

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCION DE PEDAGOGIA

EL TRABAJO SOCIAL COMO OBJETO DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

Tesis doctoral presentada por

JOSÉ ALFONSO GARCÍA MARTINEZ

Dirigida por el profesor de
la Universidad de Murcia

Dr. D. ANGEL GONZALEZ HERNANDEZ

Murcia, Mayo de 1988

PARTE TERCERA

EL TRABAJO SOCIAL COMO OBJETO DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

CAPITULO X. LA PEDAGOGIA SOCIAL COMO REFERENTE CIENTIFICO DEL TRABAJO
SOCIAL.

X.1. Introducción.

La Pedagogía Social, al igual que el conjunto de las Ciencias de la Educación, tiene una vocación eminentemente práctica: sus contenidos están fundamentalmente orientados a la acción, a la praxis educativa que valide sus presupuestos, lo que supone la necesidad de la existencia de un *objeto* capaz de concordar con sus supuestos teóricos básicos.

A nuestro entender, dichos supuestos deben partir de un interés cognitivo esencial cual es el de lograr una "*ilustración*" generalizada, esto es, conseguir elevar el nivel educativo, cultural y de conciencia de la sociedad a través de una acción práctica educativa coincidente con el propio nivel de desarrollo de la sociedad y, en primer lugar, en aquellos ámbitos situados al margen de la educación formal.

Parece evidente que la determinación de las relaciones entre teoría (ciencia) y praxis (acción educativa en la sociedad) será diferente en cada uno de los paradigmas propuestos y presentes en el espacio de la Pedagogía Social. Sin embargo, es preciso apuntar algunas consideraciones iniciales que limiten de entrada los marcos de debate.

En primer lugar, porque se corre el riesgo de alvidar que no es posible, para una ciencia práctica, que juega con los datos, a menudo evanescentes, de la vida social y que pretende incidir en ella, apelar a los mismos parámetros de exactitud que inspiran el laborar de las ciencias exclusivamente teóricas.

En segundo lugar, mientras estas últimas pueden recurrir a criterios de demostración rigurosa de sus teorías, las ciencias prácticas deben hacer frente necesariamente al problema de sus concreciones, es decir, al decisivo tema de su plasmación en un medio tan cambiante como el social. Aplicación concreta en coordenadas espacio-temporales que impone unos límites de conocimiento y contrastación no exigidos a las ciencias exactas; límites que, de no ser tenidos en cuenta, conducirán a un *impasse* a aquellos que pretenden desarrollar su objeto peculiar: toparán ineluctablemente con el límite de su propia teoría.

A este respecto, no es desdeñable el hecho de que a pesar de sus diferentes modos de aplicación (PIAGET, 1981), la epistemología científica y su aplicación en ciencias físicas incide en el desarrollo de las ciencias humanas. Pero delimitar los puntos de incidencia por un lado y su capacidad hermeneútica (histórica o genética) por otro, es imprescindible para determinar los límites del método hipotético-deductivo aplicado a las ciencias sociales, en cuanto producto histórico del desarrollo social mismo (BARNES, 1986).

Por así decirlo, la separación de los dominios que corresponden a la teoría y a la práctica es el tema central al que se ve confrontada la Pedagogía Social al igual que toda ciencia social orientada a su efectiva plasmación, es decir, a la determinación de su objeto.

Ciertamente, como tendremos ocasión de exponer, no todas las respuestas ofrecidas son convergentes ni tienen en cuenta la máxima fundamental a la que apela BUBNER (1984: 249) consistente en el "respeto a la estructura

peculiar de todos los objetos prácticos" y que supone, lógicamente, mantener la frontera entre teoría y práctica, entre una ciencia y su objeto: << Una teoría de lo práctico hace justicia a su tarea sólo si permanece consciente de que es una teoría, en cuyo lugar más alejado comienza una práctica que debe protegerse contra la manipulación o sustitución por una teoría>>.

A pesar del aparente pragmatismo de la solución, el problema de cómo *decidir* sigue siendo de difícil solución, y cada paradigma lo afronta diferentemente.

A tenor de nuestras acotaciones que, por otro lado, se enmarcan en el debate general sobre las Ciencias Sociales, cabe tener presente la opinión de C.V. MILLS al advertirnos de los peligros que se corre cuando se hace abstracción de una de las variables fundamentales en el acercamiento científico a la realidad social: los actores sociales y sus motivaciones y valores particulares.

Para MILLS (1969:180):

<< Ningún problema puede ser adecuadamente formulado a menos que se expresen los *valores afectados* y la amenaza manifiesta a los mismos... Es absolutamente necesario incluir esos valores y sentimientos, argumentos y temores (de los *actores sociales*) en nuestra formulación del problema, porque esas creencias y expectativas, por inadecuadas y erróneas que puedan ser, constituyen la sustancia misma de las cuestiones y de las inquietudes; la solución del problema, si la hay, debe ser probada en parte por su utilidad para explicar las inquietudes y dificultades tal y como son experimentadas >>.

El estudio de tales valores -difícilmente cuantificables- debe preceder cualquier intervención y la acción social debe contar con ellos para explicarlos y, en su caso, superarlos; un tal proceder se sitúa netamente en las antípodas de quehaceres tecnocráticos que parten de objetivos ajenos a las poblaciones a las que la acción educativa se orienta, subordinando al método los intereses de los actores sociales. Coinciden, sin embargo, con los posicionamientos críticos que postulan la puesta en relación de las inquietudes y valores personales (privados) con su raíz social (pública) en orden a su transformación.

Precisamente, es el análisis de la modificación intencional de la sociedad por medio de la educación el objetivo que persigue la Pedagogía Social. Mientras que, como hemos analizado anteriormente, el Trabajo Social en Animación Sociocultural es una práctica concreta que hace posible la intervención educativa. De ahí la consideración de la Pedagogía Social como referente científico de la Animación Sociocultural y la de ésta última como el objeto de aquella. Coincidimos en ello, por tanto, con la *apreciación global* expuesta por QUINTANA (1984) en su libro *Pedagogía Social*.

Nos encontramos, así, con dos aspectos fundamentales que, desde nuestra perspectiva, concretan en el campo de la Pedagogía Social el tema de las relaciones entre teoría y práctica:

El primero incide en la consideración de la Pedagogía Social como "ciencia del trabajo social" tal como la define correctamente ROSNER (1973) a pesar de la orientación teórica que sustente. Por consiguiente a ella le corresponde la aportación de los elementos epistemológicos necesarios para

orientar la acción socioeducativa y los procedimientos metodológicos que la posibiliten con rigor.

El segundo apela a la comprensión del Trabajo Social -y la Animación Sociocultural- como la manifestación práctica de los postulados y orientaciones que elabora y aporta la Pedagogía Social, concretada en medidas de intervención educativa directa sobre la sociedad. Postulados que confirmará en mayor o menor medida, estimulando nuevos análisis y teorías.

X.2. Breve historia de la Pedagogía Social.

Nuestra tesis inicial se basa en la consideración de que las vinculaciones entre Trabajo Social y Pedagogía Social no son un subproducto de elaboraciones teóricas que *a posteriori* ponen en relación disciplinas con temáticas y ámbitos diferentes. Antes al contrario; como hemos indicado a propósito de la Historia del trabajo Social, lejos de ser la suya una convergencia forzada teóricamente, desde su origen la Pedagogía Social ha entendido de los mismos fenómenos fundadores del Trabajo Social.

Al objeto de poder apreciar esta convergencia entre ambas disciplinas presentamos esta breve reseña histórica de la Pedagogía Social que permitirá la contrastación con los desarrollos históricos ya expuestos del Trabajo Social.

En la exposición que sigue presentamos sintéticamente las fases de gestación de la Pedagogía Social siguiendo lo ya expuesto en un trabajo precedente (1987), manteniendo la división en etapas establecida en el mismo.

X.2.1. Primera etapa.

La acuñación del término "*Pedagogía Social*" corresponde a Adolf DIESTERWEG quien lo utiliza por primera vez en su *Guía para la formación del maestro alemán*, aparecida en el año 1850; pero este término no comportaba una significación precisa, aunque en el contexto en que aparece apuntaba hacia una relación estrecha entre los ámbitos educativos y las realidades sociales: ayuda y regeneración de alcohólicos jóvenes sin escolarizar, problemáticas presentes en inclusas y orfanatos y otras muchas como las suscitadas por la educación post-escolar, etc.

Prácticamente todos los autores consultados, MOLLENHAUER (1976), RALD (1984), QUINTANA (1984), ARROYO (1985) por citar algunos de entre ellos, constatan el hecho de la simultaneidad de la aparición de ésta, aunque con una orientación difusa, con la problematización social de estos fenómenos sociales generados por la revolución industrial.

Podemos intuir en base a este dato, que los teóricos alemanes comenzaban a vislumbrar la necesidad de una intervención social de carácter educativo que se orientase a la aportación de soluciones que pudiesen paliar las consecuencias producidas por la industrialización generalizada de su país.

En esta etapa aún no existe, por tanto, una sistematización disciplinaria de la *Pedagogía Social*, sino sólo un esbozo de la misma.

X.2.2. Segunda etapa.

Se inicia con la aparición de la Pedagogía Social como una disciplina claramente orientada a la solución de problemas sociales. Apreciación de su orientación que se encarga de elaborar P. NATORP (1908), para quien es imposible pensar la educación al margen de la sociedad a la que pertenece.

Sin embargo, para NATORP el marco de relación social de los hombres no es el conjunto de la sociedad, sino la *comunidad*, entendida como elemento vivo formado por la vida misma y caracterizado por la solidaridad interna; esta apreciación biologicista se enfrenta al formalismo mecánico de la sociedad en la que la relación entre individuos es puramente azarosa y fruto de intereses o planteamientos parecidos.

Para este reduccionismo sociológico, que toma sus fuentes inspiradoras en la obra de TONNIES (1947), no existe relación de predominio entre individuo y sociedad: individuo y sociedad constituyen un binomio sin disyunción posible; el individuo vive en comunidad al tiempo que la crea. Tan imprescindible es la comunidad para la existencia del individuo como a la inversa; ambos polos son condiciones necesarias de sí mismos.

Es en estas condiciones donde se encuentra la base para la apreciación subsiguiente de la Pedagogía Social como única expresión de la Pedagogía y su referente no ha de ser otro que la vida en comunidad.

A las críticas de idealismo dirigidas contra esta apreciación de la sociedad y de la Pedagogía Social por ARROYO (1985) habría que añadir básicamente otras dos de ámbito general:

La primera consiste en el rechazo de este reduccionismo social a lo comunitario como marco exclusivo de relación humana *real*, considerando como falseados otros tipos de relación existentes más allá de la comunidad. Este reduccionismo ingenuo e interesado debería explicar, si suponemos como él hace que las relaciones sociales que desbordan el marco comunitario, cuáles son los motivos de la confluencia de individuos en comunidades.

En segundo lugar, en el terreno educativo, debería explicar cómo se transvasa la experiencia educativa de una comunidad a otra, si la articulación social entre cada una de éstas es fruto de la casualidad y enteramente mecánica.

Desde un punto de vista histórico la posición de NATORP revela las graves dificultades con que se encontraba la ciencia oficial alemana para elaborar un método de reformas que evitase males mayores tales como la revolución social en la Alemania bismarcksiana.

La posición de NATORP sobre la Pedagogía Social, que marca esta segunda etapa de su desarrollo, descansa, pues, en una comprensión de la sociedad entendida exclusivamente como *relación entre individuo y comunidad*. La educación, en este contexto, no sería sino el nexo integrador-formador entre ambos extremos; así, las condiciones sociales de la educación y las

condiciones educativas de la vida social constituyen el tema constitutivo de la Pedagogía Social.

En el fondo de esta posición se encuentra la pretensión de conseguir una educación general que superase la desunión de los componentes de la nación alemana dado que la explicación de las diferencias sociopolíticas se encuentran, para NATORP, en las diferencias educativas y culturales y no en las económicas, como postulaban los socialistas.

X.2.3. Tercera etapa.

La agravación de los problemas humanos y sociales, tras el fin de la Primera Guerra Mundial, originó la aparición del "movimiento pedagógico-social" encabezado por H. NOHL (1927) y sus discípulos y orientado especialmente a la protección y ayuda de la juventud alemana de postguerra; una juventud profundamente decepcionada de la experiencia bélica y con agobiantes problemas de desempleo y de falta de asistencia en las secuelas dejadas por la guerra.

La acción del movimiento de NOHL se dirigió preferentemente hacia la presión sobre las instituciones oficiales para que se desarrollase una normativa legal capaz de paliar los traumas de la guerra y que evitase, de paso, con medidas correctivas de los efectos más escandalosos del sistema, el peligro de revolución social, especialmente presente en la sociedad alemana de finales de la segunda década del siglo XX.

Con las miras puestas en este objetivo, NOHL y sus discípulos, en especial G. BAÜMER, consolidan el *corpus* teórico de la Pedagogía Social, entendida como "teoría de una práctica para la práctica", es decir, como una pedagogía orientada hacia la praxis social. Para ellos la Pedagogía Social no puede existir sin relación estrecha con la realidad social concreta. En este punto NOHL-BAÜMER recogen la herencia hermeneúatico-vitalista de DILTHEY y realizan una importante aportación a la Pedagogía Social.

Los rasgos característicos de la Pedagogía Social de NOHL, aparte los indicados serían:

- a) La búsqueda del bienestar del niño y del joven desasistidos familiarmente. Este objetivo se conseguirá mediante la creación de un marco legal (Ley sobre Protección Civil de 1921) que garantice la educación y que al mismo tiempo sentase las bases jurídicas del objeto de la Pedagogía Social
- b) La protección juvenil mediante la integración educativa, combinando esfuerzos públicos y privados con una doble orientación: preventiva y correctiva.
- c) El derecho del niño a ser *sujeto*.

Sin embargo, no fue NOHL sino su alumna G. BAÜMER (1929) quién proporcionó (RALD, 1984) una definición de la Pedagogía Social por parte del "movimiento pedagógico social". En ella se considera a la Pedagogía Social como una componente de la pedagogía que estaría constituida por todo lo que es educación pero no escuela ni familia, en especial la protección juvenil social y estatal cuando se realice al margen de la escuela. De este modo se determina el ámbito de la Pedagogía Social como un *tercer nivel pedagógico* junto a los tradicionales ocupados por la familia y la escuela y se configura por tanto como una acción pedagógica extraordinaria e integradora tendente a normalizar situaciones que escapan al control del resto de instancias educativas.

X.2.4. Cuarta etapa.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, la Pedagogía Social reanuda su desarrollo interrumpido por el forzoso paréntesis bélico. Y lo hace en nuevas condiciones en los años 50 y 60: las terribles secuelas dejadas por el segundo conflicto armado mundial del siglo XX constituyen el caldo de cultivo para la aparición de nuevas medidas asistenciales a los damnificados y afectados.

Con ellas se reanuda y se profundiza el debate sobre el concepto de Pedagogía Social como teoría de la protección de la juventud y de la infancia marginadas. Así, se introduce, junto a nuevos métodos empíricos, una clarificación de las bases teóricas de la Pedagogía Social gracias especialmente a las aportaciones de autores como MOLLENHAUER (1976), RUNGER (1964), IBEN (1971), KLAFKI (1976), entre otros, sin mencionar las aportaciones exteriores al terreno estrictamente pedagógico.

Es esta una etapa de madurez de la Pedagogía Social que se orienta hacia la consideración de los problemas individuales como fruto de factores de orden social y que entiende la acción pedagógica como instrumento para la resolución de los graves problemas educativos planteados en la sociedad en todo tipo de situación y no sólo en los casos de necesidad.

X.2.5. Quinta etapa.

De los viejos problemas y de los más recientes planteados por la Pedagogía Social en su devenir histórico surge el actual debate, con el que entramos en la, por ahora, última etapa de su desarrollo histórico como disciplina específica dentro de las Ciencias de la Educación.

Probablemente, el elemento que mejor caracterice esta fase consista en haber logrado la plena integración como disciplina y como campo de investigación en las Universidades de toda Europa.

El segundo rasgo definitorio de la nueva Pedagogía Social es el profundo debate existente entre los paradigmas que, como en otro lugar ya hemos señalado, pugnan en su seno cara a la determinación de su definición, objeto, método y fines.

A su análisis vamos a dedicar los siguientes epígrafes de nuestra exposición.

X.3. Modelos de racionalidad en Pedagogía Social.

El ámbito metateórico de la Pedagogía Social está dominado en la actualidad por dos paradigmas o modelos de racionalidad (KUHIN, 1971) fundamentales, en los que vamos a centrar en nuestra exposición:

- a) El Empirismo Analítico o Racionalismo Crítico, y
- b) La Teoría Crítica de la Sociedad o Teoría dialéctico-emancipatoria.

Si bien es cierto que no son los únicos paradigmas incidentes, como bien lo indican, entre otros POPKEWITZ (1984), SAEZ (1986b) y GIROUX (1986), la incorporación de algunas tesis básicas del marxismo por parte del segundo paradigma explicitado nos ha hecho considerar la oportunidad de otorgarle un estatuto epistemológicamente independiente al materialismo histórico dentro de la Pedagogía Social.

Asimismo, en lo que se refiere al paradigma hermenéutico, y sin dejar de reconocer la importancia de su aportación teórica en especial la temática de la conexión lógica entre las ciencias humanas, esto es, la relación teoría-praxis a través de su proceso constituyente histórico, el hecho de que buena parte de sus planteamientos hayan sido asumidos igualmente por el segundo paradigma citado (de manera singular en la síntesis habermasiana) nos ha inducido a prescindir de su análisis singularizado.

Nuestra opción viene condicionada, ciertamente, por la especial incidencia de los paradigmas reseñados en el ámbito de la Pedagogía Social y de la Animación sociocultural en nuestro país; modelos que, en gran medida, polarizan los marcos de elaboración teórica y de confrontación más recientes.

X.3.1. Los fundamentos del Racionalismo Crítico.

Podemos considerar el Racionalismo Crítico como un modelo de racionalidad desarrollado a raíz de las posiciones neopositivistas, e impulsado por H. ALBERT (1975) apoyándose en las teorías elaboradas por K. POPPER (1970), entendidas como un sistema de tipo axiomático-deductivo que partiendo de una serie de enunciados básicos permite en cualquier momento y ante un sistema de proposiciones dado decidir si éste pertenece o no al ámbito de la ciencia empírica.

Para el Racionalismo Crítico esta es la tarea central de la epistemología científica, estableciendo convenciones apropiadas para determinar discriminaciones pertinentes; discriminaciones que permiten, en opinión de sus sostenedores, extender su modelo operativo tanto a las ciencias naturales como a las sociales, estableciendo así un puente entre el conocimiento científico y la decisión política. Lo que se propugna, pues, es la vinculación asociativa entre lógica y política en el principio de contrastación crítica.

Como el propio ALBERT (1975:40) indica:

<< La aceptación de un método particular, incluso del método de *contrastación crítica*, implica hasta tal punto una *decisión moral* ya que significa la suposición de una práctica metódica de importantes consecuencias para la vida social.... El modelo de racionalidad propuesto por el criticismo es el esbozo de un modo de vida, una práctica social, y tiene por tanto una significación ética y más aún política >>.

El fundamental criterio de demarcación propuesto por POPPER y asumido por el Racionalismo Crítico es el de *falsabilidad o falsación* de enunciados o sistemas de enunciados. Entendiendo que, para el Racionalismo Crítico, sólo tendrán carácter de enunciados empíricos aquellos que puedan ser *contrastados o refutados* por la experiencia. Quede claro que la contrastabilidad será siempre *negativa*: ha de ser posible refutar mediante la experiencia un sistema científico y empírico. Resumidamente, un enunciado o sistema de enunciados es científico si y sólo si es refutable mediante el recurso a la experiencia.

A partir de estas consideraciones lo que postula el Racionalismo Crítico es la inexistencia de fuentes seguras de la Ciencia, de lo que se deduce la existencia de una ciencia *no-normativa* cuya validez ha de proporcionarla exclusivamente la contrastación del resultado. Valga como apostilla que hoy en día este criterio ha sido puesto en cuestión dentro del propio Racionalismo Crítico, en particular por M. BUNGE (1985a y 1985c), quien considera que la ciencia es fundamentalmente "*creadora de leyes*".

Así, como punto nodal del Racionalismo Crítico aparece *la idea de contrastación crítica*, a la que subyace el problema más general del conocimiento de la realidad y de la verdad. Pero frente a la opinión sustentada por ALBERT y demás seguidores de este modo de racionalidad, entendemos que el conocimiento de la realidad es un tipo de problema distinto de los que han de ser resueltos en la vida sociocultural y política.

Tal y como sugiere acertadamente BUBNER (1984), como mínimo, los problemas de la verdad no son *directamente* los problemas que afectan a la vida social humana, aunque, en último término, en su solución intervenga *algún elemento de verdad*. Pero presuponer el conocimiento para los propósitos de la vida sosio-política, no implica que se esté hablando del mismo tipo de conocimiento que afecta a los problemas epistemológicos.

De este modo se establece la diferenciación, negada por el Racionalismo Crítico y especialmente de manera rotunda por ALBERT, entre *problemas prácticos* y *problemas de conocimiento* acerca de la realidad tal y como venimos sosteniendo. Dicha negativa al reconocimiento de las diferencias entre ambos tipos de problemas lastra las tesis del Racionalismo Crítico hasta el punto de dejar al concepto de *criticismo* vacío de contenido. Lo que conduce a cuestionar que el modelo de racionalidad impulsado sea diferente a cualquier otra racionalidad dogmática: rechazando la teoría la incorporación de cualquier tipo de información ulterior respecto de los postulados iniciales de la misma.

Esta situación conduce al Racionalismo Crítico a una posición aporética:

<< Una crítica sin criterio sería un absurdo. La valoración de algo puede llevarse a cabo sólo haciendo referencia a otra cosa: lo primero es la cosa que debe valorarse, lo segundo el estandar aplicable. Desde luego, los mismos estándares pueden valorarse también críticamente, y esto se hará en términos de su adecuación o inadecuación para cumplir la función de un estandar. Pero incluso aquí hay un criterio de valoración, a saber, la función de un estandar en general. La universalización del criticismo entre los seguidores de Popper tiende ciertamente a rechazar el criterio de valoración apropiado. Los problemas parecen considerarse como si todos fueran iguales, y así en todos los casos,

tanto los de la ciencia como los de la política, se recomienda una y la misma solución: criticismo, sin importar lo que eso pueda significar >> (BUBNER, 1984:141).

Aunque es preciso señalar que en el campo del Racionalismo Crítico se produce siguiendo a M. BUNGE una reacción contraria a esta exaltación de la crítica al incidir de manera prioritaria en la importancia de la *confirmación de las teorías científicas, parámetro de verificación que se sitúa al menos al nivel de la refutabilidad*. Sin, por tanto, modificar el modelo de racionalidad, debiendo considerarse las modificaciones como un *perfeccionamiento* del propio Racionalismo Crítico, que se transforma de este modo en un *Racionalismo Global o Sistémico*, en el que las Ciencias Sociales, los problemas de la vida social, serían consideradas como un *subsistema* que tendría el mismo tratamiento que cualquier otro sistema natural. Con lo que la negativa a reconocer las diferencias entre conocimiento de la realidad física y conocimiento de la vida social humana puede permanecer sin variación.

Permitamos que los protagonistas hablen por sí mismos: BUNGE (1985a:33) nos ilustra al respecto diciendo que

<< La racionalidad que aquí se defiende es la que suponen y sancionan la ciencia, la técnica y la acción planeada. Esta racionalidad es global; no se limita a las operaciones conceptuales, sino que también abarca las empíricas así como la evaluación >>.

Esta lógica argumentativa pretende, por tanto, la extensibilidad de este modelo de racionalidad a todas las ciencias, incluidas las ciencias humanas y entre ellas la Pedagogía Social.

X.3.1.1. Racionalismo Crítico y Pedagogía Social.

Desde las posiciones iniciales que acabamos de presentar, el Racionalismo Crítico sostiene que la Pedagogía Social, para ser eficaz, debería tener su núcleo principal en las aportaciones a la solución de *problemas tecnológicos* capaces de resolver el *desviacionismo* social con eficacia y prontitud.

Esta orientación no puede por menos que producir una educación finalistamente dirigida y tecnológicamente controlada por intereses sociales que previamente han definido sus objetivos (coincidentes en este caso con los propuestos por el poder) y los orientan de manera analítico-causal: su tarea ha de ser la de investigar relaciones causales con el objeto de establecer posibilidades de intervención pedagógica para influir socialmente (BREZINKA, 1978).

En opinión de L. ROSSNER (1974), la Pedagogía social hace referencia a teorías científico-educativas que se construyen, prueban y emplean sobre el fundamento filosófico-científico de un empirismo analítico. Lo que este empirismo analítico mantiene del inductivismo clásico es que no es posible obtener una explicación del mundo por medio de la pura especulación y sin control empírico, razón por la que todo conocimiento científico o bien pertenece a las ciencias formales o bien a las ciencias empíricas. Lo que añade al empirismo clásico es la consideración de la teoría científica no como una copia o descripción de la realidad, sino como una reconstrucción

con *valor instrumental*, a saber, el de permitir la experiencia de la realidad y la acción sobre ella.

La existencia de ese valor instrumental revierte el carácter originario no-normativo de las proposiciones científicas, convirtiéndolas en prescripciones de actuación que constituyen un verdadero sistema nomológico imprescindible para dar explicación y establecer predicciones del comportamiento de los fenómenos de un sector objetual, siguiendo los pasos metodológicos de descripción, explicación y pronóstico del mismo.

Un proceder como el que analizamos conduce directamente a la propuesta de BREZINKA de separar la ciencia experimental de la educación de todos aquellos enunciados que no tienen un carácter "científico-experimental" y que se identifican tanto con la Filosofía de la Educación como con la Pedagogía práctica.

Así, la *Ciencia de la educación* debe consistir en un sistema de enunciados que, mediante tesis que puedan ser comprobadas intersubjetivamente, informe acerca de un campo de realidad llamado educación y que se concrete en describir la realidad educativa o explicar aquellos indicios de relaciones causales y en la formación de pronósticos acerca de fenómenos pedagógicos.

Este complejo, unido al postulado de falsación, permite una inmediata aplicación tecnológica: toda cuestión referente a fines y valores se halla fuera del campo de la ciencia de la educación, lo que la define como ciencia

no valorativa y no normativa: lo que esta ciencia estudia son los medios y las relaciones fin-medio como un todo.

En el caso de POPPER la cuestión del postulado de la libertad del valor no presenta mayor inconveniente, pues es una mera variante de la decisión de adoptar el punto de vista crítico que por ser el producto de una decisión libre, actúa de intermediario entre teoría y práctica. ADORNO (1982) y HABERMAS (1984b) responderán que tras ese postulado se esconden los elementos ideológicos subyacentes a las ciencias.

No obstante, aquellos defensores del paradigma Racionalista Crítico que admiten y sostienen la normatividad de las leyes pedagógicas y, consecuentemente, el finalismo resultante de sus aplicaciones educativas, restringen el significado de los mismos a la aplicación del enunciado científico correspondiente a cada caso particular (RUBIO CARRACEDO, 1982). Para ellos este finalismo reposa sobre el criterio de coherencia y de eficacia y no en una "acientífica" opción de tipo moral como sostienen J. SARRAMONA (1984), J.L. CASTILLEJO (1987) y CHADWICK (1979).

ROSSNER determina el campo objetivo de la ciencia del trabajo social (denominación que da a la Pedagogía Social) partiendo de la consideración de que el individuo está socializado, si bien de modo asimétrico y siempre dentro de un marco de tolerancia especial que al ser traspasado engendra conductas anormales o asocializadas. Sobre esta base de partida, la extensión de ese campo debe ser abarcada por tres grupos de medidas socioeducativas que serían el resultado de la aplicación de la prognosis social: medidas profilácticas, medidas correctoras y medidas compensatorias.

Con ello la posición del Racionalismo Crítico adjudica de entrada al sistema social la función de planificar el aprendizaje societario de sus miembros, considerándolo como un ecosistema regulado cibernéticamente. En esto coinciden los principales representantes de esta corriente, entre los que, junto a algunos ya citados, cabría señalar a G. EBERLEIN (1974), F. WINNEFELD (1970) y F. von CUBE (1981).

X.3.2. Los fundamentos de la Teoría Dialéctico-Emancipatoria.

No podemos aseverar rotundamente que *el conjunto* de la Teoría Crítica de la Sociedad desarrollada por la Escuela de Frankfurt sea el soporte teórico directo de los desarrollos afines presentes en la Pedagogía Social, dado que estos vienen mediatizados fundamentalmente por la reelaboración teórica efectuada por J. HABERMAS, aunque tampoco es posible prescindir para su caracterización de las influencias recibidas de HORKHEIMER, ADORNO o MARCUSE, y por su mediación, del marxismo.

Genéricamente, la Teoría Crítica de la Sociedad pretende descubrir las implicaciones políticas directas de los postulados de la Lógica como tal, es decir, establecer la crítica de la razón (epistemología) burguesa. Pero, como decimos, ha sido la reelaboración que HABERMAS ha realizado la que ha influenciado de un modo más directo a los teóricos de la Pedagogía Social que sostiene posiciones próximas a este paradigma.

Dada su importancia en la actual configuración del modelo de racionalidad crítico-emancipatorio, vamos a avanzar algunas consideraciones sobre la posición teórica de HABERMAS. Este, aún asumiendo la figura de "continuador" de los planteamientos de la Teoría Crítica de la sociedad, se distancia profundamente de sus planteamientos, especialmente en el hecho de que el *interés emancipatorio* habermasiano se sitúa en el terreno epistemológico, mientras que el de sus predecesores de la Escuela de

Frankfurt se centraba en el proceso hacia la sociedad sin explotación y, por tanto, en la dimensión política liberadora de la revolución socialista.

Desde esta perspectiva, podemos decir que el continuismo de HABERMAS respecto de la teoría Crítica es, en determinados aspectos, fruto más de una convención que una realidad teórica. Para HABERMAS las teorías de la ciencia han reemplazado por completo a las teorías del conocimiento. El marco de referencia se traslada desde el sujeto cognoscente a la metodología científica. De ahí la posición integradora de HABERMAS respecto de paradigmas que la Teoría Crítica tradicional rechazaba frontalmente como el Racionalismo Crítico de POPPER y ALBERT o la Teoría Hermenéutico-Crítica de APEL Y GADAMER, junto con su teoría de las condiciones del conocimiento posible, basada en la noción de *interés*.

No obstante, es preciso hacer la salvedad de que no todos los postulados habermasianos son asumidos por los defensores del paradigma que estudiamos. Así, mientras algunos autores ven positivo este nuevo *eclecticismo* (SAEZ, 1987b) otros, por contra, lo critican con inusitada dureza (THERBORN, 1972). Nosotros coincidimos con la posición de JIMENEZ y MAS (1984) que considera que la posición habermasiana *en su conjunto* toma posición a favor de la razón, la autodeterminación y la emancipación que se plasma en el establecimiento de condiciones para el restablecimiento de una comunicación libre de dominio.

El *interés* es lo que determina para HABERMAS las "condiciones de objetividad posible" para las diversas ciencias:

- 1.- Las *ciencias naturales o empírico-analíticas* están dominadas por un interés en el control y dominio de la naturaleza, es decir, un *interés técnico* que se pone a prueba en el medio social del *trabajo*.

- 2.- Las *ciencias histórico-hermeneúticas* están dominadas por un interés en la misma comprensión de los hombres que forman un grupo, es decir, un *interés práctico* que se pone a prueba en el medio social del lenguaje y de la comunicación intersubjetiva.

- 3.- Las *ciencias sociales o críticas*, regidas por la conjunción de los métodos hipotético-deductivo y hermeneútico, sólo pueden progresar si son regidas por el *interés emancipatorio, orientado a la emancipación (liberación) de la construcción natural, siendo su medio de desarrollo la dominación; dominación sobre la naturaleza a través de la auto-reflexión de la especie humana sobre su proceso de formación.*

En la práctica, estas ciencias críticas o sociales se enlazan con la acción social en el sentido de M. WEBER y de T. PARSONS, es decir, en el sentido de una conducta orientada hacia expectativas de como *alter* reaccionará frente a la acción de *ego*.

Así, HABERMAS entiende que las ciencias de la acción (Sociología, Pedagogía, Psicología) tienen como objetivo obtener conocimiento nomológico, *al igual* que las ciencias empíricas (1973).

X.3.2.1. Teoría Dialéctico-Emancipatoria y Pedagogía Social.

El modelo de análisis crítico-emancipatorio se propone fundamentar comunicativamente el valor teórico del proceso educativo llevando a cabo una fenomenología de sucesos educativos interpersonales (interactivos) conectados con la base material histórica y social a través de la mediación dialéctica.

El problema fundamental de la Pedagogía como saber práctico es justamente la relación entre teoría y práctica de la educación. La Pedagogía crítica se entiende a sí misma como la superación de la antinomia metodología empírico-analítica/metodología práctico-hermeneútica.

La fundamentación de la mencionada relación dialéctica estriba en que en vez de reducirse a una aspiración interpretativa intenta desde la praxis establecer pautas de acción socialmente legitimada, es decir, no impuestas tecnológicamente desde el exterior de los grupos sociales (SAEZ, 1987b).

K.H. SCHAFER (1979:57-58), uno de los más significados representantes de esta corriente en el terreno de la Pedagogía Social, considera que:

<< el punto de partida de la ciencia de la educación crítica es la praxis educativa mediada socio-históricamente, que es analizada de un modo interdisciplinar y bajo una perspectiva emancipatorio-crítica. Tarea y objetivo de la ciencia de la Educación crítica es introducir procesos ilustradores que sean aptos para mejorar y humanizar las relaciones socio-educativas. Medidas que fomenten la identidad comunicativa y una configuración humana del espacio institucional de la educación, deben "sacar" o emanci-

par al educando de su minoría de edad. Procesos de desarrollo del yo en los educandos, en medio de los campos sociales, son realmente posibles cuando la tensión dialéctica entre emancipación y adaptación, autodeterminación y heterodeterminación, individualización y mediación social, no se abandona en detrimento de una parte sino que se media teóricamente y se conoce prácticamente en procesos educativos concretos e interactivos >>.

La Pedagogía crítica comparte con la hermenéutica el interés emancipativo por los jóvenes, pero le reprocha a ésta última que la separación de cuestiones sociopedagógicas y sociopolíticas que propugna conduce a la falsa conciencia, perdiéndose de vista, así, el mutuo condicionamiento: lo que KLAFFKI (1971) denomina "la dialéctica de la emancipación individual y social".

Para los defensores del paradigma dialéctico emancipatorio, la Pedagogía debe dejarse guiar por la función casi trascendental del interés emancipador, entendido como liberación de todo límite puesto a la razón y a la voluntad. Los conceptos que le acompañan: emancipación, autodeterminación, democratización, etc., no son normas abstractas, sino ideas regulativas que actúan en la historia y que afectan a la sociedad en su totalidad.

Los objetivos educativos que propugna el programa emancipador podemos sintetizarlos del siguiente modo:

- a) Reflejar continuamente la base social de las teorías pedagógicas. La Pedagogía crítica debe reflexionar acerca de la vinculación que existe entre las normas, las instituciones

y objetivos educativos y los intereses sociales, esto es, la dependencia funcional que existe entre ambos extremos.

- b) Actuar en el cambio de la sociedad y en la cualificación del educando para la competencia política, toda vez que Pedagogía y Política van unidas.
- c) Poner de manifiesto en una teoría y práctica crítica todo obstáculo que se oponga a la voluntad de emancipación, pues el interés emancipador es elemento constitutivo de la Ciencia de la Educación.
- d) Los conceptos emancipadores son ideas regulativas que no pueden dejarse en manos de un decisionismo. La búsqueda de perspectivas para la acción política y pedagógica corresponde a procesos sociales de comunicación dentro del contexto social de interacción. En este contexto hay que incluir también el estado del saber que hemos obtenido acerca de nuestra vida práctica.

Desde estas posiciones, la Teoría Crítica establece las líneas de crítica a los fundamentos del paradigma racionalista-crítico, que no sólo es su competidor, sino que además se ubica en el eje contrario en cuanto a objetivos a perseguir se refiere. Las fundamentales de entre esas críticas, a nuestro parecer, son las siguientes:

- 1) La teoría empírica de la educación no está en condiciones de

presentar las normas de la crítica y del cambio racional de la realidad educativa como parte integrante de la realidad social. Y ello se debe a que el carácter crítico del racionalismo sólo sirve para definir metodológicamente el proceso de investigación, pero no el *interés* ni los *finés* que de hecho le guían.

- 2) La ciencia empírica no puede constituirse en ciencia de la praxis (acción social) puesto que deja de lado la cuestión de los fines, que son elementos inseparables de la totalidad del proceso educativo. La Ciencia de la Educación no puede ser una teoría puramente instrumental o tecnológica, sino que debe incluir la cuestión de la configuración práctica de la teoría.
- 3) Aunque la Ciencia empírica de la Educación supera la ingenuidad metodológica de la pedagogía hermeneútica, hay que definirla como un racionalismo positivista menguado, pues queda apresada en su propio método al no captar que su conciencia del objeto está determinada por la estructura básica de su metodología. Le falta el proceso crítico-ideológico que tematice sus intereses epistemológicos.
- 4) La Ciencia empírica de la Educación entiende el campo de la interacción social como un territorio de acciones instrumentales y estratégicas, las cuales se definen como racionales de acuerdo con un fin ya dado socialmente; en este campo lo

que predominan son reglas técnicas y el interés que subyace es un interés epistemológico técnico.

Ante este panorama la Teoría Crítica de la Educación entiende, en cambio, el ámbito de las relaciones sociales como un espacio en el que destacan reglas intercomunicativas y un interés epistemológico emancipador, con lo que su función no se limitará a una mejor *comprensión* de la acción social para hacer su exégesis, sino para sumergirse en ella para modificarla en la "dirección que los hombres inmersos en ella decidan" (SAEZ, 1987b).

Desde las posiciones del modelo de racionalidad opuesto, el reproche crítico fundamental que se dirige a las posiciones emancipadoras hace referencia a la escasa entidad científica de los criterios que defiende, acusándole de ideologización de la Pedagogía (CUBE, 1981), con lo que no puede considerarse seriamente como una posición *científica*.

Sin embargo, esta acusación revela una concepción de la ciencia que, progresivamente tiene menos fundamentos por no atenerse a los principios apuntados en las consideraciones iniciales de este capítulo.

Lo que el paradigma científico-tecnológico hace en realidad no es otra cosa que hipostasiar, privilegiándolo, un determinado momento de la práctica social (el ocupado por la práctica de las ciencias físicas y exactas), dejando de lado fenómenos esenciales de la experiencia social. El resultado de esta actividad "científica" no es otro que la fetichización de algunos conceptos como los de "lo dado", "lo observable", etc.

Cuando sus defensores establecen (CARNAP, 1966) como un hecho definitivo que las determinaciones manifestadas en el lenguaje de la Física tienen una validez intersubjetiva puesto que se sustentan en proposiciones protocolarias, esto es, en percepciones y observaciones controladas o convencionalmente aceptadas, lo que hacen es construir una regla de tipo universal y supratemporal a la que el *éxito* se encargaría de justificar, partiendo de una específica relación social con la naturaleza y de una igualmente *específica* organización formal del conocimiento.

Así, se consolida la cesura entre el mundo objetivo y los que lo producen a la vez que se elimina la posibilidad de introducir variaciones significativas en las relaciones existentes entre la sociedad y su entorno físico-natural. Aquella debe limitarse, según este planteamiento, a efectuar un registro lo más completo y riguroso posible de los datos presentes en éste; con lo que se da por supuesta una perfecta armonía entre lo subjetivo y lo objetivo.

La rigurosidad de la ciencia formalizada condensa y depura, pues, una experiencia social muy importante y, simultáneamente, organiza los instrumentos de esta experiencia. Sin embargo, esta rigurosa formalización no da cuenta de su propia inserción social (FEYERABEND, 1975) ni de su dependencia de lo social pre-lógico. Así, al separarse de sus mediaciones sociales, tanto inmediatas como históricas, aparece fetichizada.

Al considerar como contradicciones lógicas las oposiciones y las contradicciones del objeto que queda reglamentado, desaparece entre él y la

ciencia toda relación crítica. De este modo, se instaura la unidimensionalización en la vida de los hombres.

CONCLUSION

Aunque el Trabajo Social ha asumido históricamente una función de *acomodación* y de *integración* social de las disfuncionalidades generadas por el sistema de dominación social existente, como hemos tenido oportunidad de reflejar, no es menos cierto que, a partir de su configuración como Animación Sociocultural, la *homogeneidad* de su proyecto ha sido puesta en cuestión.

Partiendo de esta consideración hemos insistido en un extremo que estimamos fundamental a la hora de dar forma a estas conclusiones: la posibilidad de transformación de la orientación primitiva del Trabajo Social hacia objetivos coincidentes con los fundamentos del programa emancipador.

Las nuevas expectativas surgidas con la Animación Sociocultural han conducido a analizar la sociedad con un afán distinto del de su justificación y de su *corrección*, encontrándonos con que:

- a) la sociedad comienza a exigir nuevas formas de vida en el terreno cultural que, sin embargo, se encuentran con el obstáculo de la incomunicación que supone la existencia de intereses contrarios a su realización: manifestación fundamental de un sistema social basado en la dominación de unos sectores sociales sobre el resto.
- b) conseguir levantar la losa de la dominación es una tarea de largo aliento en la que atañe cumplir una función decisiva a la actividad socioeducativa, en la que la Animación Sociocultural puede contribuir decididamente a través de los dis-

tintos ámbitos en los que interviene.

Las aportaciones que desde la Pedagogía Social puede recibir la Animación Sociocultural significarán dotarla de un bagaje que reforzará la utilidad de la intervención socioeducativa en la perspectiva de incrementar la capacidad de actuación autónoma de los dominados mediante los procesos de desarrollo, comunicación y creatividad.

Así, hemos podido apreciar que los métodos implementados por el Trabajo Social en general y la Animación Sociocultural en particular nos remiten a prácticas de intervención esencialmente educativas. Del mismo modo hemos observado que esas prácticas educativas se han caracterizado por un empirismo considerable a falta de un referente científico que las evaluara dentro de un contexto epistemológico adecuado que le sirviera de sustento teórico al mismo tiempo.

Sin embargo, es preciso puntualizar este aserto: cuando hablamos de ausencia de referente científico hacemos alusión a un modelo explícito para las nuevas prácticas del Trabajo Social ya que, históricamente, el Psicoanálisis y otras ramas psicológicas y sociológicas se lo han proporcionado con más o menos fortuna. Asimismo, respecto de la práctica pedagógica ha existido ese referente, si bien parece que su existencia respecto del Trabajo Social ha sido *paralela*; tal es al menos la conclusión que parece desprenderse de nuestro recorrido por los avatares del Trabajo Social y de la Pedagogía Social.

Con el surgimiento de la Animación Sociocultural, que proyecta de manera clara la función educativa de la intervención social, se ha dirigido la atención hacia la Pedagogía: allí nos encontramos con una rama íntegra que se ocupa de los problemas educativos y de los fenómenos sociales en su mutua relación, la Pedagogía Social. En adelante la explicitación de sus relaciones constituye una parte importante de la tarea científica que incumbe a la propia Pedagogía Social.

Pero conseguir la interpenetración de la orientación científica con el objetivo anteriormente reseñado de reforzar la capacidad de acción de los dominados implica, desde nuestra posición, simultáneamente que la Pedagogía Social esté orientada desde una óptica coincidente con el interés emancipatorio de la sociedad; emancipación basada en el respeto a las decisiones de los grupos sociales quienes, desde esta plataforma, pueden iniciar procesos de autodeterminación de su propio modo de vida social y cultural.

Hemos considerado, por tanto, que entre los paradigmas que se disputan el control de la orientación de la Pedagogía Social, era necesario adoptar aquel que facilitase y orientase esta función de la Animación Sociocultural. Estas han sido nuestras conclusiones al respecto, expuestas de forma decalógica, como apretada síntesis de lo ya expuesto:

1ª La aceptación de la Pedagogía Social como ciencia de la educación social es algo unánimemente aceptado por todos, independientemente de la adscripción teórica que cada cual asuma. Pero ello impone la determinación de las mediaciones necesarias para su incidencia en la vida social.

2ª El carácter normativo y racionalizador que le es propio a la Pedagogía Social deja un escaso margen de duda sobre su vocación práctica, es decir, sobre su orientación hacia las realidades de la vida social.

3ª Por tanto, la determinación de las vinculaciones entre educación y sociedad es su ámbito específico de actuación, el medio en que ha de desarrollar su labor científico y donde ha de repercutir sus adquisiciones de tipo teórico.

4ª Esta intervención comporta la modificación educativa y cultural de la sociedad, orientada hacia el logro de transformaciones o de conformaciones de los individuos, grupos y comunidades que en ella existen. El carácter de la intervención, pues, variará en función de la orientación epistemológica que se adopte: o adaptativa o liberadora según esté impulsada por la razón tecnológica o por la razón emancipadora.

5ª Si se opta por la transformación de las condiciones socioculturales es preciso dotarse de instrumentos que transporten sus categorías científicas hacia la sociedad sobre la que pretende incidir. La Animación Sociocultural aparece como el mecanismo de intervención socioeducativa más adecuado para lograr ese objetivo.

6ª La Animación Sociocultural se presenta, pues, como una práctica socioeducativa determinada en el nivel de referencia científico por la Pedagogía Social y los modos de racionalidad que en ella confluyen.

7ª La Pedagogía Social se convierte, así, en « un instrumento racional y coherente en la construcción de las realidades sociales comunitarias, asociando los deseos de saber, enseñar y hacer a los deseos de aprender de forma continuada y permanente, bajo criterios de integración y globalización en el marco de la sociedad pedagógica » (CARIDE, 1985:121).

8ª Del papel de la ciencia en el terreno educativo tanto como en el de la praxis social, es preciso apuntar que ésta debería seguir los derroteros apuntados en la propuesta de FEYERABEN (1979), en el sentido de que su actuar ha de venir determinado por los intereses y deseos de los distintos grupos y sectores sociales y no, como pretenden los afectos al tecnosistemismo, por el interés de los especialistas.

9ª Frente al aparente vigor de los métodos de observación y de establecimiento de correlaciones que han conducido a la eliminación de las cuestiones sobre el todo social quedando reducida la investigación social a una mera yuxtaposición de parcialidades, la Pedagogía Social y sus instrumentos de intervención Socioeducativa no pueden perder de su horizonte teórico la coimplicación de los problemas sociales y políticos de conjunto.

10ª La Pedagogía Social y la Animación Sociocultural deben esforzarse por comprender y respetar las especificidades y las diferencias de los sectores sociales que analiza y sobre los que actúa educativamente. Dicho de otro modo, deben hacer lo preciso para mantener viva la perspectiva social del *deber ser*.

BIBLIOGRAFIA

- ABERCROMBIE, N.: *Clase, Estructura y Conocimiento*. Ed. Península, Barcelona, 1982.
- ADORNO, T.W.: *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*. Ariel, Barcelona, 1962.
- Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Monte Avila Editores, Caracas, 1979.
- La ideología como lenguaje*. Ed. Taurus, Madrid, 1982.
- AGAZZI, A.: *Historia de la Pedagogía y de la Filosofía*. Ed. Marfil, Alcoy, 1966.
- ALAYON, N.: *Las escuelas de Trabajo Social en América Latina*. Humanitas, Buenos Aires, 1982.
- Perspectivas del Trabajo Social*. Humanitas, Buenos Aires, 1985a.
- "Introducción" a ANDER-EGG *¿Qué es el Trabajo Social?*, Humanitas, Buenos Aires, 1985b.
- ALAYON, N. y GRASSI, E.: *El Trabajo Social de hoy y el mito de la asistente social*. Humanitas, Buenos Aires, 1983.

- ALBERT, H.: "Therapie und Prognose in der Sozialwissenschaft", en D. Ulich (Editor) *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel, 1972.
- Traktat über Kritische Vernunft*. Tübingen, 1975.
- Ética y Metaética*. Cuadernos Teorema Universidad de Valencia, Valencia, 1978.
- ALBERT, L. y SIMON, P.: *Las relaciones interpersonales. Manual del animador*. Ed. Herder, Barcelona, 1979.
- ALFIERI, E.: *¿Política culturale?* Ed. Rimini, Guaraldi, 1979.
- ALINSKI, S.: *Manuel de l'animateur social*. Ed. du Seuil, París, 1976.
- ALVAREZ, J.A.: *Invalidez permanente y servicio social*. Ed. Civitas, Madrid, 1983.
- ALVAREZ, V.: *Pedagogía popular en grupos marginados*. Ed. Zero, Madrid, 1979.
- ALVAREZ MENDES, J.C.: *Historia y Teoría del Trabajo Social Latino-*

- americano*, Ed. Ecro, Buenos Aires, 1983.
- ALVAREZ NUÑEZ, Q.: "Animación Sociocultural y dinámica de grupos: orientaciones para la intervención del animador", en J.M. QUNTANA: *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea, 1985.
- ALVIRA, F. y OTROS: *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*. C. I.S., Madrid, 1980.
- ALTHUSSER, L.: *La revolución Teórica de Marx*. Siglo XXI Ed., México, 1968.
- Lenin y la filosofía*. Ed. Era, México, 1970.
- AMBLES, H. y OTROS: *Information et animation socioculturelle*. Ed. Tema, París, 1974.
- AMIN, S.: *Le developpement inegal, essai sur les formes sociales du capitalisme peripherique*. Ed. de Minuit, 1973.
- ANALES DE HOY EN EL TRABAJO SOCIAL, nº 3: *Trabajo Social de Comunidad*. Ed. Ecro, Buenos Aires, 1977.
- ANDER-EGG, E.: *Metodología y práctica del desarrollo de la*

Comunidad. Ed. El Aeneo, México, 1982a.

"Animación sociocultural, ¿para qué y para quienes? en *Documentación Social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982b.

Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Humanitas, Buenos Aires, 1984a.

"Algunas reflexiones sobre la promoción social y cultural en América Latina", en *Análisis e Investigaciones Culturales*, nº 21, Mº de Cultura, Madrid, Octubre-Diciembre, 1984b.

¿Qué es el Trabajo Social? Humanitas, Buenos Aires, 1985a.

"Práctica de la Animación Sociocultural", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid, 1985b.

Metodología del Trabajo Social. Ed. El Aeneo, México, 1985c.

Ideología, Política y Trabajo Social. Humanitas, Buenos Aires, 1986a.

- Técnicas de reuniones de trabajo.* Humanitas, Buenos Aires, 1986b.
- ANGULO URIBARRI, J.: *Las asociaciones de vecinos en la encrucijada.* Ed. de la Torre, Madrid, 1977.
- APPEL, K.O.: *La transformación de la filosofía.* Ed. Taurus, Madrid, 1985.
- APPS, J.W.: *Problemas de la educación permanente.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1983.
- ARANGUREN, J.L.: *La comunicación humana.* Tecnos, Madrid, 1986.
- ARANGUREN, J.L. y OTROS: *La función social del intelectual.* Fundación Investigaciones Marxistas, Madrid, 1983.
- ARRUGA VALERA, A.: *Introducción al test sociométrico.* Ed. Herder, Barcelona, 1974.
- ARROYO SIMON, M.: "¿Qué es la Pedagogía Social?", en *Bardón* nº 257, Madrid, Marzo-Abril, 1985.
- AYER, A.J.: *Lenguaje, Verdad y Lógica.* Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1971.
- AYLWIN DE BARROS, N. y OTROS: *Un enfoque operativo de la metodología del*

- Trabajo Social*, Humanitas, Buenos Aires, 1984.
- BACHMAN, C. y SIMONIN, J.: *Changer au quotidien. Une introduction au Travail Social*. Ed. études Vivantes, París, 1981.
- BALL, R.: *Pédagogie de la communication*. P.U.F., París 1971.
- BALLESTEROS, E.; *El encuentro en las ciencias sociales. Un ensayo de metodología*. Alianza, Madrid, 1980.
- BANCHETTI, A.: *L'educazione alla democrazia e la pedagogia dell'impegno*. Ed. CLUEB, Bologna, 1975.
- BANKS, O.: *Aspectos sociológicos de la educación*. Ed. Narcea, Madrid, 1983.
- BANY, M.A. y JOHNSON, L.V.: *La dinámica de grupo en la educación: la conducta colectiva en las clases de primera y segunda enseñanza*. Ed. Aguilar, Madrid, 1980.
- BARNES, B.: *T.S. Kuhn y las ciencias sociales*. F.E.C., México, 1986.
- BARNES, B. y OTROS: *Estudios sobre la sociología de la ciencia*.

Ed. Alianza, Madrid, 1980.

- BARRADO GARCIA, J.M.: "Acción cultural y participación social", en *Análisis e Investigaciones Culturales* nº 21, Mº de Cultura, Madrid, Octubre-Diciembre, 1984.
- BARRET-KRIEGEL, B.: *L'état et les esclaves*. Calmann-Levy, París, 1979.
- BARROS, R.C.: *La educación, ¿utilitaria o liberadora?* Ed. Marsiega, Madrid, 1971.
- BASAGLIA, F.: *La majorité deviate*. Union Générale d'Éditions, París, 1975.
- BASTIN, G.: *Los test sociométricos*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.
- BAUMAN, Z.: *Para una sociología crítica*. Ed. Marymar, Buenos Aires, 1977.
- BAUMER, G.: "Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie", en H.NOHL y L. PALLAT (Ed.) *Handbuch der Pädagogik*, Tomo V, Langensalza, 1929.

- BEAUDOT, A.: *Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires.* Ed. Dunot, Paris, 1981.
- BEAUVOIR, S. DE: *La vejez.* Edhasa, Barcelona, 1983.
- BEILLEROT, J.: *La société pédagogique.* P.U.F., Paris, 1982.
- BELL, D.: *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Ed. Alianza, Madrid, 1976.
- Las contradicciones culturales del capitalismo.* Ed. Alianza, Madrid, 1987.
- BERGER, L.: *Pirámides de sacrificio. Ética Política y cambio social.* Ed. Sal Terrae, Santander, s/f.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T.: *La construcción social de la realidad.* Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1968.
- BERNAD, P.: *L'animation socioculturelle.* P.U.F., Paris, 1980.
- BERNSTEIN, R.J.: *La reestructuración de la teoría social y política.* F.C.E., México, 1983.
- BERTALANFFY, L.: *Robots, hombres y mentes.* Ed. Guadarrama,

- Madrid, 1974.
- Teoría General de Sistemas*. F.E.C., México, 1976.
- BERTOLINI, P. y FARNE, R.: *Territorio e intervento culturale*. Ed. La Scuola, Brescia, 1983.
- BETTELHEIM, B.: *Educación y vida moderna*. Ed. Crítica, Barcelona, 1982.
- BIERWISCH, M.: *El Estructuralismo*. Tusquets Ed., Barcelona, 1971.
- BLANCO, R.: *La pedagogía de Paulo Freire*. Ed. Zero, Madrid, 1982.
- BLOCH, E.: *Derecho natural y dignidad humana*. Ed. Aguilar, Madrid, 1980.
- BLUM, R.: *Dimensions sociologiques du travail social*. Ed. Le Centurion, París, 1970.
- BOBROFF, J. y LUCCIONI, M.: *La clientèle du Travail Social*. Ed. E.S.F., París, 1975.
- BOCKELMAMANN, F.: *Formación y funciones sociales de la opi-*

nión pública. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1983.

BOEHM, W.W.: *Objectives of the Social Work Curriculum of the future.* Council of Social Work Education, New York, 1957.

BORJA SOLE, M.: *Carreras y sexos.* Ed. Hogar del Libro, Barcelona, 1983.

BOTKIN, J.W.: *Aprender, horizonte sin límites.* Ed. Santillana, Madrid, 1982.

BOTTONMORE, T.B.: *La miseria de la sociología.* Ed. Tecnos, Madrid, 1980.

BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades.* Ed. Laia, Barcelona, 1983.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *Les Heritiers.* Ed. de Minuit, París. 1964.

La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1977.

BOUSQUET, M.H.: *Le service social.* P.U.F., París, 1971.

- BREZINKA, W.: *Metateoria dell'educazione*. Armando Ed. Roma, 1978.
- BRIAR, S. y OTROS: *Caso individual*. O. DUBINI (Compil.), Humanitas, Buenos Aires, 1983.
- BRIONES, G.: *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Trillas, México, 1982.
- BROSSAT, A. y POTEL, J.Y.: *Antimilitarisme et Revolution*. Union Générale d'Editions, París, 1976.
- BUBNER, R.: *La Filosofía Alemana Contemporanea*. Ed. Cátedra, Madrid, 1984.
- BUCHANAN, J.M.: *Déficit del sector público y democracia*. Ed. Rialp, Madrid, 1983.
- BUNGE, M.: *La Investigación Científica*. Ed. Ariel, Barcelona, 1979.
- Materialismo y Ciencia*. Ed. Ariel, Barcelona, 1981.
- Seudociencia e ideología*. Ed. Alianza, Madrid 1985a.

Racionalidad y realismo. Ed. Alianza, Madrid,
1985b.

Teoría y realidad. Ed. Ariel, Barcelona,
1985c.

Economía y Filosofía. Ed. Tecnos, Madrid,
1985d.

*El problema mente-cerebro. Un enfoque psico-
biológico.* Ed. Tecnos, Madrid, 1985.

Intuición y Razón. Ed. Tecnos, Madrid, 1986.

BURATTO, E.y LELLI, L.: *La città come rapporto sociale.* Ed. Donato,
Bari, 1981.

CACERES, B.: *Histoire de l'Education populaire.* Ed. du
Seuil, París, 1964.

CANDEDO GUNTURIZ, M.D.: "Bases para un proyecto de intervención so-
cioeducativa a nivel local", en J.M. QUINTA-
NA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*,
Ed. Narcea, Madrid, 1985.

CAPLAN, G. y LEROVICI, S.: *Psicología Social de la adolescencia.* Ed.
Paidós, Buenos Aires, 1973.

- CARABANA, J.: "La teoría dialéctica del conocimiento en J. Habermas", en *Teorema* nº 1, Valencia, Marzo, 1971.
- CARIDE GOMEZ, J.A.: "Educación y Animación Sociocultural: la Pedagogía Social como modelo de intervención", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- CARNAP, R.: *Philosophical Foundations of Physics*. Ed. Martin Gardner, New York, 1966.
- CARNOY, M.: *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Ed., México, 1977.
- CASADO, D.: *Por una acción social y cultural alternativa*. Ed. Marsiega, Madrid, 1984.
- CASAHUGA, A.: *Fundamentos normativos de la acción y organización social*. Ed. Ariel, Barcelona, 1985.
- CASALET, M.: *Alternativas metodológicas en Trabajo Social*. Humanitas, Buenos Aires, 1983.
- CASALS, I.: *Sociología de la ancianidad en España*. Ed. Mezquita, Madrid, 1982.

- CASAS TORRES, J.M.: *Población, desarrollo y calidad de vida*. Ed. Rialp, Madrid, 1982.
- CASTEL, R.: "La guerre contre la pauvreté aux Etats-Unis" en *Actes de la recherche en sciences sociales* nº. 19, París, 1978.
- CASTELLS, M.: *Problemas de investigación: sociología urbana*. Siglo XXI Ed., 1971.
- Ciudad democrática y socialismo*. Siglo XXI Ed., Madrid, 1977a.
- Movimientos sociales urbanos*. Siglo XXI Ed., Madrid, 1977b.
- La cuestión urbana*. Siglo XXI Ed., Madrid, 1979a.
- Urbanismo y práctica política*. Ed. A. Romero, Barcelona, 1979b.
- Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Ed. Ayuso, Madrid, 1981a.
- Crisis urbana y cambio social*. Siglo XXI Ed. Madrid, 1981b.

- La ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos.* Ed. Alianza, Madrid, 1986.
- CASTILLA DEL PINO, C.: *La incomunicación.* Ed. Península, Barcelona, 1972.
- CASTILLEJO, J.L.: *Pedagogía Tecnológica.* Ed. CEAC, Barcelona, 1987.
- CASTORIADIS, C.: *Socialisme ou barbarie,* 10/18, París, 1965.
- La société bureaucratique.* 10/18, París, 1973.
- L'Institution imaginaire de la société.* Ed. du Seuil, París, 1975.
- CAYETANO, M.: *Autonomías, ocio, educación y cultura.* Ed. Zero, Madrid, 1980.
- CHARLOT, B.: *Educación, cultura e ideología.* Ed. Anaya, Madrid, 1981.
- CHEVALIER, L.: *Classes laborieuses et classes dangereuses.* Ed. Plon, París, 1958.

- CHEVREUSE, C.: *Pratiques inventives du Travail Social*. Les Editions Ouvrieres, París, 1985.
- CICCARELLI, P.: *Poder y planificación urbanística*. Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980.
- CISCAR, C. y URÍA, M.E.: *Organización escolar y acción educativa*. Ed. Narcea, Madrid, 1986.
- CLER, R.: *Les carrieres socio-educatives en France*. INEP, París, 1973, (MULTICOPIA).
- COLOM CANELLAS, A. J.: *Teoría y Metateoría de la educación*. Ed. Trillas, México, 1982.
- "La Pedagogía Social como modelo de intervención socioeducativa", en *Bordón* nº 247, Madrid, Marzo-Abril, 1983.
- COLLADO BRONCANO, M. y ALVAREZ ROJO, V.: "La Animación Sociocultural como educación no formal", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- CONDE, C.: "1931-1936: Antonio Oliver Belmás y la Universidad Popular de Cartagena", en *Nueva Historia*, Año III, nº 26, Barcelona, Marzo,

1979.

- CONSEJO DE EUROPA: "Declaración de Bremen", en *Análisis e Investigaciones culturales*, nº 21, Mº de Cultura, Madrid, Octubre-Diciembre, 1984.
- CONTESSA, E.: *Animatori del tempo libero*. S.E. Napoletana, Napoli, 1980.
- COOMES, Ph. y AHMED, M.: *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Ed. Tecnos, Madrid, 1975.
- COOPER, D.: *La muerte de la familia*. Ed. Ariel, Barcelona, 1976.
- El lenguaje de la locura*. Ed. Ariel, Barcelona, 1979.
- CORDON, F.: *La función de la ciencia en la sociedad*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1982.
- CRESPO, P.: "Metodología de la Animación Sociocultural", en *Documentación Social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982.
- CRUZ ROCHE, I. y OTROS: *Política social y crisis económica. Aproximación*

- mación a la experiencia española. Siglo XXI Ed., Madrid, 1985.*
- CUADRADO TAPIA, R.: *Educación, Tiempo Libre y Escultismo.* Ed. Marfil, Alcoy, 1974.
- CUBE, F. von : *La ciencia de la educación.* Ed. CEAC, Barcelona, 1981.
- CURTIS, B. y MAYS, N.: *Fenomenología y educación.* F.C.E., México, 1984.
- DAHRENDORF, R.: *Sociedad y libertad.* Ed. Tecnos, Madrid, 1966.
- El nuevo liberalismo.* Ed. Tecnos, Madrid, 1982.
- DAVID, J.: *Juegos y trabajo social: un nuevo auxiliar de la práctica.* Humanitas, Buenos Aires, 1985.
- DAVID, M.: *L'aide psychosociale.* P.U.F., París, 1962.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Trattato delle scienze pedagogiche, Vol X, "Storia, Teoria e pratica dell'animazione socio-culturale",* Armando Ed., Roma, 1980.

- Formación continua y educación permanente.*
Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1986.
- DEMO, P.: *Investigación participante. Mito y realidad.*
Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1986.
- DESSI, G.: *La chitarra e il potere.* Savelli Ed., Roma,
1976.
- DESMOTIES, G.: *Manuel pratique d'aide sociale.* Ed. Juridique et techniques, Paris, 1967.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación.* ED. Losada, Buenos Aires, 1971.
- DE CASTRO, A.: *La Animación Cultural. Nuevas Perspectivas.*
Diputación de Valladolid, s/f.
- Aulas de cultura en el medio rural. Historia de una experiencia.* Ed. Popular, Madrid
1987.
- DE GRAZIA, S.: *Tiempo libre y ocio.* Ed. Tecnos, Madrid,
1966.
- DE LANDSHEERE, G.: *La recherche experimentale en educación.* Ed.
Delachaux et Niestle, Paris, 1982.

- DE LA ROSA ACOSTA, B.: "Desempleo y profesionalización pedagógica",
en *Bordón* nº 257, Madrid, Marzo-Abril, 1985.
- DE MEDINA, C.A.: *Participación y Trabajo Social*. Humanitas.
Buenos Aires, 1985,
- DE ROBERTIS, C.: *Méthodologie de l'intervention en Travail
Social*. Ed. Le Centurion, París, 1981.
- DEL VALLE, A.: *La Animación Social y Cultural*. Ed. Marsie-
ga, Madrid, 1972.
- DIAZ, E.: *De la maldad estatal y la soberanía popular*.
Ed. Debate, Madrid, 1984.
- DIESTERWEG, A.: *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*.
Essen, 1950.
- DI CARLO, E.: *El Trabajo Social: Teoría-Metodología-Inves-
tigación*. Ed. Ecro, Buenos Aires, 1976.
- DI CARLO, E., AMERICA CAR-
BONELL, H. y OTALORA, J.A.E.: *Teoría y realidad del Servicio Social*. Hu-
manitas, Buenos Aires, 1986.
- DOMENACH, J.M. y OTROS: *El Trabajo Social a debate*. Ed. Hogar del
Libro, Barcelona, 1984.

- DONZELOT, J.: *La police des familles*. Ed. de Minuit, París, 1977.
- "Trabajo Social y lucha política", en J.M. DOMENACH y OTROS, *El Trabajo Social a debate*. Ed. Hogar del Libro, Barcelona, 1984.
- DUBAR, C.: "Adaptación y socialización", en J.M. DOMENACH y OTROS, *El Trabajo Social a debate*. Ed. Hogar del Libro, Barcelona, 1984.
- DUBINI, O. (Compil.): *Aportes a una pedagogía del Trabajo Social*. Humanitas, Buenos Aires, 1986.
- DUCHEMIN, R. y SERVOIN, F.: *Introduction au Travail Social*, Ed. E.S.F., París, 1972.
- DUFRENNE, M.: *Corrientes de la investigación en ciencias sociales*. Ed. Tecnos, Madrid, 1982.
- DUMAZEDIER, J.: *La civilización del ocio*. Ed. Guadarrama, Madrid, 1968.
- DURAND, D.: *La systémique*. P.U.F., París, 1979.
- DU RANQUET, M.: *Nouvelles perspectives en case work*. Ed. Privat, Toulouse, 1975.

- EBERLEIN, G.: "Zur epitheoretischen Program der Sozialwissenschaften", en G. EBERLEIN y OTROS, *Forschungslogik der Sozialwissenschaften*. Düsseldorf, 1974.
- ELLIOT, D.: *El control popular de la tecnología*. Ed. Gustavo Gill, Barcelona, 1980.
- ENZENSBERGER, H.M.: *Para una crítica de la ecología política*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1980.
- ESPINOSA, C.: "Servicios Sociales en España", en *Revista de Servicios Sociales*, Madrid, 1984.
- ESPINOSA VERGARA, M.: *Evaluación de proyectos sociales*. Humanitas, Buenos Aires, 1983.
- Programación: Manual para trabajadores sociales*. Humanitas, Buenos Aires, 1984.
- ESTAÑAN, S.: "Sociedad y Tiempo Libre", en *Documentación Social* nº 55, Madrid, Abril-Junio, 1984.
- ESTRUCH, J. y GÜELL, A.M.: *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*. Ed. Península, Barcelona, 1976.
- ETZIONI, A.: *La sociedad activa: una teoría de los pro-*

- cesos sociales y políticos*. Ed. Aguilar, Madrid, 1980.
- EVANS, R.: "Some Implications of an Integrated Model of Social Work for Theory and Practice", en *British Journal of Social Work*, Vol. 6, London, 1976.
- EYSENCK, H.J.: *La desigualdad del hombre*. Ed. Alianza, Madrid, 1981.
- Sexo y personalidad*. Ed. Cátedra, Madrid, 1982.
- FEIGL, H. y TOULMIN, S.: *El legado del positivismo lógico*. Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1981.
- FERNADEZ, A.: "Análisis genético de las ideologías y formación del trabajador social", en O. DUBINI (Compil.) *Aportes a una pedagogía del Trabajo Social*. Humanitas, Buenos Aires, 1986.
- FERNANDEZ, A. y ROZAS, M.: *Políticas sociales y Trabajo Social*, Humanitas, Buenos Aires, 1984.
- FERNADEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Ed. Akal, Madrid, 1980.

- FEYERABEND, P.K.: *Contra el método.* Ed. Ariel, Barcelona, 1975.
- El mito de la ciencia y su papel en la sociedad,* Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1981.
- FITCH, T.: *Teoría de la desviación social.* Ed. Nueva Imagen. México, 1980.
- FLAVIA ALLENDE, C. y CORNEJO, M.C.: *La formación en Servicio Social: Reflexiones para su encuadre.* Humanitas, Buenos Aires, 1985.
- FLORES, A.: *El método de la acción y la acción del método.* Ed. Ecro, Buenos Aires, 1976.
- FOUCAULT, M.: *Historia de la locura en la época clásica.* F.C.E., Madrid, 1979.
- Historia de la sexualidad.* Siglo XXI Ed., Madrid, 1980.
- Vigilar y castigar.* Siglo XXI Ed., Madrid, 1982.

- FOURNIER, J. y QUESTIAUX, N.: *Le Pouvoir du Social*. P.U.F., París, 1979.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Ed., Madrid, 1975.
- La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Ed., Madrid, 1980.
- FREUD, S.: *Psicopatología de la vida cotidiana*. Ed. Alianza, Madrid, 1967.
- FREUND, J.: "De l'interpretation dans les sciences sociales", en *Cahiers internationaux de Sociologie*. Vol. LXV, P.U.F., París, 1978.
- FROMM, E.: *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- FROMM, E. y OTROS: *Humanismo socialista*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- FRONT RODON, J. y OTROS: *Salud mental y Trabajo Social*. Ed. Laia, Barcelona, 1983.
- FULLAT, O.: *La educación permanente*. Ed. Salvat, Barcelona, 1975.

- FURTHER, P.: "La Animación Sociocultural y el desarrollo regional" (conferencia), en *Jornadas de Evaluación de la Animación Sociocultural*, UNED, Madrid, Diciembre, 1987.
- GABAS, R. y HABERMAS, J.: *Dominio técnico y comunidad lingüística*. Ed. Ariel, Barcelona, 1980.
- GADAMER, H.G.: *Wahrheit und metode*. Morh, Tübingen, 1965.
- La dialéctica de la autoconciencia en Hegel*. Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1980.
- GAIL BIER, A.: *Crecimiento urbano y participación vecinal*. C.I.S., Madrid, 1980.
- GALLI, A.: *Antropologia culturale e Pedagogia*. Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- GARCIA LLAMAS, J.L.: *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*. Ed. Narcea, Madrid, 1986.
- GARCIA MANZANERO, H.: *Manual de investigación aplicada en servicios sociales y salud*. Ed. La Prensa Médica, México, 1983.

- GARCIA MARTINEZ, J,A.: "La Pedagogía Social a la búsqueda del tiempo perdido", en *IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*, Santiago de Compostela, Septiembre, 1987.
- GELPI, E.: "La educación permanente en el mundo actual" en *El Correo de la Unesco*. Madrid, Agosto, 1983.
- GENOVESI, A.: *Senda paralella*. Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- GERMANI, G.: *Estudios sobre Sociología y Psicología Social*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1985.
- GIDDENS, A.: *Estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Ed. Alianza, Madrid, 1983.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Ed. Anaya, Madrid, 1983.
- GINER, S.: *La sociedad cooperativa*. C.I.S., Madrid, 1979.
- GINER, S. y OTROS: *Comunidades sociales de adultos*. Ed. Mezquita, Barcelona, 1983.
- GIOLITTO, P.: *Pedagogía del medio ambiente: principios de*

- ecología*. Ed. Herder, Barcelona, 1984.
- GIROUX, H.: *Education under siege*. Pergamon Press, London, 1986.
- GLENN, E.S.: *El hombre y la humanidad. Conflicto y comunicación entre culturas*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1985.
- GOGUELIN, P.: *Formación continua de adultos*. Ed. Narcea, Madrid, 1973.
- GONZALEZ ANLEO, J.: *El sistema educativo español*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1985.
- GONZALEZ MUNIZ, M.A.: *Historia social del trabajo. Aproximación a la historia social del trabajo en Europa*. ed. Jucar, Madrid, 1981.
- GRAMSCI, A.: *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ed. Península, Barcelona, 1970.
- GRAZZIOSI, L.: *Códigos de ética del Servicio Social*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1978.
- GREENWOOD, G.: *Toward a Sociology of Social Work*. Welfare Council of Metropolitan, Los Angeles, 1953.

- GREFFE, X.: *L'impôt des pauvres, une nouvelle stratégie de la politique social.* Ed. Dunod, París, 1978.
- GRELA, E.: *El Servicio Social en el proceso de desarrollo.* Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1969
- GUÉNEAU, P.: "Un assistant social entre l'organisation et la profession...", en C. CHEVREUSE, *Pratiques inventives du travail social.* Les Editions Ouvrieres, París, 1985.
- GUERIN, D. y GENGENBACH, R.: *L'armée en France.* Ed. Filipacchi, París, 1974.
- GUERRANO, R.H. y RUPP, M.A.: *Brève histoire du travail social en France.* Ed. Privat, Toulouse, 1978.
- GUERRERO, O.: *La Administración pública del Estado capitalista.* Ed. Fontamara, Barcelona, 1981.
- GUTIERREZ, F.: *Pedagogía de la comunicación.* Ed. Herder, Barcelona, 1983.
- HABERMAS, J.: *Problemas de legitimación del capitalismo tardío.* Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1971.

Teoría y Praxis. Ed. Sur, Buenos Aires, 1973.

Historia y crítica de la opinión pública.

Ed. Gustavo-Gili, Barcelona, 1981.

Conocimiento e interés. Ed. Tecnos, Madrid,
1984a.

Ciencia y técnica como ideología. Ed. Tecnos,
Madrid, 1984b.

"Moralidad y eticidad. Problemas de la ética
del discurso", en *Teorema*, Vol. XIV/3-4, U-
niversidad Complutense de Madrid, 1984c.

HABERMAS, J. y OTROS: *Respuestas a Marcuse.* Ed. Anagrama, Barcelo-
na, 1969.

HAMILTON, G.: *Teoría y Práctica del trabajo social de ca-
sos.* Ed. La Prensa Médica Mexicana, México,
1984.

HANDY, Ch.: *El futuro del trabajo humano.* Ed. Ariel,
Barcelona, 1986.

HELLER, A.: *Sociología de la vida cotidiana.* Ed. Penin-
sula, Barcelona, 1977.

- HEMPEL, C.G.: *Filosofía de la Ciencia Natural*. Ed. Alianza. Madrid, 1973.
- HERBIG, J.: *El final de la civilización burguesa: el futuro económico, técnico y social*. Ed. Critica, Baecelona, 1983.
- HERNANI, F.: *Educación liberadora*. Ed. Zero, Madrid, 1973.
- HESBURGH, T.M. y OTROS: *Pautas para la Educación Permanente*. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- HICTER, M.: *Four une democratie culturelle*. Direction Generale de la Jeunesse et des Loisirs de la C.F., Bruxelles, 1980.
- HILL, R.: *Caso individual*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1979.
- Metodología básica en servicio social*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1982.
- HOLLIS, F.: "Principios y supuestos en los que se basa la práctica del Trabajo Social", en E. YOUNG-HUSBAND (Compil.), *Trabajo Social y valores sociales*. Ed. Euroamericana, Madrid. 1971.

- HOLT, I.: *¿Hacia dónde va la escuela?* Monte Avila Ed.,
Caracas, 1979.
- HOLZER, H.: *Sociología de la comunicación.* Ed. Akal, Ma-
drid, 1978.
- HORKHEIMER, M.: *Teoría Crítica.* Ed. Amorrortu, Buenos Aires,
1974.
- HUIZINGA, J.: *Homo Ludens. El juego y la cultura.* F.C.E.,
México, 1943.
- HUMANITAS-CELATS: *Trabajo Social en América Latina: Balance y
Perspectivas.* Ed. Humanitas, Buenos Aires,
1985.
- La práctica del trabajador social: Guía de
análisis.* Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1986.
- HUMBERT, C. y MERLO, J.: *L'enquete conscientisante: problemes et mè-
thodes.* Ed. L'Harmattan, París, 1980.
- HUSEN, T.: *La Sociedad Educativa.* Ed. Anaya, Madrid,
1982.
- IBEN, G.: "Bereche und Begriffe der Sozialpädagogik und
Sozialarbeit", en W. KLAFKI y OTROS, *Funk-*

- Kolleg Erziehungswissenschaft.* Frankfurt,
1971.
- IGNATIEV, N.: "El comunismo y el problema de los ocios", en
VVAA, *Ocio y Sociedad de clases.* Ed. Fontane-
lla, Barcelona, 1971.
- ILICH, I.: *La convivencialidad.* Barral Ed., Barcelona
1973.
- La sociedad desescolarizada.* Barral Ed., Bar-
celona, 1973.
- INNERARITY, I.: *Praxis e intersubjetividad. La teoría crítica
de Jurgen Habermas.* Eunsa, Pamplona, 1985.
- ION, J. y TRICART, J.P.: *Les travailleurs sociaux.* Ed. La découverte,
París, 1984.
- ISRAEL, J.: *Teoría de la Alienación.* Edicions 62, Barce-
lona, 1977.
- JACOB, A.: *Metodología de la Investigación Acción.* Ed.
Humanitas, Buenos Aires, 1985.
- JACOBS, J.: *Los ciudadanos y la riqueza de las naciones.*
Ed. Ariel, Barcelona, 1986.

- JEHU, D.: *Modificación de la conducta en el Trabajo Social*. Ed. LIMUSA, México, 1979.
- JESSOP, B.: *Orden social. Reforma y revolución*. Ed. Tecnos, Madrid, 1982.
- JIMENEZ BULLAIN, M. y OTROS: *Trabajo social con campesinos*. Ed. Ecro, Buenos Aires, 1969.
- JIMENEZ PERONA, A. y
MAS TORRES, S.: "Técnica y legitimación en J. Habermas", en *Teorema*, Vol. XIV/3-4, Universidad Complutense de Madrid, 1984.
- JOUVENCEL, M.R.: *Salud, Educación y Violencia*. G.J. Knapp Ed. Madrid, 1987.
- KAES,R.: "Una conquista obrera", en *VVAA, Ocio y Sociedad de Clases*, ED. Fontanella, Barcelona, 1971.
- KECKEISEN, N.: *La pedagogía entre la crítica y la praxis. Estudios sobre el desarrollo y la tarea de las ciencias críticas de la educación*. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires en Tubinga, 1984.

- KELLER, S.: *El vecindario urbano: una perspectiva sociológica*. Siglo XXI Ed., Madrid, 1979.
- KISNERMAN, N.: *Servicio Social Pueblo*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1982
- Servicio Social de Grupo*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1983.
- KISNERMAN, N. y
G. DE GOMEZ, M.I.: *El método: investigación*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1985.
- KLAFKI, W.: *Apecte Kritisich-Konstruktiver Erziehungs-
Wissenschaft*. Weinheim, Basel, 1976.
- "Erziehungswissenschaft als Kritische Theorie", en W. KLAFKI y OTROS, *Funk-Kolleg Erziehungs-
wissenschaft*, Frankfurt, 1971.
- KOHS, S.C.: *Las raíces del Trabajo Social*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1969.
- KONING, R.: *Sociología de la comunidad local*. Ed. Euramérica, Madrid, 1971.
- KONOPKA, G.: *Trabajo Social de grupo*. Ed. Euramérica, Ma-

drid, 1966. (Edición americana de 1963).

KRUSE, H.C.:

Introducción a la teoría científica del servicio social. Ed. Eoro, Buenos Aires, 1976.

Cuestiones operativas del Servicio Social. Temas fundamentales de orden práctico. Ed. Hewrde, Barcelona, 1980.

KUHN, Th. S.:

La estructura de las revoluciones científicas. F.C.E., México, 1971.

Segundos pensamientos sobre paradigmas. Ed. Tecnos, Madrid, 1978.

La función del dogma en la investigación científica. Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1980.

La revolución copernicana. Ed. Ariel, Barcelona, 1981.

LAING, R.D.:

La politique de la famille. Ed. Stock, París, 1975.

LAKATOS, I. y MUSGRAVE. A.:

Crítica y conocimiento. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1975.

- LANFANT, M.F.: *Sociologia del ocio*. Ed. Península, Barcelona, 1978.
- LAPASSADE, G.: *L'Autogestion pedagogique*. Gauthier-Villars Ed., París, 1971.
- Socianalyse et potentiel humain*. Gauthier-Villars Ed., París, 1975.
- LAPORTA, R.: *L'autoeducazione delle comunità*. Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- LAROQUE, P.: *Succés et faiblesse de l'effort social français*. ED. A. Colin, París, 1966.
- LASCOUMES, P.: *Prevention et controle social: les contradictions du travail social*. Ed. Masson, París, 1977.
- LASSER, A.: *Marginalidad social y Justicia y otros ensayos*. Ed. Lisbona, Madrid, 1982.
- LASZLO, E. y BERTALANFFY, L.: *Hacia una filosofía de sistemas*. Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1981.
- LA BELLE, T.: *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.

- LEFEVRE, H.: *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Ed. Guadarrama, Madrid, 1968.
- El derecho a la ciudad*. Ed. Península, Barcelona, 1969.
- De lo rural y lo urbano*. Ed. Península, Barcelona, 1971.
- LENOIR, R.: *Les Exclus*. Ed. du Seuil, París, 1974.
- LEONARD, P.: *La sociología en el Trabajo Social*. Ed. Euramérica, Madrid, 1968.
- LERENA, , C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ed. Ariel, Barcelona, 1980.
- Reprimir y liberar*. Ed. Akal, Madrid, 1983.
- LESSA, C. Y VASCONI, T.: *Perspectivas sociológicas de la Marginalización*. Ed. Cendes, Caracas, 1970.
- LEVI-STRAUSS, C.: *Antropología estructural*. EUDEBA, Buenos Aires, 1970.
- LEWGRAND, P.: *Introducción a la educación permanente*. Ed. Teide/UNESCO, Barcelona, 1973.

- LEWIN, K.: *La teoría del campo en la ciencia social*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1959.
- LE BOTERF, G.: *Le Travail social et la révolution social*. Ed. Privat, Toulouse, 1984.
- LIEGOIS, J.P.: *Idéologie et pratique du travail social de prévention*. Ed. Privat, Toulouse, 1977.
- LIMA, B.A.: *Contribución a la Metodología del Trabajo Social*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1977a.
- "Reflexiones sobre Política Social", en *Acción Crítica* nº 2, Lima, Julio, 1977b.
- Epistemología del Trabajo Social*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1983.
- LIMBOS, E.: *Cómo animar un grupo*. Ed. Marsiega, Madrid, 1979.
- LIS, C.: *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial*. Ed. Akal, Madrid, 1984.
- LOBROT, M.: *La pédagogie institutionnelle*. Gauthier-Villars Ed., París, 1966.

- LOPEZ BLASCO, A.: *Socialización*. Diputación de Valencia, 1985.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P. y
SALAS LARRAZABAL, M.: *Formación de animadores y dinámica de animación*. Ed. Popular, Madrid, 1987.
- LOPEZ DE LA VIESCA, E.: *Cultura popular y revolución cultural*. Ed. Marsiega, Madrid, 1972.
- LOPEZ MEDINA, A.: *Hacia una elaboración técnica y metodológica de un Trabajo Social Latinoamericano*. Ed. Ecro, Buenos Aires, 1971.
- LOPEZ QUINTAS, A.: *La estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*. Ed. Narcea, Madrid, 1979.
- LOREAU, R.: *L'analyse institutionnelle*. Ed. de Minuit, París, 1970.
- LORY, B.: *La politique d'action sociale*. Ed. Privat, Toulouse, 1975
- LOWE, J.: *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1978.
- LUCENA DANTAS, J.: "La reforma de la Enseñanza y la profesión de Servicio Social", en O. DUBINI (Compil.)

- Aportes a una pedagogía del Trabajo Social.*
Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1986.
- LUKACS, G.: *Historia y conciencia de clase.* Ed. Grijalbo,
Barcelona, 1975.
- MACIAS GOMEZ, E. y
LACAYO DE MACIAS, R.: *Hacia un Trabajo Social liberador.* Ed. Huma-
nitas, Buenos Aires, 1984.
- MAILLO, A.: *Un método de cambio social. La Animación So-
ciocultural.* Ed. Marsiega, Madrid, 1979.
- Educación de adultos. Educación permanente.*
Ed. Escuela Española, Madrid, 1969.
- MAKARENKO, A.: *Colectividad y Educación.* Ed. Nuestra Cultura,
Madrid, 1979.
- MANNHEIM, K.: *Freedom, power and democratic Planing.* Rout-
ledge and Paul Kegan, London, 1950.
- MARCHIONI, M.: *Planificación social y organización de la co-
munidad.* Ed. Popular, Madrid, 1987.
- MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional.* Ed. Seix-Barral,
Barcelona, 1968.

- MARCUSE, H. y HABERMAS, J.: *Teoría y política*. Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1980.
- MARDONES, J.M.: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Ed. Fontamara, Barcelona, 1982.
- Razón comunicativa y teoría crítica: la fundamentación normativa de la Teoría Crítica de la sociedad*. Universidad del País Vasco, Bilbao, 1985.
- MARQUES, J.V.: *No es natural (por una sociología de la vida cotidiana)*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1983.
- MASSA, R.: *Educazione extraescolástica*. Ed. La Scuola, Brescia, 1979.
- MATTICK, P.: *Crítica de Marcuse: El hombre unidimensional en la sociedad de clases*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1974.
- MATZA, D.: *El proceso de desviación*. Ed. Taurus, Madrid, 1981.
- MAYOR ZARAGOZA, F.: *Investigaciones científicas y metasociales hacia un nuevo modelo de desarrollo*. Ed. Al-

- hambra, Madrid, 1982.
- MCLUHAN, M.: *La città come aula*. Armando Ed., Roma, 1980.
- MEAD, G.H.: *Espíritu, Persona y Sociedad, desde el punto de vista de vista del conductismo social*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972.
- MEISTER, A.: *Participation, animation et développement*. Ed. Anthropos, Paris, 1975.
- MERTON, R.: *Social Theory and Social Structure*. Free Press, New York, 1965.
- MILLAN, J.A.P.: "Objetivos, principios y contenidos en Animación Sociocultural", en *Documentación Social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982.
- MILLS, C.W.: *La imaginación sociológica*. F.C.E., México, 1969.
- MINISTERIO DE ED. Y CIENCIA: *Educación Permanente de Adultos*. Madrid, 1981.
- MITSCHERLICH, A.: *Fundamentos del comportamiento colectivo*. Ed. Alianza, Madrid, 1973.
- Tesis sobre la ciudad del futuro*. Ed. Alian-

za, Madrid, 1977.

- MOLLENHAUER, K.: *Einführung in die Sozialpädagogik*. Ed. Beltz-Verlag, Weinheim-Berlin, 1976.
- Die Ursprünge der Sozialpädagogik*. Ed. Beltz, Weinheim, 1976.
- MONCLUS, A.: *Pedagogia de la contradicción: Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Ed.
- MONERA OLMOS, M.L.: "La Animación Sociocultural como un nuevo tipo de educación", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- MOORE, T.W.: *Introducción a la teoría de la Educación*. Ed. Alianza, Madrid 1980.
- MORAGAS SPA, M.: *Sociología de la comunicación de masas*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1984.
- MORALEDA, M.: *Psicodiagnóstico en el aula*. Ed. Marova, Madrid, 1978.
- MORENO, G.: *Introducción a la comunicación social actual*. Ed. Player, Madrid, 1983.

- MORENO, J.L.: *Fundamentos de la sociometria.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972.
- MORIN, E.: *El paradigma perdido: la naturaleza humana.* Ed. Kairos, Barcelona, 1974.
- La ecología de la civilización técnica.* Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1981.
- MOSTERIN, J.: *Conceptos y teorías en la ciencia.* Ed. Alianza, Madrid, 1984.
- MOYA, C.: *De la ciudad y su razón.* Ed. Planeta, Madrid, 1973.
- MUNNE, F.: *Grupos, Masas y Sociedades.* Ed. Hispano Europea, Barcelona, 1979.
- Psicologías sociales marginadas.* Ed. Hispano Europea, Barcelona, 1982.
- NAESS, A.: *¿Por qué no ciencia también para anarquistas?* Cuadernos Teorema, Universidad de Valencia, 1979.
- NAGEL, E.: *La estructura de la ciencia.* Ed. Paidós, Bar-

celona, 1981.

- NATHAN, P.E. y HARRIS, L.: *Psicopatología y sociedad*. Ed. Trillas, México, 1983.
- NATORP, P.: *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*. Tübingen, 1908.
- NAVARRO, V.: *Capitalismo, imperialismo, salud, medicina*. Ed. Ayuso, Madrid, 1979.
- NERI, A.: *Salud y Política Social*. Ed. Alianza, Madrid, 1983.
- NISBET, R., KUHN Th. S. y WHITE, L.: *Cambio Social*. Ed. Alianza, Madrid, 1979.
- NISON, A.: *Travail social et méthodes d'enquêtes sociologiques*. Ed. A.S.F., Paris, 1975.
- NOHL, H.: *Jugendwohlfahrt Sozialpädagogische Vorträge*. Quelle und Meyer, Leipzig, 1927.
- NOVOTNY, H.: *Trabajo Social, ¿mito o realidad?* Ed. Almena, Madrid, 1980.
- O.C.D.E.: *Medida del bienestar social*. I.N.E., Ma-

- drid, 1981.
- O'DONOGHUE, M.: *Dimensión económica de la educación.* Ed. Narcea, Madrid, 1982.
- OLIVEIRA LIMA, L.DE: *Educar para la comunidad.* Ed. Humanitas, Buenos, Aires, 1984.
- ORIZO, F.A.: *Cambio sociocultural y comportamiento económico.* C.I.S., Madrid, 1979.
- ORTIZ, L.: "Alienación, industria de la cultura y tiempo del ocio", en *Documentación Social* nº 39, Madrid, Abril-Junio, 1980.
- OSFINA, G.: "Introducción" a E.ANDER-EGG, *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.* Ed. El Ateneo, México, 1982.
- OVRV, F. y VASQUEZ, A.: *Vers une pédagogie institutionnelle.* Ed. Maspero, París, 1976.
- PARAISO, V.A.: "El Servicio Social en América Latina: sus funciones y sus relaciones con el desarrollo", en *Boletín Económico de América Latina.* CEPAL, Vol. XI, nº 1, Abril, 1966.

- PARRA LUNA, F.: *Elementos para una teoría formal del sistema social. (Una orientación crítica)*. Universidad Complutense, Madrid, 1983.
- PARSONS, T.: *La estructura de la Acción Social*. Ed. Guadarrama, Madrid, 1968.
- PEDRO, F.: *Ocio y tiempo libre, ¿Para qué?* Ed. Humanitas, Barcelona, 1984.
- PERETTI, A. DE: *Del cambio a la inercia: dialéctica de la persona y los sistemas sociales*. Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- PEREZ SERRANO, G. y MARTIN GONZALEZ, M.T.: *La Animación Sociocultural*. UNED, Madrid, 1987.
- PERLMAN, H.H.: *L'aide psychosociales interpersonelle*. Ed. Le Centurion, París, 1972.
- PETRUS ROTGER, A.: "Servicios Sociales y Pedagogía Social. Reflexiones epistemológicas en torno al Trabajo Social", en *IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*, Santiago de Compostela, Septiembre, 1987.

- PIAGET, J.: *Psicología y epistemología.* Ed. Ariel, Barcelona, 1981.
- PONCE, A.: *Trabajo Social y lucha de clases.* Ed. Sur, Lima, 1977.
- POPKEWITZ, Th.S.: "Paradigms in educational science: different meaning and purpose to theory", en *Boston University Journal of Education.* Vol. 102, Boston, 1980.
- Paradigms and ideology in educational Research.* The Falmer Press, New York, 1984.
- POPPER, K.R.: *La lógica de la investigación científica.* Ed. Tecnos, Madrid, 1970.
- Conocimiento objetivo.* Ed. Tecnos, Madrid, 1982.
- Sociedad abierta, Universo abierto. Conversación con Franz Kreuzer* Ed. Tecnos, Madrid, 1984.
- POPPER, K.R. y ECCLES, J.C.: *El yo y su cerebro.* Ed. Labor, Barcelona, 1980.

- POUJOL, G.: *Le metier d'animateur*. Ed. Privat, Toulouse, 1978.
- FOULANTZAS, N.: *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Siglo XXI Ed., Madrid, 1978..
- FRIETO LAGACI, R.: *La participación social y política de los jóvenes*. Mº de Cultura, Madrid, 1985.
- PROSS, H.: *La violencia de los símbolos sociales*. Ed. Antropos, Barcelona, 1983.
- PUENTE, J.M.: "Universidades Populares: una experiencia de educación de adultos y animación socio-cultural en los municipios", en *Documentación social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982.
- PUIG ROVIRA, J.M.: *Teoría de la educación. Una aproximación sistemático-cibernetica*. Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1986.
- PUNSET, E.: *España: sociedad cerrada, sociedad abierta*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1982.

- PUTNAN, H.: *Racionalidad y Metafísica. Cuadernos Teorema*, Universidad de Valencia, 1985
- QUINTANA CABANAS, J.M.: *Pedagogía Social*. Ed. Dykinson, Madrid, 1984.
- Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea, Madrid, 1985a.
- "La Animación Sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea, Madrid, 1985b.
- "Las funciones socioprofesionales del pedagogo", en *Bordón*, nº 257, Madrid, Marzo-Abril, 1985c.
- "La profesionalización de la Pedagogía Social", en *Revista de Pedagogía Social*, nº 1, Valencia, Junio, 1986a.
- Investigación participativa. Educación de adultos*. (Coord.) Ed. Narcea, Madrid, 1986
- RACIONERO, L.: *Sistemas de ciudades y ordenación del territorio*. Ed. Alianza, Madrid, 1981.

- Del paro al ocio.* Ed. Anagrama, Barcelona, 1983.
- RALD, R.: "Conceptos, teorías y desarrollos de la Pedagogía Social", en *Bordón*, nº 251, Madrid, Enero-Febrero, 1984.
- RAILLON, L.: "Hacia una pedagogía del ocio", en *VVAA, Ocio y sociedad de clases.* Ed. Fontanella, Barcelona, 1971.
- RAMIREZ, M. S.: *Dinámica de grupo y Animación Sociocultural.* Ed. Marsiega, Madrid, 1983.
- RAPAPORT, D.: *Diagnostic Psychological testing.* Year book publishers, Chicago, 1947.
- RELD, W.: "The deliberative Approach to the Study of the curriculum and its relation to critical Pluralism", en M. LAW and BARTON (Ed.) *Rethinking Curriculum Studies.* Crom Helm, London, 1981.
- REIMER, E.: *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación,* Ed. Labor, Barcelona, 1981.

- REQUEJO OSORIO, A.: *Sociopsicoanálisis y educación*. Universidad de Santiago de Compostela, 1980.
- "Educación y Animación Sociocultural; perspectivas antropológicas y bases éticas", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- RICHMOND, M.E.: *Social Diagnosis*. Ed. Russell, Sage Foundation, New York, 1917.
- Caso social individual*. Mº de Asistencia Social y Salud Pública, Buenos Aires, 1962.
- RIVIERE, J.: *Le travail, Social, Aujourd'hui*. Ed. Privat, Toulouse, 1985.
- RODRIGUES BRANDAO, C.: *La educación popular en América Latina*. Ed. O.E.I., Madrid, 1984.
- RODRIGUEZ, F.: *Introducción en la política social*. Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1979.
- ROGERS, K.: *Psicoterapia centrada en el cliente*. Ed. Paidós, Barcelona, 1981.

- El proceso de convertirse en persona.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1984.
- ROHRS, H.: *Allgemeine Erziehungswissenschaft.* Ed. Beltz, Weinheim, 1973.
- ROJO, E.: "El Centro de Cultura Popular, instrumento al servicio del pueblo", en *Documentación Social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982.
- ROSNAY, J. DE: *Le Macroscopie, vers une vision globale.* Ed. du Seuil, París, 1975.
- ROSSNER, L.: *Scienza dell'Educazione e pedagogia critica.* Armando Ed., Roma, 1974.
- ROZAS, M.: "La problemática del currículo en Trabajo Social", en O.DUBINI (Compil.) *Aportes a una pedagogía del Trabajo Social.* Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1986.
- RUBIO, R.: *Educación de adultos hoy.* Ed. Popular, Madrid, 1981.
- RUBIO CARRACEDO, J.: *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica* Ed. Nau Llibres, Valencia, 1982.

- RUBIOL, G.: *Los servicios sociales I. Organización y funcionamiento en Gran Bretaña, Yugoslavia Israel y los Países Bajos.* Siglo XXI Ed., Madrid, 1985.
- Los servicios sociales II. Leyes de servicios sociales en Europa.* Siglo XXI Ed., Madrid, 1986.
- RUIZ, M.: "Misiones pedagógicas y Animación Sociocultural", en *Documentación Social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982.
- RUNGER, H.: *Einführung in die Sozialpädagogik.* Luther Verlag, Witten, 1964.
- RUPP, M.A.: *Le travail social individualisé.* Ed. Privat, Toulouse, 1970.
- Les groupes dans le travail social.* Ed. Privat, Toulouse, 1971.
- Le travail social communautaire.* Ed. Privat, Toulouse, 1972.
- RUPP, M.A. y GUERRANO, R.: *Brève histoire du service social en France 1896-1976.* Ed. Privat, Toulouse, 1978.

- RUSCONI, G.E.: *Teoría Crítica de la sociedad*. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1969.
- RUSSELL, B.: "Elogio de la Ociosidad", en E. FROMM y OTROS, *Humanismo Socialista*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- RUZZO, M.J.: *Sociología y Servicio Social*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1980.
- SAEZ CARRERAS, J.: "La educación de adultos. Reflexiones para la práctica", en *Seis temas clave de Pedagogía*. Ed. Nau Llibres, Valencia, 1986a.
- "La Pedagogía Social en España: Sugerencias para la reflexión", en *Revista de Pedagogía Social*, nº 1, Valencia, Junio, 1986b.
- La construcción de la Pedagogía Social en España*. Ed. Nau Llibres, Valencia, 1987a.
- "El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación", en *IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*, Santiago de Compostela, Septiembre, 1987b.

- SAEZ CARRERAS, J. y
GONZALEZ HERNANDEZ, A.: "Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de animación socio cultural", en *Jornadas de Evaluación de la Animación Sociocultural*. UNED, Madrid, Diciembre, 1987c.
- SALAS LARRAZABAL, M.: "Distintas concepciones de la Animación Sociocultural", en *Documentación Social*, nº 49, Madrid, Octubre-Diciembre, 1982.
- "La mujer en los movimientos de Animación Sociocultural", en *Análisis e Investigaciones Culturales*, nº 21, Mº de Cultura, Madrid, 1984.
- SALAS LARRAZABAL, M. y
QUEREIZAETA, M.: *Métodos activos para la educación de adultos*. Ed. Marsiega, Madrid, 1976.
- SALBERG, J.F. y
WELHS-BONNARD, S.: *Action communautaire. Une introduction*. Ed. Ouvrieres, París, 1970.
- SANCHEZ, S.: *Freire, una pedagogía para el adulto*. Ed. Zero, Madrid, 1974.

- SANVISENS, A.: *Introducción a la Pedagogía*. Ed. Barcanova
Barcelona, 1984.
- SARRAMONA, J.: "Tecnología y educación", en A. SANVISENS,
Introducción a la Pedagogía. Ed. Barcanova
Barcelona, 1984.
- SAUVY, A.: *Le chômage et les machines*. Ed. Calmann-
Levi, París, 1980.
- SCHAFFER, K.M.: *Dialektische-Emanzipatorische Theorien*. H.
Beck (Ed.), 1979.
- SCHALLER, K.: *Einführung in die Kritische Erziehungswis-
senschaft*. Darmstad, 1974.
- "¿Está llegando al final de su época la
Ciencia Crítica de la Educación?, en *Re-
vista de Educación*, nº 280, Madrid, 1986.
- SCHLIEPER, E.: *Sozialerziehung und Sozialpädagogik. Sinn der
Sozialerziehung und Aufgaben der Sozialpä-
dagogik*. Ed. Quelle und Meyer, Heidelberg,
1964.
- SCHULMAN, L.: *Une technique de travail social avec des
groupes. Le modèle de médiation*. Ed. E.S.F

París, 1976.

- SCHULTZ, T.W.: *Invirtiendo en la gente*. Ed. Ariel, Barcelona, 1985.
- SENDIN, C.: "Las Universidades Populares; una experiencia de Educación de Adultos y Animación Sociocultural", en *Análisis e Investigaciones Culturales*, nº 21, Mº de Cultura, Madrid, 1984.
- SERRES, M.: *La communication*. Ed. de Minuit, París, 1975.
- SIMONOT, M.: *Les animateurs socioculturels. Etude d'une aspiration à une activité sociale*. P.U.F., París, 1974.
- SMITH, E.A.: *Teoría del bienestar social*. Ed. Humanitas Buenos Aires, 1971.
- SOLA DUEÑAS, A.DE: *Socialismo y delincuencia. Por una política criminal socialista*. Ed. Fontamara, Barcelona, 1979.
- SONNATI, S.: *Ciencia y científicos en la sociedad burguesa*. Ed. Icaria, Barcelona, 1984.

- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.*
Ed. Morata, Madrid, 1984.
- STOLERU, L.: *Vaincre la pauvreté dans les pays riches.*
Ed. Flammarion, París, 1977.
- TAMAMES, R.: *La educación ambiental.* Ed. Nuestra cultura,
Madrid, 1982.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. "Metodología y diseños de investigación en
Animación Sociocultural", en J.M. QUINTANA
Fundamentos de Animación Sociocultural. Ed
Narcea, Madrid, 1985.
- TELMON, V. y BALDUZZI, E.: *¿Educazione scolastica versus educazione
extraescolastica?* Ed. Il Mulino, Bologna,
1982.
- THERBORN, C.: "Jürgen Habermas: un nuevo eclecticismo",
en *Teorema*, nº 6, Universidad de Valencia,
Junio, 1972.
- TITMUSS, R.M.: *Essays on the Welfare State.* Ed. Allen and
Unwin, London, 1963.
- TIZIO DE BARBA, G.M.: *Delincuencia y Servicio Social.* Ed. Huma-
nitas, Buenos Aires, 1981.

- TONNIES, F.: *Comunidad y Sociedad*. Ed. Losada, Buenos Aires, 1947.
- TOTTI, G.: *Sociología del tiempo libre*. Ed. Castelleto, Madrid, 1971.
- TOURAINÉ, A.: *Sociología de la Acción*. Ed. Ariel, Barcelona, 1969.
- "Trabajo, Ocio y Sociedad", en VVAA, *Ocio y Sociedad de Clases*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1971.
- La sociedad postindustrial*. Ed. Ariel, Barcelona, 1973.
- La voix et le regard*. Ed. du Seuil, París, 1978.
- TOWLE, C.: *Comprendre les besoins humains. Les grandes tâches de l'attention à autrui*. Ed. Le Centurion, París, 1967.
- TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela*. Ed. Narcea, Madrid, 1985.
- La educación informal*. Ed. P.P.U., Barce-

lona, 1986.

- TRILLO ALONSO, F.: "El diagnóstico de la participación en un modelo de intervención", en J.M. QUINTANA, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed Narcea, Madrid, 1985.
- UNESCO: *Repercusiones sociales de la revolución científica y técnica*. Simposio de la Unesco, Ed. Tecnos, Madrid, 1982.
- UREÑA, E.M.: *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Ed. Tecnos, Madrid, 1978.
- UTZ, A.F.: *Política social: ¿ con una concepción del mundo o sin ella ?* Ed. Herder, Barcelona, 1984.
- VALENZUELA, J.: "La participación popular: caracter y estrategias actuales", en *Seminario Nacional sobre Participación Social y Desarrollo Comunitario*. Bogotá, 1984.
- VALERI, A.: *Tempo libero ed educazione*. Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- VANOYE, F. y GINGER, S.: *Le developpement personnel et les travail-*

leurs sociaux. Ed.E.S.F., París, 1985.

- VARGAS, E.: *Del Trabajo Social y las clases sociales*.
Ed. Hiperion, Buenos Aires, 1982.
- VAZQUEZ, A.J. y LAROCQUE, G.: "La algoritmización de la enseñanza. Reflexiones hacia un posible desarrollo", en *Revista de Tecnología educativa*, Vol 7, nº 2, Santiago de Chile, 1981.
- VAN DER BERGUE, P.L.: *El hombre en sociedad. Un enfoque biosocial*. F.C.E., México, 1984.
- VEGAS, A.: *Bienestar social y económico*. Ed. Narcea, Madrid, 1982.
- VERDÉS-LEROUX, J.: *Le Travail Social*. Ed. de Minuit, París, 1978.
- VERGES, Ch.: "L'action sociale globale", en *Revue Française de Service Social*, nº 95, París, 3er. Trimestre, 1972.
- VICHE, M.: *Animación Sociocultural y educación en el tiempo libre*. Ed. Victor Orenge, Valencia, 1986.

- VIGETTI, A.T.: *Investigación en Servicio Social*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1980.
- VILLANUEVA, P.: *La Educación de Adultos. Teorías y Perspectivas*. Ed. Nau Llibres, Valencia, 1982.
- La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Promolibro, Valencia, 1987.
- VINCPTORIO, V.: *Animazione e conoscenza*. Ed. Dédalo. Bari, 1979.
- VOLPI, C.: *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*. Ed. Bulzoni, Roma, 1974.
- "Tareas y funciones de la Pedagogía Social", en *Revista de Pedagogía Social*, nº 1, Valencia, Junio, 1986.
- VOLPI, L.: *Baggi di Pedagogía Sociale*. Ed. Scuola, Brescia, 1992.
- VVAA: *Ocio y Sociedad de Clases*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1971.
- VVAA: *Incomunicación y conflicto social*. Ed. Ase-

- tes, Madrid, 1984.
- VVAA: *La acción social*. Ed. Cáritas Española, Madrid, 1983.
- VVAA: *Política social y servicios sociales*. Ed. Marsiega, Madrid, 1981.
- VVAA: *Acción social y crisis económica*. Ed. Marsiega, Madrid, 1985.
- VVAA: *Problema urbano y trabajo social*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1985
- VVAA: *L'Etat protecteur en crise*. O.C.D.E., Paris, 1981.
- VVAA: *Tiempo libre y educación*. Ed. Escuela Española, S.A., Madrid, 1982.
- WALZ, T.H. y OTROS: *Servicio Social año 2000*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1976.
- WARE, C.F.: *Estudio de la comunidad*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1979.
- WATZ LAWICK, P.: *¿ Es real la realidad ?* Ed. Herder, Barce-

lona, 1981.

- WEBER, M.: *La acción social. Ensayos metodológicos.*
Ed. Península, Barcelona, 1984.
- WILLIANSON, M.: *Supervisión en Servicio Social de grupo.*
Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1984.
- WINKIN, Y. y BIRDWHISTELL, B.: *La nueva comunicación.* Ed. Kairós, Barcelona, 1984.
- YOUNHUSBAND, E. (Compil.): *Trabajo Social y Valores Sociales.* Ed. Euramérica, Madrid, 1971.
- ZALD, M.N. y OTROS: *Organización del Bienestar Social.* Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1970.
- ZIMAN, J.: *La fuerza del conocimiento: la dimensión científica de la sociedad.* Ed. Alianza, Madrid, 1980.