

Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social

Praise of Social Pedagogy:
about the new and old challenges of social education

José Antonio Caride Gómez¹

Resumen

La Pedagogía Social, a la que habitualmente identificamos como la ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio la Educación Social, acredita una larga trayectoria histórica, cuyos inicios se remiten a los últimos años del siglo XIX en Alemania. Desde entonces, tanto en sus teorías como en sus prácticas, no ha dejado de insistir en la vocación cotidiana de sus realizaciones con un doble propósito: de un lado, dar respuesta a las complejas y cambiantes necesidades sociales de las personas y a su condición ciudadana, como sujetos de derechos; de otro, poner en valor las potencialidades educativas de la sociedad, reconociendo las múltiples oportunidades que los contextos sociales habilitan para un mejor desarrollo individual y colectivo.

En esta perspectiva, los argumentos centrales del artículo ponen de relieve el importante papel que la Pedagogía Social y la Educación Social pueden desempeñar en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa, considerando los distintos ámbitos de actuación en los que se proyectan sus prácticas pedagógicas y sociales.

Palabras-clave: Pedagogía Social. Educación Social. Ciudadanía. Vida cotidiana. Local-global.

Abstract

The Social Pedagogy, which habitually we identify as the pedagogic science that takes the Social Education as an object of study, has a long historical path, which beginnings started in the last years of the 19th century in Germany. Since then, theories and practices, have not stopped insisting on the daily vocation of his accomplishments with a double intention: of a side, to give response to the complex and changeable social needs of the people and his civil condition, as subjects of rights; In the other side, to put in value the educational potentials of the society, recognizing the multiple opportunities that the social contexts have for a better individual and collective development.

In this perspective, the central arguments of the article emphasize the important role that the Social Pedagogy and the Social Education can play in the construction of a global - local alternative citizenship, considering the different areas of action where there are projected his pedagogic and social practices.

Keywords: Social Pedagogy. Social Education. Citizenship. Daily life. Local-global

1 Doutor em educação, Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). [joseantonio.caride@usc.es].

“La civilización le debe mucho a las historias. Por medio de la habladuría narrativa -del decir, del opinar, del chismorrear- la gente a veces logra convertir la vida, la experiencia, en relato. El relato es como un cofre donde guardamos trozos de vida, capaces así de ser transmitidos a las generaciones venideras. De ese modo atesora la comunidad sus mejores o más significativas experiencias, que a veces se incorporan al propio lenguaje en forma de relato semántico. Y ésa es una gran fuente de conocimiento. Y, en cierto modo, de salvación. El relato sirve para que no se pierda del todo lo vivido. En el fondo es una manera de oponerse a la muerte. Si fuésemos inmortales, quizá no contaríamos historias”.
Landeró (2001, p. 79).

Introducción

En los inicios del tercer milenio, muy poco de lo que parece deseable decir y hacer en nombre de la educación puede sustraerse a su consideración como una *práctica social* a la que se han ido asociando distintas formas de imaginar y desarrollar las sociedades, aún cuando persistan las discrepancias acerca del papel que cabe atribuirle a los sujetos, a las instituciones –sobre todo a las familias y a las escuelas– y a las comunidades, tanto en sus propuestas como en sus realizaciones.

Todo ello sin que, en ningún caso, podamos pasar por alto que en unas y otras confluyen valores y significados de naturaleza política, metodológica, pedagógica, estratégica, económica, etc., que afectan profundamente a los modos de educar y educarse en la vida cotidiana. Porque, al fin y al cabo, como acertadamente ha analizado Gimeno Sacristán (2001a, p. 17), cada una de las “pulsiones del progreso en educación tiene distinto grado de arraigo en la configuración de las motivaciones de las personas, de las instituciones y de los diferentes sectores sociales. Su presencia es más o menos relevante en distintos momentos históricos. Cada una de ellas tiene su historia y se proyecta sobre un abanico de aspectos amplios de la educación en los diferentes niveles del sistema escolar. Su arraigo en la sociedad constituye la trama contradictoria, aunque con importantes consensos, que impulsa el ‘para qué’ queremos la educación.”

La progresiva ampliación de las fronteras conceptuales y experienciales de la educación a nuevos espacios y tiempos sociales, coincidente con la reivindicación de un aprendizaje permanente, que se extienda a lo largo de todo el ciclo vital,

ha acrecentado significativamente esta lectura “social” de las prácticas pedagógicas, proyectando sus inquietudes en necesidades, problemas o realidades de muy diferente contenido y alcance formativo: en relación al trabajo, a los tiempos libres, a los procesos de integración e inclusión social, al desarrollo comunitario, a la cultura, a los medios de comunicación, al medio ambiente, a las políticas culturales, a la salud y al bienestar colectivo, etc. Y que, en mayor o menor medida, son un exponente visible de las cambiantes circunstancias que concurren en una etapa histórica a la que se han ido atribuyendo diferentes identidades, recurriendo a las más variadas expresiones (TEZANOS, 2001): postmoderna, postindustrial, tecnológica, del aprendizaje, de la información, del conocimiento, del riesgo, digital, red, globalizada, tecnotrónica, telepolis, tercera ola, modernidad líquida, etc.

Más allá de las peculiares narrativas que sugieren cada una de estas expresiones en la conformación de la “nueva sociedad emergente”, la educación sigue siendo uno de los más estimables trayectos por los que han transcurrir la vida de las personas, evocando un propósito pedagógica y socialmente irrenunciable: mejorar la condición humana agrandando los márgenes de libertad, justicia y equidad que procuran el conocimiento y las emociones, el saber y el arte, la ética y la estética, el corazón y la razón. Una misión compleja y desafiante, que Edgar Morin (1999) supedita a una profunda revisión de la educación desde sus cimientos, una reforma del espíritu y del pensamiento que abra la puerta a otros modos de ser y estar en el mundo.

En este cruce de horizontes es donde encuentra buena parte de su razón de ser una “Educación” a la que, ya desde mediados del siglo XIX, autores como Adolf Diesterweg, resolvieron apellidar “*Social*”; y que, al paso del tiempo, lejos de cuestionar la oportunidad de combinar ambas expresiones, insiste en mostrarse como una de las mejores alternativas terminológicas al desafortunado y, aún con todo, habitual uso de los términos “educación no formal” y “educación informal”. Porque lo que se pretende es una educación con entidad e identidad propias, que no se defina por la negación o inconcreción de la llamada “educación formal” (sistemática, institucional, escolar), sino por los nuevos perfiles pedagógicos y sociales que puede aportar a una nueva lectura de las oportunidades educativas en la sociedad, *para* la sociedad y *con* la sociedad. Una educación que aspira a diversificar y completar la importante misión que compete a los sistemas educativos y a las instituciones escolares como lugares de encuentro e interacción social, de aprendizaje y socialización en los valores de la ciudadanía, con propósitos inclusivos y democratizadores.

De ahí que no deba identificarse a la educación social como un modo de combatir la educación escolar, ni de obligar a ésta a dimitir de sus responsabilidades sociales; ni tampoco de aminorar su estatus como una institución básica para

la armonización social, la socialización en valores comunes y universales, la difusión de las culturas o los aprendizajes que posibilitan un acceso metódico al conocimiento científico y tecnológico. Todo esto sigue teniendo sentido, puede que incluso hoy más que nunca en la historia de la sociedad y de sus sistemas educativos, a tenor de la creciente dualización (pobreza *versus* riqueza, atraso *versus* progreso, etc.), que se ha instalado en los procesos de desarrollo experimentados en la geografía planetaria a lo largo de las últimas décadas. Lo recuerda Antonio Bolívar (2008, p. 103) al señalar que “la escuela continúa siendo una de las escasas instituciones que puede seguir ejerciendo en su seno la labor de integración social, en un contexto de creciente diversidad identitaria y cultural.” (2008, p. 103).

El debate es otro, justo cuando – como ha recordado Mayor Zaragoza (2000, p. 466) – “la hibridación de los modos de acceso al conocimiento y la diversificación de los actores de la enseñanza son esenciales para la creación de una educación sin distancias, garantes de una sociedad sin distancias”. Una sociedad en la que las opciones para el aprendizaje han de estar abiertas a todas las personas y al todo de cada persona. Ya que, como también ha expresado el ex-Director General de la UNESCO, “la aparición gradual de una sociedad educativa supone una ocasión para superar la imagen de un aprendizaje concentrado en un tiempo, el de la juventud, en un espacio, el de la escuela, y confiado a un único maestro o a una serie de sucesiva o simultánea de maestros únicos.”

Sin que nos adentremos en las amplias avenidas de un concepto todavía en construcción, la propia naturaleza socializadora de la educación y el potencial educador de lo social, asumimos de partida que cualquier reflexión sobre la Educación Social, no puede ser indiferente a los vocablos con los que se la designa y proyecta en el vasto territorio que trazan las prácticas educativas. Porque, más allá del hecho redundante y tautológico que supone declarar *que es* una educación social –ninguna, en sentido estricto, puede evitar serlo–, lo “social” es algo más que un mero adjetivo de los que se suelen aplicar a la educación, ya que delimita un ámbito científico y práxico en el que “lo social progresa sobre la educación/instrucción, la trasciende, potencia, complementa y especifica. Es, por tanto, diríamos, aunque sólo sea accidentalmente, tanto un ámbito diferenciado como una práctica contextualizada. Asume y potencia lo educativo de la sociedad o de la misma escuela y, en su caso, lo pedagógico del trabajo social.” (Ortega (2008, p. 5).

Al acentuar *lo educativo en la sociedad y lo social en la educación* –poniendo en valor prácticas que aluden a la educación familiar y comunitaria, a la educación del ocio, la formación laboral y ocupacional, la animación sociocultural, el trabajo social y los servicios sociales, la educación ambiental, etc., dando respuesta a nuevas demandas y necesidades de los ciudadanos–, la Educación Social compromete sus realizaciones con un doble y complementario propósito: de un lado, promover la

inserción y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en sus respectivos contextos de desarrollo vital; de otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan o condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan.

En este sentido, contrariamente a lo que suele percibirse, no es una educación que busca complicidades con el asistencialismo, la beneficencia o la providencia social; de igual modo que tampoco limita sus iniciativas y programas al trabajo con personas en situaciones de “necesidad” o “riesgo”, a quienes padecen cualquier tipo de “exclusión”, “inadaptación” o “marginalidad”, o a las que es preciso compensar en sus “desajustes” o “anomias” sociales, tal y como pareciera deducirse de algunas de las interpretaciones realizadas acerca de su pasado, en España y en otros contextos socio-políticos y pedagógicos europeos (COLOM, 2003). Tampoco pueden o deben ser asimiladas sus prácticas a cualquier clase de representación de “lo” social en la educación, sea de carácter ideológico, moral o religioso. O, como acostumbra a suceder con frecuencia, juzgar que existirá educación social siempre que se alcance un determinado nivel de asistencia e implicación de las personas en actividades recreativas, artísticas, culturales, deportivas, etc. Lejos de ello, diremos que la Educación Social también requiere intencionalidad pedagógica, con objetivos, metodologías, procesos, recursos, profesionales, evaluaciones, etc. que la articulen y desarrollen adecuadamente, con la congruencia y calidad que cualquier educación debe exigirse a sí misma.

En esta Educación Social y en la Pedagogía (Social) que la reconoce como su objeto “formal y abstracto” nos situaremos en lo que sigue: una lectura más integral e integradora de los procesos educativos, del papel educador de la sociedad y de la potencial capacidad que tienen las “virtudes cívicas” para la transformación y renovación de las realidades sociales, con logros que sean social y éticamente estimables.

La educación de la ciudadanía: texto y pretexto para un quehacer pedagógico-social alternativo

Las acepciones más convencionales de lo “cívico” y del “civismo” suelen asociar estas dos expresiones a todo aquello que pertenece o es relativo a la ciudadanía, y por extensión, a los ciudadanos en tanto que colectividad política. Esto es: a un rasgo o condición identitaria a la que se vinculan diversas prácticas sociales, que se adquiere y desarrolla por razones de origen o adscripción a un pueblo, ciudad o Estado; que con frecuencia está regulada por derechos y deberes inscritos en unas coordenadas socio-históricas en las que han ido dejando su impronta

distintos procesos de cambio y transformación social, muchos de ellos –como la Revolución Francesa de 1789 o la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948– indisociables de circunstancias históricas que han marcado decisivamente los destinos de la Humanidad en las últimas décadas.

Las virtudes cívicas, de las que cabe esperar una especial contribución al mejoramiento de la vida en común frente a la privacidad, el egocentrismo y la autocomplacencia (CAMPS, 1990), son un pilar fundamental de las democracias, en cuyo seno se define a los ciudadanos y a las ciudadanas como personas que coexisten en una determinada sociedad. Para lo que se presupone que la ciudadanía, “más allá del estatuto jurídico que la define, es esencialmente un modo de ser entre personas consideradas libres e iguales” (BARBOSA, 2008, p. 47). La libertad y la igualdad son dos de los principios y valores más substantivos de la convivencia, a los que se añaden otros (cooperación, diálogo, participación, justicia, tolerancia, etc.) sin cuya concurrencia carece de los más elementales soportes de legitimación política y social.

La libertad lo es hasta el extremo de poder afirmar, como lo hace Giner (2003, p. 157), que “no hay sociedad plenamente moderna que no posea, como uno de sus principales rasgos estructurales, un ámbito autónomo de libertades cívicas; autónomo tanto frente al poder político como frente a toda injerencia ideológica externa o de otra índole.” La igualdad, y en la medida en que muestra una mayor sensibilidad hacia las diferencias entre los seres humanos, la equidad, representan el punto de partida necesario para dedicar los mayores esfuerzos a las personas menos favorecidas de la sociedad, en los términos en que este planteamiento ha sido formulado por autores como John Rawls (2002).

Sea como sea, todo indica que en las sociedades que habitamos, nada o muy poco de lo que somos como personas y colectivos tiene sentido sin una apelación expresa a la condición ciudadana: al hecho de ser sujetos, de tener derechos, de poder disfrutar de sus libertades y de las responsabilidades que éstas comportan para cualquier convivencia que se proclame democrática, decididamente resuelta a incrementar la iniciativa de cada persona y de las redes sociales en las que ésta se integra; y, con ello, la búsqueda de una mayor felicidad de los sujetos, sustituyendo “el monólogo de la razón, de la historia o de la nación por el diálogo de los individuos y de las culturas” (TOURAINÉ, 1994, p. 401). Por eso, coincidimos con Antonio Bolívar (2008, p. 111-112), la ciudadanía además de precisar del acceso a la escritura, al lenguaje, a la tradición cultural, al aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos, también comprende “el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas”, ya que “aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar...”

Una ciudadanía que ha de ser repensada en sus concepciones y prácticas, atenta y dispuesta a revisar sus códigos históricos, para buscar un mejor acomodo en las nuevas realidades éticas, políticas, sociales, económicas, culturales, demográficas, ambientales, etc. que trae consigo la sociedad tecnológica, resumidas por Bartolomé y Cabrera (2003) en fenómenos que recuerdan el impacto de la globalización, de los procesos migratorios y la multiculturalidad, de la marginación y la exclusión social, de la “pasividad” o la “apatía” por los asuntos públicos., a los que cabría añadir los provenientes de la degradación ecológica, los conflictos bélicos, la violencia de género, la manipulación mediática, o la especulación y el fraude.

Sin duda, aludimos a fenómenos que están configurando el tránsito desde la sociedad industrial clásica a sociedades cada vez más abiertas a otras denominaciones, en las que tratan de reflejar su peculiaridad distintos modos de ser y de estar en el mundo. Y que, a menudo, se ven inmersas en un movimiento caótico y desconcertante, impredecible y extremadamente complejo, que no puede ocultar por más tiempo sus estados críticos (GURRUTXAGA, 2007). Del mismo modo que tampoco puede mantenerse indiferente ante propuestas que se empeñan en proclamar el virtuosismo inherente al oficio de la ciudadanía y de los ciudadanos (BÁRCENA, 1997; THIEBAUT, 1998), la vivencia y convivencia comprometidas (MELUCCI, 2001), la formación ética y la razón cívica en un mundo de todos (CORTINA, 1997; GENTILLI, 2000), la radicalización democrática del tejido social y de una acción política emancipadora con capacidad de decisión (GIROUX, 1993; SOUSA SANTOS, 1994; RUSCHEINSKY, 1999), el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad en una sociedad diversa y multicultural (KYMLICKA, 1996; BANKS, 1997; BARTOLOMÉ, 2002), etc., entre otras muchas declaraciones realizadas por autores, organismos internacionales, etc. que comparten –total o parcialmente– la filosofía de un civismo activo, liberador y facilitador de nuevos desarrollos.

De partida son planteamientos que no presuponen “la caída y la desaparición del universo que hemos denominado social” (TOURAINÉ, 2005, p. 14), sino más bien su vitalización en un escenario socio-político y económico alentado por una confianza radical –que no tiene porque ser ingenua– en las personas y en sus modos de viajar hacia la felicidad, que en poco más de un siglo atesora logros tan importantes como la prolongación de la esperanza de vida, la existencia de un consenso básico acerca de los derechos compartidos, o la reducción progresiva de la ignorancia y de quienes están desposeídos de unas mínimas oportunidades de acceso al conocimiento (PUNSET, 2005).

Siendo un tema-problema que requeriría un tratamiento más extenso, nos limitaremos a subrayar la importancia de lo cívico y de la ciudadanía en sus connotaciones más cotidianas, poniendo en juego su orientación más inclusiva e integradora, local y global a un tiempo, acorde –tal y como ha expresado Giroux

(1993) – con una fuerte apropiación de los derechos y deberes sociales en la conciencia de cada persona, que se une a la necesidad de vivir en armonía con otros: una ciudadanía cultivada en la paz y la diversidad, que agrande los espacios públicos y las iniciativas colectivas, el respeto y la sostenibilidad de los recursos ambientales, la autonomía y las libertades de los pueblos, etc., combatiendo las situaciones de injusticia que son inherentes a la guerra, la pobreza, el hambre, la opresión, el autoritarismo, el fundamentalismo, la explotación, etc.

Sin que nos instalemos en el determinismo paralizante que inducen estas circunstancias, ofreciendo un espectáculo diario “*absolutamente terrorífico*” (SARAMAGO, 2003, p. 78), la afectación cognitiva de estos acontecimientos –acrecentada por su difusión a través de los medios de comunicación social– en la vida cotidiana de los ciudadanos ha trasladado a nuestras sociedades la sensación de vivir en una permanente situación de incertidumbre, a diferencia de un pasado en el que todo parecía previsible, estable, aprendido y convenido, “como una obra de teatro que transcurre rutinariamente, sin que se note que es una representación” (ZSCHIRNT, 2004, p. 158).

Con el “progreso” y sus incesantes transformaciones, la cotidianeidad ha ido perdiendo muchas de sus viejas adherencias, abrumando a las personas y a los colectivos sociales con un variado conjunto de estímulos sensoriales y emocionales, que obligan no sólo a una relectura del mundo sino también a otros modos de dialogar con la vida en toda su diversidad. En esta dirección, coincidimos con el profesor Gimeno Sacristán (2001) en la urgencia de sobrepasar el reduccionismo economicista (mercantilista, excluyente, depredador...) en el que estamos inmersos, para fijar la mirada en la cultura y en las oportunidades que sus prácticas ofrecen para otorgarle nuevos significados en la “sociedad de redes”, concomitante a una forma específica de estructura social, provisionalmente identificada por la investigación social como un rasgo definitorio de la “era de la información” (CASTELLS, 1997; 2001). Una sociedad *en la que y para la que* la educación se siente obligada a abrir fronteras, a redefinir sus tiempos y espacios, a convocar a nuevos “públicos”, a diversificar sus métodos y contenidos... con una visión mucho más integral e integradora de lo que significa educar y educarse en sociedad.

La vocación cotidiana de la Educación Social y de su Pedagogía como satisfactores de necesidades humanas

Las complejas y cambiantes circunstancias en las que se inscribe el quehacer pedagógico en la sociedad contemporánea, acentúan la percepción de la educación como una práctica cotidiana. De hecho, lo ha sido siempre, aunque sus modos de proyectarse en la biografía individual y colectiva de los sujetos nunca –como en la

actualidad— nos hicieron tan conscientes de su trascendencia para la satisfacción de determinadas necesidades y aspiraciones ligadas a logro de unas mínimas condiciones de bienestar social y de calidad de vida: la inserción en el mercado laboral, el disfrute del tiempo libre, el cultivo de ciertas habilidades y competencias, el acceso a las nuevas tecnologías, la autonomía y el equilibrio personal, etc.

En todo caso, tal y como apunta Max-Neef (1993, p. 49-50), concibiendo las necesidades no sólo como carencias o déficits (“la falta de algo”, “la discrepancia entre la situación existente y la situación deseada”, “la distancia entre lo que es y lo que debería ser”) sino también como potencialidades humanas, de cuya activación cabe esperar mayores dosis de compromiso, movilización y motivación de las personas, ya que “comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos... en cuanto revelan un proceso dialéctico, constituyen un movimiento incesante. De allí quizás sea más apropiado hablar de vivir y realizar las necesidades, y de vivirlas y realizarlas de manera continua y renovada.”

Con esta perspectiva, siguiendo la estela de numerosos teóricos contemporáneos de las necesidades humanas y de su concreción en los procesos de desarrollo (véanse, entre otros, además de MAX-NEEF, a: SEMPERE, 1992; DOYAL y GOUGH, 1994; HELLER, 1996; RIECHMANN, 1998), es fundamental que se distinga entre “necesidades” y “satisfactores de la necesidad”, ya que lo que cambia a través de los tiempos y de las culturas, no son tanto las necesidades como la manera o los medios utilizados para satisfacerlas, al menos en una doble dirección: de un lado, tratando de afrontar las llamadas necesidades axiológicas (de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad); de otro, satisfaciendo las necesidades existenciales: *ser* (atributos personales o colectivos, que se expresan como sustantivos: autoestima, tolerancia, solidaridad, conciencia crítica, etc.), *tener* (dentro de las que se incluyen instituciones, normas, mecanismos, habilidades, leyes, normas, costumbres, valores, roles, obligaciones, etc.), *hacer* (acciones personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos: trabajar, compartir, descansar, opinar, soñar, etc.), y *estar* (disponer de un entorno social y vital, conformado por espacios y ambientes: privacidad, hogar, escuelas, comunidades, vecindario, etc.).

Volvemos a Max-Neef (1993, p. 51-52) para insistir en la importancia de “repensar el contexto social de las necesidades humanas de una manera radicalmente distinta de cómo ha sido habitualmente pensado por planificadores sociales y por diseñadores de políticas de desarrollo”, ya que no se trata de insistir en “relacionar necesidades solamente con bienes y servicios que presuntamente las satisfacen, sino de relacionarlas además con prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre las formas en que se expresan

las necesidades.” Diremos más: también sobre los modos en que se manifiestan, perpetúan y acrecientan muchos de los graves problemas que afectan a la Humanidad en las últimas décadas, perturbando y comprometiendo su supervivencia. Lo que Max-Neef (1993) conceptúa como “*satisfactores sinérgicos*” –aquellos que además de satisfacer una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción de otras necesidades–, constituyen un referente clave para cualquier reflexión y acción social de vocación transformadora, ya que su principal atributo consiste en ser contrahegemónicos respecto de racionalidades dominantes (competencia, coacción, segregación, marginación, exclusión, etc.), promoviendo una concepción del desarrollo humano en el que sea factible relacionar los seres humanos con la Naturaleza y la tecnología, lo personal con lo social, lo micro con lo macro, la autonomía con la planificación, la sociedad civil con el Estado, lo local con lo global..., de modo tal que las personas, además de “sentirse” objeto de sus proposiciones, se conviertan en verdaderos sujetos de sus realizaciones.

La educación, en sus diversas manifestaciones y prácticas, configura un campo de pruebas dotado de un enorme potencial sinérgico, en diversos escenarios y tiempos sociales, desde los primeros años hasta la vejez. Con ella se pretende satisfacer un vasto repertorio de “necesidades” personales y colectivas, cuya emergencia y retorno a la cotidianeidad de la vida resulta imprescindible si de verdad se aspira a construir una sociedad en la que los derechos de la ciudadanía constituyan una realidad sustantiva para todos (AZEVEDO y otros, 2000).

Una educación que además propiciar la convivencia en una cultura local-global, dote de sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, permitiendo satisfacer necesidades inherentes a la naturaleza humana (GIMENO, 2001, p. 111), ya que “a la educación le corresponde favorecer, en los seres humanos, nuevos modos de ejercer la sociabilidad de acuerdo con modelos de vida ‘inventados’ culturalmente, considerados como formas más dignas de vivir, maneras de desarrollar una vida buena.” Alude Gimeno Sacristán a todas las modalidades de la educación, admitiendo que no puede pensarse, “ni siquiera fundamentalmente, en su modalidad escolar”, ya que su poder es “muy limitado, salvo a la hora de proporcionar las bases cognitivas de la sociabilidad”. En el más allá de sus posibilidades y limitaciones, sintiéndose co-partícipe del interés por ensanchar las fuentes del aprendizaje (en el conocer, el hacer, el convivir y el ser), en el interior y también en los exteriores de la escuela, donde los lindes entre lo educativo y lo social se entrecruzan y confunden continuamente, situamos la Educación Social (CARIDE, 2003, p. 48); una educación en cuyas prácticas pedagógicas “late un decidido afán reivindicativo: cohesionar personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica.”

Una Pedagogía-Educación Social que de respuesta a las complejas y cambiantes realidades sociales

Comprometer a la educación con las realidades y desafíos que conciernen a la vida cotidiana, obliga a insistir en la necesidad de someterla a una profunda reconceptualización terminológica, teórica, metodológica, estratégica, etc. de sus objetivos, programas y prácticas, dando cabida a nuevos agentes y realizaciones, dentro y fuera de los sistemas educativos, con distintos propósito: ensanchar las oportunidades sociales y educativas de la ciudadanía; propiciar la integración de diversos enfoques teóricos y metodológicos en la creación y difusión del conocimiento; diversificar las estrategias orientadas a la adquisición de competencias y habilidades; activar y mejorar procesos que incidan en la inserción e inclusión social; favorecer la transición de la formación al trabajo, y de éste a los tiempos libres; responsabilizar y comprometer a la educación con los procesos de desarrollo, el bienestar social y la calidad de vida; etc.

A todo ello se remite la Pedagogía-Educación Social en los inicios del tercer milenio, manteniéndose abiertas sus puertas a otros ámbitos de problematización y acción educativa, en una sociedad cuyos cambios sociales requieren constantes revisiones, ya sea en la manera de percibir y adjetivar las necesidades emergentes, ya sea en los modos de satisfacerlas. Una Pedagogía-Educación Social a la que adscriben sus realizaciones diferentes prácticas pedagógicas y sociales que al subrayar *lo educativo en la sociedad y lo pedagógico en el trabajo social* tratan de satisfacer un doble cometido:

- Por un lado, promover la inserción, inclusión y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en los territorios y comunidades en los que se llevan a cabo sus procesos de socialización, en íntima conexión con la política, la cultura, las instituciones, etc. que intervienen en las dinámicas generadoras de desarrollo personal y social.
- Por otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan, condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan. Y que, de modo prioritario, aluden a quiénes están en situación de riesgo, dependencia, conflicto, minusvalía, inadaptación, marginación, exclusión o deprivación social (menores, mujeres, personas mayores, drogodependientes, reclusos, inmigrantes, minusválidos, pobres, desempleados, etc.).

En todo caso, se considera fundamental la apertura de la educación a nuevas formas de leer las realidades sociales y sus expectativas de cambio, no sólo para lograr incrementar sus posibilidades socializadoras, sino también para estimular y potenciar el papel educador de la sociedad, de sus capacidades de renovación y transformación hacia logros que sean social y éticamente estimables. Un empeño en el que Giroux (2003, p. 304-305) sitúa la preocupación y la esperanza de una pedagogía radical, consecuente con un proyecto político que aspire “a reconstruir la vida pública democrática, con el objeto de extender los principios de libertad, justicia e igualdad a todas las esferas de la sociedad”, a través de la que “se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía.”

Admitiendo que siempre han existido prácticas educativo-sociales implícita o explícitamente coincidentes con estos planteamientos (RUIZ, 2003), sólo en los dos últimos siglos cabe reconocer un especial tratamiento de sus contenidos y enfoques, delimitando temas, problemas y espacios a los que cabe contemplar en una doble perspectiva (ORTEGA, 2003, p. 52):

a) En primer término, la que insiste en prevenir, disminuir y mejorar situaciones surgidas de la exclusión y la marginación social, que afectan a determinados colectivos, cuyos estados carenciales implican “afrontar cotidianamente riesgos provocados por la inadaptación, la pobreza y las desigualdades”. La inquietud de la Educación Social por estas problemáticas y la atención a las personas que las padecen, se ha proyectado históricamente en múltiples iniciativas, planes, programas, actividades, prestaciones, etc. de carácter preventivo, asistencial, terapéutico, etc. en las que han participado distintos agentes educativos (pedagogos, educadores, animadores, etc.), con frecuencia formando parte de equipos, redes y servicios de acción social.

b) En segundo lugar, la que propone habilitar y dinamizar “las condiciones educativas de la cultura, de las personas y de los pueblos, reivindicando y promoviendo una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre”. Con estas tareas se busca una transformación conceptual y metodológica de los procesos educativos para incorporar elementos sociales tales como la participación ciudadana, la igualdad de género, la democracia cultural, la interculturalidad, etc. En líneas generales, tal y como se expresa en el la Declaración que responde a la denominación de “Agenda 21 de la Cultura”, aprobada en Barcelona el 8 de mayo de 2004 en el marco del *Forum Universal de las Culturas*, concebido a modo de un “documento orientador de las políticas públicas de cultura y como contribución al desarrollo de la Humanidad”, se trata de “promover la expresividad como una dimensión básica de la dignidad humana y de la inclusión social, sin prejuicio de razones de género, edad, etnia, discapacidad, pobreza o cualquier otra discriminación que imposibilite el pleno ejercicio de las libertades”.

Ambas orientaciones son especialmente exigentes con la necesidad de construir una Educación Social que sea capaz de vertebrar distintos ámbitos de acción e intervención socio-educativa, con unas señas de identidad que apuesten decididamente por la formación integral de los individuos, coherente con la aspiración a una ciudadanía transversal a la vida cotidiana, de la que se induzca el pleno reconocimiento y valorización de sus derechos individuales y colectivos (CARIDE, 2005); o lo que es lo mismo “ciudadanos con las posiciones y disposiciones adecuadas para poder discernir y deliberar lo mejor” (VIDAL, 2003, p. 57).

Identificar estas tendencias, en convergencia con los procesos, circunstancias, problemáticas, áreas, ámbitos, etc. que definen los campos de acción-intervención de la Pedagogía-Educación Social, como “espacios” y “tiempos” a través de los que se dota de contenido al discurso teórico, a la formación y a la profesionalización de los pedagogos y educadores sociales, nos remite –cada vez más– a una cuestión esencial en su búsqueda de sentido, por sí misma y en comparación con otras prácticas sociales, en la educación y en el trabajo social, entendido este en su sentido más amplio.

De hecho, en España y en numerosos países de Europa y América Latina, esta ha sido una preocupación común a distintos autores y colectivos, en la que han focalizado su atención diversos análisis y propuestas a lo largo de los últimos años, tanto en el mundo académico como en los debates promovidos por distintos agentes profesionales, en los Colegios y en las Asociaciones de Educadores, en numerosos Congresos y Seminarios científicos, etc. A ellos nos hemos referido en otra ocasión (CARIDE, 2005) haciéndonos eco de la clasificación elaborada por el profesor Miquel Gómez (2000), que adaptamos, conviniendo en que los ámbitos de la Pedagogía-Educación Social pueden agruparse en seis categorías principales. En ellas se definen necesidades, demandas, contenidos, procesos, estrategias, enfoques, modelos, actividades, etc., de desigual naturaleza y trayectoria; y que, sintéticamente, se resumen en:

1) *La educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.* No sólo como un principio socio-pedagógico, sino también y, con una perspectiva mucho más operativa, como un conjunto de programas e iniciativas socio-educativas que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, aunque se ponga especial énfasis en la *Educación-Formación de Adultos*, incluyendo en este colectivo a las personas mayores. Al concebir la educación como una experiencia global, en este ámbito se incluye un amplio repertorio de prácticas educativas (alfabetización, formación básica y cultural, enseñanza a distancia, extensión universitaria, participación comunitaria, etc.) encaminadas a conseguir que todas las personas, en cualquier edad, tomen conciencia de la realidad socio-cultural en la que viven, participando

en ella de manera activa. En muchos casos, al tratarse de prácticas transversales a otros ámbitos y actuaciones (Animación Sociocultural, Desarrollo Comunitario, Formación Profesional y Laboral, etc.), no puede sustraerse de los enfoques, contextos y realizaciones de aquellos, con los que converge y a los que trata de aportar nuevos significados para el desarrollo humano, el bienestar social y la calidad de vida de los sujetos.

2) La *formación laboral y ocupacional*. Esto es, todas aquellas opciones formativas que procuran la inserción de personas y/o colectivos que tienen dificultades para incorporarse o mantenerse en el mercado laboral (población activa sin empleo, sometida a procesos de reconversión profesional o laboral, mujeres y jóvenes, residentes en zonas desfavorecidas y/o deprimidas, etc.), reforzando las políticas de igualdad, fomentando la capacidad de adaptación de los trabajadores y de las empresas, facilitando el aprendizaje de un oficio o de una especialización, etc. Los programas suelen centrarse en la obtención de destrezas, competencias y habilidades vinculadas a unos determinados desempeños laborales o a una ocupación definida, al objeto de favorecer la inserción y/o permanencia en la “vida activa”.

3) La *educación en y para el tiempo libre*. Dentro de lo que identificamos como *Educación o Pedagogía del Ocio* muestra las potencialidades educativas que existen en el “tiempo libre” de las personas: para construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y el desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (la escuela, la familia, la comunidad, etc.). Reconociendo que el ocio es “*un derecho humano básico*”, se insiste considerarlo como un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios (libertad de elección, creatividad, diversión, recreación, etc.); que debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico: un aspecto importante de la calidad de vida, que comprende formas de expresión o actividad muy amplias al implicar actitudes, valores, conocimientos, destrezas y recursos.

4) La *Animación Sociocultural* y el *Desarrollo Comunitario*. Con la *Animación Sociocultural* se resalta la trascendencia la educación en procesos y prácticas socioculturales cuyas estrategias metodológicas promueven la iniciativa, auto-organización, reflexión crítica, participación y acción autónoma de los individuos en los grupos y comunidades de los que forman parte. Siendo una práctica que se preocupa mucho más por resolver problemas que por transmitir cultura, sus propuestas convergen con las del *Desarrollo Comunitario Local*, al que se observa

como un proceso de desarrollo endógeno, con el que se pretenden valorizar de forma integrada y sustentable los recursos locales, afirmando en cada persona su protagonismo como sujeto y agente de los procesos de cambio social, en su entorno inmediato, pero con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y mundializada.

5) La *educación especializada* en problemas de exclusión, inadaptación y marginación social. Se identifica, genéricamente, con la acción o praxis socio-educativa orientada a favorecer la inserción e inclusión social de personas que, por varias causas -físicas, psíquicas, sociales, etc. - se encuentran en situación de riesgo y/o dificultad consigo mismas y/o con su contexto vital. Es una acción-intervención que puede referirse a personas de todas las edades sometidas a un estado de inadaptación, marginación y exclusión, de minusvalía física o psíquica, de personalidad, por situaciones generadoras de maltrato social a causa de la pobreza, la inmigración, el paro, las drogodependencias, etc. Las actuaciones educativas, de carácter preventivo, mediador, terapéutico, rehabilitador, etc., se desenvuelven en diversos contextos sociales e institucionales: en la familia, la escuela, los grupos de iguales, etc.; en espacios abiertos como la calle, el barrio, el pueblo, etc.; en centros específicos o servicios especializados de atención a menores, drogodependientes, transeúntes, indigentes, etc.

6) La *educación cívico-social*, en lo que ésta significa de promoción y formación en valores esenciales para la convivencia, el respeto a las personas y al medio ambiente, para las libertades y la participación social, etc., capacitando a todas y cada una de las personas para ejercer los derechos que son inherentes a la condición ciudadana. Una *Educación Cívico-Social* cuya vertebración ética, moral y política debe posibilitar una ciudadanía sin fronteras, activando actitudes y comportamientos democráticos, sustentados por el diálogo y la libertad de opiniones, la tolerancia, el respeto a la biodiversidad de la vida, etc. De este “*educar para la ciudadanía*” participan ideales, propuestas e iniciativas que impulsan diversas *educaciones*: Ambiental, Intercultural, del Consumidor, para la Paz y la Comprensión Internacional, la Democracia, el Desarrollo, la Salud, para la igualdad de género, etc. En todas ellas se incluyen “contenidos” que se han incorporado a los sistemas educativos nacionales de distintos países como ejes o temas transversales, afectando a la globalidad del curriculum, aunque también, y cada vez con mayor proyección social, a otros programas educativos que incentivan el papel educador de la sociedad e incluso la concepción de ésta como una verdadera sociedad educadora o pedagógica.

Son áreas o ámbitos en los que la Pedagogía-Educación Social promueve tareas, cometidos y funciones muy apegadas a la vida cotidiana; y que, además de concebirla como un saber praxiológico, favorecen su desarrollo como una práctica educativa que se construye y reconstruye permanentemente, mediante actuaciones que comportan el estudio y análisis diagnóstico de realidades socioeducativas; la planificación y el diseño de programas; la organización, gestión y coordinación de iniciativas; el asesoramiento y la orientación de procesos de acción-intervención social; el seguimiento y la evaluación de programas; la formación de agentes sociales; etc. En todos ellos, tanto en el mundo académico como en el mundo laboral existe un notable consenso sobre la necesidad adoptar enfoques interdisciplinarios y multiprofesionales, propiciando el trabajo en equipo, el entendimiento y la cooperación con otras disciplinas científicas y con otros profesionales de la acción-intervención social.

En muchos de los ámbitos generales y/o específicos que se contemplan en esta Pedagogía-Educación Social, no hay nada que resulte particularmente “novedoso” para el conocimiento y la acción social. Si lo son, sin embargo, algunos de sus modos de imaginar, ensamblar y concretar las contribuciones de la educación a las dinámicas sociales, al dotarlas de la firme voluntad de ir más allá de las estructuras creadas para crear otras, reconociendo que lo social es mucho más que una tierra de asilo y reconversión (LE GALL y MARTIN, 1986). En este sentido, además de validar y reivindicar la naturaleza colectiva de sus iniciativas educativas (a través del trabajo en grupos, en programas comunitarios, en dinámicas asociativas, etc.), pretende que se reconozca y acentúe la percepción de que lo social, como diría Vygotski (RIO, 2004, p. 22), “aparece también allí donde existe solamente un hombre y sus vivencias personales”.

No obstante, en los espacios y tiempos de la globalización (a la que nutren con sus actuaciones las corporaciones transnacionales, la deslocalización empresarial, el capitalismo neoliberal y sus mercados incontrolados, las redes tecnológicas, el pensamiento único, etc.), conducir y, en ocasiones, simplemente restablecer el quehacer cívico de las personas en sus realidades más cotidianas (en el vecindario, los barrios, las fábricas, las instituciones sociales, etc.), requiere múltiples intervenciones políticas, pedagógicas y sociales. Como también ha apuntado Giroux (2001, p. 258) el reto consiste en profundizar en los significados inherentes a las libertades civiles y de los derechos humanos, resucitando el lenguaje de la resistencia y de la posibilidad, de la crítica y de la esperanza, según “los imperativos de una democracia radical y sustantiva”, entrelazada con la experiencia cotidiana.

De un modo u otro, la cotidianeidad, tiene mucho de regreso a los pasos perdidos, de retorno a un tiempo que ha de vivirse minuto a minuto, que contrarreste la arritmia de las sociedades modernas, con sus concepciones

utilitaristas e infinitamente divisibles (LASÉN, 2000); para recuperar esa vida, que en palabras de Luis Landero (2001, p. 86), es a menudo vulgar, llena de peripecias irrelevantes, pero también de numerosos episodios significativos: la vida, que de pronto tiene un argumento al que se unen nuestras mejores y más intensas experiencias, “la vida... como un tapiz visto muy de cerca... [del que] no vemos sino las minucias y accidentes del entramado; [aunque] cuando nos alejamos, distinguimos nítidamente sus figuras”. A este descubrimiento y a sus posibilidades de transformación de la vida colectiva se refieren muchas de las realidades y desafíos de la Pedagogía-Educación Social en la construcción de la ciudadanía global-local alternativa que ha motivado nuestro título.

Referências

Azevedo, J. C.; Gentili, P.; Krug, A. y Simon, C. (Org.). **Utopia e democracia na Educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2000.

Banks, J. A. **Educating citizen in a multicultural society**. Nueva York, Teachers Columbia University, 1997.

Barbosa, M. “Educação, cidadania e sociedade civil. Repensando sentidos e articulações em tempos de mudança”. **Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria**, nº 20, p. 45-64, 2008.

Bárcena, F. **El oficio de la ciudadanía**. Barcelona: Paidós, 1997.

Bartolomé, M. (Coord.). **Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural**. Madrid: Narcea, 2002.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003): “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. **Revista de Educación**, número extraordinario, p. 33-56.

Bolívar, A. “Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura”. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2001, p. 265-288.

Bolívar, A. **Ciudadanía y competencias básicas**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

Camps, V. **Virtudes públicas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

Caride, J. A. “Las identidades de la Educación Social”. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 321, 2003, p. 48-51.

Caride, J. A. **Las fronteras de la Pedagogía Social:** perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005.

Castells, M. **La era de la información:** economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1997. (3 vols.).

Castells, M. “Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes”. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2001, p. 41-58.

Cortina, A. **Ciudadanos del mundo:** hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1997.

Doyal, L. y Gough, I. **Teoría de las necesidades humanas.** Barcelona: Icaria, 1994.

Gentili, P. **Códigos para la ciudadanía.** La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000.

Giddens, A. **Un mundo desbocado:** los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus, 2000.

Gimeno Sacristan, J. **Educar y convivir en la cultura global:** las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata, 2001a.

Gimeno Sacristan, J. “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2001b, p. 121-142.

Giner, S. (2003): “Avatares de la sociedad civil: pasado, presente y porvenir”. En Vidal Beneyto, J. (dir.): **Hacia una sociedad civil global.** Taurus, Madrid, 157-192.

Giroux, H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía:** pedagogía crítica de la época moderna. México: Siglo XXI, 1993.

Giroux, H. **Pedagogía y política de la esperanza:** teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Gomez, M. “Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual”. **Temps d'Educació**, nº 24, p. 409-425.

Gramigna, A. **Manuale di Pedagogia Sociale.** Scenari del presente e azione educativa. Roma: Armando Editore, 2003.

Gurrutxaga, A. **Retratos del presente:** La sociedad del siglo XXI. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2007.

- Heller, A. **Una revisión de la teoría de las necesidades**. Barcelona: Paidós, 1996.
- Ibanez, J. **Por una sociología de la vida cotidiana**. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Kymlicka, W. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.
- Landeró, L. **Entre líneas: el cuento o la vida**. Barcelona: Tusquets, 2001.
- Lasen, A. **A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.
- Le Gall, D. y Martin, C. “Crise et conversion dans le champ du savoir”. **Revue Internationale d’Action Communautaire**, 15 (55), 1986, p. 9-18.
- Max-Neef, M. A. **Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones**. Barcelona: Icaria, 1994.
- Mayor Zaragoza, F. **Un mundo nuevo**. Barcelona: Circulo de Lectores-Galaxia Gutenberg-Ediciones UNESCO, 2000.
- Melucci, A. **Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información**. Madrid: Trotta, 2001.
- Morin, E. **La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1999.
- Ortega Estaban, J. “Educación Social: realidades y desafíos”. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 321, 2003, p. 52-54.
- Ortega Esteban, J. “Presentación”. **Pedagogía Social. Revista interuniversitaria**, nº 15 (tercera época). Monográfico “Educación Social en la escuela”, p. 5-15
- Punset, E. **El viaje a la felicidad: las nuevas claves científicas**. Barcelona: Circulo de Lectores, 2005.
- Rawls, J. **La justicia como equidad**. Una reformulación. Barcelona: Paidós, 2002.
- Riechmann, J. (Coord.) **Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1998.
- Rio, P. del “Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educativo creativa de L. S. Vygotski”. **Cultura y Educación**, 16 (1-2), 2004, p. 19-41.
- Ruiz, C. (Coord.) **Educación Social: viejos usos y nuevos retos**. Universitat de Valencia: Valencia, 2003.

Ruscheinsky, A. **Metamorfoses da cidadania**: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade. Sao Leopoldo (RS-Brasil): Unisinos, 1999.

Saramago, J. “Reflexiones de un escritor en torno a un humanismo para el siglo XXI”. En Amigo, M. L. y Cuenca, M. (Eds.): **Humanismo y valores**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, p. 77-87.

Sempere, J. **L'explosió de les necessitats**. Barcelona: Edicions 62, 1992. Sousa Santos, B. de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

Thiebaut, C. **Vindicación del ciudadano**. Paidos, Barcelona.

Touraine, A. **Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. Barcelona: Paidos, 2005.

Vidal, F. “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad”. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2003, p. 57-82.

Zschirnt, Ch. **Libros: todo lo que hay que leer**. Madrid: Taurus, 2004.

Recebimento em: 02/12/2008.

Accite em: 30/04/2009.