

CRUZANDO LÍMITES: SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

8

José Antonio Caride, *Catedrático de Pedagogía Social. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación – Campus Vida. Universidade de Santiago de Compostela.*

RESUMEN

Partiendo de la sugerente y metafórica expresión “cruzando límites”, el texto que presentamos sitúa sus principales argumentos en la necesidad de abrir la educación a la vida, con vocación pedagógica y social. En este sentido, y asumiendo que toda educación es para algo, se proponen algunas líneas de reflexión-acción con la intención de educar para un cambio local-mundial de amplias miras: una educación de hoy para mañana, obligada a afrontar el futuro sin obviar la explicación e interpretación del pasado de la condición humana y de sus procesos civilizatorios, del Planeta y sus complejidades; una educación para la vida desde la propia vida, ampliando los temas y métodos que posibilitan el acceso a la cultura y al saber, racional y emocionalmente; una educación en y para la ciudadanía, sustentada en valores que agranden la convivencia, la democracia, los derechos humanos y ecológicos. En los tiempos de incertidumbre y desasosiego que habitamos son retos que no se limitan a satisfacer una educación –de calidad– para todos, al invocar la necesidad de construir el todo en y de la educación, más allá de la escolarización y los aprendizajes curriculares, por muy importantes que sean.

Palabras clave: educación social, pedagogía social, ciudadanía, globalización, cambio social.

Fecha de recepción: 05/06/2017

Fecha de aceptación: 05/07/2017



Introducción

Hay poco de original en el título que abre nuestro relato: “cruzando límites”, *border crossings* en su versión inglesa; una expresión con la que Henry Giroux –a quien reconocemos como uno de los fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos– publicaba en español, finalizando los años noventa del pasado siglo; un interesante recopilatorio de textos a los que guiaba el propósito común de traspasar las fronteras del convencionalismo sociopolítico y educativo para reivindicar un futuro más habitable, invocando el pensamiento feminista postmoderno, las teorías antirracistas, la justicia social, el ecologismo y la democracia cultural.

Giroux (1997) vinculaba sus propuestas a la necesidad de cuestionar las pedagogías heredadas, para situar los quehaceres educativos, culturales y políticos en un proyecto radical de cambio y transformación social, de vocación cívica y democrática. En su opinión, muchos de los problemas a los que debemos hacer frente en nuestras sociedades radican, en última instancia, en los valores y la política, no en el de la administración y la economía, por mucho que aquellos sean cada vez más deudores de ésta última. De ahí, señala, que sea preciso abordar las preguntas más básicas acerca del propósito y los significados del quehacer educativo: ¿qué tipo de sociedad queremos? ¿cómo educamos a los estudiantes para una sociedad verdaderamente democrática? ¿qué condiciones necesitamos para que una educación así sea significativa y factible? ¿cómo despertar las responsabilidades morales, políticas y cívicas de la juventud? ¿cómo iluminar el papel que los educadores y los trabajadores culturales pueden o deben desempeñar como críticos comprometidos y transformativos?, etc.

Preguntas que alientan respuestas que sean capaces de afrontar los retos de la globalización que está dejando el mundo a la intemperie (Innerarity, 2013): un mundo de todos y de nadie, lleno de paradojas e incertidumbres acerca de su propiedad y gestión, especialmente analfabeto en su articulación jurídica y política. Una globalización que vincula a las personas y a las sociedades de un modo nuevo, aunque sus contornos son muy difusos, siendo múltiples las motivaciones y los intereses que subyacen a su explicación e interpretación (Garay, 2004). Sucede también con la educación en su articulación local-global, sea escolar o social, cuya pretendida apuesta por la “calidad” –a la que apelan los organismos internacionales y los Estados– no clarifica, tanto como se precisa, si está al servicio de los mercados o de las personas, entre su acomodo a las realidades que existen o por su



cuestionamiento, optando decididamente por las que nos podrán hacer –individual y colectivamente– más *humanos*. Una condición de la que partimos biológicamente, pero a la que muchas de nuestras circunstancias cotidianas –en situaciones de violencia, maltrato, pobreza, exclusión, xenofobia, etc.– contrarían de forma reiterada.

La globalización, un neologismo que hemos incorporado acríticamente a nuestros usos lingüísticos sin que los diccionarios acierten a definirlo en toda su complejidad, añade nuevos desafíos a este propósito, cuando todavía están por resolver los viejos problemas heredados, entre otros los que nombran la educación y la cultura. Por supuesto, sin que podamos obviar la existencia, desde hace décadas, de un amplio consenso sobre la importancia de ambas prácticas para el desarrollo humano, a las que consideramos como dos de los bienes comunes más preciados (UNESCO, 2015; Subirats y Rendueles, 2016). Una educación de la que nos ocuparemos de un modo específico, a la que es frecuente valorar como “una inversión de elevada rentabilidad económica” (Balart, 2016: 140), al tiempo que se insiste en caracterizarla como “una importantísima herramienta para conseguir la cohesión social y reducir las desigualdades”.

En este escenario situamos nuestra reflexión en clave pedagógica-social, reivindicando el compromiso que toda Educación Social debe y puede adquirir con los valores del civismo y de la ciudadanía (Caride, 2013), enfatizando el protagonismo activo de las personas como sujetos de derechos, partícipes y no meros testigos de una globalización que está metamorfoseando el mundo (Beck, 2017), obligándonos a explorar nuevos principios y horizontes, una vez constatado el fracaso de las instituciones funcionales, del individualismo, del juego político de los metapoderes, unido a los riesgos que traen consigo el cosmopolitismo y las conexiones digitales. La *metamorfosis* –una palabra diría el sociólogo alemán, en su obra póstuma e inacabada, que hay que usar con cautela y escribir en cursiva– está haciendo real y posible hoy lo que ayer era impensable: “lo que se descartó de antemano como absolutamente inconcebible está teniendo lugar a escala planetaria y se puede observar en cualquier sala de estar en cualquier parte del mundo, porque lo retrasmiten los medios de comunicación social” (Beck, 2017: 16). Abrir caminos para una educación transformadora, colaborativa, crítica, emancipatoria... forma parte de las urgencias del mundo globalizado, en el que las tecnologías que facilitan la información y la comunicación deben ponerse al



servicio del diálogo y no de su inhibición, recordando los mejores anhelos de la pedagogía freiriana (Barros y Choti, 2014).

Abrir la educación a la vida, con vocación pedagógica y social

La educación, con frecuencia, olvida sus compromisos con la vida: enseñar a vivir, no de cualquier modo, sino *en* y *con* todo lo que significa el don de la convivencia. De las aulas, decía desde su magisterio académico y literario, José Luís Sampedro (2007: 170),

“salen más consumidores y productores que vividores, más súbditos que ciudadanos”. No se nos educa para serlo, tanto como sería deseable y necesario: de ahí la pasividad de la gente ante lo que ocurre, con lo que pasa o nos pasa, en lo que somos o dejamos de ser humanamente. Fíjense –añadía– que la palabra “vividor” se ha ido cargando de connotaciones peyorativas, “cuando vivir plenamente debería ser la meta”.

El descuido no es coyuntural, ni de ahora. Viene de lejos, contraponiendo la educación *al margen* de la vida con la educación *mediante* y *en* la vida, de modo que las instituciones educativas y los métodos pedagógicos basados en la participación directa en la cotidianeidad “fueron perdiendo gradualmente su valor y su importancia, mientras que simultáneamente iban incrementándose la función y la significación de todas las actividades educacionales organizadas con un fin específico en los centros creados al efecto” (Suchodolski, 1979: 479). Será a partir del siglo XVII cuando las escuelas –por delegación de las familias y las comunidades– intensifiquen su función formativa, atenuando la vitalidad pedagógica que subyace en otros modos de educar e instruirse, de enseñar y aprender.

Aun así, la vida sigue su propio curso, exigiéndose a sí misma esfuerzos continuos para conciliar las necesidades de la gente con las prácticas educativas, admitiendo las limitaciones de las instituciones escolares para satisfacerlas, hace años que está obligando a repensar la educación y las diferentes opciones que tenemos para construirnos en ella como sujetos. Pero también, con una visión crítica y prospectiva, a reconocer que no toda aproximación a la vida –y, en particular, a determinadas maneras de vivirla– tiene un sentido educativo o formativo, máxime cuando muchas de las realidades de la educación escolar –que evidencian las incongruencias o carencias de la escolarización que tenemos y nos damos– continúan evidenciando elevadas tasas de fracaso y absentismo, a problemas de maltrato y acoso en las aulas, a unos bajos índices de participación de la comunidad educativa, a una escasa



incidencia de los procesos de innovación didáctica o pedagógica, o a una insuficiente apertura de los centros escolares al territorio.

Con todo, no se trata de impugnar la escuela ni sus históricas contribuciones a la mejora de la salud democrática de nuestras sociedades; tampoco de aminorar, sino más bien de reconocer, la persistente lucha de numerosos profesores, asociaciones de padres y madres, colectivos de renovación educativa y de otros agentes sociales (sindicatos de la enseñanza, asociaciones profesionales, etc.) por mejorar las prácticas educativas. Pero sí, de cuestionar algunas formas de educar en ella, por cómo se hace y por los malestares que acarrear para el alumnado más frágil y vulnerable, sin que a ellos lleguen los estándares de la calidad, o de su mejora, como recientemente sucedió en España, con la presuntuosa *Ley para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) aprobada, con prácticamente todos los sectores afectados en contra, por el Gobierno con mayoría parlamentaria del Partido Popular, en 2013 (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). Una Ley, debe destacarse, que veinte años después de la implantación, como título universitario, de la Diplomatura —ahora Grado— en Educación Social, ni la cita. Como tampoco nombra la Pedagogía, limitándose a ocho referencias coyunturales a lo pedagógico: como una forma de precisar estilos liderazgo, métodos propios, dirección de centros, líneas o criterios de actuación, toma de decisiones, intereses o agrupamientos de alumnos.

En este contexto, al que la globalización —no como un principio didáctico propuesto por Ovide Decroly (2007) en su escuela “por la vida y para la vida”— le otorga nuevos sentidos y significados culturales, tecnológicos, económicos, etc., trascender el presente obliga a aumentar las posibilidades que ofrece la educación para el desarrollo individual y colectivo, vengan de donde vengan siempre que atiendan a criterios pedagógicos, didácticos, éticos, etc. elogiados. De hecho, lo que en las últimas décadas aceptamos como “normal” en los discursos y las prácticas pedagógicas, no hace mucho tenía un carácter transgresor, sobre todo en ambientes académicos, políticos y religiosos poco dados a renovar la “cuestión escolar” (Palacios, 1979).

Con perspectiva histórica, y sin que podamos eludir el pragmatismo reformista al que se fueron abonando los movimientos de renovación educativa en las últimas décadas del siglo XX, cabe señalar que lo pedagógico-social ha ido asociando sus propuestas a las ilusiones modernistas que, con un marcado afán filantrópico, trataron de darle un nuevo aire al progreso



de claroscuros al que se fue amoldando el espíritu y las prácticas capitalistas al paso del tiempo, en su insaciable codicia por controlar todos los mecanismos de poder que estaban a su alcance.

Un siglo después, sin que haya desistido de aquel propósito, la Pedagogía-Educación Social apuesta decididamente por los sugerentes –y desafiantes– trayectos que se abren en nombre de un aprendizaje permanente y de una globalización alternativa. No será fácil. Lo razona Zygmunt Bauman (2007: 46) observando cómo, a diferencia de un pasado en el que “la educación adquiriría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias”, en las sociedades líquidas contemporáneas ningún desafío resulta estrictamente comparable, añadiendo:

“sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”.

De ahí que el legado patrimonial, científico y tecnológico, artístico e intelectual que habilitan las prácticas educativas, tenga que conjugarse con la ética y las emociones, los sueños y las utopías (Freire, 1997).

La Pedagogía Social en sus vínculos teórico-prácticos con la Educación Social lo viene intentando en las diferentes coordenadas científicas, académicas y profesionales en las que inscribe sus iniciativas, cada vez más expandidas por el mundo de las Universidades, de las instituciones y organizaciones sociales, y de la iniciativa ciudadana, siendo transversal a pueblos y ciudades, en lo global y lo local, como muestran algunas de las últimas publicaciones que se vienen dedicando a informar sobre sus realidades en Europa, América Latina, Norteamérica, etc. Entre otros, pueden consultarse, los monográficos en revistas, coordinados por Sánchez-Valverde (2014), y Hämäläinen y Úcar (2016); los recopilatorios en obras colectivas, como los coordinados por Silva, Souza, Moura, Monteiro y Pessagno (2011), o Kornbeck y Úcar, (2015); y, más recientemente, la Tesis Doctoral de la que es autora Ángela Janer (2017) y director Xavier Úcar, defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona en junio de 2017.

Los desafíos de una educación que siempre es *para* algo

Aproximadamente treinta y seis millones de resultados (36.100.000), en apenas 1,12 segundos: esas son, en síntesis, las cifras que desvela *Google* en las búsquedas más simples



relacionadas con la palabra “desafío”, en su acepción en castellano. Cerca de 14.800.000 resultados, en 0,52 segundos, cuando se amplía la indagación articulando los términos “desafío” y “educación” (*desafío + educación*), dándonos la oportunidad de focalizar la mirada en los múltiples recorridos semánticos que ambas expresiones evocan: innovación, futuro, siglo XXI, nuevo milenio, proyectos, etc.

Aun asumiendo que se trata de un proceder metodológicamente discutible, sus magnitudes son reveladoras de las circunstancias en las que hemos de situar el debate pedagógico-social en los inicios del tercer milenio, prolongado en las variadas opciones que la reflexión y la acción educativa generan en las complejas redes de la era de la información. El futuro de la educación que se pretende, reivindica o necesita, accesible con un “click”, tan paradójico como abrumador: mucho y no todo bueno; excesivo e inabarcable para cualquier lectura e interpretación mínimamente atenta a lo que dicen o proponen en sus “pantallazos” virtuales.

Si hasta hace pocos años nos desbordaban las realidades y sus reiteradas crisis, hoy –sin que dejen de hacerlo, muy al contrario– también nos sobrepasan los desafíos que de ellas emergen. Con frecuencia, sin que los diagnósticos estén completos, los retos ya han avanzado sus propuestas, buscando contrarrestar las “verdades incómodas” de los análisis (pobreza, degradación ambiental, conflictos bélicos, exclusión, injusticia, etc.) con los “ideales” que advierten sobre la urgencia de comprometer a la Humanidad en actuaciones que comporten un cambio radical en sus estilos de vida, en las actitudes y en los comportamientos que los acompañan. Ese “mundo nuevo”, que con el cambio de siglo y desde la atalaya de la UNESCO, dibujaba Mayor Zaragoza (2000), por el que todos los pueblos deben esforzarse, con soluciones realistas, éticas y justas.

Que *lo hagan* sin excusas, apostando por una convivencia pacífica, inteligente y democrática, que al pasar por la libertad y la dignidad de las personas, recupere los valores de la pasión política (Ramoneda, 1999), afrontando a los riesgos e incertidumbres a los que nos han ido abocando nuestros más convencionales modos de pensar, actuar y desarrollarnos, sometidos a la lógica del capitalismo y a sus intereses financieros. Que *lo hagamos*, sin más demoras, asumiendo con todas sus consecuencias prácticas, que la “invención” de los derechos humanos (Hunt, 2009) debe ser plenamente congruente con los hechos cotidianos. La educación, que en el artículo 26 de su Declaración Universal de 1948, es uno de sus pilares fundamentales, todavía está lejos de conseguirlo (Caride, 2009). Una educación, dirá Martí



March (2014), que en su lectura “social”, debe pasar de ser un derecho implícito a una situación de pleno derecho: un factor decisivo para el desarrollo humano, que genere nuevas opciones para la equidad, la inclusión y la cohesión social, con todo lo que ello conlleva de innovación, cambio y transformación social. Una Educación Social, subraya Xavier Úcar (2016: 99), para la que los derechos humanos señalan “tanto los límites como las posibilidades de acción e intervención socioeducativa”.

Aludimos a *la* educación, en sí misma, como soporte “del cuerpo entero de los derechos humanos” (Barreiro, 2010: 213), cardinal e insustituible en la complicada tarea que supone formarnos y transformarnos –individual y colectivamente– como seres libres, responsables y conscientes. Pero también a todas *las* educaciones que expanden sus significados contextuales, temáticos, axiológicos, políticos, cívicos, etc. en un amplio conjunto de vocablos –“social”, “ambiental”, “popular”, “inclusiva”, “intercultural”, “democrática”, “familiar”, “comunitaria”, “permanente”, etc.–, con los que se intenta dar cuenta de sus *por qué y para qué*: la ciudadanía, el desarrollo, la paz, la salud, el ocio, el futuro, la tolerancia, la igualdad, la libertad, la solidaridad... Palabras, en general, amables o virtuosas que dicen mucho más de la educación que esperamos que, lamentablemente, de la educación que tenemos.

En cualquier caso, como sucede en casi todas las prácticas sociales que nos afectan, directa o indirectamente, no estamos ante un hecho azaroso, accidental o coyuntural; tiene recorrido histórico y, por lo que parece, con bastantes posibilidades de que siga trazando, durante décadas, los itinerarios de *la* educación o *las* educaciones que nos demos. De ahí que, aun siendo verdad que *toda educación es para algo*, nunca como en los últimos años se hizo tan visible la exigencia de precisar sus motivaciones o finalidades más explícitas. Al menos, en una triple perspectiva:

- a) De un lado, la que –sin pretenderlo– pone de manifiesto los fracasos e inconsistencias de la *educación*, hasta el punto de que nombrarla ya no es suficiente para apreciar en ella todo lo que podrá depararnos como formación integral; una experiencia global, promotora de aprendizajes que han de proyectar sus logros a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Una labor inmensa, cuyos pilares básicos –en el conocer, el hacer, el convivir y el ser– recuerdan que la principal misión de la educación es comprender el mundo y a los demás, comprendiéndonos a nosotros mismos. Esta meta no puede



alcanzarse en solitario, sino con otros, ya que la intención de *ser más y mejor persona* no contradice la posibilidad de *ser más y mejor sociedad*. Una visión humanista de la educación, a la que se considera como “un bien común esencial” (UNESCO, 2015), más allá de la función utilitaria que suele atribuírsele cuando se la relaciona con el desarrollo económico o se subordina a las necesidades y demandas del mercado laboral.

La educación que el filósofo y pedagogo polaco Bogdan Suchodolski (1979: 17), con visión prospectiva, consideraba que debía formar a las personas para vivir en las condiciones de la civilización moderna, de modo que puedan ser,

“capaces de enfrentar los problemas que ésta les plantea, capaces de aprovechar las oportunidades del desarrollo cultural que les ofrece el mundo actual y de saber hacia qué meta aspiran y como alcanzarla, de qué fuente extraer la alegría de la vida”.

- b) De otro, la que pone de relieve las indiferencias a las que se han ido acomodando las inercias institucionales de los sistemas educativos, como una creación –y reproducción– de los poderes Estados nacionales, singularizadas en el persistente y obsesivo enclaustramiento de sus enseñanzas. Un cumulo de actuaciones que derivaron en su progresivo aislamiento, reduciendo la educación a los desarrollos curriculares y a los procesos instructivos que se escenifican en las aulas y las escuelas; por ello, a pesar del carácter transformador de la educación, han tendido a cerrarse en sí mismas, “atrapadas en la lógica de la racionalidad instrumental y en los procesos de burocratización de la sociedad” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004: 33). Como ya hemos argumentado en otra ocasión (Caride, 2005: 261),

“más allá de las políticas educativas al uso, centradas en el desarrollo del sistema y de la educación, las políticas sociales y culturales contribuirán decisivamente a incrementar el protagonismo que comenzaban a adquirir nuevas formas de educar y educarse en sociedad, diversificando las áreas de acción-intervención socioeducativa y las tareas de los agentes pedagógicos: en los problemas de inadaptación y marginación social, la educación de adultos y el desarrollo comunitario, la promoción y animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, la formación e inserción laboral, etcétera”.

Todos ellos, ámbitos o realidades en las que la educación recupera su sentido integral e integrador, abandonando la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad y al conjunto de la sociedad, desde la infancia hasta la vejez. Una educación en la que todo es perfectible y mejorable.



- c) Finalmente, la que cuestionando el uso y abuso expresiones que tipifican las prácticas educativas como *formales*, *no formales* e *informales*, insisten en la necesidad de una revisión crítica de este lenguaje y sus connotaciones semánticas, cuarenta años después de que Coombs y Ahmed (1975) recurrieron a ellas para ilustrar los aportes diferenciales que distintas iniciativas formativas –que asociaron “educación no formal”, con la intención de distinguirlas de la educación escolar/formal o de la familiar/informal–, venían haciendo en la lucha contra la pobreza rural.

Por mucho que los organismos internacionales –entre otros la UNESCO, la OCDE o la OEI– y afamados autores, educadores o pedagogos (suponemos que, la mayoría, extremadamente “formales”), se empeñen en emplearlas, nada justifica que se siga recurriendo a ellas para denotar prácticas o procesos formativos que han ido adquiriendo una entidad educativa y unas señas de identidad pedagógica bien definidas, como es el caso –entre muchas otras– de la “*educación social*”, la “*educación comunitaria*”, la “*educación familiar*”, la “*educación ambiental*”, la “*animación sociocultural*”, o la “*educación del ocio*”.

Es en este escenario en el que situamos nuestras reflexiones, con un propósito declarado: comprometer las prácticas educativas –la *educación de todos y todas las educaciones*– con un quehacer cívico alternativo, de naturaleza pedagógica y política, con una doble connotación: en primer lugar, la que permita activar e incentivar el papel educador de la sociedad y de la vida en común; en segundo lugar, la que busque acrecentar las posibilidades socializadoras e inclusivas de la educación, especialmente de quienes son rechazados por los modelos de producción y consumo inducidos por los mercados, en el mundo de todos y de nadie que habitamos (Innerarity, 2013).

Ninguna de estas dos vías lo tendrá fácil, si tenemos en cuenta las enormes dificultades y complejidades que existen para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos, ya sea por factores internos –desde el corporativismo de sus actores hasta la resistencia a las innovaciones– o externos al mismo, destacando,

“la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este ‘nuevo capitalismo’ basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales” (Tedesco, 2011: 34).



En la medida en que no ofrecen respuestas satisfactorias a las necesidades de las personas, ni cuantitativa ni cualitativamente, son factores que subrayan el valor de la educación para resistir los impactos de las “crisis del sistema”, sobre todo en situaciones de regresión económica, política, ética y cultural como las que venimos experimentando desde hace años.

La confluencia de todas estas circunstancias ha derivado en una crisis multiforme y multidimensional, sistémica y paradigmática, que nos lleva con gran celeridad a un futuro incierto, en el que,

“frente al riesgo del colapso de un ‘sistema histórico’, que se encuentra determinado por la subjetividad particular de las elites económico-políticas, e inhabilitado para resolver los problemas que el mismo ha generado, la salida plausible hay que buscarla en la recuperación de los atributos propiamente humanos como la reciprocidad, la ética y la cooperación” (Alguacil, 2013: 15).

Atributos o rasgos de una sociedad local-global distinta, en la que nada parece consolidarse para siempre, obligando a repensar continuamente los modelos teóricos y la iniciativa social en el quehacer educativo y cultural, articulando las denuncias que provienen del lenguaje de la crítica con los discursos que enfatizan la posibilidad de transformar la realidad (Giroux, 1997).

Educación para un cambio local-mundial en la sociedad globalizada

Cambiar la educación en un mundo que cambia, convirtiendo los desafíos de la educación en desafíos de la sociedad. Esta es la encrucijada en la que han de buscarse las respuestas oportunas para dotar al mundo de modelos económicos, sociales y ecológicos más sostenibles, en el marco de una sociedad más equitativa y cohesionada. Un cambio de mirada, que introduzca en el corazón de los actos educativos “los problemas de la sociedad, desde la escala global, fomentando la responsabilidad colectiva y potenciando así el carácter transformador y liberador que puede tener la educación” (Novo, 2009: 198-199).

Un cambio en el que parecían haberse instalado algunas de las actuaciones que, al amparo de las políticas públicas y de los organismos internacionales, promovieron –como un reto inaplazable– la *educación para todos*: una máxima que la Conferencia Mundial de la Educación, celebrada en Jomtien (Tailandia), en 1990, proclamara como una necesidad imperiosa para igualar las oportunidades educativas y sociales de la infancia; y que el Foro Mundial de la Educación, que tuvo lugar en Dakar (Senegal), en 2000, refrendaría como un



objetivo inexcusable en la lucha contra los analfabetismos, la pobreza y la exclusión social. Un plan de acción que distintos movimientos y colectivos cívicos –muy singularmente los que serán convocados, a partir de 2001, por el *Foro Social Mundial*, desde Porto Alegre a Bombay, Nairobi o Túnez– ampliarán concediéndole a la educación un protagonismo clave en la construcción de una globalización alternativa, que combata las injusticias y las desigualdades crónicas.

Son expectativas que emanan de la naturaleza sociopolítica de la educación y de las connotaciones que implica estimarla como un derecho fundamental, indispensable para el disfrute de otros derechos de las personas y de la sociedad. De ahí que, en ella y con ella, imaginemos un futuro que pueda concretarse en tres retos educativos de alcance social y ambiental:

- a) Una *educación de hoy para mañana*, obligada a explicar e interpretar el pasado de la condición humana, de los procesos civilizatorios, del Planeta y de sus complejidades: quién somos en nuestras respectivas identidades y diversidades, biológicas y sociales, ecosistémicas y culturales. Enseñar la “identidad terrenal” que diría Edgar Morin (2002) en su exposición acerca de los siete saberes necesarios para la educación... Enseñarla y, acaso, aprenderla no como un fin en sí mismo, sino como una puerta abierta al futuro, por mucho que éste se nos muestre desbocado, incierto, líquido y hasta desasosegante, lleno de adversidades e incoherencias. La educación que democratiza no sólo el acceso a la escolaridad obligatoria y gratuita, en términos de igualdad de oportunidades, sino también la igualdad en los procesos y en los resultados, garantizando una enseñanza-aprendizaje de calidad, dentro y fuera de las instituciones escolares, vinculando sus logros a la inserción en el mundo laboral, a la diversificación de las prácticas culturales, etc.

Se trata de poner la educación al servicio de una nueva arquitectura social, que dé respuesta a procesos de cambio y transformación emergentes, desde sus realidades locales hasta el mundo globalizado; una tarea que obliga a un pensar y hacer educativo comprometido con los derechos cívicos y una adecuada gestión de los recursos sociales y ambientales, a favor del “bien común” (como principio moral) y de los “bienes comunes” de los que dispone la Humanidad para satisfacer sus necesidades presentes y futuras. Pero también con los conocimientos que la cultura científico-



tecnológica requiere para el hacer, actuar, indagar... aunque para ello han de derribarse las barreras tradicionales entre las disciplinas, reuniendo lo que hasta ahora ha estado separado, modificando nuestro pensamiento de manera que haga frente a la complejidad, diversidad, rapidez e imprevisibilidad de los cambios que nos afectan como personas y como mundo (Morin, 2002).

Es el reto de la acción construida en las trayectorias que tienden puentes entre las realidades micro-macro, las personas y las comunidades, las palabras y los hechos, el pensamiento y la reflexión crítica, lo cotidiano y lo excepcional... En ellas, optamos por una visión de la Pedagogía-Educación Social “que supere la noción de contenedor de derechos fundamentales para convertirse en un ejercicio permanente de responsabilidad y solidaridad... sustentadas en los valores de la democracia y los principios de justicia, libertad, equidad y dignidad” (Gradaílle y Caride, 2016: 13).

- b) Una *educación para la vida desde la propia vida*, ampliando los temas y métodos que posibilitan el acceso a la cultura y al saber, procurando un equilibrio armónico entre la formación racional y la liberación de la sensibilidad (Faure, 1973: 158). Una educación que promueva saberes, competencias y valores a los que se asocien comportamientos acordes con un desarrollo humano sostenible, siendo conscientes de las interdependencias que existen entre las actuales dimensiones de la crisis socio-ambiental y el rol que en ella tienen las actuaciones humanas. Pero también, una educación que habilite un futuro mejor para la gente y sus realidades cotidianas, dotándolas del protagonismo que supone implicarse activamente en la búsqueda, siempre inconclusa, de nuevos horizontes para su bienestar y la de la vida, en toda su diversidad, contribuyendo a salvar un Planeta herido, ecológica y socialmente. Coincidimos, en este sentido, con Melendro (2005: 206), en que el mundo que conocemos y habitamos “nos obliga a plantear la importancia de educar para que todos lleguemos a entender los límites del planeta y de la vida sobre él, tal y como la conocemos”, de las consecuencias de nuestras decisiones y de nuestros actos, de los valores y de los hábitos en base a los cuales satisfacemos las necesidades que tenemos, individual y colectivamente.



De la cultura de la sostenibilidad, afirmábamos recientemente, aludiendo a los incumplimientos de la Declaración y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que no podrá lograrse,

“con los modelos actuales de consumo y uso de recursos, por lo que han de combatirse todos aquellos fenómenos que amenazan la vida en el Planeta, desde el cambio climático hasta la degradación de los suelos, pasando por la destrucción de especies vegetales y animales, o la sobre explotación del medio terrestre y marino” (Caride, 2013: 21).

Uno de los últimos informes que sobre Desarrollo Humano ha publicado el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), ratifica este diagnóstico, señalando que a pesar de los adelantos conseguidos en determinadas áreas, la distribución del ingreso ha empeorado, persistiendo las desigualdades entre las naciones y en el interior de ellas; además, el acelerado deterioro del medio ambiente impone una “carga doble de privación” en las familias y en las comunidades más pobres, perpetuando el círculo vicioso del empobrecimiento y del daño ecológico. La llamada “brecha digital” acentúa sus impactos y la polarización social, debido a la fuerte concentración del acceso a las TICs en ciertas regiones del mundo y en determinados sectores de la población: con ella aumenta “desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se producen y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes” (Tedesco, 2011: 36).

- c) Una *educación en y para la ciudadanía*, en una sociedad de redes. Situamos este reto en un concepto íntimamente ligado a dos nociones fundamentales para la explicación y comprensión de la filosofía sociopolítica de nuestro tiempo: los derechos individuales y el vínculo que cada persona establece con una comunidad en particular (Kylimcka y Norman, 1994). En la primera, que apoyan las tesis liberales, prevalece el individuo frente a la comunidad; la segunda, que postulan los ideales republicanos, pone énfasis en el compromiso de los individuos con su comunidad, al ser en ella donde exteriorizan en el día a día las virtudes públicas (Camps, 1993). Se trata de conciliar ambas a través de la educación, ya que,

“la ubicación del individuo en la sociedad a través de su condición de ciudadano ha sido uno de los fines esenciales de la educación moderna para una sociedad democrática... una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre



las responsabilidades que aquél tiene como miembro de redes sociales amplias organizadas y el desarrollo de la libertad y autonomía individuales” (Gimeno Sacristán, 2001: 151).

Que la acción socioeducativa asuma como una misión explícita educar *en y para* la ciudadanía, también sitúa en un primer plano a la política y a los poderes públicos, como un modo de vida organizado conforme a principios y prácticas democráticas, reduciendo la distancia que con demasiada frecuencia los separa de los ciudadanos y ciudadanas, para que éstos se impliquen activamente en los problemas y en las realidades que los afectan. Hay razones para ello, ya que como expresara Freire (2005), no podemos hablar de la ciudadanía como un concepto abstracto, que de forma automática todas las personas adquieren, como si fuese un regalo que los políticos y educadores dan a las personas o a los pueblos: no es eso, ha de quedar claro que es una producción, una creación política, cívica y cotidiana. El derecho a “poder ser más”, requiere de la implicación y participación activa de los sujetos de la educación, que en una sociedad efectivamente democrática, es “un requisito que confiere sentido y significado a la relación entre saber y poder” (Virginio, 2012: 203).

Como es obvio no son todos los desafíos ni nos comprometen o responsabilizan a todos y a todas por igual; algo que siempre podrá ser susceptible de controversias y diálogos inconclusos. Ahora bien, las condiciones que nos activan o habilitan para una ciudadanía libre, responsable y comprometida, no se improvisan: se construyen, educativa y socialmente con el concurso, entre otras prácticas sociales, de la política. Al fin y al cabo solo la educación que libera es la que permite a cada persona ser dueña de su propio destino, elaborar sus propias respuestas y no actuar al dictado de nadie: “la educación para no guardar silencio, para exigir una gobernanza guiada por valores universales y no por las veleidades del mercado” (Mayor Zaragoza, 2009: 42). La educación –añade– que proclama la radical igualdad y dignidad de todos los seres humanos.

No hay atajos para itinerarios tan complicados (Caride, 2012: 75): “La libertad, sin duda, es uno de los pilares fundamentales de la educación, de la que se nos muestra como uno de sus soportes cívico-morales más estimables”. No es el único ni, en determinadas coyunturas, el más importante, ya que las conquistas de la libertad no pueden conseguirse sin justicia e igualdad. Que las tres dimensiones formen parte de los retos educativos y sociales del futuro, como ya lo han sido del pasado, sigue exigiendo dotarse de razones y sensibilidades con las



que, además de reducir la vulnerabilidad de las personas, también puedan acrecentarse sus oportunidades como sujetos de derechos. Retornamos al pensamiento de Edgar Morin (2011: 148), para invocar la necesidad de una educación que se enfrente a los problemas globales del individuo, del ciudadano, del ser humano, con formas más complejas de conocer y pensar; pero también de relacionarlas con lo concreto: mientras no lo hagamos “seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas; sólo veremos los hilos del tapiz, pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto”.

A modo de conclusión: entre la “educación para todos” y el todo *en y de* la educación

La Educación Social, más que nunca, en su diálogo con “otras educaciones” (Trilla, 1993), podrá permitir que los trazos de la *educación para todos* y el *todo en la educación*, agranden y visibilicen las oportunidades que atesoran los aprendizajes que se extienden a lo largo y ancho de la vida, no sólo en las palabras sino también en los hechos. Lo afirmamos convencidos de que no se trata tanto de insistir –sin consecuencias prácticas– en el simplismo que asocia sus planteamientos a la gran reforma de la educación o a los reiterados lugares comunes –que cada individuo aprenda para su propio desarrollo personal, social, político, económico y cultural– en los que vienen incurriendo las declaraciones y acuerdos-marco auspiciados por los organismos internacionales. Tampoco de situar en un futuro de medios-largos plazos las respuestas sociales y educativas que deben darse a las urgencias del presente (el hambre, la pobreza, el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la exclusión, etc.), por muy valiosas sean las conexiones del quehacer educativo con los logros que deparan la sociedad de la información y del conocimiento; una línea de actuación que se contempla en los consensos alcanzados –no sin dificultades– en el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Incheon (República de Corea, mayo de 2015), validando el cuarto de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* y su *Agenda 2030* al comprometer las políticas públicas con la propuesta de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Sin obviar sus avances respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y a declaraciones previas, coincidimos con el posicionamiento crítico del profesor Licinio Lima (2014: 35), cuando señala que



“las tendencias economicistas, tecnocráticas y de gestión del aprendizaje a lo largo de la vida se basan en un elogio exagerado de las capacidades todopoderosas del aprendizaje para cambiar la economía y la sociedad. Se trata de un nuevo tipo de pedagogía de naturaleza económica y gerencial, basada en la creencia ingenua de que la educación lo hace todo, y de que el aprendizaje todo lo puede”.

Muy al contrario, añade, pocas páginas después:

“de lo que se trata es de dotar al proyecto de educación permanente de las condiciones políticas y materiales, simbólicas y culturales, educativas y pedagógicas, que le ofrezcan capacidad y autonomía para reaccionar a lo nuevo mediante nuevos procesos de educación y de comprensión crítica del mundo en construcción, con el objetivo de constituir sujetos críticos, ciudadanos activos, trabajadores no alineados, partícipes de la transformación social” (Lima, 2014: 38).

24

Imaginamos un diálogo cuyas prácticas ofrezcan nuevas opciones para comprometer a la Educación Social, a sus educadoras y educadores con los cambios deseables y necesarios para superar los malestares de una globalización que transita entre lo peor y lo mejor que le ha ocurrido a la Humanidad (Morin, 2013: 22), que va desde la posibilidad de su propia autodestrucción ante los embates de un mundo apresurado, “donde las múltiples crisis aumentan las necesidades de cooperación, pero también los riesgos de conflicto”. Ya no basta con pensar globalmente para actuar localmente; además, porque no son incompatibles, necesitamos pensar localmente para actuar globalmente.

Volvemos a los límites, para cruzarlos con Henry Giroux; sus palabras, escritas 25 años atrás, tienen tanta o más vigencia hoy para la Pedagogía, la Educación Social y los trabajadores culturales (personas dedicadas a profesiones como el Derecho, el Trabajo Social, la Arquitectura, la Medicina, la Teología, la Educación y la Literatura), cuya dimensión política debe alentarlos movilizándolo

“el conocimiento y los deseos que pueden llevar a minimizar el grado de opresión en las vidas de la gente... crear nuevas esferas públicas donde los principios de igualdad, libertad y justicia se conviertan en los principios organizadores primarios para estructurar las relaciones entre el yo y los demás” (Giroux, 1997: 18).

De ahí la necesidad de promover acciones educativas y sociales que siendo congruentes con los valores que invocan la dignidad humana, permitan construir una sociedad local-global más democrática, inclusiva y cohesionada, ampliando las oportunidades formativas más allá del sistema escolar y de sus prácticas curriculares, de modo que educar y educarse socialmente sea, en su sentido más estimable, una práctica educativa cotidiana (Caride, 2017: 256).



Si en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Jontiem, 1990), los responsables gubernamentales adquirieron el compromiso de dar educación básica a todos los niños, instando a que cada país intensificase sus esfuerzos para universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo, posteriormente ratificado en el *Foro Mundial de Educación* de Dakar y en su Marco de Acción (2000), ampliando esta meta hacia la mejora de la calidad de la educación... casi tres décadas más tarde asistimos a la necesidad de ir “más allá del sector formal” (UNESCO, 2015), aunque ni este organismos se aclare a sí mismo ni clarifique ante la comunidad internacional, lo que esta pretensión encierra... limitándose a reconocer “el incremento de programas de capacitación en todo el mundo destinados a educadores que trabajan en diversos entornos no formales e informales” [de nuevo, el culto a estas expresiones]... que brindan “oportunidades de aprendizaje a través de centros comunitarios, organizaciones religiosas, centros de formación técnica y profesional, programas de alfabetización, asociaciones de voluntarios, grupos juveniles, programas deportivos y artísticos” (UNESCO, 2015: 59).

Ni en una sola ocasión, ya sea en su versión española o inglesa –*Rethinking Education: Towards a global common good?*– la expresión “Educación Social/Social Education”, u otras como “educación popular”, “educación comunitaria”, “animación sociocultural”, “educación especializada”... encuentran acomodo en su apuesta por “repensar” la educación del futuro, dirigida “a las personas que viven en esta nueva era”; una afirmación con la que cierra su prólogo Irina Bokova, Directora General de la UNESCO. Y, con ella, en clave socio-educativa, la persistencia en el reto que supone seguir construyendo el todo *en y de* la educación, como una práctica “social” que además de tener sentido en sí misma –no por comparación o extensión de otras (léase la educación escolar, reglada o formal)– proyecta sus quehaceres teóricos, metodológicos, pedagógicos, cívicos, éticos, etc. en otros modos de vivir y desarrollarnos.

Una educación que por ser “social”, como se expresa en la justificación que motiva la “necesidad de promulgación de una ley de regularización de la profesión de Educación Social” (CGCEES, 2016),

“posibilita la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes



culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Sin que el todo *en y de* la educación se agote en ellas... al menos no las oculta o niega. Muy al contrario, cuando hace explícita la expresión “Educación Social” las nombra y construye con insistencia: en la convivencia, la atención a la diversidad, el desarrollo comunitario, la educación inclusiva, la mediación, la animación y gestión sociocultural, la prevención de la violencia y de cualquier dependencia, la educación ambiental, la cultura de paz, el ocio, la orientación familiar... Sin duda, todas ellas espejo y reflejo del derecho a una educación/formación que trasciende la escolarización y los aprendizajes curriculares, por muy importantes e imprescindibles que sean, ahora y siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alguacil, J. (2013). “En busca del paradigma perdido”. En *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 167, 15-35.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graò.
- Balart, P. (2016). *Invertir en educación en un mundo globalizado*. Barcelona: RBA.
- Barreiro, H. (2010). “Educación”. En Caride, J. A.; Trillo, F. (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Editorial Galaxia-Xunta de Galicia, 213-215.
- Barros, R.; Choti, D. (coords.) (2014). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora: ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosis del mundo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Camps, V. (1993). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2009) (coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Caride, J. A. (2013a). “La Pedagogía Social como reivindicación de un quehacer cívico alternativo a ‘la crisis’, en un mundo de todos y de nadie”. En Torío, S.; García-Pérez, Peña, J. V.; Fernández, C. M. (coords.). *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo-, 44-50.



- Caride, J. A. (2013b). “La educación ambiental en las claves del milenio y de sus objetivos del desarrollo”. En *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 16-30.
- Caride, J. A. (2017). “Educación Social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 245-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912245272>
- CGCEES (2016). “Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley de regularización de la profesión de Educación Social”. Accesible en: <http://www.eduso.net/noticias/?not=1303/>
- Coombs, Ph.; Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Garay, J. de (2004). “Ética de las diferencias: la afirmación de las diferencias en un mundo global”. En Serrano, V. (ed.). *Ética y globalización: cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global*. Madrid: Biblioteca Nueva, 59-82.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós [título original: *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge Pubs, 1992].
- Gradaílle, R.; Caride, J. A. (2016). “La accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: la Pedagogía Social en la construcción del derecho a una educación inclusiva”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2458> [10-05-2017]
- Hämäläinen, J.; Úcar, X. (2016). “Presentación: la Pedagogía Social en el mundo”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 13-18. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.02. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/issue/view/2465/showToc> [08-05-2017]
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- Kornbeck, J.; Úcar, X. (eds.) (2015). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen: EVH/Academicpress GmbH.
- Kylimcka, W.; Norman, W. (1994). “Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”. En *Ethics*, 104, 257-289.



- Janer, A. (2017). “La Pedagogía Social bajo una mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional. Tesis Doctoral”. Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Facultat de Ciències de l’Educació de la UAB.
- Janer, A.; Úcar, X. (2016). “Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective”. *European Journal of Social Work*, 20 (2), 203-218.
- Lima, L. (2014). “Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. En *Decisio*, 39, 34-38. http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber6.pdf [20-04-2017]
- March, M. (2014). “La construcción de una pedagogía social inclusiva, equitativa y redistributiva”. En March, M.; Orte, C. (coords.). *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro: 233-259.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO-Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). “La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado”. *Revista de Educación*, extraordinario, 25-52.
- Melendro, M. (2005). “La globalización de la educación”. *Teoría de la Educación*, 17, 185-208. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3124/3151 [10-03-2017]
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2013). *La Vía Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Novo, M. (2009). “La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible”. En *Revista de Educación*, extraordinario, 195-217.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011: Sostenibilidad y equidad, un futuro mejor para todos*. Nueva York: PNUD-Ediciones Mundi-Prensa. <http://sss.hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2011/descargar> [13-12-2016].
- Ramonedá, J. (1999). *Después de la pasión política*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Sampedro, J. L. (2007). *Escribir es vivir*, Barcelona: DeBolsillo (colaboración con Olga Lucas).
- Sánchez-Valverde, C. (2014). “Presentación. La Educación Social en Europa: retos y oportunidades”. En *RES. Revista de Educación Social*, 19. <http://www.eduso.net/res/19/articulo/presentacion> [18-05-2017]
- Silva, R. de; Souza, J. C.; Moura, R.; Monteiro, E.; Pessagno, S. M. (orgs.) (2011): *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão&Arte Editora-UNESCO.
- Subirats, J.; Rendueles, C. (2016). *Los (bienes) comunes: ¿oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria.
- Suchodolski, B. (1979). *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Península (4ª edición).



- Tedesco, J. C. (2011). “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47. <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf> [25-04-2017]
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [edición en inglés: *Rethinking Education: Towards a global common good?*. París: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>].
- Virginio, A. (2012). “Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador”. En *Sociologias*, 29, 176-212.

Datos de contacto:

José Antonio Caride, joseantonio.caride@usc.es

