

“PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOCIO-COMUNITARIAS:

Modelos teóricos y roles profesionales”

Prof. Mag. Guillermo A. Dillon

Facultad de Arte - UNICEN

Resumen:

Identificamos un campo de intervención socio-educativa emergente, en el que tanto docentes como voluntarios se desempeñan mayormente resignificando “artesanalmente” su formación tradicional.

En busca de herramientas teóricas de utilidad para el análisis de las acciones pedagógicas en ámbitos sociales complejos, exploramos los diversos perfiles profesionales que históricamente han aportado a la construcción de esta modalidad educativa - animadores socioculturales, educadores sociales y educadores populares - así como los modelos teóricos que los sustentan.

Finalizamos, utilizando las categorías delineadas por Pierre Besnard (modelos tecnológico, interpretativo y dialéctico) para discernir las lógicas discursivas que atraviesan algunas prácticas de enseñanza artística en instituciones latinoamericanas que intervienen en ámbitos socio-comunitarios.

Palabras clave: Prácticas socio comunitarias-animadores socioculturales.

“La educación social permite pensar "nuevas formas" de transmisión y producción educativa y cultural, en función de las nuevas formas de socialización, derechos, necesidades, intereses y problemas, que requieren las infancias, adolescencias y juventudes, actualmente. Esto no significa desarrollar un discurso anti-escolar, sino "pro-educativo" en lo social y en lo cultural. Habría que promover una vida plena, circulación social y agrupamientos de los seres humanos, para pensar e implementar nuevos marcos políticos e institucionales”.

Jorge Camors (2005)

En el marco de los proyectos de investigación desarrollados en los últimos años identificamos un campo de intervención socio-educativa emergente, en el que tanto docentes como voluntarios se desempeñan mayormente resignificando su formación tradicional, recurriendo a herramientas educativas construidas “artesanalmente” en las que articulan diversos saberes vinculados a sus singulares trayectorias biográficas.

Por lo tanto, decidimos explorar los diversos perfiles profesionales que históricamente han aportado a la construcción de esta modalidad educativa- denominada también educación no formal- así como los modelos teóricos que los sustentan.

En el campo profesional de la educación no formal se desempeñan tanto los animadores socioculturales y los educadores sociales como los educadores populares, compartiendo lo social como campo de acción desde una mirada que prioriza lo pedagógico.

Pero, observamos que estas prácticas profesionales surgieron de contextos socio-políticos disímiles y, además, conviven en sus filas diversas consideraciones sobre los objetivos implícitos de las acciones educativas.

Intentaremos, por lo tanto, delimitar conceptualmente sus similitudes y diferencias, seleccionando herramientas teóricas que estimamos de utilidad para el análisis de acciones pedagógicas en ámbitos sociales complejos.

Pedagogía y Educación Social

En una búsqueda histórica de los orígenes de la Pedagogía Social, Pérez Serrano (2003) se remonta a Platón y Aristóteles, argumentando que para ellos la Educación Social y la política eran análogas ya que no establecían ninguna distinción entre Estado y Sociedad. En virtud al modelo de estado que proponían, el concepto de sociedad se fundía con el de Estado.

En la Edad Media el discurso teológico monopolizó las significaciones educativas y no se generaron teorías sociales propiamente dichas fuera de sus dominios. Asimismo, se considera que la Pedagogía en el Renacimiento impulsó eminentemente valores relativos al desarrollo individual de los sujetos.

El pedagogo Comenio (1592-1670), ya en los inicios de la Edad Moderna, impulsa la idea de una Educación que comprenda a todos los seres humanos, más allá de sus condiciones socio-económicas.

Sin embargo, el surgimiento de la pedagogía social propiamente dicha se lo relaciona con las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Este autor suizo comenzó sus actividades pedagógicas fundando instituciones para niños huérfanos y mendigos, considerando a la educación como herramienta para superar las desigualdades sociales. Su propuesta se podría considerar cercana al concepto actual de “taller”, ya que el oficio y el trabajo estaban en el centro de su pedagogía. Cabe destacar que entre los contenidos que privilegiaba su enseñanza se incluía al canto y a la Música. Encontramos así un antecedente histórico directo de la vigente asociación entre la educación artística institucional y niños en situación de vulnerabilidad.

La revolución industrial y la creciente urbanización, sobre las que se asienta la constitución de la modernidad, se destacan como las causas contemporáneas del desarrollo de una Pedagogía Social orientada a operar ante la crisis social que generaron estos procesos de industrialización.

A pesar de que se utilizan frecuentemente como sinónimos, podríamos diferenciar a la Pedagogía Social como un corpus eminentemente teórico y a la Educación Social como un ámbito de prácticas de intervención concretas.

Para definirla, Petrus (1997) destaca como características esenciales de la Educación Social a lo social como ámbito de desarrollo de sus prácticas y su carácter pedagógico, en el cual se encuentra una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica. Asimismo, cita al proceso de democratización de las sociedades y la demanda de sistemas de protección social como factores de su progreso, pero advierte que por sus características de permanente diálogo con las prácticas sociales, la Educación Social está en constante proceso de construcción. Por otra parte, considera que no se pueden dejar de lado la consideración de los procesos de crisis de los sistemas escolares y el concepto de educación para completar este panorama.

Este autor observa que la escuela considera el conflicto social como disruptivo y por lo tanto lo expulsa, centrándose en la instrucción de contenidos. Uno de los objetivos de la educación es socializar y la sociedad se caracteriza por su conflictividad; por lo tanto, la escuela no favorece cabalmente este proceso.

“La educación social no puede, en suma, reducirse a una mera adaptación social, a una socialización adaptativa sin más, a la solución de los problemas “aceptados”, debe asumir también el objetivo de crear conciencia acerca de cuáles son las necesidades sociales no debidamente satisfechas. Podemos afirmar que una correcta educación social debe generar nuevas demandas de educación social.” (Petrus, 1997)

Los modelos de Educación Social imperantes en el ámbito europeo, ámbito donde Petrus ha desarrollado su marco teórico, ponen el acento en desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, así como en la promoción de la adquisición de bienes culturales diversos.

“La Educación Social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.” (Núñez, 1999).

Podemos agregar a estas definiciones tres concepciones de educación social que Parcerisa (2007), citando a Trilla, expone:

- 1- Una Educación Social que procura el desarrollo de la *dimensión social* de la persona que, al centrarse en el individuo, pondría en juego criterios psicológicos. Analiza cómo se vincula el sujeto con su contexto social.

- 2- Una Educación Social entendida como las acciones educativas destinadas a sujetos en *conflicto social*. Los criterios sociológicos se encuentran en su fundamento.
- 3- Una Educación Social entendida como Educación *No Formal*. En este caso se la define haciendo referencia al ámbito y a los agentes de la acción educativa, bajo criterios pedagógicos y diferenciándose de las prácticas educativas institucionales denominadas “formales”.

Estas definiciones esencialistas son objetadas por el mismo Trilla, pero considera que correspondería considerar como educación social a toda propuesta educativa que comparta por lo menos dos de los criterios definidos anteriormente.

Teniendo en cuenta críticamente estos parámetros, Parcerisa propone su propia definición de la Educación Social:

“...como conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social” (Parcerisa, 2007: 17). Y agrega a esta definición el carácter preventivo o de tratamiento que pueden tener estas acciones educativas.

En Latinoamérica, por otra parte, encontramos acciones que se podrían encuadrar dentro de las definiciones de Animación Sociocultural y Educación Social, pero surge además -en los años sesenta- un movimiento con características propias denominado Educación Popular.

Educación Popular

En el contexto latinoamericano esta denominación engloba numerosas experiencias y líneas de acción en torno a propuestas educativas que posibiliten el acceso a la educación a los sectores postergados y dominados de la sociedad.

El brasileño Paulo Freire se presenta como una referencia ineludible en esta temática, aunque encontramos en los movimientos anarquistas, socialistas, libertarios y tendencias democráticas populares, pequeñas experiencias de educación popular con

obreros, campesinos e indígenas, por dentro y fuera de las instituciones escolares (Puiggrós; 1984).

Freire (1972) propone una “Pedagogía del Oprimido” - humanista y liberadora- que procura restaurar la intersubjetividad en un proceso educativo problematizador y crítico, denunciando los mecanismos opresivos de la educación tradicional.

La herramienta metodológica central de este modelo es el diálogo, desplegado como una investigación que se enlaza con la acción política. Se considera que esta base dialógica es opuesta a la práctica pedagógica docente habitual que se enfoca en el “dar clase”, lo que implica una de-construcción reflexiva de los modelos que transmiten las prácticas educativas tradicionales. Según Freire, esta práctica metodológica del diálogo promueve actitudes de colaboración, unión, organización y síntesis cultural, en contraposición a una postura pedagógica anti-dialógica que conlleva sumisión, división, manipulación e invasión cultural.

“Por eso repudio ‘la pedagogía bancaria’ y propongo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica.

“Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo”. (Freire: 1997:95)

Las dictaduras latinoamericanas no permitieron el desarrollo del movimiento de educación popular, a lo que se agregó la crisis de los modelos derivados del marxismo que lo fundamentaban. No obstante, en la actualidad se han recuperado los postulados centrales de la educación popular en diferentes experiencias que aúnan Arte y Transformación Social.

Como quedó explicitado, la propuesta de Freire no se limita a la educación no formal, sino que aspira a una transformación de la concepción educativa en general, resultando innegable que este movimiento ha influenciado las prácticas artísticas-pedagógicas destinadas a la transformación social, donde el diálogo posibilita la circulación y reconocimiento crítico de las culturas populares.

Como ejemplo de este enfoque podemos citar las propuestas de “El teatro del oprimido”, abordaje creado por Augusto Boal (2009), quien se inspiró en las ideas de su compatriota Freire y es un referente explícito de asociaciones que vinculan el Arte con la acción social ,como “Crear Vale la Pena” y el “Grupo de Teatro Catalinas Sur”.

Animación Socio cultural

La figura del animador socio cultural aparece en el campo de las intervenciones sociales mediante actividades artísticas. Si bien se observa un énfasis en la dimensión política de su accionar, resulta difusa su diferenciación con respecto al rol de educador social o educador popular. Realizaremos un desarrollo de sus fundamentos en procura de determinar sus singularidades. Queda de manifiesto la vaguedad de la definición de este rol en la cita que sigue:

“Los diferentes puntos de vista, fuentes, e intereses conceptuales, ideológicos y sociales que se entrecruzan a la hora de delimitar teórica y profesionalmente la animación sociocultural han generado una gran imprecisión y vaguedad conceptual que presenta dos manifestaciones principales: a) Indeterminación epistemológica, ligereza definitoria y confusión conceptual. b) Un gran esfuerzo, durante los últimos años, para delimitar profesionalmente el campo de acción del animador sociocultural y concretar sus funciones y competencias.” (Merino Fernández; 2003: 26)

El concepto de la “Animación sociocultural” nace en Francia después de la segunda guerra -de la mano del Estado de Bienestar- cuando Charles De Gaulle nombra al intelectual André Malraux como ministro de cultura, el cual genera un plan de “democratización cultural”, intentando que toda la comunidad tenga acceso a las grandes obras de la cultura (francesa) .

En 1979 el Consejo de Europa propuso la transformación de la citada “democratización cultural” en un procesos de “democracia cultural”. Se dejó de considerar a la cultura como un objeto de consumo para ubicarla como un ámbito de desarrollo personal y social. Este enfoque amplía la consideración de lo que es cultura -bajo una mirada antropológica- que incluye todas las manifestaciones vitales de las comunidades, no sólo la cultura de los discursos artísticos. La concepción individual del

artista se ve enriquecida a partir de la consideración de los procesos colectivos de creación.

Cabe señalar que en América Latina se difundió este rol como parte de los cambios propiciados por las corrientes de educación popular y que esto fue motivo de la creación de carreras profesionales destinadas a la función de promoción y desarrollo cultural de poblaciones y grupos sociales populares, particularmente en Argentina durante la década de los 70. (carreras que fueron luego cerradas por las dictaduras militares)

Finalizando los años noventa se profundiza este enfoque, considerando a la cultura no solo como un instrumento del progreso material. La cultura desempeña un papel constructivo, constitutivo y creativo en la vida de las sociedades. Se considera que el desarrollo es cultural en sí mismo y surge el concepto de “*empowerment*” (traducido con el neologismo “*empoderamiento*”).

En tanto, la figura del animador sociocultural profesional surge en Europa ante la insuficiencia de las acciones desplegadas por el campo de la beneficencia y el voluntariado. En este contexto crece la consideración de la importancia de los fenómenos del ocio y el tiempo libre, así como la conciencia de los malestares que traen aparejados las sociedades urbanizadas.

Un análisis etimológico del término “Animación” varía según se atribuya su origen en el término latino “animus” (espíritu) o “anima” (soplo vital), términos que algunos autores enlazan con ejes de acción diferentes -pero articulados- de la animación sociocultural:

“A partir del eje `anima` se ha potenciado el sentido de vida, de dar vida (...) de accionar el pensamiento y la responsabilidad individual y grupal en la toma de decisiones.

La idea desarrollada a partir del eje `animus`, centrada mas en el sentido de cambio y ayuda al crecimiento que en el de infundir vida, insiste en acciones que impliquen movimiento, impulso, motivación, comunicación, acompañamiento, transformación, etc.” (Merino Fernández, 2003:31)

Este mismo autor sintetiza (tal vez en demasía) el origen y la concepción de la animación sociocultural con las siguientes “palabras clave”:

Modelo francés = Animar

Modelo Anglosajón = Intervenir

Modelos sudamericanos = Transformar

En resumen, nos encontramos con la figura del animador socio-cultural surgido de las políticas culturales, ligado al desarrollo social y desligado de los discursos educativos. Pero observamos que las problemáticas, las acciones y los beneficiarios son similares a los establecidos por la educación social.

En la práctica nos encontramos con un campo de acción, la educación no formal, compartido en forma integrada por las disciplinas anteriormente definidas. Ante estas similitudes entendemos que una definición diferencial dependerá fuertemente del marco filosófico e ideológico desde donde se enuncie.

Para ello intentaremos clarificar las concepciones dominantes en estas acciones que vinculan la educación con contextos sociales en conflicto (más allá de sus denominaciones).

Modelos

Pierre Besnard (1988) considera a las teorías de la animación cultural como susceptibles de ser ubicadas en alguno de los siguientes Modelos¹: Tecnológico, Interpretativo o Dialéctico. Sería factible pensar que estas categorías pueden extrapolarse también a la pedagogía social y aún a la educación popular, aunque esta solo se defina como una acción crítica y dialéctica.

Modelo tecnológico: No busca promover cambios sociales. Propone un sistema estructurado y organizado en etapas bien definidas. Desde esta concepción la acción de la animación es considerada como un proceso tecnológico-social.

Este enfoque se basa en la eficacia de los sistemas de control y predicción, procurando eficiencia en los procesos y los resultados. Considera a la realidad social

¹ Besnard los nomina como “Paradigmas”, pero dadas las amplias implicancias epistemológicas del término preferimos referirnos a ellos solo como “modelos”.

como susceptible de ser planificada mediante una adecuada gestión social. La pretensión de racionalidad es la que impera en la promoción de un encuentro entre los productos culturales y sus destinatarios; por lo tanto, se adoptan estrategias de planificación y gestión cultural competente y eficiente.

Se caracteriza por una intervención racional y sistemáticamente planificada, resultado de un análisis sobre la realidad. Acciona mediante la articulación sistemática en un diseño tecnológico de los aportes científicos técnicos aportados por la pedagogía, la psicología, la sociología, la comunicación, etc.

Se le critica la imposición de significados que no respetan la diversidad cultural, ni la construcción solidaria junto a los protagonistas de las acciones a raíz de la relación asimétrica que plantea.

En una animación sociocultural pensada como tecnología predominan las instancias reproductoras de conocimientos gestados en otros ámbitos, relegando la posibilidad de producción de pensamiento propio, original y contextualizado.

Modelo interpretativo: Promueve la transformación de la sociedad, desarrollando las relaciones sociales y los procesos de comunicación interindividuales.

Dentro de esta concepción se considera a la Animación fundamentalmente como un proceso de interacción social. Se lo identifica también como modelo “interpretativo”, “fenomenológico”, “interaccionista”, según los autores.

Según este modelo las culturas son elaboraciones- no meros productos- que las personas construyen poniendo en juego sus interpretaciones subjetivas en las relaciones comunicativas concretas. Esta construcción cultural emerge en un contexto social donde las acciones individuales y colectivas cobran un significado compartido.

Se trata, entonces, de una animación sociocultural concebida como formación cultural, ideada y practicada como una posibilidad de mejora personal y colectiva. El rol del animador es mediar y facilitar las relaciones interpersonales, prescindiendo de metodologías estandarizadas. Se desplaza así el valor de los métodos a las personas. Las técnicas y las metodologías están en función a las personas.

Se la caracteriza como una animación sociocultural vinculada con la gestión del “tiempo libre”, con heterogeneidad de actividades a la que se le cuestiona sus logros en función de una búsqueda de la transformación y cambio social.

Modelo dialéctico, crítico o de la animación como democracia cultural: Procura la transformación social y de las estructuras económicas mediante acciones sociopolíticas alternativas.

Se entendería entonces a la Animación como práctica sociopolítica, mediatizada por las realidades socioeconómicas e históricas de las que emerge y a las que analiza críticamente.

Concibe al individuo y a la sociedad como entidades sometidas a un proceso de influencias mutuas, en el cual lo cultural es una práctica social contextualizada.

Desde esta postura se critica al modelo de democratización cultural, proponiendo a los sujetos como productores y creadores, no solo consumidores. Se sostiene en contraposición el concepto de una democracia cultural que atienda a la diversidad.

Las intervenciones se despliegan en un contexto complejo en el que se pueden plantear objetivos, pero no se pueden prever con certeza las consecuencias.

Bajo esta perspectiva los animadores son considerados como actores sociales reflexivos procurando en su accionar una síntesis de la teoría y la práctica. El conocimiento derivado se aplica a la promoción (concertada, contextualizada y dialéctica) del cambio social.

El siguiente cuadro sintetiza lo esencial de los Modelos de intervención citados;

Tabla I
Modelos de la Animación Socio-cultural ²

Modelos	Realidad	Conocimiento	Reflexión	Acción
Tecnológico	-Externa -Genérica -Objetiva -Única -Atemporal -Vertical	-Positivo -Instrumental -Orientado según el predominio de la ciencia	-Racional -Prescriptiva -Dirigida a la extensión de las prácticas culturales	-Descendente -Individual -Conductual -Técnica -Optimizadora -Eficaz
Interpretativo	-Inmediata -Particular -Subjetiva -Plural -Sincrónica -Horizontal	-Hermenéutico -Fenomenológico -Orientado según el predominio de la experiencia	- Significativa -Construida en el contexto y con respecto a las prácticas culturales	-Relacional -Grupal -Simbólica -Discursiva -Creadora -Integradora
Dialéctico	-Contextual -Holística -Dialéctica -Compleja -Diacrónica -Cíclica	-Constructivo -Socio-crítico -Orientado según el predominio de la conciencia	-Compro_ metida -Construida y problemati_ zada histórica_ mente en las prácticas culturales	-Emergente -Comunitaria -Actitudinal -Vivencial -Transformadora -Liberadora

² Basado en (Vieites, 2000: 80); traducción propia.

Resumiendo

Si bien nos hemos enfocado en los perfiles profesionales, comprendemos que el amplio y complejo campo de las prácticas pedagógicas en ámbitos socio-comunitarios convoca un dispar abanico de actores sociales. Abarca tanto voluntarios sin mayor formación pedagógica como docentes formados para operar en contextos escolares formalizados, activistas sociales y políticos, además de los perfiles profesionales específicos que hemos analizado en este escrito.

El trabajo en el ámbito socio-comunitario nos enfrenta con un resto de incertidumbre inevitable, conjuntamente a una sensación de creciente complejización y, porque no decirlo, de frustración ante la magnitud de las problemáticas a las que nos enfrentamos.

Esta complejidad reclama una reflexión fundada, que contemple las numerosas variables puestas en juego en estas prácticas. En nuestra búsqueda de herramientas teóricas de utilidad para pensar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales complejos, hemos encontrado un campo profesional que presenta especializaciones y genera conocimientos en torno a las acciones educativas no formales. Dentro de este campo conviven –relativamente indiferenciadas– las incumbencias profesionales de los animadores socioculturales, educadores sociales y educadores populares.

A pesar de que los entornos sociales sufran transformaciones epocales, se observan determinadas constantes en las modalidades de estas prácticas que vinculan la acción pedagógica con lo socio-comunitario.

Como breve ejemplo, podemos ubicar las categorías delineadas por Besnard (1988) en las lógicas discursivas que atraviesan algunas prácticas de enseñanza artística en instituciones latinoamericanas que intervienen en ámbitos socio-comunitarios:

Observamos el *modelo tecnológico*, basado en el diseño y aplicación de procesos de intervención tecnológico-sociales eficaces, en intervenciones institucionales que consideran el arte como una herramienta regulatoria y de contención de problemáticas sociales que surgen de una realidad social susceptible de ser planificada mediante una adecuada gestión institucional. El “Sistema de Orquestas Juveniles de Venezuela” encuadraría dentro de este modelo de acción artística socio-comunitaria.

Gran parte de las experiencias de pequeñas instituciones u ONG que brindan talleres artísticos se enmarcarían dentro del *modelo interpretativo*, centrado en los procesos de interacción social y la experiencia artística puesta en contexto. El arte es pensado como herramienta expresiva y se le atribuye gran importancia a los procesos relacionales grupales. Las actividades y los logros están centrados en las características singulares de los alumnos, así como en los aspectos relacionales positivos presentes en el vínculo docente/alumno.

El *modelo dialéctico* implica prácticas sociales contextualizadas, críticas y transformadoras. El arte bajo esta mirada institucional es pensado como parte de un proceso de transformación socio-política de largo alcance. Se encuadrarían en este modelo proyectos como los de “Crear Vale La Pena”, “Culebrón Timbal” en Argentina y La asociación de acción social “Pracatum” de Brasil.

Como toda modelización sólo resulta de utilidad para orientar nuestra reflexión, pero no debería obturar nuestra mirada singular sobre las prácticas concretas. Esperamos que esta contextualización teórica permita a los que transitan al camino de las prácticas socio-comunitarias capitalizar los recorridos precedentes e iluminar un poco los próximos devenires.

Estimamos preciso construir pensamiento crítico y reflexión teórica en torno al fenómeno de los movimientos educativos socio-comunitarios, promoviendo un mirar más allá del loable deseo de ayudar al prójimo. Consideramos que una reflexión contextualizada conduce al desarrollo de estas prácticas, trascendiendo las acciones basadas solo en el voluntarismo, la acción intuitiva o la mera extrapolación de los métodos de la educación formal.

Referencias Bibliográficas

- Besnard, P. (1988) *Problemática de la animación sociocultural*. En Debesse, M. E y Mialaret, G. (eds.): *La animación sociocultural*. Oikos-Tau, Barcelona.
- Boal, A. (2009) *Teatro del oprimido*. Alba Editorial, Barcelona.

- Camors, J. (2005) *Educación Social: Una Perspectiva Desde (y para) América Latina*. En actas del XVI Congreso Mundial De Educadores Sociales. AIEJI-ADESU-CENFORES. 15 de Noviembre de 2005, Montevideo, Uruguay.
- Freire, P. (1997) *La educación en la ciudad*. Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Merino Fernández, J. (2003) *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Narcea, Madrid.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana. Madrid.
- Parcerisa, A. (2007) *Didáctica en la educación social*. Graó, Barcelona.
- Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía Social - educación social: construcción científica e intervención*. Narcea, Madrid.
- Petrus, A. (Coord.) (1997) *Pedagogía Social*. Ariel, Barcelona.
- Puigróss, A. (1984) *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen. México.
- Vieites, M. (Coord.) (2000) *Animación Teatral Teorías, Experiencias, Materiais*. Consello da Cultura Galega, Ponencia de Música e Artes Escénicas, Comisión Técnica de Teatro, Santiago de Compostela.