctica, considerar esta opción conlleva aceptar, tal y como sugiere M. VICHÉ (1986), que la animación sociocultural en el marco escolar no puede plantearse desde los mismos parámetros con los que éste se estructura, ni es posible entender la animación como una serie de actividades complementarias a las escolares; no se trata simplemente de incorporarla como un elemento de metodología didáctica ni como un complemento cultural a las prácticas académicas. Más allá de esta visión restrictiva que se agota en el propio espacio escolar, se busca convertir a las instituciones escolares en espacios comunitarios con capacidad para dinamizar y recrear el potencial cultural del territorio y los colectivos sociales.

Los profesores, ¿animadores?

Desde la concepción de un modelo escolar que haga viable, en la práctica, la teoría de la animación sociocultural, la mentalidad y actuación de los profesores han de modificarse sustancialmente, aun cuando siga prevaleciendo su misión docente e instructiva. Como persona que intencionalmente desarrolla una actividad educativa en relación a otros, esta es una exigencia asociada a su rol profesional que no debe inducirnos a confundir su papel con el del animador. En la opinión de J. FRANCH (1986):

«El maestro es un maestro y es preferible que haga bien su trabajo. El animador tiene otras perspectivas y otros instrumentos de acción.» (p. 88)

Esta diferenciación no debe, sin embargo, obstaculizar su participación en los proyectos de animación sociocultural. El carácter complejo, multidimensional, interdisciplinar y participativo que la animación requiere ha de tener en él uno más de sus agentes, fundamentalmente desde la perspectiva del desarrollo endógeno de las comunidades locales.

Sin duda, este nuevo posicionamiento contribuirá a transformar la imagen de sí mismo y de sus condiciones de trabajo, con las consiguientes repercusiones en el fortalecimiento de su presencia y actividad públicas, encontrándose implícito en este logro el problema de la articulación entre la formación inicial y continuada, las nuevas exigencias de la profesión y el cumplimiento socialmente garantizado de las mismas.

Como hemos indicado, ha de ser precisamente en el marco de las comunidades locales, como dimensiones territoriales, institucionales y humanas, donde se haga posible la máxima integración de las prestaciones y la mejor coordinación de los recursos escolares y sociales, asumiendo el profesor iniciativas relacionadas con actividades de formación (cursos, seminarios, con-

ferencias, círculos de lectura, alfabetización y educación de adultos, etc.), difusión (del patrimonio artístico y cultural, de la cultura viva, etc.) artísticas (cine, teatro, pintura, música, etc.) o lúdicas (esparcimiento, recreación, fiestas, juegos, deportes, etc.).

Sobre la base de orientaciones legislativas que reconozcan y fortalezcan estos cometidos, los profesores podrán participar de propuestas socioculturales relacionadas con funciones relativas a:

- a) estudio, análisis y evaluación de la realidad sociocultural y económica, de sus problemas, necesidades, aspiraciones, recursos y conflictos;
- b) programación compartida y participada colectivamente en la política sociocultural local (planificación y diseño de proyectos, activación y concreción de los mismos, establecimiento de pautas de interpretación e integración mutua escuela-comunidad, etc.);
- c) coordinación y gestión de los programas de animación sociocultural que tengan como referencia institucional la escuela y las aportaciones de ésta al desarrollo social y comunitario;
- d) intervención en determinados niveles de las prácticas de animación vinculándose prioritariamente, dentro de los equipos de trabajo que se constituyan, a tareas relacionadas con talleres pedagógicos, actividades de acción y promoción educativa, aulas de cultura, etc.

En líneas generales, aceptar esta imagen del profesor supone situarlo en el problema de la renovación educativa que surge y se define en función de ciertas coordenadas y circunstancias estructurales que la hacen posible (J.M. ESCUDERO, 1984). Habitualmente, estas condiciones reclaman una mayor conexión de la escuela con la vida cotidiana, en relación a la cual pocas prácticas sociales tienen el potencial crítico e innovador que se reconoce en la animación sociocultural. Quizás porque la animación configura una manera alternativa de entender la educación y su praxis en relación al hombre y a la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- ARMENGOL, C. (1987) - «Hacia un proyecto de Animación Sociocultural», *Documentación Social*, n° 70, ps. 33-50.
- BREMBECK, C.S. (1976) - *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales del educador*, Paidós, Buenos Aires.

- CARIDE, J.A. (1985) - «Educación y Animación Sociocultural», en QUINTANA, J.M. (Coord.): *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid, ps. 94-127.
- CASTILLEJO, J. (1980) - «Las actitudes educativas del profesor», en VII Congreso Nacional de Pedagogía: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, SEP-CSIC, ps. 37-54.
- CEMBRANOS, F. y otros (1988) - *La Animación Sociocultural: una perspectiva metodológica*, Ed. Popular, Madrid.
- CONTESSA, G. (1980) - «Animazione-Formazione-Terapia», en CONTESSA, G. y ELLENA, A.: *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Nápoles.
- COMBBS, Ph. (1985) - *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Santillana, Madrid.
- COSTA, A. (1985) - «El territorio y las comunidades como marco de Animación Sociocultural», en QUINTANA, J.M. (Coord.): *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid, ps. 128-139.
- DELORME, Ch. (1985) - *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectivas para la innovación escolar*, Narcea, Madrid.
- ESCUDERO, J.M. (1984) - «La renovación pedagógica: algunas perspectivas teóricas y prácticas», en ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T.: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Escuela Española, Madrid.
- FARNE, R. (1985): «L'Animazione da 'esperienza falò' a metodologia di lavoro: l'operatore socio-culturale», en BERTOLINI, P. y FARNE, R. (Eds.): *Territorio e intervento culturale*, Capelli Ed., Bolonia, ps. 27-44.
- FESSAS-EMMANOUIL, H.D. (1978) - «La cuestión de la integración de los servicios educativos y comunitarios», *Perspectivas*, vol. VIII, nº 4, ps. 449-465.
- FRANCH, J. (1986) - «¿Quiénes son los animadores socioculturales? Algunas opiniones», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 138, ps. 85-93.
- FREIRE, P. (1976) - *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.
- GOBLE, N.M. y PORTER, J.F. (1980) - *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Narcea, Madrid.
- GIL, S. (1986) - «¿Quiénes son los animadores socioculturales? Algunas opiniones», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 138, ps. 85-93.

- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983) - *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- HOYLE, E. (1972) - «Creativity in the school», citado por STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- HOYLE, E. y MEGARRY, J. (1980) - *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, Kogan Page, Londres.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1972) - *Models of Teaching*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- KENNEDY, M. y ZIODAS, G. (1976) - «Educational facilities and the community», citado por FESSAS-EMMANOUIL, H.D.: *Op. cit.*
- LABOURIE, R. (1987) - «Quinze années de regards lucides et réalistes», *Les Cahiers de l'Animation*, vol. III-IV, n.º 61-62.
- LERENA, C. (1982) - «El oficio de maestro», *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, n.º 50-51.
- LERENA, C. (1983) - *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la Educación y de la Cultura*, Akal, Madrid.
- PUIG, T. (1985) - *Animació Sociocultural i joventut urbana*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- OLIVA, F. y HENSON, K.T. (1983) - «¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?». En GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *Op. cit.*, ps. 356-357.
- PALACIO, A. DE (1976) - *Los residuos de la Educación*, Diana, México.
- SIGUAN, M. (1972) - «Presentación», en GÓMEZ BARNUSSELLI, F.: *El magisterio como profesión*, Ariel, Barcelona.
- SIMONOT, M. (1974) - *Les animateurs socioculturels. Etude d'une aspiration à une activité*, PUF, París.
- VICHE, M. (1986) - *Animación Sociocultural y educación en el tiempo libre*, Victor Orega Ed., Valencia.