

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

Recepción: 06/06/2022 / Aceptación: 09/11/2022

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar desde de 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.

Educació social, educació i democràcia des de la teoria del posicionament social

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.

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

Cómo citar este artículo:

González Saavedra, C. y Longás Mayayo, J. (2022). Educación social, educación y democracia desde la teoría del posicionamiento social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 79-97.



▲ Educación y transformación social en tiempos de complejidad

Si bien la sociedad siembra a través del sistema educativo los principios fundamentales sobre los cuales se cosecharán las formas de producción, reproducción y reconstrucción de lo instituido (Amar, 2018), el continuo social e histórico que llamamos *educación* supera por mucho las limitaciones de lo formal y, como una especie de energía vital o *paideia*, se vincula indisoluble e insustituiblemente con la sociedad que la cobija, la territorialidad material y virtual que la impacta, y las múltiples significaciones que genera el imaginario colectivo (Jaeger, 2017).

En nuestro siglo, la realidad social e institucional atraviesa una profunda crisis provocada por la superposición de diversos procesos de reconfiguración cultural y emergencia ecológica. La desintegración social es uno de ellos, afectando sustantivamente la calidad de vida, así como las experiencias, valoraciones, interpretaciones y expectativas que las personas tienen con sus entornos socioecológicos de referencia (Blanco y Díaz, 2005). Se observa paradójicamente que, en medio de una intensa integración económica a escala global, suceden fenómenos que facilitan la masificación del individuo y el surgimiento de un individualismo a ratos deshumanizante (Schmidt, 2011).

El bienestar individual ha facilitado la emergencia de una especie de sujeto-consumidor dispuesto a ignorar el bienestar social y la política si esta supone el establecimiento de trabas a su efímero beneficio particular

El bienestar individual, sustentado en una hipotética libertad e igualdad en el mercado, ha facilitado la emergencia de una especie de sujeto-consumidor dispuesto a ignorar el bienestar social y la política si esta supone el establecimiento de trabas a su efímero beneficio particular (Byung-Chul, 2017). El culto a la acumulación de riqueza y la propiedad privada es un reflejo de lo anterior y sus “virtudes” no han podido ser contrarrestadas ni por la sociedad, ni por el estado, el cual muestra estructurales falencias culturales, educativas y jurisdiccionales frente a la dinamicidad del mercado globalizado (Arendt, 2019).

Numerosas encuestas informan del deterioro de la confianza en iglesias, partidos políticos, clubes deportivos, gobiernos, sistemas educativos, de justicia o sanidad. Sin dificultad, se advierte una crisis institucional alimentada por las sucesivas contradicciones entre la praxis y los fundamentos éticos que dieron origen a la arquitectura institucional diseñada para dar certeza jurídica, transparencia y proyección histórica (Rawls, 2016).

El estado es percibido por el sujeto-consumidor como un prestador de servicios o un catalizador político cuando esto se reduce al calendario electoral o a la eventual protesta social. Para no pocos, esta institución ha dejado de ser percibida como un espacio de encuentro entre lo público y lo privado, sobre ella se ha perdido apego, respaldo e identificación ciudadana (Castoriadis, 2007). Por otra parte, para quienes tienen recursos económicos suficientes, el mercado se erige como una alternativa más eficiente. Sin embargo, se obvia

o deliberadamente se omite que el funcionamiento adecuado del mercado sucede gracias a su anclaje jurídico y a la financiación regular del estado (Piketty, 2019).

Ante las veleidades de la economía globalizada o el impacto de acontecimientos críticos como la pandemia por covid-19, no fue el mercado sino las instituciones del estado y sus alianzas con entidades sociales quienes rescataron a las personas afectadas y lograron proyectar en el tiempo lo social (Rawls, 2018). Mientras el sujeto-consumidor reclama autonomía respecto de la supervisión estatal y la actividad política, desatiende el hecho de que forma parte de un espacio global de inestabilidad fluctuante. Todo eso hace de su vida una existencia frágil porque “la ausencia de control político convierte a los nuevos poderes emancipados en una fuente de profundas y, en principio, indomables incertidumbres, mientras que la carencia de poder resta progresivamente importancia a las instituciones políticas existentes, a sus iniciativas, a sus cometidos” (Bauman, 2017, p. 8).

La fragilidad del ser humano no reconoce limitaciones económicas por mucho que afecte más a quienes no poseen estos recursos. La desintegración social y la crisis institucional acompañan y alimentan el aumento estructural de la vulnerabilidad (condición, presente o latente, de experimentar un perjuicio a lo largo de todo el ciclo vital) que, siguiendo a Torralba (2004), se expande significativamente desde finales del siglo xx. Ello es así porque la vulnerabilidad también se alimenta de los mensajes emitidos a través de redes telemáticas y medios de información acrílicos u obsecuentes con la hiperindustrialización, por la expansión del crédito y por el consumo de bienes de alta obsolescencia que, además, han provocado un daño irreparable al medio ambiente (Piketty, 2014). No es difícil observar cómo la muerte, la inseguridad, la pobreza y la enfermedad se utilizan para mantener cautivas a las audiencias, para obtener cuantiosas ganancias o para justificar acciones u omisiones que transitan cerca de la mentira, el engaño y la manipulación (Arendt, 2005; García, 2017).

El impacto que la vulnerabilidad genera en las personas depende de múltiples factores que se entrelazan en la praxis social. Dos de los más reseñados son la pobreza y el deterioro sostenido que en los últimos años ha tenido la salud mental (London, 2018). En España, por ejemplo, las personas excluidas por escasos recursos económicos, sociales y culturales alcanzan más del 25% de la población en el año 2020 (ARPE, 2021). El mismo año en que más de trescientos millones de personas en el mundo fueron diagnosticadas con depresión y se constataron ochocientos mil suicidios atribuidos a esta enfermedad (OMS, 2020).

Pensamos que, frente a tal escenario, emerge el desafío de resignificar el papel que le cabe a la educación social en el mejoramiento continuo del tejido social, la actividad política, la participación social y la búsqueda de nuevas formas de gobernanza. Ante el resurgimiento de agrupaciones políticas que



Emerge el desafío de resignificar el papel que le cabe a la educación social en el mejoramiento continuo del tejido social, la actividad política, la participación social y la búsqueda de nuevas formas de gobernanza

aprovechan las debilidades resaltadas para propugnar el retroceso de los derechos civilizatorios adquiridos, es necesario recordar que la legitimidad de lo conseguido “depende de las representaciones que se hacen de los actores económicos, políticos y sociales, de lo que es justo y de lo que no lo es, de las relaciones de fuerza entre esos actores y de las elecciones colectivas que resultan de ello; es el producto de todos los actores interesados” (Piketty, 2019, op. cit., p. 22).

Los beneficios individuales y colectivos que supone la cohesión social y el despliegue de una ciudadanía consciente están respaldados por la literatura y se materializan en la confianza en las instituciones, el descenso de la conflictividad, la disminución de la morbilidad y la mejora de los resultados educativos, entre otros (Freire, 2012; Putnam, 1994).

La educación, por lo tanto, lejos de ser aséptica, es un medio esencial para la construcción del tejido y la participación social, para la generación de experiencias que problematicen estos contextos y resignifiquen las estructuras relacionales promovidas por la hiperindustrialización, la atomización y la homogeneización cultural que la acompaña (Earls, 2012). Observamos, en suma, que tanto la educación formal como la educación social tienen mucho que decir en torno a la construcción y eventual transformación de la realidad social, la aceptación y problematización de sus instituciones, de los significados colectivos y de la formación integral de las nuevas generaciones.

Resignificación de la realidad y reproducción social desde la teoría de posicionamiento social

La lectura que las personas hacen del mundo que les rodea está condicionada por su contexto socioecológico

Sabemos que la lectura que las personas hacen del mundo que les rodea está condicionada por su contexto socioecológico y por los macro significados que, en occidente, encontramos en la tradición grecolatina y judeocristiana (Capra, 2009). Lo que entendemos por tiempo, orden, justicia, progreso, familia, género, identidad o medio ambiente, entre otros, son productos culturales originados en esa tradición filtrados por las revoluciones burguesas y la instalación del estado moderno (Hobsbawm, 2011).

Actualmente, estas voces han dejado de tener el significado tradicional para muchas personas. Podría ser el fruto de las contradicciones de un doble anclaje que nos afecta, físicamente, en tanto que se vive en un territorio político y, virtualmente, como sujeto-consumidor en un entorno global. La realidad instituida en la que emerge el ser humano es significada gracias al despliegue de sus habilidades biológicas, cognitivas, emocionales y psicológicas, y la creación del lenguaje (Maturana, 2020a). Es un imperfecto proceso de reinterpretación de sí mismo y de la construcción de representaciones ima-

ginarias del entorno. Esto significa que la sociedad es un sistema de creencias hechas sobre bases reales, probables y susceptibles de ser modificadas (Bromfenbrenner, 2002).

El sistema de creencias incide en las acciones privadas y públicas que las personas acometen cotidianamente. Además, aportan la solidez y el sentido de pertenencia necesario para el buen funcionamiento de las estructuras sociales que facilitan la subsistencia, el bienestar y el desarrollo individual. Sin embargo, el indeterminable entramado multicausal que lo acompaña genera condiciones que afectan la sana convivencia con lo imposible de visibilizar y menos de racionalizar, sobre todo en contextos de alta volatilidad, liquidez e ignorancia (Brey, Innerarity y Mayos, 2009).

Las personas, absortas de contingencia, tienden a desconocer que aquello que instituyen es altamente condicionado por lo instituido. En tal sentido el desasosiego y el estrés nocivo se transforman en habituales compañeros de ruta, sobre todo, cuando ciertos colectivos se valen de aquello, y su detección, además, supone la no fácil tarea de atender al “conjunto de todos los factores que operan en todos los dominios de la práctica [...] su evolución, sexo, edad, estatus matrimonial, residencia, etcétera” (Bourdieu, 2018, p. 14-15).

La construcción imaginaria de la sociedad sorteja tal dificultad a través del flujo de informaciones y mensajes que se originan en el discurso dominante, fundamento de lo instituido y relato de la ideología que prima y da coherencia a la estructura social real y la probable. La construcción de este discurso es desarrollada por una especie de clase hipotéticamente dominante, la cual dibuja los temas y contenidos fundamentales que serán divulgados por otros según las formas que los artífices del proceso determinen (Baranguer, 2012).

El discurso al que nos referimos se despliega plásticamente en todos los espacios sociales y no tiene problema en contradecirse si, con ello, justifica acciones que permitan la proyección de la sociedad que lo genera. En España, por ejemplo, algunos de los que dicen defender la Constitución en su momento fueron detractores de su implementación. Entonces, como ahora, adjudicaban a la posibilidad de cambio calamidades desprovistas de evidencias. En otras palabras, un discurso dominante es también conservador (Vargas, 2002).

El discurso dominante no reconoce domicilio político en la izquierda o la derecha, es una forma de conservadurismo esclarecido –“que se dio a conocer”– que, desde la élite, instala una retórica que incide en el imaginario colectivo condenando el pasado construido –“retaguardia conservadora”– o el futuro constructor –“vanguardia progresista”– según las circunstancias específicas que así lo requieran. En síntesis, se impone un presente asincrónico que tiende “a funcionar en estado automático, permitiéndole a los más diversos agentes engendrar productos ideológicamente conformes [...], dis-



cursos políticos, artículos periodísticos, dotados además de una apariencia de objetividad” (Bourdieu y Boltanski, 2009, p. 93).

Los poderosos mensajes informales dispuestos en las redes telemáticas son productos indirectos de la ideología dominante, incluso aunque aparenten lo contrario

Los poderosos mensajes informales dispuestos en las redes telemáticas son productos indirectos de la ideología dominante, incluso aunque aparenten lo contrario (Cabanas e Illouz, 2020). A través de ellos se transfieren cualidades deseables que se materializan en las formas de adquirir y poseer los capitales de posicionamiento social que analizaremos más adelante. Por ejemplo, “la oposición fundamental entre la holgura, cualidad dominante, y la penuria, cualidad dominada, se replica en una oposición secundaria entre la pretensión, como penuria (sufrida en uno y otro sentido) rechazada (por una estima demasiado grande de sí mismo que plantea ambiciones y proyectos excesivos, como dice el diccionario Robert) y la modestia, como penuria aceptada (por una loable moderación en la apreciación de su propio mérito)” (Bourdieu, op. cit., 2018, p. 110).

En conclusión, si bien la sociedad es imaginada e instituida por procesos socioecológicos, no es menos cierto que también es significada culturalmente mediante la posición y oposición de discursos y relatos hipotéticamente diseñados para ello. Cabe preguntarnos entonces ¿es posible el contrapunto en un marco de reproducción social como el descrito?

La transformación potencial de la estructura social según Pierre Bourdieu

Teóricamente, la dimensión social, cultural y política de cada ser humano se aprende biográfica, colectiva e intersubjetivamente en la sociedad que da forma y se transforma en ese proceso (Vernis y Navarro, 2011). La construcción imaginaria de la realidad social es impactada también por las herramientas procedimentales diseñadas para dar estabilidad y proyección a un colectivo determinado. Se trata de recursos de trascendencia política que encausan y controlan las fuerzas que apuestan por la transformación de lo instituido. Según la teoría de posicionamiento social, estos procesos de adaptación son impulsados por la disputa entre la posición y oposición social a la transformación, tarea que no necesariamente es abierta y consistente, sino que frecuentemente es contradictoria y paradójica en relación con los valores y significados que supone defender la estructura (Bourdieu, op. cit., 2018).

Las contradicciones evidentes del sistema social son concebidas por Bourdieu como parte de las estrategias que conforman, justifican y proyectan la asimetría del poder. La arquitectura social vehicula la ilusión compartida en torno al capital como forma indispensable de conexión colectiva sin la cual “es imposible dar cumplida cuenta de la estructura social y el funcionamiento del mundo social [...] en todas sus manifestaciones y no solo en la forma reconocida por la teoría económica” (Bourdieu, 1983, p. 133).

El capital, como expresión de dominio de una clase social sobre otra, o la reducción de las relaciones sociales a la maximización de los beneficios del libre intercambio de bienes y servicios, son observables en la realidad social, aunque esta no se reduce a ello. Bourdieu observa una diferencia sustantiva respecto del análisis de la sociedad que hace el estructuralismo economicista: no encapsula el capital a su manifestación económica, sino que abunda en argumentos para sostener que existen otras formas de capital: cultural, social y simbólico (Baranguer, op. cit., 2012).

El capital cultural corresponde al conjunto de saberes que contribuyen a la relación que tienen los seres humanos consigo mismos y sus entornos de referencia. Es un capital susceptible de ser objetivado mediante la adquisición de bienes culturales transferibles como objetos –libros, obras de arte, etc.– y de ser institucionalizado cuando es certificado según normas aceptadas por la sociedad –títulos académicos, etc. También es un capital incorporado cuando se transfiere en forma de hábito a diversas situaciones y de acuerdo con la condición objetiva y subjetiva de quien lo hace, esto implica que la tenencia de bienes culturales o títulos no implica, necesariamente, su incorporación (Bourdieu, 1987).

El capital social se relaciona con los distintos recursos de los que el ser humano puede disponer cuando pasa a integrar el complejo sistema de redes sociales. Formar parte de una red relacional pasa por un proceso de aceptación mutua, lo cual implica que deben acordarse ciertas condicionantes para pertenecer “a un grupo, como conjunto de agentes que no solo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por vínculos permanentes y útiles” (Bourdieu, op. cit., 2018, p. 221).

El capital simbólico refiere el conjunto de significaciones que un colectivo otorga a la adquisición, disposición y proyección de capital de posicionamiento social. Se trata de un tipo de capital relacional esencialmente permeable y plástico frente a lo superficial y, al mismo tiempo, pétreo y poderoso respecto al cuidado de significados estructurales ante los cuales actúa como un todo social y ejerce una invisible violencia o control (Jordana, 2021). Este capital depende de los contextos ecosociales donde emerge, de modo que un hecho puede ser significado positivamente, aunque sus efectos sean perjudiciales para el colectivo y por ello sancionables. Por ejemplo, para quienes integran redes delictuales, el dinero, la afectación penal y la violencia simbólica que ejerce el estado alimentan significaciones para ellos virtuosas, como lo son la ostentación de lujo o jactarse por el poder despojado de límites (Fernández, 2012).

En síntesis, las personas emergen en una estructura social instalada, allí pasan a formar parte de una clase social real dotada de cierta disposición de capital que puede limitar o apalancar las virtudes singulares que posea cada integrante a lo largo de todo su ciclo vital, de ahí que la clase real es también



El capital cultural corresponde al conjunto de saberes que contribuyen a la relación que tienen los seres humanos consigo mismos y sus entornos de referencia

potencial. Esta última distinción es fundamental para la dinámica de posicionamiento social y la relación que ella tiene con la educación social porque explica que cada persona dispuesta ecosocialmente –no entrópicamente– es capaz de modificar su singular condición inicial y contribuir con ello a la transformación de su colectivo de referencia.

Educación social y transformación

Cuando se consagraba el fin de la dictadura chilena, el filósofo y biólogo Humberto Maturana preguntó ¿de qué sirve la educación a Chile y a su juventud?, respondiendo que “la noción de servir es una noción relacional; algo sirve para algo con relación a un deseo, nada sirve en sí”, agregando que, “en el fondo, la pregunta es ¿qué queremos de la educación?, ¿qué es eso de educar?, ¿para qué queremos educar? y, en último término, ¿qué país queremos?” (Maturana, 2020b, p. 5).

Consideramos oportuno aplicar algunas de estas preguntas a la crisis que atraviesa la sociedad española. Nos detendremos en el progreso y las limitaciones que ofrece el sistema educativo como, todavía, garante de la educación y analizaremos las posibilidades de transformación que atribuimos a este continuo social apoyándonos en la teoría de posicionamiento social y el aporte de la educación social.

La persona recogida en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (art. 2) se caracteriza por la posesión de un sólido capital cultural que contribuiría a “la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos y la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”. Es decir, de la educación en España se espera que las nuevas generaciones adquieran saberes para la vida en una sociedad pacífica y democrática. Para alcanzarla, la educación formal cuenta con la fe pública y cuantiosos recursos materiales e inmateriales dispuestos en espacios descentralizados y bajo un modelo mixto (Álvarez, 2004).

Sabemos, además, que quienes culminan la totalidad del ciclo formativo aumentan significativamente las posibilidades de éxito en el mercado laboral y la consiguiente mayor disposición de capital económico (Garrido, Gallo-Rivera y Martínez-Gautier, 2020). La educación formal promueve progreso y, también, bajo ciertas condiciones, desarrollo. Otra cosa es si es o no exitosa desde la perspectiva de la equidad educativa, el desarrollo de la ciudadanía y la promoción de la cohesión social, elementos sustantivos de una democracia sana.

Bourdieu (2011) sostiene que existen dos formas de evaluar la educación: desde la perspectiva inversión-resultados y desde la perspectiva condición-resultados. La primera se relaciona con el capital económico invertido y la segunda con las condiciones e interacciones de los actores situados socioecológicamente. Aplicaremos ambos enfoques teóricos para valorar los resultados del sistema educativo.

Considerando la inversión-resultados, la literatura señala que no existe una relación directa entre la cantidad de dinero que se destina en educación y la mejora sustantiva de resultados. Si consideramos el gasto público por alumno (GPA) observamos que no existe proporcionalidad entre lo invertido y lo obtenido. Por ejemplo, en la prueba PISA 2018, las comunidades autónomas que lograron mejores resultados son Galicia, Castilla y León y Navarra. A diferencia de Navarra, las dos primeras no son las que invierten más GPA ni las que tienen mayor producto interior bruto (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019 a y b). Por otra parte, si analizamos el abandono educativo temprano (AET) se llega a la misma conclusión. A pesar de que se ha reducido notablemente en España en los últimos diez años, es del 20,2% en hombres y del 11,6% en mujeres, lejos de las medias europeas del 11,8% y 8%, respectivamente. Por comunidades autónomas los mejores resultados son para Euskadi, Asturias y Cantabria, una vez más no son las que más GPA destinan ni, salvo Euskadi, las que ocupan los primeros lugares en PIB (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

En cuanto a la relación condición-resultados, observamos que la presencia o ausencia de capital material –económico y cultural– y capital relacional –social y simbólico– facilita la comprensión de los resultados del sistema educativo. Por ejemplo, un estudio en la ciudad de Barcelona exploró la distribución de los resultados PISA 2015 por distritos, y se descubrió que el bajo puntaje logrado por los estudiantes de Ciutat Vella y Nou Barris coincidía con: a) las rentas medias más bajas de la ciudad –capital económico–; b) el mayor número de personas migrantes con menor dominio lingüístico –capital cultural incorporado no disponible–; c) la mayor tasa de adultos con bajos niveles de instrucción –capital cultural no incorporado– (Longás y Cussó, 2018).

En síntesis, los resultados de PISA y de AET en España dan cuenta de las mejoras sostenidas en el tiempo y, al mismo tiempo, de la persistencia de problemas de apariencia estructural que afectan los propósitos del sistema. Cobran sentido las afirmaciones que sostienen que la educación formal, a pesar de sus progresos, no logra suficiente éxito ante los desafíos actuales, además del estrés y malestar creciente de los actores educativos –estudiantes, familias, docentes y centros educativos– que se va alimentando con las sucesivas reformas y las incertidumbres que las acompañan (Pozo, Scheuer, Pérez-Echevarría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006).



Llegados a esta situación nos preguntamos si la educación formal debe responder a los desafíos contemporáneos –especialmente el de preparar para la ciudadanía y vida democrática– o, más bien, debe problematizarlos. Quizás llegó el tiempo de mirar el continuo educativo desde un prisma más colectivo, con vocación participativa y énfasis territorial; quizás llegó el momento de repotenciar la dimensión social de la educación formal o no (Longás, Cívís, Riera, Fontanet, Longás y Andrés, 2008).

Las leyes no solo dan anclaje a las instituciones, sino que son una expresión de las definiciones esenciales que, en el caso de la educación, representan aquello que desea formar una sociedad determinada

Las sociedades democráticas expresan sus consensos fundamentales a través de cuerpos normativos que los respaldan, les dan proyección y les otorgan los recursos materiales y jurídicos necesarios para su desarrollo (Rawls, 2018). En tal sentido, las leyes no solo dan anclaje a las instituciones, sino que son una expresión de las definiciones esenciales que, en el caso de la educación, representan aquello que desea formar una sociedad determinada (Bauman, 2013).

En España, el marco jurídico vigente sintetiza una idea de país comprometido con la paz y la democracia e imagina una ciudadanía competente, formada sobre la base de la cooperación, la solidaridad y el respeto de los derechos humanos. Con tal fin, el estado regula la existencia de una educación formal y de una educación no formal, esta última definida como “aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos” (LOMLOE 3/2020, art. 5 bis).

Actualmente sería más acertado hablar de *educación social*, nominación que incorpora lo reconocido por la ley y la historicidad de sus prácticas

Aunque el término *educación no formal* es relativamente joven –su origen lo hallamos en las luchas sociales que diversos actores educativos emprendieron en la última parte del siglo XX–, con los años ha adquirido un peso y un sustento teórico que supera sus impulsos iniciales (Caride, 2004). Para el legislador, la educación no formal posee un carácter complementario, de tránsito paralelo y subsidiario respecto de lo desarrollado por la educación formal, premisa que al menos es inexacta. Educar para la democracia es primero una síntesis, no una suma, y es impreciso que una norma catalogue de no formal aquello que por definición formaliza. Actualmente sería más acertado hablar de *educación social*, nominación que incorpora lo reconocido por la ley y la historicidad de sus prácticas, respaldadas por numerosas investigaciones y la conformación de centros universitarios que dan legitimidad a sus estilos, estrategias, metodologías y responsabilidades (Úcar, 2016a).

Propiamente, la educación social es ya una disciplina, una profesión consagrada, sustantiva y no adjetiva. Es un tipo de pedagogía que posee un subsistema social propio “que integra la ciencia (investigación), la educación (disciplina) y las actividades ocupacionales (la profesión); un modelo donde confluyen el ámbito teórico, el formativo y el profesional” (Janer y Úcar,

2020, p. 84). Sin embargo, se advierte que cuando la praxis pedagógica traduce literalmente el término inexacto –no formal– emergen importantes conflictos humanos, profesionales y técnicos. Es frecuente que los profesionales de esta educación asuman la atención de familias de alta vulnerabilidad; la detección y manejo de factores de riesgo; la creación y animación de proyectos culturales y otras tareas más que llegan a superar su amparo jurídico (González, Olmos y Serrate, 2016).

Lo anterior repercute en la sensación de desprotección y de falta de reconocimiento que experimentan estos profesionales e implica la subutilización de un importante recurso pedagógico que en muchos casos ya está disponible en los centros escolares (Úcar, 2016b). El conocimiento y vínculo que estos profesionales tienen con el estudiantado, sus familias y sus entornos, les otorga un capital simbólico que, movilizado, incide directamente en el bienestar psicoemocional, en la calidad de los aprendizajes y en la resignificación que la comunidad educativa pueda construir respecto de los procesos formativos (Giné y Parserisa-Aran, 2014).

En contextos de alta vulnerabilidad, donde la disposición de capital de posicionamiento social está estructuralmente afectada, se propician escenarios proclives a la desmotivación, las bajas expectativas y la probabilidad objetiva de ver en la educación un camino de ruptura a las limitaciones estructurales de la sociedad. Como profecía autocumplida, estudiantes, familias y hasta el cuerpo de docentes auguran y naturalizan el fracaso escolar pues “el propio sistema escolar, al reposar toda su lógica en la igualdad formal de los [y las] estudiantes, se halla incapacitado para reconocer las desigualdades sociales e individuales que habitan en él” (Flores, Gómez y Renes, 2016, p. 95). En estos escenarios “los tiempos escolares se tornan insufriblemente eternos y el círculo vicioso de la deslegitimación arranca su andar, contrastando la oferta rígida de esos documentos curriculares con la sabiduría a la carta de Internet y la asimetría de la relación docente-alumno con la interacción aplanada y aluvial de las redes sociales” (Narodowski, 2020, p. 56).

Sin duda, las bajas expectativas de algunos colectivos sobre el sistema educativo son un difícil desafío que no se resuelve solo con la inyección de capital económico, sino que implica la movilización de otros capitales a partir de políticas públicas en favor del desarrollo de las comunidades que socioecológicamente se vinculan con los centros educativos (Civís y Longás, 2015).

A pesar de las dificultades señaladas, en entornos vulnerables todavía prima la confianza en las propiedades del sistema. Esto se debe en parte a la contribución de proyectos socioeducativos que en red promueven el desarrollo comunitario y la transformación de las comunidades cívicas (Pérez, 2011). Desde finales del siglo XIX, antes incluso que apareciera el concepto de educación formal, alrededor de sindicatos, parroquias, asociaciones vecinales, clubes deportivos y diversas formas de educación popular, emergieron importantes acciones socioeducativas de interés cívico (Canal, 2015). Su histo-



En entornos vulnerables todavía prima la confianza en las propiedades del sistema

ricidad ofrece ciertos continuos, como: a) el aporte del voluntariado, incluso en tiempos de marcado individualismo; b) una tendencia hacia la profesionalización; c) la coexistencia de numerosos estilos pedagógicos y proyectos de orientación laica o religiosa; d) el tránsito desde una relación vertical con los participantes hacia estilos dialógicos y participativos; y e) la plástica adaptación de sus proyectos a las necesidades de la población (Aguirre, Moliner y Traver 2017).

En escenarios convulsos y en entornos vulnerables, las redes socioeducativas emergen como alternativas cívicas, estables, abiertas y flexibles que fomentan la responsabilidad colectiva

En escenarios convulsos y en entornos vulnerables, las redes socioeducativas emergen como alternativas cívicas, estables, abiertas y flexibles que fomentan la responsabilidad colectiva (Maya-Jariego y Holgado, 2017). Por lo general, implementan complejos procesos educativos sobre la base de ciertos requisitos y propósitos que según su madurez materializan sistemas relacionales dialógicos, consensuados y, dentro de cada rol técnico y profesional, marcos éticos de negociación, con especial foco en el respeto a la singularidad y riqueza de cada ser humano.

Si bien en el caso de España, las redes socioeducativas suelen asociarse al “ámbito de la inadaptación infantil y juvenil y en el de la animación sociocultural y la acción comunitaria” (Janer y Úcar, op. cit., 2020, p. 87), esta vinculación se ha expandido hacia el total del tejido social mediante la movilización de capitales relacionales –social y simbólico– para suplir, complementar y generar capitales susceptibles de materialización –económico y cultural–, cuya carencia explica en gran parte los malos resultados educativos de un colectivo determinado. Cada vez más se identifica su emergencia en la mejora del éxito educativo mediante iniciativas de colaboración interinstitucional e intersectorial (Civís y Longás, op. cit., 2015). También en nichos socioecológicos acotados, como barrios, municipios pequeños y micro zonas rurales, la vocación territorial de las redes socioeducativas se asocia a la indispensable contribución del tercer sector como “buen reflejo de rasgos que facilitan la participación de la ciudadanía en acciones colectivas a través de organizaciones de ayuda mutua, de defensa de los derechos sociales y denuncia de sus carencias y la atención de sus necesidades sociales” (Pérez, 2019, p. 7).

Alejada de las presiones heterónomas, la educación social es un espacio formativo donde el fin último del sistema educativo se respira, se toca, se siente, se goza y se padece. Las actividades socioeducativas surgen como contrapunto a las “posiciones o posturas de aceptación acrítica o de resignación a la situación vital individual y comunitaria de las personas. Se trata de ayudarlas o de acompañarlas en el proceso de toma de conciencia tanto de la realidad que viven como de aquella que desearían vivir y, sobre todo, de que dicha concienciación les haga poner en marcha acciones que les ayuden a transitar de la primera a la segunda” (Úcar, 2012, p. 9).

Ahora bien, como una expresión más de desintegración social, de la crisis institucional y del aumento de la vulnerabilidad, la educación social sufre

de precariedades simbólicas y materiales que la obligan a depender de los vínculos biopolíticos con el propio sistema educativo –cuando se despliega en centros educativos– o de financiación cuando opera como tercer sector. Todo ello amenaza la calidad de sus proyectos y fragiliza el propio tejido social (Bellera, 2015).

En síntesis, el sistema educativo posee definiciones esenciales consistentes en la democracia y los derechos humanos. Su expresión formal ha conseguido resultados positivos que se evidencian en el progreso material y simbólico de quienes lo completan exitosamente, aunque se advierten problemas estructurales que no ha logrado resolver. Por su parte, la educación social supera el marco jurídico que lo soporta y transita hacia espacios de significación social cada vez más alta y relevante, mientras que paradójicamente es subutilizada y en algunos casos padece precariedad.



Conclusiones

Las habilidades biológicas, cognitivas, emocionales y psicológicas del ser humano contribuyen a la traducción de la realidad que lo rodea. Esto implica que lo social sea algo probable, resultado de la interpretación, la construcción y la transformación. Las formas de construcción de realidad resultan del esfuerzo humano por encontrar estabilidad y certidumbre frente al entorno a veces hostil y la interpretación de sí mismo. Como resultado aparecen las instituciones sociales –familia, religión, género– y las instituciones jurídicas –escuela, iglesia, estado–, instrumentos de largo recorrido que dan sentido y proyección a la estructura que les tributa (Cristiano, 2012).

En los inicios del siglo XXI se ha intensificado la resignificación de dichas instituciones. Una sociedad líquida y cansada se ha mostrado permeable a la proliferación de discursos y relatos que han logrado instalar una falsa dicotomía entre lo público y lo privado (Bauman, op. cit. 2017, Byung-Chul, 2012). El pregón neoliberal y mercado-céntrico ha dotado de peso simbólico al sujeto-consumidor en el entendido de que la sociedad es más eficiente –ergo, libre e igual– cuando el estado disminuye su influencia y lo particular aumenta su participación pública, a pesar de que las evidencias indiquen lo contrario (Piketty, op. cit., 2019).

La apatía o el interés por la acumulación exacerbada de lo material en beneficio propio y la desafección del conocimiento de los entornos en los que se despliega el ser humano son atributos de la ignorancia que Platón representa en la alegoría de la caverna (Platón, 2013). Siguiendo al filósofo ateniense, la condición de ignorante no refiere a la ausencia de conocimiento, sino más bien a la negación de su carácter social, consistente en los ideales del sujeto-consumidor antes mencionado. Ante ello, los desafíos de la sociedad contemporánea y, por extensión, de la educación confluyen en

Las formas de construcción de realidad resultan del esfuerzo humano por encontrar estabilidad y certidumbre frente al entorno a veces hostil y la interpretación de sí mismo

la urgente necesidad de inocular paideia donde abunda apaideusia, lo que es equivalente a promover el pensamiento crítico, la integración social y la resignificación institucional para disminuir la vulnerabilidad y, gracias a ello, transitar hacia una sociedad más democrática.

El rol socializador de la educación, por lo tanto, no comienza ni se agota en la transmisión de saberes conceptuales y de las formas instituidas, sino que se despliega tanto en el discurso dominante, como en la construcción colectiva del capital simbólico que se asocia al poder de la economía, lo social y la cultura. Precisamente, los elementos críticos de la sociedad actual, así como las bondades y dificultades del sistema educativo, se explican por una profunda transformación cultural, en sintonía con la creciente influencia –más bien des-educativa– de canales informales que en parte explicaría porqué en entornos vulnerables, con reducido capital económico y cultural, prospera la propagación de imaginarios colectivos dotados de desamparo y desesperanza (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

La educación debe enseñar, promover y cuidar la democracia que la permite. Frente a los mensajes desesperanzadores o abiertamente manipuladores, la educación debe contribuir a formar una ciudadanía atenta, crítica y movilizadora en favor de la tolerancia activa

La educación, como sistema del que se provee la sociedad, debe enseñar, promover y cuidar la democracia que la permite. Frente a los mensajes desesperanzadores o abiertamente manipuladores, la educación debe contribuir a formar una ciudadanía atenta, crítica y movilizadora en favor de la tolerancia activa. Esto implica la conjugación de esfuerzos colectivos –capital social– que no se contengan en el conocimiento y respeto de la pluralidad y la diversidad, sino que ante su eventual vulnerabilidad se involucren en su rechazo público y en la generación de nuevos compromisos para la transformación social. Se trata, en consecuencia, de un desafío cultural: “todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción (al igual que el tiempo incorporado necesario para adquirir los medios de apropiárselo) la fuerza colectiva de los propietarios del capital cultural tendería a incrementarse al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse [y] aun intercambiarse (sustituyéndose los unos por los otros en sucesión)” (Bourdieu, op. cit., 2018, p. 219- 220).

Por consiguiente, la dimensión política de la educación además de evidente es necesaria. Las carencias económicas y culturales que explican la vulnerabilidad obligan a las formas educativas a configurar nuevos espacios socio-educativos, más allá de los centros educativos, aunque implique tensiones biopolíticas o confusiones conceptuales como la que sucede en torno a la educación no formal. Las redes socioeducativas se configuran como espacios dotados de fértiles recursos pedagógicos (centros educativos, entidades sociales, centros culturales, etc.), capaces de movilizar todos los tipos de capital de posicionamiento de la estructura social, sin enfatizar necesariamente el capital cultural institucionalizado. Esto implica aceptar que los resultados positivos que espera obtener el sistema educativo superan su propia acción y capacidad, pasando por la disposición progresiva y focalizada de

nuevos recursos, especialmente en los entornos más vulnerables, así como por la obtención de resultados educativos de carácter inmaterial. Estos últimos influyen drásticamente en el estudiantado. “Deberíamos tener siempre muy presente que existen bienes que creamos y poseemos en común [que] resultan invisibles [y que] necesariamente han de surgir en una comunidad. Por ejemplo, la amistad [que], precisamente por su naturaleza, solo puede darse en el marco de una relación interpersonal y gracias a un vínculo que la vivifica” (Balduzi, 2021, p. 186).



En conclusión, si la educación es una fuente de calidad y sentido al país que imaginamos, parece relevante pensarla desde una gobernanza más participativa, donde se viva y no solo se reconozca la pluralidad de las culturas que la alimentan, donde se piense en “una forma de entender la convivencia más horizontal, más igualitaria y al mismo tiempo más capaz de reconocer la heterogeneidad” (Subirats, 2011, p. 93). Para ello el sistema educativo tiene mucho por recorrer y, en ese camino, la educación social la puede acompañar y vertebrar, no solo complementar. Pensamos, pese a todas las dificultades, que la articulación de redes socioeducativas y los principios que las conducen son adecuadas para reconocer significativamente la singularidad cognitiva, identitaria, valórica y afectiva de cada sujeto que forma parte de la construcción de una sociedad democrática. Pueden ser, también, espacios de co-construcción de un verdadero y ampliado proyecto de educación de la ciudadanía.

César González Saavedra
Grupo de Investigación Consolidado PSITIC
Universidad Ramon Llull
cesargs@blanquerna.url.edu

Jordi Longás Mayayo
Grupo de Investigación Consolidado PSITIC
Universidad Ramon Llull
jordilm@blanquerna.url.edu

Bibliografía

- Aguirre, A., Moliner, L. y 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
- Álvarez, J. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En: Pozo, A., Del, M., Álvarez, J. Luengo, J. y 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. 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. y 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/lostrestadodelcc.pdf>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2018). *Las estrategias de reproducción social*. XXI.
- Bourdieu, P. y Boltanski, L. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Nueva Visión.
- Brey, A., Innerarity, D. y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Libros Infonomía.
- 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. y 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
- Canal, J. (2015). *Historia Mínima de Cataluña*. Turner.
- Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Kairós.

Caride, J. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 28, 6-8. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165465>

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Civís, M. y 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*. Edivim.

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

Flores, R., Gómez, M. y 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. y 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.riceg.org/index.php/riceg/article/view/31>

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

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

González, M., Olmos, S. y 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

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. y Úcar, X. (2020). Una análisis comparativa internacional sobre la práctica profesional de la pedagogía 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. y 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. y 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
- 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. y 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/
- 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. y 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
- 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. y 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

