



La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía

Arecia Aguirre García-Carpintero

Lidón Moliner Miravet

Joan A. Traver Martí

Departamento de Educación, Universitat Jaume I

Este texto forma parte de la revisión teórica de la tesis doctoral *Ciudades de papel. Etnografía militante sobre la cultura de participación juvenil en la Casa de Joventut La Maranya* defendida en Enero de 2017 por la Dra. Arecia Aguirre García-Carpintero bajo la dirección de la Dra. Lidón Moliner Miravet y el Dr. Joan A. Traver Martí.

Resumen

La historia nos ayuda a reconocernos para mejorar nuestras investigaciones. Nos facilita conocer el pasado para vivir el presente y organizar el futuro. Por esta razón, a lo largo de esta publicación haremos un recorrido por la Pedagogía Social como disciplina marco, entendiendo cuál ha sido su papel en el proceso educativo de la comunidad a lo largo de los más de 150 años de historia. En una segunda parte de este texto focalizaremos en la Animación sociocultural como ámbito particular de intervención para concretarla en la Educación No Formal. Finalmente nos aproximaremos a los espacios educativos en el Tiempo libre y veremos su papel en toda esta historia y en su influencia en la educación de la ciudadanía. Pensamos que aprender sobre esta historia nos ayudará a plantear trabajos en participación ciudadana en espacios de ocio y tiempo libre y nos abrirá las puertas a la mejora educativa en todos los ámbitos vitales.

Keywords: Pedagogía Social, Educación no formal, Animación Sociocultural, Participación Juvenil, Tiempo Libre.

Recorrido histórico por la Pedagogía Social

Para conocer y reconocernos en la historia vamos a transitar por la cronología de la Pedagogía Social. Esta nos ayuda a reconocer de dónde venimos y hacia dónde se dirige la nueva Pedagogía Social hoy.

Abordaremos esta primera parte ayudada por el trabajo de los profesores Schugurensky y Silver (2013). Estos dos autores nos ofrecen un interesante recorrido por la historia de la pedagogía, sus principales autorías y las ideas que dieron forma a lo que conocemos como Pedagogía Social. Son múltiples las autoras que combinan tres principios fundamentales que poco a poco irán conformando lo que conocemos bajo el nombre de Pedagogía Social. A través del Trabajo Social, el Desarrollo comunitario y la Educación, Johann Heinrich Pestalozzi, Robert Owen, Anton Makarenko, John Dewey, Jane Addams, Myles Horton, Moses Coady, Grace Abbott y Paulo Freire dan forma a esta historia.

El nacimiento de la Pedagogía Social data del siglo XIX, concretamente Karl Mager (1810-1858) es la persona que acuñó el término *Social Pedagogy* en 1844 aunque fue Friedrich Diestersweg (1790-1866), el que lo introdujo por primera vez. Ambos creían que la educación tiene una función social y que esta se conseguiría con la adquisición de conocimiento individual siempre que estuviera focalizado en la adquisición de la cultura por una sociedad que realice actividades orientadas a un beneficio comunitario. Si vamos un poquito más atrás, podemos conocer por quienes estuvieron influenciados Mager y Diesterweg. Pestalozzi (1746- 1827), fue la persona que introdujo, aún sin utilizar el concepto, lo que acabaría llamándose Pedagogía Social describiéndola como una balanza entre cabeza, corazón y manos. Además de reconciliar la tensión educativa existente entre los objetivos individuales y los sociales en la educación. Como vemos y como apunta Petrie (2013) es probable reconocer ideas de filósofos y visionarios (Voltaire, Kant, Fichter y Owen) del siglo XVIII en las ideas de los pedagogos sociales del siglo XIX. En este siglo, podemos destacar las ideas de otro pensador humanista como fue Nikolaj Grundtvig (1783-1872). Grundtvig trabajó para extender las ideas filosóficas de Owen y evidenciarlas en la práctica, a través de la fundación de las conocidas *folk schools* en Dinamarca siempre guiado por los conceptos de *living word* y *school for life*.

La intensidad de las ideas con base comunitaria evidencia cómo la realidad social siempre ha ido por delante de la Pedagogía Social. Primero surgió la práctica y después se configuró la teoría. «De hecho, el nacimiento de esta viene condicionado, en Alemania, donde surgió, por las situaciones de necesidad que en torno a la juventud en contextos extraescolares y extrafamiliares, se configuraron como resultado de la primera guerra mundial» (Sáez, 1997:47).

Durante el siglo XX aparecen diferentes figuras que ponen de manifiesto que la Pedagogía Social se conforma por los aspectos sociales de la educación y los aspectos educativos de la sociedad. «La pedagogía es siempre social, con vocación de práctica comunitaria» (Sáez, 1997:43). Es social o no es educación y así era como lo defendía el considerado padre de esta disciplina, Paul Natorp (Schugurensky y Silver, 2013). Este estuvo influenciado por las ideas de Kant (1724-1804) a la vez que por el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1855-1936), el cual exponía que toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad ya que el individuo humano aislado es una mera abstracción de lo comunitario (Tönnies, 1979). En este sentido, Natorp extendía la idea de que la Pedagogía Social podía contribuir al proyecto de democracia ya que es un movimiento progresivo y emancipatorio. A la vez que Natorp redefinía sus ideas en Alemania, Anton Makarenko (1888-1939) desarrollaba una filosofía educativa centrada en la cooperación y la democracia. Este pedagogo realiza colonias con niños, niñas y jóvenes estableciendo su organización a partir de un sistema de trabajo basado en la autonomía (Mendia, 1991). Él creía fielmente en la idea de que la educación debe estar presente a lo largo de la vida y remarcó esta idea revistiendo de proceso educativo en todo lo que en ella se daba (Gadotti, 2003). Ambos recalcan la importancia de las necesidades comunes ante las individuales siempre buscando el bien común.

La Pedagogía Social es práctica, nace de ella y con ella ha de continuar, por eso no podemos olvidar la praxis para definirla, reconstruirla y constituir la científicamente, no podemos olvidarnos de hacerlo desde la realidad para continuar con una disciplina que siga teniendo el sentido social de sus inicios (Sáez, 1997).

Además de la divulgación europea de esta disciplina y sus ideas democráticas y humanitarias, fue durante los primeros años del siglo XX cuando educadores

norteamericanos contactaron con estas ideas europeas progresistas y educativas a partir de filosofías y prácticas que daban nombre a la Pedagogía Social. Educadores como Joseph Hart, Edward Lindeman, Royce Pitkin, y Myles Horton no se nombraban como pedagogos sociales aunque se empezaron a interesar por las ideas de Grundtvig y su trabajo en las *Folk Schools* queriendo actuar para conformar centros de aprendizaje comunitario promocionando herramientas comunitarias para el aprendizaje colectivo, la autogestión ciudadana y el uso de un método científico para afrontar los problemas sociales (Hart, 1926 citado en Schugurensky y Silver, 2013). Por ejemplo, Lindeman asumió ideas como el bien común y el cambio social y las promocionó a lo largo del país (Lindeman 1926 y Stubblefield 1988 citados en Schugurensky y Silver, 2013).

Desafortunadamente, y como ocurriría con otras disciplinas, aun teniendo un objetivo claro humanitario y democrático, entre 1930 y 1940 los Nazis se apropiaron de la Pedagogía Social. Impusieron una corriente en la que adaptaron su desarrollo comunitario y ciertos elementos educativos para la juventud Hitleriana rompiendo con la finalidad social de la pedagogía a partir de sus ideas exclusoras y dictatoriales.

Tuvimos que esperar hasta después de la Segunda Guerra Mundial para que una nueva generación progresista de pedagogos sociales revisara algunas ideas del pensador Noll. Fueron nuevos educadores alemanes como Klaus Mollenhauer (1928-1998) y Hans Thiersch (1935-), influenciados por la Escuela de Frankfurt, quienes se aproximaron hacia ideas de la teoría crítica. Por su parte, en América del Norte, Horton emprendió el estudio de la cultura danesa y su lenguaje para entender mejor la potencialidad de las *folk schools*. De este modo hizo posible el proyecto educativo que convertiría a las participantes en agentes de cambio social (Adams y Horton, 1975).

Para entender cómo las ideas de Pedagogía Social se fueron extendiendo alrededor del mundo tenemos que echar la vista atrás. Concretamente al trabajo de John Dewey (1859-1952) ya que fue otro de los autores que, sin hablar de Pedagogía social, ya exponía muchos de los principios que dan forma a esta disciplina. Con sus ideas se cruzó Anísio Teixeira (1900- 1971) quien hizo viajar las ideas de Dewey a través de Sudamérica. Fue esta conexión la que posibilitó que Paulo Freire (1921-1997) conociera las contribuciones de Dewey. Según Schugurensky (2011), Freire enfatizó todas las ideas que ya se sucedían hasta el momento incluyendo la importancia del trabajo en grupo, el diálogo, la acción reflexiva, la concientización, el conocimiento local y el desarrollo comunitario en el proyecto de humanización, emancipación y transformación social.

Según Sáez (1997), en España, con todas estas aportaciones se empieza a fraguar una definición de lo que significa Pedagogía Social. De forma general esta disciplina se centra en dos aspectos que se complementan entre sí. Uno de ellos es que los individuos tengan una correcta socialización. En segundo lugar es que en la sociedad existen múltiples necesidades humanas que la aquejan y la intervención pedagógica puede funcionar como remedio.

Las prácticas encaminadas hacia la socialización de las personas y la intervención en las necesidades sociales empiezan a darse en muchos países como Alemania, Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, España, Estados Unidos, Brasil e incluso Canadá, en donde Moses Coady (1882-1959) y su equipo de *Nova Scotia* (Canadá) realiza un buen trabajo combinando educación para adultos y cooperativismo.

De toda la historia recogida hasta estas líneas Schugurensky y Silver (2013) remarcan tres aspectos importantes. Hasta la actualidad, se han continuado las prácticas y las teorías sin la necesidad imperante de denominarlas bajo el término de Pedagogía Social. Aunque la Pedagogía Social naciera en Alemania y se extendiera por toda Europa se pueden identificar ideas y prácticas sobre ella alrededor de todo el mundo. Por esta razón, la Pedagogía Social reconoce estas ideas y prácticas igualmente. Finalmente, remarcan que estas ideas han ido atrás y adelante en el tiempo de manera formal pero muchas de ellas también lo han hecho de manera informal con lo que es difícil capturar todo lo que ha supuesto la Pedagogía Social en algún momento de la historia.

Llega un nuevo siglo, el siglo XXI no abandona las ideas reconstruidas a lo largo de todos estos años. Hoy existe una disciplina que ha traspasado la práctica y la filosofía para implantarse como un espacio de educación superior. En España se establece la diplomatura de Educación Social que será la herramienta para seguir extendiendo la Pedagogía Social de un modo más profesionalizador. Además de ello, entran en juego nuevos contextos y los efectos de la política neoliberal provocan evidencias sobre la importancia de seguir trabajando bajo las líneas de la Pedagogía Social. Tal y como exponen Rodríguez (2013) y Counsell y Boody (2013) hay un interés en analizar el impacto de las políticas del gobierno en el bienestar de las personas y en la posibilidad de que estas cambien a partir de los esfuerzos de la Pedagogía Social. En definitiva, las intervenciones pedagógicas deben ir acompañadas de políticas orientadas hacia la justicia social (Schugurensky y Silver, 2013). Esta es una de las evidencias que establece conexiones entre la Pedagogía Social y los movimientos sociales y de esta forma se amplían los ámbitos de trabajo de la Pedagogía Social además de los espacios donde compartir experiencias, prácticas y teorías como por ejemplo, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y la *Nordic Educational Research Association* (NERA).

En relación al término, España también ha ido evolucionando en cuanto a lo que entendemos por Pedagogía Social. Aun así es difícil encontrar una conceptualización estática de la misma ya que la Pedagogía Social, como disciplina social que es, permanece en constante movimiento tal y como ocurre con la propia realidad. Si recordamos, los inicios estaban ilustrados por indicadores de necesidades sociales y con el tiempo pasaron a basarse en elementos de libertad social (Trilla, 1992). Todo ello encaja con la complejidad de nuestras sociedades a la vez que lo hace con las dificultades para que exista una definición consensuada de lo que significa Pedagogía Social ya que esta emerge de cada encuentro que se produce (Úcar, 2013). Según este autor las relaciones humanas en las que se basa la Pedagogía Social en contextos socioculturales concretos son complejas y por ello, no sería suficiente enmarcar esta disciplina únicamente desde la técnica y la ciencia. Este encuentro educativo se singulariza también por la imprevisibilidad y lo singular del momento y esto posibilita que los agentes se conviertan en seres creativos además de abrir la búsqueda a nuevos caminos. Por ello Úcar (2013), retoma la idea de Morin cuando señala que en estos planteamientos se ve como el siguiente paso para la ciencia y la tecnología es el arte y por eso propone volver a la concepción clásica del arte de la educación para que la pedagogía se nutra tanto de la técnica y la ciencia como de lo humano, lo creativo y artesanal.

En 1996 Trilla plantea una propuesta teórica sobre la Pedagogía Social que actualizan Núñez y Úcar (2010) y que se basa principalmente en la idea de que la Pedagogía Social es un proceso educativo que:

1. Se dirige específicamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos sea esta física o virtual. La Pedagogía Social se interesa por los procesos de socialización que se producen en ámbitos físicos y virtuales y por las maneras cómo unos y otros inciden sobre las personas. Se podría decir que, en general, la socialización y la sociabilidad constituyen el espacio propio de la educación y de la Pedagogía Social.
2. Busca la participación de personas, grupos o comunidades que están en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social.
3. Actúa en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, los grupos, y las comunidades.

En una línea similar la define Úcar (2013):

*I understand social pedagogy, from an interdisciplinary and inter-professional view, to be a hybrid, complex, open, dynamic, changing, alive, and incredibly versatile subject. It may be considered both a science and a practice. When integrated, theory and practice explain social pedagogy, but they cannot do so independently. As a practical science or as a scientific practice, social pedagogy generates new knowledge from its actions and practices. This new knowledge can be applied to generate, once again, specific practices, knowledge and skills in an ever-growing spiral that is always in motion.*¹ (pp.11)

La Animación Sociocultural como proceso de acción educativa

Definiendo la Pedagogía Social como una reflexión e intervención socioeducativa, la asumimos como el marco científico, normativo y racionalizador de la educación social (Caride, 1986). Dentro de este ámbito genérico contemplamos múltiples campos de actuación siendo uno de ellos la Animación Sociocultural (Úcar, 1996).

La Animación sociocultural (ASC) surge de la Educación Popular, algunos autores como Xavier Úcar (1992) piensan que ha existido siempre aunque no estuviera delimitada bajo un término concreto. Su origen se remonta a Francia y fue en 1945 cuando el término «animador» empieza a utilizarse (Simpson, 1989). Ya en 1955 se utilizaría también el concepto «animación» y en los años 60 «las expresiones de *animation socioculturelle* y *animateur* eran moneda corriente en los debates francófonos sobre asuntos culturales» (Simpson, 1989:282). Vemos como la Animación sociocultural aparece en Francia y se extiende por el continente europeo hacia Bélgica, Holanda, algunas regiones de Suiza y también el Reino Unido en donde, de forma paralela, se extiende bajo la vertiente de *socio-cultural community development*. Aun así, según Simpson (1989), esta expresión nunca acaba de asimilarse por el vocabulario educativo del país ni esta, ni la traducción *sociocultural animation* aunque ello no significará que en los países anglófonos no se practique la ASC. Lo que sucede según Calvo (2002:15) es que se utilizan otros términos como *community development*, *capacity building*, *personal empowerment* o *community-based initiatives* entre otros. Esta situación dificulta el consenso para generar un término común, complicando su desarrollo teórico (Simpson, 1989; Calvo, 2002). Aunque

¹ Entiendo la Pedagogía Social, desde una visión interdisciplinar e inter-profesional, como un híbrido, complejo, abierto, dinámico, cambiante, vivo y muy versátil. Se puede considerar una ciencia y una práctica. Cuando se integra, teoría y práctica explican la Pedagogía Social, pero no pueden hacerlo de forma independiente. Como una ciencia práctica o como una práctica científica, la Pedagogía Social genera nuevos conocimientos a partir de sus acciones y prácticas. Este nuevo conocimiento puede ser aplicado para generar, una vez más, las prácticas específicas, conocimientos y habilidades en una espiral creciente que está siempre en movimiento.

desde un análisis práctico realmente lo que consigue es ampliar la mirada desde el prisma de la acción.

Pronto se extendió a otros muchos países como España, en el cual nace como práctica social y cultural y no como una teoría (Úcar, 1992). Los antecedentes provienen del conjunto de acciones que se llevaron a cabo en el país con anterioridad a la Guerra Civil Española: Sociedades Económicas de Amigos del País, Ateneos burgueses, Asociacionismo obrero, Universidades Populares, Institución libre de Enseñanza, Misiones Pedagógicas, Escuela Nueva, Escuela Moderna y Colonias de vacaciones, entre otras iniciativas.

En nuestro contexto, es en los años 50 cuando se intenta dar respuesta a diferentes problemáticas sociales que se han desatendido por completo por la administración (Núñez y Úcar, 2010). Recordamos que nos encontramos en plena dictadura franquista y es la ciudadanía la encargada de gestionar este movimiento que, desde finales de la guerra hasta esta época, estuvo atesorado por el gobierno franquista. A esta iniciativa ciudadana Úcar (2001:2) lo llama «intervenciones artesanas» ya que prescindían de conocimientos teóricos y metodologías de intervención socioeducativas y se ponían en práctica gracias a la militancia política y al deseo de cambio social. Esto genera un campo histórico en el que se empieza a trabajar la educación social en nuestro país.

Los años sesenta catalanes dieron pie a múltiples iniciativas que serían nombradas más tarde como prácticas de Animación Sociocultural. El acercamiento de las ideas de Freire al contexto español hacía que se conformara una base crítica que se empezaba a establecer en el país.

Durante los años setenta, se conforma un contexto socioeconómico desestructurado y repleto de múltiples necesidades; un contexto político que reivindica el «estado de bienestar». Se asume que el propio estado se hará cargo de que funcione este nuevo modelo. A su vez existe un contexto cultural que pretende acercar la cultura a todas las capas sociales y que pasa de la democratización de la cultura a la democracia cultural (Trilla, 1997). En ella será la propia ciudadanía la encargada de generar esa cultura (Simpson, 1979 citado en Úcar, 1992: 14). Tal y como Úcar (1992:14) cita a Ventosa (1989:72) «deja de ser un bien de consumo al convertirse en un ámbito de desarrollo personal y colectivo». En definitiva, el primer concepto asume que la cultura ya está creada y simplemente hay que acercarla a la ciudadanía. Sin embargo en la segunda conceptualización la potencialidad para crear la cultura es de la propia ciudadanía y en este sentido, «la animación sociocultural será el instrumento de la democracia cultural» (Trilla, 1996a:91).

A esto se le suma la fragmentación del contexto educativo formal que se ve sumido en una crítica sobre la institución escolar y la realidad social.

Para Úcar (1992), existen cuatro contextos que anteceden la aparición de la Animación sociocultural en España: socioeconómico, político, cultural y educativo.

Estos cuatro contextos interactúan de una forma sistémica y globalizante para producir la aparición de la animación sociocultural como un movimiento de reacción y de respuesta frente a la crisis, que reconduzca, en una perspectiva innovadora y transformadora, el desarrollo sociocultural hacia un camino donde la persona sea protagonista autónoma y no dependiente de sus propias creaciones (pp.15).

Queremos destacar que aunque durante los años de transición se asume por parte de la administración pública el trabajar a partir de la ASC, esta no nace de ella ni tampoco del planteamiento teórico sino de la movilización civil, de la práctica directa y de la alta participación a partir del voluntariado.

De forma concreta, podemos leer a diferentes autoras, entre las que destacamos a Martínez (1999); Núñez (1999); Úcar (1996; 2001); Calvo (2002) y Centeno (2005) que se basan en los resultados de las *Jornades sobre la formació d'educadors i agents socioculturals* que se realizaron en 1988 en Barcelona para presentar los tres ámbitos históricos de la educación social:

- La educación especializada
- La educación de adultos
- La animación sociocultural

Durante mucho tiempo la Animación sociocultural ha transcurrido de forma paralela a la Pedagogía Social pero desde que se implanta en España la diplomatura de Educación Social diferentes cuestiones conceptuales, epistemológicas, coyunturales y de oportunidad hacen que se asuman como propias de la Pedagogía Social, la Educación para adultos y la Animación sociocultural. Desde ese momento puede considerarse como integrada dentro del campo de la Pedagogía Social (Trilla, 1996a).

Según Ventosa (citado por Úcar, 1992:30) la palabra «animación» se conforma en una doble raíz latina, *anima* y *animus*, «con un trasfondo griego que la fundamenta». Moulinier (1973, citado por Calvo, 2002) describe las dos formas de entender el término a partir de las raíces anteriores. Cada una de ellas se identifica con una idea de animación:

- *Anima*: con un sentido de alma, de vida, de aliento vital revitalizador, actuar sobre, dar vida.
- *Animus*: con un sentido de movimiento, de dinamismo, de incitación a la acción, actuar en, poner en relación.

Tabla 1: Raíces latinas de la palabra animación (Elaborada por Calvo, 2002, p. 17 a partir de Froufé y Sánchez, 1990, p. 32)

ANIMA	ANIMUS
«Actuar sobre»	«Actuar en»
Dar vida	Poner en relación
Animación estructurada y permanente a una población por animadores profesionales o semiprofesionales ayudados por voluntarios.	Animación que pone por delante la expresión del grupo y la gestión de este en las respuestas a sus necesidades. El animador no es más que una ayuda al grupo en su gestión.
Animación programada en la que el discurso procede de la acción.	Animación sin programa, a no ser que el grupo lo dé. La acción basada en el intercambio y la relación.

Animación basada en equipos y espacios concretos.	Animación basada en el intercambio y la relación.
Animación financiada y a veces preocupada por la rentabilidad.	La financiación por parte de las autoridades locales es entendida como una limitación operativa. No inquieta la rentabilidad económica.
Animación destinada a favorecer una progresión individual y colectiva en los diversos dominios.	Animación destinada a cambiar las relaciones sociales.

Todo ello sumado a la dimensión social y cultural del término da vida al concepto de Animación sociocultural. En nuestro caso, situamos nuestra pretensión en sintonía con la de Calvo (2002:15) en «utilizar el término animación más allá de la simple actuación que pretende cambiar el estado de ánimo de la gente». Fuera de la delimitación de usarla únicamente como un simple mecanismo de consumo la acercamos a un proceso vital de aprendizaje. Por esta razón, a continuación abordamos diversas representaciones del término cercanas a lo que entendemos por Animación sociocultural.

Trilla (1997) define la Animación Sociocultural a partir de siete propuestas distintas que la describen en su amplitud. Como acción, intervención y actuación; como función social; como metodología, forma de hacer, técnica, medio o instrumento; como proceso; como factor; como programa o proyecto y como actividad o práctica social.

En Calvo (2002:50-54) podemos leer las propuestas más representativas del término, aquellas que hacen Petrus (1989), Ander-Egg (1989), Froufé y Sánchez (1990), De Miguel (1995) y Úcar (1996). Nosotras sumamos a estas propuestas la generada por esa misma autora (Calvo, 2002).

Observamos entre ellas (tabla 2) la potencialidad de la participación como proceso *sine qua non* de la Animación Sociocultural dentro de un trabajo en el que se promueve la cultura colaborativa con el protagonismo de la propia ciudadanía fomentando valores de convivencia, diversidad y comunidad a través de una metodología flexible, dinámica, reflexiva y activa que se adapta a la realidad en la que interviene.

Tablas 2a y 2b: Características de la Animación Sociocultural según diferentes autoras

Criterios comparativos	Petrus (1989)	Ander-Egg (1989)	Froufé y Sánchez (1990)	Quintana (1993)	De Miguel (1995)	Úcar (1996)	Calvo (2002)
Participación	Cauce para la participación comunitaria	Quiere generar procesos participativos	Conlleva la participación del colectivo	Destinada a producir procesos de participación en un número elevado de personas	Cauce para la participación comunitaria	Conlleva la participación de la comunidad y del individuo (Úcar, 1992)	Proyecto de intervención sobre, en o desde la comunidad Participación de grupos, personas o miembros de una comunidad.
Cultura colectiva	Vehículo de expresión ciudadana Conciencia asociativa y ciudadana Vida asociativa	Autonomía y pluralismo cultural Afirma la identidad cultural	Promueve la vida asociativa	Pluralismo cultural y autonomía	Promoción de la vida asociativa	Inter y multigeneracional actuando en el conjunto de la comunidad	Relevancia de la comunidad
Protagonismo	Transformación individuo y sociedad	Pedagogía participativa y no directiva	Protagonismo de la ciudadana Intergeneracional	Participante-actor	Elemento transformador de la persona	La persona toma protagonismo de su propia vida (Úcar, 1992)	El territorio como punto de partida y destinatario
Fomenta	Valores culturales y espíritu crítico social Reducción conflictos			Programación que comprende distintas capacidades: análisis, organización,	Promotora de valores Fomenta capacidades de organización, de análisis y de realización de	El trabajo en múltiples contextos diferenciales	Mejora calidad de vida comunitaria Transformación de la realidad social

Criterios comparativos	Petrus (1989)	Ander-Egg (1989)	Froufé y Sánchez (1990)	Quintana (1993)	De Miguel (1995)	Úcar (1996)	Calvo (2002)
	sociales y grupales Asesoramiento social			creación y expresión	acciones transformadoras.		Desarrollo comunitario, social y cultural
Metodología	Trabajar en base a necesidades sociales en convivencia Motivador y estímulo social	Cercanía vital metodológica Voluntario y abierto Rol animadora: dinamizadora, asistente técnico y mediadora Adecuación metodológica a la práctica de la gente y su conciencia	Mejora de la calidad de vida	Metodología para actuar y concienciar a las participantes Acciones abiertas a todas Posibilidades multidisciplinares en función de la persona Proyecto cultural en relación al modelo de sociedad y visión política	Catalizador de iniciativas ciudadanas	Adaptada a la realidad en la que se interviene Interdisciplinar y ecléctica Flexible	Método de intervención social y cultural Proceso racional y sistemático

Existe una amplia diversidad de opiniones a la hora de definir la Pedagogía Social y no será menos la existente para definir la Animación sociocultural. Ya sabemos cómo todo lo relativo a lo social se encuentra en constante reconstrucción. Esta misma deficiencia conceptual del término Animación sociocultural es lo que la enriquece porque bebe de cada una de sus prácticas y se alimenta de ellas reconstruyéndose desde la propia realidad y no únicamente desde el estudio terminológico de la misma. «La animación se define por su manera particular de hacer» (Úcar, 1992:35) y eso es lo que la diferencia de otros ámbitos de intervención.

Este aspecto también lo destaca Morata en su tesis (2009) cuando habla de que la mayoría de autoras la definen como una tecnología social que pone en marcha diferentes técnicas, instrumentos, actividades y métodos pero que nunca se reduce a esta visión técnica. A la vez que técnica se aborda desde la praxis ideológica en diferentes procesos orientados al desarrollo, a la construcción de un modelo de desarrollo social y comunitario y, en última instancia, a procesos de transformación social.

Son Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, (2006) los que nos aportan una síntesis de diversas definiciones, realizadas por autoras que desarrollaron los primeros textos sobre la teoría y la práctica de la Animación sociocultural. Entre ellas, Simpson (1980), UNESCO (1982), Simonot (1974), Imhof (1971), Del Valle (1971), Weisgerber (1980), Hicter (1980) describen la Animación sociocultural como: un estímulo, un elemento técnico, un conjunto de prácticas sociales, una tecnología social, una transformación social y un proceso de liberación, una acción o conjunto de acciones y un fenómeno social.

Otra interesante definición es la que propone Merino (1997) que define la Animación sociocultural como una metodología activa, dinamizadora, comprometida con el propio grupo y que puede coincidir igualmente con otras metodologías. Un aspecto relevante de este autor es su perspectiva sobre la ambigüedad que genera el hecho de hablar de Animación sociocultural en general y prefiere formular este concepto como «programas de animación sociocultural». Por ello su aportación, a partir de esta concreción, es que «la animación necesita de un proyecto real y concreto que responda a una concepción y que se fundamente en la realidad específica donde se va a desarrollar, con sus necesidades, sus posibilidades y alternativas». En este sentido Núñez y Úcar (2010) remarcan que la Animación sociocultural ha de proponer prácticas de dinamización social vinculadas a territorios y comunidades específicas. Es, por lo tanto, una intervención con una clara intencionalidad local. De este modo también lo escribe Trilla (1996) la Animación sociocultural es «el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad o sector de la misma y en el marco de un territorio concreto, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural».

Siguiendo con Merino (1997), quien realizó un exhaustivo análisis de contenido de más de cien síntesis teóricas y descripciones prácticas, ofrece una serie de categorías que estructuran la base teórica de lo que significa la Animación sociocultural. Estas son:

- Acción social tendente a crear, potenciar, fortalecer el dinamismo y cambio social.
- Educación basada en una pedagogía activa y participativa, así como también sus metodologías.
- Democratización vs. Democracia cultural.
- Generar y fortalecer grupos sociales autónomos y procesos de grupo operativos.
- Prácticas sociales que estimulan la iniciativa, la participación y la «reflexión-acción».
- Tecnología de intervención social.
- Búsqueda y gestión de recursos, para potenciar la identidad y protagonismo de los individuos y grupos, en su desarrollo cultural y social, dentro del marco de su propio territorio y comunidad.

Además de las definiciones, las categorías y los rasgos que se han descrito sobre la

Animación sociocultural, algo que puede orientar nuestra visión sobre el ámbito que estamos describiendo son los objetivos que persigue. Todos ellos muy relacionados con todo lo relatado hasta el momento. En este caso seguimos el listado de Úcar (1992) que es el siguiente «el desarrollo de la concientización y el sentido crítico, la participación, la integración social, la dinamización sociocultural, la innovación y la creación cultural, la utopía, el talante metodológico y la ideología y la tecnología» (pp. 63).

Para finalizar exponer otro de los aspectos más importantes que definen la Animación Sociocultural, el rol de animadora sociocultural como profesional y/o militante. Este ámbito de intervención se inicia a partir del voluntariado de muchas personas que se movilizan para generar el cambio social y multitud de militantes que dan base al movimiento. Hoy, la Animación sociocultural precisa de profesionales para continuar sustentándose como profesión acreditada aunque se sigan sucediendo potentes proyectos de Animación sociocultural promovidos por el voluntariado y la militancia. De ahí que el trabajo a partir de estas dos figuras siga siendo un aspecto relevante de la Animación sociocultural y un potente foco de análisis. La figura de la animadora sociocultural siempre ha estado cuestionada por su profesionalidad pero no debemos olvidar que esta «surge de las acciones voluntarias, o incluso militantes, que realizaban individuos durante su tiempo libre y de forma económicamente desinteresada» (Trilla, 1996a:93). Desde hace años existe una polémica entre profesionalización *versus* voluntariado que se instala en el significado de la Animación sociocultural. Tal y como Dapía (2002) contempla (tabla 3) existen coincidencias entre diferentes autoras (Quintana, 1993; Armengol, 1997; Froufé y Sánchez, 1990) que argumentan la ineficacia de la exclusividad hacia una esfera o la otra. Todas ellas abogan por la coexistencia de ambos perfiles y los argumentos que ofrecen para defender un papel u otro son:

Tabla 3: Diferencias entre animadoras profesionales o voluntarias

Animadoras profesionales	Animadoras Voluntarias
Competencia técnica Mayor formación para la tarea Servicio más regular, continuado e intensivo	Alta dosis de implicación personal Motivación más militante que económica Analizan los problemas de la sociedad en la que viven

Vemos como los principales temas de debate dentro de esta diferenciación son los que cita Armengol (1997) entre vocación-profesionalidad; dedicación-retribución; encargo institucional y formación.

Este trabajo desinteresado es el que podría encabezar la relación que encuentran múltiples autoras entre la Animación sociocultural y el desarrollo comunitario. Muchas autoras lo que valoran es que la Animación sociocultural, como metodología, hace posible el desarrollo comunitario como objetivo (Bueno, 1991; Úcar, 1992; Froufé, 1998; Morata, 1997; Quintana, 2002, Úcar y Llena, 2006). La Animación sociocultural como elemento social y cultural permite que el desarrollo comunitario se emprenda desde la ciudadanía. Este es el valor que le damos a la animación sociocultural sea esta remunerada o no, voluntaria o profesional.

El espacio de la Educación No Formal

Conocemos experiencias de Animación Sociocultural en diferentes contextos, desde

espacios no formales como podrían ser los centros de educación en el tiempo libre hasta contextos informales como las asociaciones de vecinos pero también formales como los Institutos de Educación Secundaria. Estructuralmente estas prácticas se ubican en múltiples actividades desde un curso de economía doméstica, la organización de una acción reivindicativa hasta la facilitación de programas de actividades formales.

Por eso para iniciar este punto quisiéramos definir los términos Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal para conocer de dónde partimos y dónde ubicamos a la Animación Sociocultural.

La formalización o institucionalización de la educación se produce cuando se asigna a la escuela la función educativa que le era propia, sometiéndola a objetivos y métodos (Traver, 2007). Tal y como afirma este autor se constituye la Educación Formal siendo la mayor expresión de la educación intencional.

Por otro lado, entendemos la educación no formal como aquella que tiene sus bases en necesidades educativas de la comunidad no satisfechas en el mundo de la escolaridad, o practicadas en ella de forma restrictiva, y en el aprovechamiento de la potencialidad pedagógica de las relaciones humanas no instituidas (Aguirre García-Carpintero, 2012). Además, esta se considera más democrática que la formal ya que, mayoritariamente, sus propuestas rompen la rigidez y las gradaciones establecidas en la escuela y propician mucho más la participación. La educación no formal se desvincula del sistema educativo para ejercerse de forma independiente o formar parte de una actividad más general. Sus objetivos sociales son mucho más amplios y no se reducen a currículums estandarizados y establecidos por jerarquía (Traver, 2009).

En relación a la educación informal, tal y como apunta Coombs (1985), entendemos que es la modalidad de educación más omnipresente y, podría ser, a la larga, la más importante de todo el panorama educativo. Por este motivo, tampoco podemos dejarla al margen de nuestro proyecto. El nuevo modelo de sociedad intercultural requiere de la creación de una ciudadanía activa, responsable y crítica a través de la educación no formal desde las instituciones públicas, una ciudadanía que se sitúe en el espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad, solidaridad y paridad de género (García de Mateos et al., 2011). Se promueve la necesidad de abrir el fenómeno educativo hacia otros espacios no formales (Trilla, 1992 y 1993) como el que abordamos en este trabajo.

En este sentido, diferentes autoras (Collado y Álvarez, 1986; Placer, 1989; Trilla, 1988) comprenden que la Animación Sociocultural se da en el ámbito de la Educación no formal, principalmente debido a que conlleva las siguientes características (Úcar, 1992:41):

- Es intencional, vivencial, crítica, creadora y contextualizadora.
- Se centra en las necesidades de los destinatarios.
- Utiliza metodologías activas y participativas.
- No se necesitan ni requerimientos académicos ni administrativos para la participación en sus actividades.
- Existe una falta generalizada de limitaciones en cuanto a tiempo y a espacios para su realización.

Siguiendo también a Trilla (1996a) recogemos el interés de analizar la Animación Sociocultural desde la Educación no formal sin la intención de reducir las acciones que se puedan llevar a cabo desde los parámetros descriptivos de la misma. Generar este marco

pedagógico nos ayuda a describir la Animación Sociocultural sin ningún interés reduccionista. Al igual que este autor, no queremos situarnos en «retratar cánones metodológicos estancos ya que la potencialidad de la educación es su interrelación entre las tres educaciones (formal, no formal e informal) para impregnar la frontera entre ellas» (Trilla, 1988:41).

Retomamos un poco de historia para comprender de dónde viene la diferenciación de las tres educaciones. Cabello (2002) nos acerca la historia de la Educación no formal en nuestro país definiendo tres etapas diferenciadas que enmarcan las acciones que tuvieron lugar en cada una de ellas durante el siglo XX y que tienen relación directa con la Educación no formal. A su vez podremos observar las similitudes con las expuestas anteriormente de la Pedagogía Social y la Animación Sociocultural. A continuación hacemos un resumen de los tres períodos:

1) Etapa republicana: Período de desarrollo progresista y democrático. Se dan acciones como las Misiones Pedagógicas, Institución Libre de Enseñanza, la Residencia de Estudiantes y la «Escola Moderna» de Ferrer i Guàrdia entre muchas otras. Junto a ellas Palacios (2005) incluye la Animación Sociocultural desarrollada por la izquierda sindical y política.

2) Etapa dictatorial: Este período se caracteriza por el totalitarismo ideológico y una influencia doctrinaria nacional-católica. Se dan acciones como la Sección femenina, Movimiento Nacional y la Organización Juvenil Española (OJE) entre otras. Carbonell (2015) nos cuenta como durante estos años franquistas, fue la ciudadanía, en sus barrios populares y obreros quienes crearon centros para las personas adultas, eran centros educativos que se movían al margen de las iniciativas oficiales. Es en esos momentos cuando los movimientos vecinales, sociales y culturales resurgen y se tornan instrumentos de crítica hacia el sistema creando espacios que podríamos llamar freirianos de diálogo, imaginación, participación y utopía.

3) Etapa de Transición democrática: Se restaura la democracia y se suceden los diferentes programas en el ámbito nacional: Programas de Ecuación Compensatoria, Programas de Ecuación Permanente de Adultos y Programas de Formación Profesional. Los municipios implantan nuevas acciones sociales y culturales para las personas adultas mediante los Centros Cívicos y las Universidades Populares, las Escuelas Campesinas y las Escuelas Populares. Durante las dos últimas décadas se dan acciones dirigidas a la atención a la diversidad de género, cultural y étnica. Vemos como años después del movimiento ciudadano generado en la Dictadura, la administración se hace cargo de las escuelas que ha construido la sociedad civil, ampliándolas e institucionalizándolas. Este aspecto es interesante en dos sentidos: por un lado porque favorece la supresión del analfabetismo, aunque por otro rompe con un modelo pedagógico centrado en la realidad del alumnado que funcionaba a partir de objetivos transformadores. Desde la institucionalización de estas escuelas se deriva hacia el mero aprendizaje instrumental y la progresiva secundarización (Carbonell, 2015).

Esta última etapa coincide con acontecimientos mundiales que ponen en cuestión la misión de la educación. A finales de los años setenta se produjo la «crisis mundial de la educación» (Coombs, 1968). Aunque con anterioridad ya se dieran acciones que se podrían estructurar en los distintos espacios educativos (formal, no formal e informal), tal y como hemos visto en las tres etapas descritas, el origen del concepto data de 1967 cuando se realizó la *Internacional Conference on World Crisis in Education* celebrada en Williamsburg, Virginia

(EEUU). Fue el documento encargado para el congreso el que dio lugar a la conocida obra de Coombs (1968) e instauró el concepto de Educación no formal.

Los años sesenta y setenta del siglo XX fueron tiempos social y políticamente agitados (luchas de liberación colonial y nacional, protestas estudiantiles y contra la Guerra de Vietnam...) que suponen el nacimiento de movimientos sociales y contraculturales y la cristalización de nuevas ideas que tratan de comprender mejor los envejecidos y renovados mecanismos de reproducción social e inculcación ideológica del sistema capitalista, a la vez que se alimentan sueños y utopías para transformarlo. (Carbonell, 2015:64).

Según Trilla (1996) lo que se derivó de aquella crisis es que únicamente con la ampliación de las instituciones formales de educación no se podría satisfacer las necesidades sociales que se acusaban en aquel momento. Esto se une a la aparición de relatos contra la institución escolar como los de Illich, Reimer, Goodman o Holt. Entre ellos sale a la luz la potencialidad de la Pedagogía Social y se desbanca a la escuela como único espacio de aprendizaje generando otros lugares donde poder crear un entorno educativo complementario a la escuela pero al margen de la misma. Estos autores exponían la existente desconexión con la realidad de la escuela y cómo influía esto en el aprendizaje. De ahí que surjan nuevas necesidades, entre ellas que la escuela y el territorio se unan, se hablen y compartan espacios. La cultura está en el territorio y es la única forma con la que se puede conseguir la transferencia en el aprendizaje (Carbonell, 2015).

Siguiendo con el recorrido histórico de la Educación no formal de la mano de Trilla (1996) vemos como en España fueron diferentes acontecimientos los que dieron pie a la expansión del concepto de Educación no formal:

- 1874: Jornadas de Estudio sobre la Educación Informal, Instituto Catalán de Cultura Hispánica y el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona. Documento de trabajo coordinado por Alejandro Sanvisens.
- 1981: Seminario Iberoamericano sobre Modalidades no formales en la educación de adultos, Universidad Autónoma de Barcelona y Organización de Estados Americanos (OEA). Recogida en la revista Educar (Núm. 1, 1982) bajo autorías de Sanvisens, Ferrández, Fernández de la Huerta, Sarramona, Marín, etc.
- 1983: Seminario Internuniversitario de Teoría de la Educación celebrado en Salamanca con una ponencia dedicada a las tres conceptualizaciones de la Educación con trabajos de Touriñán, Requejo y Trilla (referencias en Trilla, 1996).
- 1990: V semana monográfica sobre «La Educación no formal, una prioridad de futuro», Fundación Santillana, Madrid.
- 1991: X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado en Llanes (Asturias) que planteaba un monográfico sobre la Educación no formal.

Todos estos acontecimientos conformaron la base histórica para la Educación no formal y dieron pie a la necesidad de abrir el fenómeno educativo hacia otros espacios no formales (Trilla, 1992, y 1993). En relación a estos tres tipos de educación enmarcamos la Animación sociocultural en el de la Educación no formal, como ya hemos adelantado, aunque la relación con la educación informal sea evidente en el contexto en el que nos movemos ya que, tal y como apunta Coombs (1985) entendemos que es la modalidad de educación más omnipresente.

Según Palacios (2005), la educación informal deviene de la interacción a la que estamos sometidos cada día, a esos procesos en los que se comparte información y conocimientos que dan forma a nuestra conducta y nuestros valores. Como tal estas interacciones no se consideran acción educativa ya que no tienen valor intencional aun así esa carga educativa deviene de la socialización permanente a las que nos sometemos como personas. Por su parte, la Educación no formal será aquella que sí que conlleva una carga educativa pero que se da en contextos fuera de la escuela. Las características que tiene esta son las siguientes:

- Promoción desde la sociedad civil. No es el estado ni una entidad concertada por él sino la pluralidad de colectivos sociales las que la promueven.
- Se produce al margen de las entidades educativas institucionalizadas.
- Las educadoras no son necesariamente profesoras tituladas, insertadas en una estructura jerárquica de enseñantes. Las agentes de la Educación no formal se confunden con los sujetos de esa educación, conformando una acción educativa que los convierte en agentes de su formación.
- Las educandas pueden estar conformadas por toda la población, independientemente de que se encuentren o no en periodo de formación escolar.
- No pretende la transmisión de conocimientos. Ni, por supuesto, la obtención de un reconocimiento oficial –titulación o gradación reglada-. Aunque a veces presente cierto reconocimiento oficial.
- Pretende la concientización del individuo. El desarrollo de una percepción de sí mismo, del entorno en el que habita; y, a partir de determinados postulados filosóficos, ideológicos o religiosos, la aceptación y/o modificación de esa realidad social.
- Presenta una intervención pedagógica sistematizada, intencional y consciente. Dentro de los parámetros filosóficos o ideológicos de la entidad.

Aun con las diferentes relaciones entre nuestro estudio y la educación formal e informal guiamos nuestro marco a partir de la Educación no formal siendo que sus objetivos sociales son más amplios.

Hoy, la Educación no formal sigue teniendo una gran influencia en la socialización de las personas y continúa cubriendo múltiples deficiencias que tiene la escuela y con ella la educación formal (Carbonell, 2015). Por este motivo podríamos decir que, en el año 2016, la mayor parte del aprendizaje se da fuera de la escuela. Por tanto la Educación no formal o informal ocupa una gran parte de nuestras horas de aprendizaje y no tanto la formal como estamos acostumbrados a asumir.

Dinamizar el ocio desde la educación

Nos remontamos a la revolución industrial para contextualizar la perspectiva sobre el tiempo libre. En ella al obrero se le permitía recuperarse durante la noche para poder continuar su trabajo durante todo el día, no existía un tiempo libre que pudiera utilizar para algo distinto a la recuperación. Poco a poco, a partir de la presión social ejercida por las clases trabajadoras y un incremento de la productividad, se genera la reducción de jornada que posibilita un aumento del tiempo disponible. Se va configurando el tiempo libre como la antítesis del trabajo y su antídoto (Trilla, 1996) y de ahí que se empiece a valorar de manera independiente el uno del otro. El tiempo libre empieza a hacer más fácil el tiempo de trabajo, dándole un valor especial al hecho de hacerse necesario el segundo para después

poder disfrutar del primero. En esta historia habría que remarcar también el tiempo libre como tiempo de consumo ya que esto provoca su dependencia directa con la producción de trabajo.

Existen dos autores fundamentales en el estudio del tiempo libre: Dumazedier y Weber. Sus clásicas definiciones son las siguientes. Siguiendo con la definición clásica de Weber (1969), el tiempo libre es «el conjunto de periodos de tiempo de la vida de un individuo en los que la persona se siente libre de determinaciones extrínsecas, quedando con ello libre para emplear con un sentido de realización personal tales momentos, de forma que resulte posible llevar una vida verdaderamente humana». Por otro lado, Dumazedier (1968) nos enmarca las actividades que se realizan en ese tiempo libre como ocio siendo este «un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales o sociales». Observamos en la definición las famosas tres D de Dumazedier: descanso, diversión y desarrollo, que acabarán definiendo las funciones de las actividades de ocio. Debemos matizar que entendemos que el tiempo libre hace referencia a aquel espacio temporal que las personas tenemos fuera de todas aquellas obligaciones diarias, no únicamente aquel que existe en contraposición con el trabajo, tal y como Dumazedier expone en su definición. Por ello hablamos de tiempo liberado de responsabilidades en el que poder desarrollar la actividad por antonomasia del tiempo libre: el ocio.

Para perfilar nuestra visión sobre el ocio, el tiempo libre y la educación nos centramos en las dos variantes que expone López de Aguilera (1986): educar para el ocio y educación en el tiempo libre. Algunas autoras afirman que se ha errado en la finalidad de educar para el ocio y deberíamos de construir una pedagogía del tiempo libre que genere actitudes de ocio verdadero «que enseñe a utilizarlo de forma constructiva y creativa y que prepare a las nuevas generaciones para vivir sin riesgos esa futura civilización del ocio» (Mendia, 1991). Los tiempos libres pueden construir ciudadanas libres a partir de un ocio liberador (Palacios, 2005). Tal y como Palacios (2005) define, este puede estar ligado a la ingesta compulsiva de alcohol u otras sustancias tóxicas; o bien, relacionado con un ocio humanizante, activo, divertido, comunicante, placentero, que compromete al individuo frente a sus semejantes. En el primero tendría cabida educar para el ocio, para no desarrollar un ocio tóxico como el que se plantea. Por otro lado, la segunda opción tiene relación directa con la idea de educar en el tiempo libre, percibiendo en él un medio para la educación siendo secundarias las actividades y marcándose como primario el trabajo en valores humanos. En definitiva, «un ocio capaz de construir –a los constructores de ese ocio, agentes y sujetos de él- como ciudadanos activos, críticos y capaces de transformar la realidad. Capaces de cambiar un mundo que no nos gusta y no de no ser cambiados por ese mundo» (Palacios, 2005).

Estas realidades indistintas hacen que sea necesaria una intervención pedagógica que diferencie los tiempos. Es ahí cuando se empieza a diferenciar el concepto de ocio en su tridimensionalidad como un espacio de tiempo, de actividad y de actitud. Es en ese instante cuando surge la pedagogía del ocio que como afirma Trilla (1996) tiene como misión el «potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo».

De ahí que Lull Peñalba (citado en Palacios, 2005) señale que el ocio es «el empleo positivo, cultural, activo y comprometido con aquello que pueda llegar a interpelar directamente al individuo durante su tiempo libre». El ocio hay que crearlo, construirlo y no

consumirlo y la educación en el tiempo libre tiene que demostrar que se puede fomentar esa construcción y no suplir la capacidad de la ciudadanía para hacerlo.

Referencias

- Adams, P. & Horton, M. (1975). *Unearthing seeds of fire: The idea of Highlander*. North Carolina, USA: John F. Blair Publisher.
- Aguirre García-Carpintero, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y transformación social. Un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports*. (Trabajo Final de Máster inédito). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Armengol, C. (1997). Profesionalización y voluntariado en la animación sociocultural. En J. Trilla (Ed.), *Animación Sociocultural* (pp. 285-295). Barcelona, España: Ariel.
- Ander-Egg, E. (1989). Características de la animación sociocultural. En AA.VV. (Ed.), *La comunitat* (pp. 69-75). Palma, España: Ajuntament de Palma.
- Bueno, J. R. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria*. Madrid, España: Educación Popular.
- Cabello, M. J. (2002). *Educación permanente y educación social. Controversias y Compromisos*. Málaga, España: Aljibe.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Caride, J. A. (1986). Educación y animación sociocultural: la pedagogía social como modelo de intervención. En J.M Quintana (Ed.), *Fundamentos de animación sociocultural*, Madrid, España: Narcea (pp. 94-127).
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Centeno, C. (2005). *Pedagogía social: Marco metodológico y profesional del educador*. Jaén, España: Formación Alcalá.
- Coombs, P.H. (1985) *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Collado, M. y Álvarez, V. (1986). La animación sociocultural como educación no formal. En VV. AA., *Fundamentos de animación sociocultural* (pp. 73-93). Madrid, España: Narcea.
- Counsell, S. L., & Boody, R. M. (2013). Social Pedagogy and Liberal Egalitarian Compensatory Programs: The Case of Head Start. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (39).
- De Miguel, S. (1995). *Perfil del Animador Sociocultural*. Madrid, España: Narcea.
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona, España: Estela.

- Froufé, S. (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca, España: Amaru ediciones.
- Froufé, S. y Sánchez, M.A. (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca, España: Amarú.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: siglo XXI.
- Palacios, J. L. (2005). *Tiempos libres, ciudadanos libres* en ponencia marco El reto de una nueva política municipal de juventud en I Jornadas de Buenas prácticas en la organización de políticas municipales de juventud. La Farga l'hospitalet: FEMP y Hospitalet de Lobregat, España.
- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21 (37).
- Petrus, A. (1989). Animación sociocultural. En F. Etxebarria (Dir.), *Pedagogía social y educación no escolar* (pp. 241-254). San Sebastián, España: Universidad País Vasco.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M.V. (2006). *Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores*. Madrid, España: Narcea.
- Placer, F. (1989). *Animación sociocultural: criterios y opciones para una intervención transformadora. Intervención transformadora en una sociedad en crisis*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno del País Vasco.
- Quintana, J. M (1993). *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid, España: Narcea.
- Quintana, J. M. (2002). Aproximación conceptual. En M. L. Sarrate (coord.) *Programas de animación sociocultural*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez, J. R. (2013). *Las políticas de lucha contra la exclusión social y su relación con la Pedagogía Social: Los programas de Rentas Mínimas de Inserción y la propuesta de las Rentas Básicas*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(40).
- Sáez, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*, (pp. 40-66). Barcelona, España: Ariel.
- Schugurensky, D. & Silver, M. (2013) Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(35).
- Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. NY: Continuum.
- Simpson, J.A. (1989). Animación sociocultural. En T. Husen y N. Postlethwaite (Ed.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 1. (pp. 282-285). Madrid, España: MEC-Vicens Vives.
- Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Barcelona, España: Península.

- Traver, J. A. (2009). *Igualtat i diferència en educació. El difícil equilibri de la inclusió*. AAVV. Escola inclusiva. Una escola per a saber i viure sense exclusions. Valencia: Ajuntament de Cullera, pp. 77-93.
- Traver, J. A. (2007). *Una estrella dansaire*. (Proyecto docente inédito). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Trilla, J. (Coord.). (1997). *Animación Sociocultural: Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, España: Ariel.
- Trilla, J. (1993/1996). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, España: Ariel.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. Sarramona (ed.). *La educación no formal*. Barcelona, España: CEAC.
- Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educación* (13), pp.17-42. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez J.C. (1999). Els camps d'intervenció de l'educador/a social. Els àmbits i els subjectes d'intervenció. Aportacions des de l'Escola d'Educadors/es de Navarra. En Fullana, J. (Coord.), *Els àmbits de treball de l'educador social* (pp. 29-53). Málaga, España: Aljibe.
- Mendia, R. (1991). Principios pedagógicos del tiempo libre. *Corrientes de Pensamiento. Infancia y Sociedad*, 8, 33-50.
- Merino, J. V. (1997). *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid, España: Narcea.
- Morata, T. (1997). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En J. Trilla (coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. (pp. 297-305). Barcelona, España: Ariel.
- Núñez, H. y Úcar, X. (2010). *Los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social. Contenidos teóricos asignatura on-line: Pedagogía Social y Comunitaria*. Facultat d'Educació: Universitat de les Illes Balears.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Santillana.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36).
- Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*, 31(91), 69-80.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, 2, 18-29.

Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona, España: CEAC.

Úcar, X. y Llena, A. (Coords.). (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*.
Barcelona, España: GRAÓ.

Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Madrid, España: Editora Nacional.