

## Resum

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar des de la teoria del posicionament social, de Pierre Bourdieu, les respostes que l'educació en general i l'educació social poden donar als desafiaments a què s'enfronta la democràcia espanyola del segle XXI. Per fer-ho, identifiquem com la societat representa i significa la realitat que l'envolta; després, analitzem el procés d'adquisició del capital de posicionament social, que explica l'estructura dinàmica de la societat; i, finalment, aprofundim en la importància que té per a la transformació social la traducció adequada de contextos, missatges i discursos que afecten les seves interconnexions socioecològiques. Concloem en la necessitat d'enfortir el teixit social i la cultura cívica, la qual cosa requereix, entre altres coses, la revisió del rol pedagògic que pertoca a l'anomenada, erròniament, educació no formal –a la nostra proposta, l'anomenem educació social– no només per a l'acompanyament de les noves generacions, sinó també com a part fonamental del seu desenvolupament integral.

## Paraules clau

Educació social, capital cultural, capital social, capital simbòlic, democràcia.

## Educación social, educación y democracia desde la teoría del posicionamiento social

*El objetivo del presente estudio es analizar desde la teoría del posicionamiento social, de Pierre Bourdieu, las respuestas que la educación en general y la educación social en particular pueden dar a los desafíos que enfrenta la democracia española del siglo XXI. Para ello, identificamos cómo la sociedad representa y significa la realidad que la rodea; luego analizamos el proceso de adquisición del capital de posicionamiento social, que explica la estructura dinámica de la sociedad; y, finalmente, profundizamos sobre la importancia que tiene para la transformación social la traducción adecuada de contextos, mensajes y discursos que afectan sus interconexiones socioecológicas. Concluimos en la necesidad de fortalecer el tejido social y la cultura cívica, lo cual requiere, entre otras cosas, la revisión del rol pedagógico que le cabe a la erróneamente denominada educación no formal –en nuestra propuesta, llamada educación social– no solo para el acompañamiento de las nuevas generaciones, sino también como parte fundamental de su desarrollo integral.*

### Palabras clave

Educación social, capital cultural, capital social, capital simbólico, democracia.

## Social education, education and democracy from the perspective of social positioning theory

*The objective of this study is to analyse, based on Pierre Bourdieu's Social Positioning Theory, the responses that education in general and social education in particular can give to the challenges facing Spanish democracy in the 21st century. To do this, we identify how society represents and gives meaning to the reality that surrounds it; then we analyse the process of acquisition of social positioning capital, which explains the dynamic structure of society; and, finally, we delve into the importance of the adequate translation of contexts, messages and discourses that affect socio-ecological interconnections for social transformation. We conclude by stressing the need to strengthen the social fabric and civic culture, which requires, among other things, the revision of the pedagogical role that falls to what is erroneously called non-formal education -in our proposal called social education- not only to give guidance to the new generations, but also as a fundamental part of their comprehensive development.*

### Keywords

Social education, cultural capital, social capital, symbolic capital, democracy

## Com citar aquest article:

González Saavedra, C. i Longás Mayayo, J. (2022).  
Educació social, educació i democràcia des de la teoria del posicionament social.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 77-95.



## ▲ Educació i transformació social en temps de complexitat

Per bé que la societat sembla a través del sistema educatiu els principis fonamentals sobre els quals es recolliran les formes de producció, reproducció i reconstrucció d'allò que s'ha instituït (Amar, 2018), el continu social i històric que anomenem *educació* supera de llarg les limitacions d'allò formal i, com una mena d'energia vital o *paideia*, es vincula indissolublement i insubstituïblement amb la societat que l'aixopluga, la territorialitat material i virtual que la impacta, i les múltiples significacions que genera l'imaginari col·lectiu (Jaeger, 2017).

Al nostre segle, la realitat social i institucional travessa una profunda crisi provocada per la superposició de diversos processos de reconfiguració cultural i emergència ecològica. La desintegració social n'és un, i afecta substantivament la qualitat de vida, així com les experiències, valoracions, interpretacions i expectatives que les persones tenen amb els seus entorns socioecològics de referència (Blanco i Díaz, 2005). S'observa paradoxalment que, enmig d'una intensa integració econòmica a escala global, s'esdevenen fenòmens que faciliten la massificació de l'individu i el sorgiment d'un individualisme, a voltes, deshumanitzant (Schmidt, 2011).

El benestar individual ha facilitat l'emergència d'una mena de subjecte-consumidor disposat a ignorar el benestar social i la política si aquesta suposa l'establiment de traves al seu benefici particular efímer

El benestar individual, sustentat en una hipotètica llibertat i igualtat al mercat, ha facilitat l'emergència d'una mena de subjecte-consumidor disposat a ignorar el benestar social i la política si aquesta suposa l'establiment de traves al seu benefici particular efímer (Byung-Chul, 2017). El culte a l'acumulació de riquesa i la propietat privada n'és un reflex, i les seves "virtuts" no han pogut ser contrarestades ni per la societat, ni per l'estat, el qual mostra estructures desencerts culturals, educatius i jurisdiccionals davant de la dinamicitat del mercat globalitzat (Arendt, 2019).

Nombroses enquestes informen del deteriorament de la confiança en esglésies, partits polítics, clubs esportius, governs, sistemes educatius, de justícia o sanitat. Sense dificultat, s'adverteix una crisi institucional alimentada per les contradiccions successives entre la praxi i els fonaments ètics que van originar l'arquitectura institucional dissenyada per donar certesa jurídica, transparència i projecció històrica (Rawls, 2016).

L'estat és percebut pel subjecte consumidor com un prestador de serveis o un catalitzador polític quan això es redueix al calendari electoral o a l'eventual protesta social. Per a alguns, que no són pocs, aquesta institució ha deixat de ser percebuda com un espai de trobada entre allò públic i allò privat, i s'hi ha perdut vincle, suport i identificació ciutadana (Castoriadis, 2007). D'altra banda, per als que tenen prou recursos econòmics, el mercat s'erigeix com una alternativa més eficient. Tot i això, s'obvia o deliberadament s'omet que el funcionament adequat del mercat s'esdevé gràcies al seu ancoratge jurídic i al finançament regular de l'estat (Piketty, 2019).

Davant les vel·leïtats de l'economia globalitzada o l'impacte d'esdeveniments crítics com la pandèmia per covid-19, no fou el mercat sinó les institucions de l'estat i les seves aliances amb entitats socials les que van rescatar les persones afectades i van aconseguir projectar en el temps allò social (Rawls, 2018). Mentre el subjecte consumidor reclama autonomia respecte de la supervisió estatal i l'activitat política, desatén el fet que forma part d'un espai global d'inestabilitat fluctuant. Tot això fa de la seva vida una existència fràgil perquè "l'absència de control polític converteix els nous poders emancipats en una font de profundes i, en principi, indomables incerteses, mentre que la manca de poder resta progressivament importància a les institucions polítiques existents, a les seves iniciatives, a les seves comeses" (Bauman, 2017, p. 8).



La fragilitat de l'ésser humà no reconeix limitacions econòmiques tot i que afecti més les persones que no tenen aquests recursos. La desintegració social i la crisi institucional acompanyen i alimenten l'augment estructural de la vulnerabilitat (condició, present o latent, d'experimentar un perjudici al llarg de tot el cicle vital) que, seguint Torralba (2004), s'expandeix significativament des de finals del segle XX. Això és així perquè la vulnerabilitat també s'alimenta dels missatges emesos a través de xarxes telemàtiques i mitjans d'informació acrítics o obseqüents amb la hiperindustrialització, per l'expansió del crèdit i pel consum de béns d'alta obsolescència que, a més, han provocat un dany irreparable al medi ambient (Piketty, 2014). No és difícil observar com la mort, la inseguretat, la pobresa i la malaltia s'utilitzen per mantenir captives les audiències, per obtenir quantiosos guanys o per justificar accions o omissions que transiten a prop de la mentida, l'engany i la manipulació (Arendt, 2005; García, 2017).

L'impacte que la vulnerabilitat genera a les persones depèn de múltiples factors que s'entrellacen en la praxi social. Dos dels més ressenyats són la pobresa i el deteriorament sostingut que en els darrers anys ha tingut la salut mental (London, 2018). A Espanya, per exemple, les persones excloses per escassos recursos econòmics, socials i culturals arriben a més del 25% de la població l'any 2020 (AROE, 2021). El mateix any en què més de tres-cents milions de persones al món van ser diagnosticades amb depressió i es van constatar vuit-cents mil suïcidis atribuïts a aquesta malaltia (OMS, 2020).

Pensem que, davant d'aquest escenari, emergeix el desafiament de resignificar el paper que li pertoca a l'educació social en la millora contínua del teixit social, l'activitat política, la participació social i la recerca de noves formes de governança. Davant el ressorgiment d'agrupacions polítiques que aprofiten les debilitats ressaltades per propugnar el retrocés dels drets civilitzatoris adquirits, cal recordar que la legitimitat del que s'ha aconseguit "depèn de les representacions que es fan dels actors econòmics, polítics i socials, del que és just i del que no ho és, de les relacions de força entre aquests actors i de les eleccions col·lectives que en resulten; és el producte de tots els actors interessats" (Piketty, 2019, op. cit., p. 22).

Emergeix el desafiament de resignificar el paper que li pertoca a l'educació social en la millora contínua del teixit social, l'activitat política, la participació social i la recerca de noves formes de governança

Els beneficis individuals i col·lectius que suposa la cohesió social i el desplegament d'una ciutadania conscient recolzen en la literatura i es materialitzen en la confiança en les institucions, el descens de la conflictivitat, la disminució de la morbiditat i la millora dels resultats educatius, entre d'altres (Freire, 2012; Putnam, 1994).

L'educació, per tant, lluny de ser asèptica, és un mitjà essencial per a la construcció del teixit i la participació social, per a la generació d'experiències que problematitzin aquests contextos i resignifiquin les estructures relacionals promogudes per la hiperindustrialització, l'atomització i l'homogeneïtzació cultural que l'acompanya (Earls, 2012). Observem, doncs, que tant l'educació formal com l'educació social tenen molt a dir al voltant de la construcció i eventual transformació de la realitat social, l'acceptació i problematització de les seves institucions, dels significats col·lectius i de la formació integral de les noves generacions.

## **Resinificació de la realitat i reproducció social des de la teoria de posicionament social**

La lectura que les persones fan del món que els envolta està condicionada pel seu context socioecològic

Sabem que la lectura que les persones fan del món que els envolta està condicionada pel seu context socioecològic i pels macro significats que, a occident, trobem a la tradició grecollatina i judeocristiana (Capra, 2009). Allò que entenem per temps, ordre, justícia, progrés, família, gènere, identitat o medi ambient, entre d'altres, són productes culturals originats en aquesta tradició filtrats per les revolucions burgeses i la instal·lació de l'estat modern (Hobsbawm, 2011).

Actualment aquestes veus han deixat de tenir el significat tradicional per a moltes persones. Podria ser el fruit de les contradiccions d'un doble ancoratge que ens afecta, físicament, en tant que es viu en un territori polític i, virtualment, com a subjecte consumidor en un entorn global. La realitat instituïda en què emergeix l'ésser humà és significada gràcies al desplegament de les seves habilitats biològiques, cognitives, emocionals i psicològiques, i la creació del llenguatge (Maturana, 2020a). És un procés imperfecte de reinterpretació de si mateix i de la construcció de representacions imaginàries de l'entorn. Això significa que la societat és un sistema de creences fetes sobre bases reals, probables i susceptibles de ser modificades (Bromfenbrenner, 2002).

El sistema de creences incideix en les accions privades i públiques que les persones escometen quotidianament. A més, aporten la solidesa i el sentit de pertinença necessari per al bon funcionament de les estructures socials que faciliten la subsistència, el benestar i el desenvolupament individual. Tot i això, l'indeterminable entramat multicausal que l'acompanya genera con-

dicions que afecten la sana convivència amb allò impossible de visibilitzar i menys de racionalitzar, sobretot en contextos d'alta volatilitat, liquiditat i ignorància (Brey, Innerarity i Mayos, 2009).

Les persones, absortes de contingència, tendeixen a desconèixer que allò que institueixen és altament condicionat per allò instituint. En aquest sentit el desassossec i l'estrès nociu es transformen en habituals companys de ruta, sobretot quan certs col·lectius en treuen profit, i la seva detecció, a més, suposa la no fàcil tasca d'atendre el "conjunt de tots els factors que operen en tots els dominis de la pràctica [...] la seva evolució, sexe, edat, estatus matrimonial, residència, etcètera" (Bourdieu, 2018, p. 14-15).

La construcció imaginària de la societat sorteja aquesta dificultat a través del flux d'informacions i missatges que s'originen en el discurs dominant, fonament d'allò que s'ha instituint i relat de la ideologia que preval i dona coherència a l'estructura social real i la probable. La construcció d'aquest discurs és desenvolupada per una mena de classe hipotèticament dominant, la qual dibuixa els temes i continguts fonamentals que seran divulgats per altres persones segons les formes que els artífexs del procés determinin (Barranger, 2012).

El discurs a què ens referim es desplega plàsticament en tots els espais socials i no té problema a contradir-se si, amb això, justifica accions que permeten la projecció de la societat que el genera. A Espanya, per exemple, alguns dels que diuen defensar la Constitució en el seu moment van ser detractors de la seva implementació. Aleshores, com ara, adjudicaven a la possibilitat de canvi calamitats desproveïdes d'evidències. En altres paraules, un discurs dominant és també conservador (Vargas, 2002).

El discurs dominant no reconeix domicili polític a l'esquerra o a la dreta, és una forma de conservadorisme esclarit —"que es va donar a conèixer"— que, des de l'elit, instal·la una retòrica que incideix en l'imaginari col·lectiu condemnant el passat construït —"rereguarda conservadora"— o el futur constructor —"avantguarda progressista"— segons les circumstàncies específiques que ho requereixin. En síntesi, s'imposa un present asincrònic que tendeix "a funcionar en estat automàtic, permetent als més diversos agents engendrar productes ideològicament conformes [...], discursos polítics, articles periòdics, dotats a més d'una aparença d'objectivitat" (Bourdieu i Boltanski, 2009, p. 93).

Els poderosos missatges informals disposats a les xarxes telemàtiques són productes indirectes de la ideologia dominant, fins i tot encara que aparentin el contrari (Cabanas i Illouz, 2020). A través seu es transfereixen qualitats desitjables que es materialitzen en les maneres d'adquirir i posseir els capitals de posicionament social que analitzarem més endavant. Per exemple, "l'oposició fonamental entre la folgança, qualitat dominant, i la penúria, qualitat dominada, es replica en una oposició secundària entre la pretensió,



**Els poderosos missatges informals disposats a les xarxes telemàtiques són productes indirectes de la ideologia dominant, fins i tot encara que aparentin el contrari**

com a penúria (soferta en un sentit i en l'altre) rebutjada (per una estima massa gran de si mateix que planteja ambicions i projectes excessius, com diu el diccionari Robert) i la modèstia, com a penúria acceptada (per una lloable moderació en l'apreciació del seu propi mèrit)" (Bourdieu, op. cit., 2018, p. 110).

A mode de conclusió, per bé que la societat és imaginada i instituïda per processos socioecològics, no és menys cert que també és significada culturalment mitjançant la posició i oposició de discursos i relats hipotèticament dissenyats per fer-ho. Cal preguntar-nos, doncs: és possible el contrapunt en un marc de reproducció social com el que s'ha descrit?

## La transformació potencial de l'estructura social segons Pierre Bourdieu

Teòricament, la dimensió social, cultural i política de cada ésser humà s'aprèn biogràficament, col·lectivament i intersubjectivament a la societat que dona forma i es transforma en aquest procés (Vernis i Navarro, 2011). La construcció imaginària de la realitat social és impactada també per les eines procedimentals dissenyades per donar estabilitat i projecció a un col·lectiu determinat. Es tracta de recursos de transcendència política que encausen i controlen les forces que aposten per la transformació d'allò instituït. Segons la teoria de posicionament social, aquests processos d'adaptació són impulsats per la disputa entre la posició i oposició social a la transformació, tasca que no necessàriament és oberta i consistent, sinó que sovint és contradictòria i paradoxal en relació amb els valors i els significats que suposa defensar l'estructura (Bourdieu, op. cit., 2018).

Les contradiccions evidents del sistema social són concebudes per Bourdieu com a part de les estratègies que conformen, justifiquen i projecten l'asimetria del poder. L'arquitectura social vehicula la il·lusió compartida al voltant del capital com a forma indispensable de connexió col·lectiva sense la qual "és impossible retre compte de l'estructura social i el funcionament del món social [...] en totes les seves manifestacions i no només en la forma reconeguda per la teoria econòmica" (Bourdieu, 1983, p. 133).

El capital, com a expressió de domini d'una classe social sobre una altra, o la reducció de les relacions socials a la maximització dels beneficis del lliure intercanvi de béns i serveis, són observables en la realitat social, encara que aquesta no s'hi redueix. Bourdieu observa una diferència substantiva respecte de l'anàlisi de la societat que fa l'estructuralisme economicista: no encapsula el capital a la seva manifestació econòmica, sinó que abunda en arguments per sostenir que hi ha altres formes de capital: cultural, social i simbòlic (Baranguer, op. cit., 2012).

El capital cultural correspon al conjunt de sabers que contribueixen a la relació que tenen els éssers humans amb si mateixos i els seus entorns de referència. És un capital susceptible de ser objectivat mitjançant l'adquisició de béns culturals transferibles com a objectes –llibres, obres d'art, etc.– i de ser institucionalitzat quan és certificat segons les normes acceptades per la societat –títols acadèmics, etc. També és un capital incorporat quan es transfereix en forma d'hàbit a diverses situacions i d'acord amb la condició objectiva i subjectiva de qui ho fa, això implica que la tinença de béns culturals o títols no implica, necessàriament, la seva incorporació (Bourdieu, 1987).



**El capital cultural correspon al conjunt de sabers que contribueixen a la relació que tenen els éssers humans amb si mateixos i els seus entorns de referència**

El capital social es relaciona amb els diferents recursos de què l'ésser humà pot disposar quan passa a integrar el complex sistema de xarxes socials. Formar part d'una xarxa relacional passa per un procés d'acceptació mútua, cosa que implica que s'han d'acordar certs condicionants per a pertànyer a un grup, com a conjunt d'agents que no només estan dotats de propietats comunes (susceptibles de ser percebudes per l'observador, pels altres o per ells mateixos), sinó que també estan units per vincles permanents i útils" (Bourdieu, op. cit., 2018, p. 221).

El capital simbòlic fa referència al conjunt de significacions que un col·lectiu atorga a l'adquisició, la disposició i la projecció de capital de posicionament social. Es tracta d'un tipus de capital relacional essencialment permeable i plàstic davant del superficial i, alhora, petri i poderós respecte a la cura de significats estructurals davant dels quals actua com un tot social i exerceix una violència o control invisible (Jordana, 2021). Aquest capital depèn dels contextos ecosocials on emergeix, de manera que un fet pot ser significat positivament, tot i que els efectes siguin perjudicials per al col·lectiu i, per tant, sancionables. Per exemple, per als qui integren xarxes delictuals, els diners, l'afectació penal i la violència simbòlica que exerceix l'estat alimenten significacions per a ells virtuoses, com ho són l'ostentació de luxe o presumir del poder desposseït de límits (Fernández, 2012).

En síntesi, les persones emergeixen en una estructura social instal·lada, allà passen a formar part d'una classe social real dotada de certa disposició de capital que pot limitar o palanquejar les virtuts singulars que posseeixi cada integrant al llarg de tot el cicle vital, motiu pel qual la classe real és també potencial. Aquesta darrera distinció és fonamental per a la dinàmica de posicionament social i la relació que té amb l'educació social perquè explica que cada persona disposada ecosocialment –no entròpicament– és capaç de modificar la seva singular condició inicial i contribuir amb això a la transformació del seu col·lectiu de referència.

## Educació social i transformació

Quan es consagrava la fi de la dictadura xilena, el filòsof i biòleg Humberto Maturana va preguntar de què serveix l'educació a Xile i a la seva joventut?, i va respondre que “la noció de servir és una noció relacional; alguna cosa serveix per a alguna cosa amb relació a un desig, no hi ha res que serveixi en si mateix”, i hi va afegir que, “en el fons, la pregunta és què en volem, de l'educació?, què és això d'educar?, per què volem educar? i, en darrer terme, quin país volem?” (Maturana, 2020b, p. 5).

Considerem oportú aplicar algunes preguntes a la crisi que travessa la societat espanyola. Ens aturarem en el progrés i les limitacions que ofereix el sistema educatiu com, encara, garant de l'educació i analitzarem les possibilitats de transformació que atribuïm a aquest continu social recolzant-nos en la teoria de posicionament social i l'aportació de l'educació social.

La persona recollida a la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació (art. 2) es caracteritza per la possessió d'un sòlid capital cultural que contribuiria a “la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles i per a la prevenció de conflictes i la resolució pacífica dels mateixos i la no-violència en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social”. És a dir, de l'educació a Espanya se n'espera que les noves generacions adquireixin sabers per a la vida en una societat pacífica i democràtica. Per assolir-la, l'educació formal compta amb la fe pública i quantiosos recursos materials i immaterials disposats en espais descentralitzats i sota un model mixt (Álvarez, 2004).

Sabem, a més, que els qui culminen tot del cicle formatiu augmenten significativament les possibilitats d'èxit en el mercat laboral i, per tant, més disposició de capital econòmic (Garrido, Gallo-Rivera i Martínez-Gautier, 2020). L'educació formal promou progrés i, també, sota certes condicions, desenvolupament. Una altra cosa és si és exitosa o no des de la perspectiva de l'equitat educativa, el desenvolupament de la ciutadania i la promoció de la cohesió social, elements substantius d'una democràcia sana.

Bourdieu (2011) sosté que hi ha dues maneres d'avaluar l'educació: des de la perspectiva inversió-resultats i des de la perspectiva condició-resultats. La primera es relaciona amb el capital econòmic invertit i la segona amb les condicions i les interaccions dels actors situats socioecològicament. Aplicarem tots dos enfocaments teòrics per valorar els resultats del sistema educatiu.

Tenint en compte la inversió-resultats, la literatura assenyala que no hi ha una relació directa entre la quantitat de diners que es destinen a educació i la millora substantiva de resultats. Si considerem la despesa pública per alumne (DPA) observem que no hi ha proporcionalitat entre allò invertit i allò obtingut. Per exemple, a la prova PISA 2018, les comunitats autònomes



que van aconseguir millors resultats són Galícia, Castella i Lleó i Navarra. A diferència de Navarra, les dues primeres no són les que inverteixen més DPA ni les que tenen més producte interior brut (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2019 a i b). D'altra banda, si analitzem l'abandonament educatiu primerenc (AEP) s'arriba a la mateixa conclusió. Tot i que a Espanya s'ha reduït notablement en els darrers deu anys, és del 20,2% en homes i de l'11,6% en dones, lluny de les mitjanes europees de l'11,8% i el 8%, respectivament. Per comunitats autònomes els millors resultats són per a Euskadi, Astúries i Cantàbria que, de nou, no són les que més DPA destinen ni, tret d'Euskadi, les que ocupen els primers llocs en PIB (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2021).



Pel que fa a la relació condició-resultats, observem que la presència o absència de capital material –econòmic i cultural– i capital relacional –social i simbòlic– facilita la comprensió dels resultats del sistema educatiu. Per exemple, un estudi a la ciutat de Barcelona va explorar la distribució dels resultats PISA 2015 per districtes, i es va descobrir que la baixa puntuació aconseguida pels estudiants de Ciutat Vella i Nou Barris coincidia amb: a) les rendes mitjanes més baixes de la ciutat –capital econòmic–; b) el nombre més gran de persones migrants amb menor domini lingüístic –capital cultural incorporat no disponible–; c) la taxa més alta d'adults amb nivells baixos d'instrucció –capital cultural no incorporat– (Longás i Cussó, 2018).

En síntesi, els resultats de PISA i d'AEP a Espanya palesen les millores sostingudes en el temps i, alhora, la persistència de problemes d'aparença estructural que afecten els propòsits del sistema. Prenen sentit les afirmacions que sostenen que l'educació formal, malgrat els seus progressos, no aconsegueix prou èxit davant dels desafiaments actuals, a més de l'estrès i el malestar creixent dels actors educatius –estudiants, famílies, docents i centres educatius– que es va alimentant amb les successives reformes i les incerteses que les acompanyen (Pozo, Scheuer, Pérez-Echevarría, Mateos, Martín i de la Cruz, 2006).

Arribats a aquesta situació ens preguntem si l'educació formal ha de respondre als desafiaments contemporanis –especialment el de preparar per a la ciutadania i la vida democràtica– o, més aviat, els ha de problematitzar. Potser ha arribat el moment de mirar el continu educatiu des d'un prisma més col·lectiu, amb vocació participativa i èmfasi territorial; potser ha arribat el moment de repotenciar la dimensió social de l'educació formal o no (Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás i Andrés, 2008).

Les societats democràtiques expressen els seus consensos fonamentals a través de cossos normatius que els donen suport, els donen projecció i els atorguen els recursos materials i jurídics necessaris per al seu desenvolupament (Rawls, 2018). En aquest sentit, les lleis no només donen ancoratge a les institucions, sinó que són una expressió de les definicions essencials que, en el cas de l'educació, representen allò que vol formar una societat determinada (Bauman, 2013).

Les lleis no només donen ancoratge a les institucions, sinó que són una expressió de les definicions essencials que, en el cas de l'educació, representen allò que vol formar una societat determinada

A Espanya, el marc jurídic vigent sintetitza una idea de país compromès amb la pau i la democràcia i s'imagina una ciutadania competent, formada sobre la base de la cooperació, la solidaritat i el respecte dels drets humans. Amb aquesta finalitat, l'estat regula l'existència d'una educació formal i d'una educació no formal, aquesta darrera definida com “aquelles activitats, mitjans i àmbits d'educació que es desenvolupen fora de l'educació formal i que s'adrecen a persones de qualsevol edat amb especial interès en la infància i la joventut, que tenen valor en si mateixos i han estat organitzats expressament per satisfer objectius educatius” (LOMLOE 3/2020, art. 5 bis).

Actualment seria més encertat parlar d'*educació social*, terme que incorpora allò reconegut per la llei i la historicitat de les seves pràctiques

Tot i que el terme *educació no formal* és relativament jove –l'origen el trobem en les lluites socials que diversos actors educatius van emprendre a finals del segle XX–, amb els anys ha adquirit un pes i un suport teòric que supera els seus impulsos inicials (Caride, 2004). Per al legislador, l'educació no formal té un caràcter complementari, de trànsit paral·lel i subsidiari respecte del que desenvolupa l'educació formal, premissa que almenys és inexacta. Educar per a la democràcia és primer una síntesi, no una suma, i és imprecís que una norma catalogui de no formal allò que per definició formalitza. Actualment seria més encertat parlar d'*educació social*, terme que incorpora allò reconegut per la llei i la historicitat de les seves pràctiques, recolzades per nombroses investigacions i la conformació de centres universitaris que donen legitimitat als seus estils, estratègies, metodologies i responsabilitats (Úcar, 2016a).

Pròpiament, l'educació social ja és una disciplina, una professió consagrada, substantiva i no adjectiva. És una mena de pedagogia que posseeix un subsistema social propi “que integra la ciència (investigació), l'educació (disciplina) i les activitats ocupacionals (la professió); un model on conflueixen l'àmbit teòric, el formatiu i el professional” (Janer i Úcar, 2020, p. 84). Tot i això, s'adverteix que quan la praxi pedagògica tradueix literalment el terme inexacte –no formal– emergeixen conflictes humans importants, professionals i tècnics. És freqüent que els professionals d'aquesta educació assumeixin l'atenció de famílies d'alta vulnerabilitat; la detecció i maneig de factors de risc; la creació i animació de projectes culturals i d'altres tasques que arriben a superar l'empара jurídica (González, Olmos i Serrate, 2016).

Tot plegat repercuteix en la sensació de desprotecció i de manca de reconeixement que experimenten aquests professionals i implica la subutilització d'un important recurs pedagògic que sovint ja està disponible als centres escolars (Úcar, 2016b). El coneixement i el vincle que aquests professionals tenen amb els i les estudiants, les seves famílies i els seus entorns, els atorga un capital simbòlic que, mobilitzat, incideix directament en el benestar psicoemocional, en la qualitat dels aprenentatges i en la resignificació que la comunitat educativa pugui construir respecte dels processos formatius (Giné i Parserisa-Aran, 2014).

En contextos d'alta vulnerabilitat, on la disposició de capital de posicionament social està estructuralment afectada, es propicien escenaris proclius a la desmotivació, les baixes expectatives i la probabilitat objectiva de veure en l'educació un camí de ruptura a les limitacions estructurals de la societat. Com a profecia autocomplerta, estudiants, famílies i fins i tot el cos de docents auguren i naturalitzen el fracàs escolar ja que “el mateix sistema escolar, en reposar tota la seva lògica en la igualtat formal dels [i de les] estudiants, es troba incapacitat per reconèixer les desigualtats socials i individuals que hi habiten” (Flores, Gómez i Renes, 2016, p. 95). En aquests escenaris “els temps escolars esdevenen insofriblement eters i el cercle viciós de la deslegitimació arrenca el seu caminar, contrastant l'oferta rígida dels documents curriculars amb la saviesa a la carta d'Internet i l'asimetria de la relació docent-alumne amb la interacció aplanada i al·luvial de les xarxes socials” (Narodowski, 2020, p. 56).



Sens dubte, les baixes expectatives d'alguns col·lectius sobre el sistema educatiu són un desafiament difícil que no es resol només amb la injecció de capital econòmic, sinó que implica la mobilització d'altres capitals a partir de polítiques públiques a favor del desenvolupament de les comunitats que socioecològicament es vinculen amb els centres educatius (Civís i Longás, 2015).

Tot i les dificultats assenyalades, en entorns vulnerables encara preval la confiança en les propietats del sistema. Això és degut en part a la contribució de projectes socioeducatius que en xarxa promouen el desenvolupament comunitari i la transformació de les comunitats cíviques (Pérez, 2011). Des de finals del segle XIX, fins i tot abans que aparegués el concepte d'educació formal, al voltant de sindicats, parròquies, associacions veïnals, clubs esportius i diverses formes d'educació popular, van emergir importants accions socioeducatives d'interès cívic (Canal, 2015). La seva historicitat ofereix certs continus, com ara: a) l'aportació del voluntariat, fins i tot en temps d'un individualisme marcat; b) una tendència cap a la professionalització; c) la coexistència de nombrosos estils pedagògics i projectes d'orientació laica o religiosa; d) el trànsit des d'una relació vertical amb els participants cap a estils dialògics i participatius; i e) la plàstica adaptació dels seus projectes a les necessitats de la població (Aguirre, Moliner i Traver 2017).

En entorns vulnerables encara preval la confiança en les propietats del sistema

En escenaris convulsos i en entorns vulnerables, les xarxes socioeducatives emergeixen com a alternatives cíviques, estables, obertes i flexibles que fomenten la responsabilitat col·lectiva (Maya-Jariego i Holgado, 2017). En general, implementen complexos processos educatius sobre la base de certs requisits i propòsits que segons la seva maduresa materialitzen sistemes relacionals dialògics, consensuats i, dins de cada rol tècnic i professional, marcs ètics de negociació, amb un focus especial en el respecte a la singularitat i riquesa de cada ésser humà.

En escenaris convulsos i en entorns vulnerables, les xarxes socioeducatives emergeixen com a alternatives cíviques, estables, obertes i flexibles que fomenten la responsabilitat col·lectiva

Si bé en el cas d'Espanya, les xarxes socioeducatives solen associar-se a "l'àmbit de la inadaptació infantil i juvenil i al de l'animació sociocultural i l'acció comunitària" (Janer i Úcar, op. cit., 2020, p. 87), aquesta vinculació s'ha expandit cap al total del teixit social mitjançant la mobilització de capitals relacionals –social i simbòlic– per suplir, complementar i generar capitals susceptibles de materialització –econòmic i cultural–, la mancança dels quals explica en gran part els mals resultats educatius d'un col·lectiu determinat. Cada cop més, s'identifica la seva emergència en la millora de l'èxit educatiu mitjançant iniciatives de col·laboració interinstitucional i intersectorial (Civís i Longás, op. cit., 2015). També en nínxols socioecològics acotats, com ara barris, municipis petits i microzones rurals, la vocació territorial de les xarxes socioeducatives s'associa a la indispensable contribució del tercer sector com a "bon reflex de trets que faciliten la participació de la ciutadania en accions col·lectives a través d'organitzacions d'ajuda mútua, de defensa dels drets socials i denúncia de les seves mancances i l'atenció de les seves necessitats socials" (Pérez, 2019, p. 7).

Allunyada de les pressions heterònomes, l'educació social és un espai formatiu on l'objectiu últim del sistema educatiu es respira, es toca, se sent, es gaudeix i es pateix. Les activitats socioeducatives sorgeixen com a contrapunt a les "posicions o postures d'acceptació acrítica o de resignació a la situació vital individual i comunitària de les persones. Es tracta d'ajudar-les o d'acompanyar-les en el procés de presa de consciència tant de la realitat que viuen com d'aquella que voldrien viure i, sobretot, que aquesta conscienciació els faci posar en marxa accions que els ajudin a transitar de la primera a la segona" (Úcar, 2012, p. 9).

Ara bé, com una expressió més de desintegració social, de la crisi institucional i de l'augment de la vulnerabilitat, l'educació social pateix precarietats simbòliques i materials que l'obliguen a dependre dels vincles biopolítics amb el sistema educatiu mateix –quan es desplega a centres educatius– o de finançament quan opera com a tercer sector. Tot això amenaça la qualitat dels seus projectes i fragilitza el mateix teixit social (Bellera, 2015).

En síntesi, el sistema educatiu té definicions essencials consistentes en la democràcia i els drets humans. La seva expressió formal ha aconseguit resultats positius que s'evidencien en el progrés material i simbòlic dels qui el completen amb èxit, tot i que s'adverteixen problemes estructurals que no han aconseguit resoldre. Per la seva banda, l'educació social supera el marc jurídic que el suporta i transita cap a espais de significació social cada cop més alta i rellevant, mentre que paradoxalment és subutilitzada i en alguns casos pateix precarietat.

## Conclusions

Les habilitats biològiques, cognitives, emocionals i psicològiques de l'ésser humà contribueixen a la traducció de la realitat que l'envolta. Això implica que allò social sigui una cosa probable, resultat de la interpretació, la construcció i la transformació. Les formes de construcció de realitat resulten de l'esforç humà per trobar estabilitat i certesa davant l'entorn de vegades hostil i la interpretació de si mateix. Com a resultat apareixen les institucions socials –família, religió, gènere– i les institucions jurídiques –escola, església, estat–, instruments de llarg recorregut que donen sentit i projecció a l'estructura que els tributa (Cristiano, 2012).

Al començament del segle XXI s'ha intensificat la resignificació d'aquestes institucions. Una societat líquida i cansada s'ha mostrat permeable a la proliferació de discursos i relats que han aconseguit instal·lar una falsa dicotomia entre allò públic i allò privat (Bauman, op. cit. 2017, Byung-Chul, 2012). El pregó neoliberal i mercat-cèntric ha dotat de pes simbòlic el subjecte-consumidor en l'avinentsa que la societat és més eficient –ergo, lliure i igual– quan l'estat disminueix la seva influència i allò particular augmenta la seva participació pública, malgrat que les evidències indiquin el contrari (Piketty, op. cit., 2019).

L'apaideusia o l'interès per l'acumulació exacerbada del material en benefici propi i la desafecció del coneixement dels entorns en què es desplega l'ésser humà són atributs de la ignorància que Plató representa a l'al·legoria de la caverna (Plató, 2013). Seguint el filòsof atenès, la condició d'ignorant no es refereix a l'absència de coneixement, sinó més aviat a la negació del seu caràcter social, que consisteix en els ideals del subjecte-consumidor que abans s'ha esmentat. Davant d'això, els desafiaments de la societat contemporània i, per extensió, de l'educació conflueixen en la necessitat urgent d'inocular paideia on abunda apaideusia, fet que és equivalent a promoure el pensament crític, la integració social i la resignificació institucional per disminuir la vulnerabilitat i, gràcies a això, transitar cap a una societat més democràtica. El rol socialitzador de l'educació, per tant, no comença ni s'esgota en la transmissió de sabers conceptuals i de les formes instituïdes, sinó que es desplega tant en el discurs dominant com en la construcció col·lectiva del capital simbòlic que s'associa al poder de l'economia, allò social i la cultura. Precisament, els elements crítics de la societat actual, així com les bondats i dificultats del sistema educatiu, s'expliquen per una profunda transformació cultural, en sintonia amb la creixent influència –més aviat deseducativa– de canals informals que en part explicaria per què en entorns vulnerables, amb capital econòmic i cultural reduït, prospera la propagació d'imaginari col·lectius dotats de desemparament i desesperança (Calero, Choi i Waisgrais, 2010).



Les formes de construcció de realitat resulten de l'esforç humà per trobar estabilitat i certesa davant l'entorn de vegades hostil i la interpretació de si mateix

L'educació ha d'ensenyar, promoure i tenir cura de la democràcia que la permet. Davant els missatges desesperançadors o obertament manipuladors, l'educació ha de contribuir a formar una ciutadania atenta, crítica i mobilitzada a favor de la tolerància activa

L'educació, com a sistema de què es proveeix la societat, ha d'ensenyar, promoure i tenir cura de la democràcia que la permet. Davant els missatges desesperançadors o obertament manipuladors, l'educació ha de contribuir a formar una ciutadania atenta, crítica i mobilitzada a favor de la tolerància activa. Això implica la conjugació d'esforços col·lectius –capital social– que no es continguin en el coneixement i el respecte de la pluralitat i la diversitat, sinó que davant la seva eventual vulnerabilitat s'involucrin en el rebuig públic i en la generació de nous compromisos per a la transformació social. Es tracta, doncs, d'un desafiament cultural: “tot sembla indicar que en la mesura que s'incrementa el capital cultural incorporat als instruments de producció (igual que el temps incorporat necessari per adquirir els mitjans per apropiarse'n) la força col·lectiva dels propietaris del capital cultural tendiria a incrementar-se en conferir-li un reconeixement institucional al capital cultural posseït per un determinat agent, el títol escolar permet als seus titulars comparar-se [i] fins i tot intercanviar-se (substituint-se els uns pels altres en successió)” (Bourdieu, op. cit., 2018, p. 219-220).

Per tant, la dimensió política de l'educació a més d'evident és necessària. Les mancances econòmiques i culturals que expliquen la vulnerabilitat obliguen les formes educatives a configurar nous espais socioeducatius, més enllà dels centres educatius, encara que impliqui tensions biopolítiques o confusions conceptuals com la que s'esdevé al voltant de l'educació no formal. Les xarxes socioeducatives es configuren com a espais dotats de recursos pedagògics fèrtils (centres educatius, entitats socials, centres culturals, etc.), capaços de mobilitzar tots els tipus de capital de posicionament de l'estructura social, sense emfatitzar necessàriament el capital cultural institucionalitzat. Això implica acceptar que els resultats positius que espera obtenir el sistema educatiu superen la seva pròpia acció i capacitat, passant per la disposició progressiva i focalitzada de nous recursos, especialment als entorns més vulnerables, així com per l'obtenció de resultats educatius de caràcter immaterial. Aquests últims influeixen dràsticament els i les estudiants. “Hauríem de tenir sempre molt present que hi ha béns que creem i posseïm en comú [que] resulten invisibles [i que] necessàriament han de sorgir en una comunitat. Per exemple, l'amistat [que], precisament per la seva naturalesa, només es pot donar en el marc d'una relació interpersonal i gràcies a un vincle que la vivifica” (Balduzi, 2021, p. 186).

En conclusió, si l'educació és una font de qualitat i sentit al país que ens imaginem, sembla rellevant pensar-la des d'una governança més participativa, on es visqui i no només es reconegui la pluralitat de les cultures que l'alimenten, on es pensi en “una manera d'entendre la convivència més horitzontal, més igualitària i alhora més capaç de reconèixer l'heterogeneïtat” (Subirats, 2011, p. 93). Per això el sistema educatiu té molt per recórrer i, en aquest camí, l'educació social la pot acompanyar i vertebrar, no només complementar. Pensem, malgrat totes les dificultats, que l'articulació de xarxes socioeducatives i els principis que les condueixen són adequades per a reconèixer significativament la singularitat cognitiva, identitària, valòrica i

afectiva de cada subjecte que forma part de la construcció d'una societat democràtica. També poden ser espais de co-construcció d'un veritable i ampliat projecte d'educació de la ciutadania.



César González Saavedra  
Grup d'Investigació Consolidat PSITIC  
Universitat Ramon Llull  
cesargs@blanquerna.url.edu

Jordi Longás Mayayo  
Grup d'Investigació Consolidat PSITIC  
Universitat Ramon Llull  
jordilm@blanquerna.url.edu

## Bibliografia

- Aguirre, A., Moliner, L. i Traver, J. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. *Papers Infancia* \_c. 17, 2-20. [https://www.infanciacontemporanea.com/wpcontent/uploads/2017/03/paper\\_ic\\_n17\\_aguirreetal.pdf](https://www.infanciacontemporanea.com/wpcontent/uploads/2017/03/paper_ic_n17_aguirreetal.pdf)
- Álvarez, J. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. Dins: Pozo, A., Del, M., Álvarez, J. Luengo, J. i Otero, E. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. (p. 125-153), Biblioteca Nueva.
- Amar, M. (2018). Pierre Bourdieu: por una sociología sobre el Estado y las políticas educativas. *Praxis Educativa*. 13(1), 145-153. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0008>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2019). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial.
- AROPE. (2021). *El Estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2020*. European Anty Poverty Network Spain. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-AROPE-2021-contexto-nacional.pdf>
- Balduzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 179-194. <https://doaj.org/article/c15b9445910444f19766aa601a418bed>
- Baranguer, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bellera, J. (2015). Biopolíticas Neoliberales de Acción Socioeducativa.

Les xarxes socioeducatives poden ser espais de co-construcció d'un veritable i ampliat projecte d'educació de la ciutadania

- Cómo los profesionales de la intervención social educativa se convierten en garantes de una nueva realidad: la periferia social. *International Journal of Sociology of Education*, 4 (1), 26-48. <https://doi.org/10.4471/rise.2015.02>
- Blanco, A. i Díaz, D. (2005). Bienestar social, su concepto y medición. *Revista Psicothema*, 17 (4), 582-589. <https://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociología*, 5, 11-17. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2018). *Las estrategias de reproducción social*. XXI.
- Bourdieu, P. i Boltanski, L. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Nueva Visión.
- Brey, A., Innerarity, D. i Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Libros Infonomia.
- Bromfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2020). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Calero, J., Choi, A. i Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a la PISA-2006. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 225-256. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf)
- Canal, J. (2015). *Historia Mínima de Cataluña*. Turner.
- Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Kairós.
- Caride, J. (2004). No hi ha educació formal. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*. 28, 6-8. <https://raco.cat/index.php/Educacio-Social/article/view/165465>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Civís, M. i Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Cristiano, J. (2012). *Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica*. Eduvim.
- Fernández, J. (2012). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers Universidad Complutense*. 98, 33-60. [https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers\\_a2013m1-3v98n1/papers\\_a2013m1-3v98n1p33.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2013m1-3v98n1/papers_a2013m1-3v98n1p33.pdf)
- Flores, R., Gómez, M. i Renes V. (2016). La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención. *FOESSA*. <https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/06/2.6.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Fondo de Cultura Económica.



García, R. (2017). La teoría de la actividad en el estudio del comportamiento informacional humano: consideraciones fundamentales. *Informação em Pauta*, 2(1), 50-72.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254140>

Garrido, R., Gallo-Rivera, M. i Martínez-Gautier, D. (2020). ¿Cuáles son y cómo operan los determinantes del fracaso escolar? Replanteando las políticas públicas para el caso de España y sus regiones. *Revista Internacional de Ciencias del Estado y de Gobierno*, 1(4), 509-540.

<http://www.riccg.org/index.php/riccg/article/view/31>

Giné, N. i Parserisa-Aran (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Revista Editania*, 45, 55-72.

<https://hipatiapress.com/hpjourals/index.php/rise/article/view/1304/1127>

González, M., Olmos, S. i Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 28, 229-243.

[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.28.17](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.17)

Hobsbawm, E. (2011). *Las era de la revolución: 1789-1848*. Crítica.

Jaeger, W. (2017). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.

Janer, A. i Úcar, X. (2020). Una anàlisi comparativa internacional sobre la pràctica professional de la pedagogia social. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. 76, 95-105. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id362586>

Jordana, E. (2021). *Michel Foucault: biopolítica y gobernabilidad*. Gedisa.

Ley Orgánica Constitucional 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 12 de julio 2021. BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Longás, J. i Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 68, 45-63. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn68id330279>

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E. i Andrès, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2008.15.11](https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.11)

Maturana, H. (2020a). *El sentido de lo humano*. Planeta.

Maturana, H. (2020b). *Emociones y lenguaje en la educación y la política*. Paidós.

Maya-Jariego, I. i Holgado, D. (2017). 7 ejemplos de intervención basadas en redes. *Revista hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 28, 145-263.

<https://doi.org/10.5565/rev/redes.734>

Ministerio de Educación y Formación Profesional España (2019a). Informe Gasto Público por Alumno 2018.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:4e867225-d2dc-4954-a733-9b3fb4222510/2021-f2.pdf>



- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Publicación Dirección general de evaluación y cooperación territorial Instituto Nacional de Evaluación Educativa.  
<https://www.sede.fnmt.gob.es/descargas/descargas-software>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa 2020.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea=c8/notaresu>
- Narodowski, M. (2020). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63.  
<https://doi.org/10.14201/teri.25136>
- OMS. (2020). Informe sobre salud mental. Programa Depresión.  
[https://www.who.int/mental\\_health/management/depression/es/](https://www.who.int/mental_health/management/depression/es/)
- Pérez, M (2011). Trabajo en red: una propuesta metodológica para promover la corresponsabilidad en la educación en el territorio. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, 129-142.  
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/250185>
- Pérez, M. (2019). Panorama del tercer sector durante la crisis. VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España. FOESSA: 2-45.  
<http://www.plataformatercersector.es/sites/default/files/20190612%20VIII%20Informe-FOESSA-2019>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Piketty, T. (2019). *Capitalismo e ideología*. Deusto.
- Platón (2013). *La República*. Alianza Editorial.
- Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana para la descentralización administrativa*. Galac.
- Rawls, J. (2016). *El liberalismo político*. Crítica.
- Rawls, J. (2018). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós.
- Ruíz, M. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad. Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*, 77, 63-74.  
<https://doi.org/10.14350/rig.31016>
- Schmidt, L. (2011). El hombre como ser ecosocial. *Revista de Bioética Latinoamericana*, 8, 18-35. <https://es.scribd.com/doc/260248246/>
- Subirats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política? De no nos representan a democracia de lo común*. Icaria.
- Torralba, F. (2004). *Identitats vulnerables. Estratègies contra l'homogeneïtzació*. Tàndem.
- Úcar, X. (2012). La comunidad como elección. Teoría y práctica de la acción socioeducativa, en Zambrano, A. i Berroeta, H. *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes desde la psicología comunitaria*. (1) 37-73.  
[https://www.researchgate.net/publication/236233136\\_La\\_comunidad\\_como\\_eleccion\\_teor%C3%ADa\\_y\\_practica\\_de\\_la\\_accion\\_comunitaria](https://www.researchgate.net/publication/236233136_La_comunidad_como_eleccion_teor%C3%ADa_y_practica_de_la_accion_comunitaria)
- Úcar, X. (2016a). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. UOC.
- Úcar, X. (2016b). *Pedagogía de la elección*. UOC.

Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 71-108. <https://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>

Vernis, A. i Navarro Cl. (2011). El concepto ecosistema para el emprendimiento social. *Revista Española del Tercer Sector*, 17 (1), 67-84. [https://www.accioncontraelhambre.org/sites/default/files/documents/rets\\_17\\_0.pdf](https://www.accioncontraelhambre.org/sites/default/files/documents/rets_17_0.pdf)

