

La sociedad educadora

The educational society

María LÓPEZ MATALLANA*
Jorge TORRES LUCAS**

Fecha de Recepción: 10-10-2003

Fecha de Aceptación: 30-10-2003

RESUMEN

Toda sociedad tiene como misión asegurar un adecuado proceso de socialización de sus nuevos miembros. En la actualidad este objetivo se ha logrado mediante la implantación de la escolaridad obligatoria, al menos desde un punto de vista cuantitativo, pero también es cierto que esto ha tenido como consecuencia una des-responsabilización de la sociedad en lo que se refiere a la educación de sus miembros más jóvenes. Una sociedad-ciudad será educadora cuando reconozca, ejerza y desarrolle, entre otras, una función educadora, en el sentido de asumir una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los más jóvenes. Desde esta perspectiva, se plantean algunas líneas de reflexión de cara a la praxis de una sociedad educadora: la necesaria incidencia en una acción educativa de carácter comunitario sobre los niños y algunas de sus premisas, así como la activación/recuperación de espacios de convivencia y participación social y algunas de las vías para conseguirlo.

PALABRAS CLAVE

Sociedad educadora, Educación, Participación, Ciudad educadora, Comunidad, Proyecto ciudad educadora.

* Dra. en Pedagogía . Departamento de Educación Social. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Madrid. c/ Lasalle, 10 - 28023 Madrid.

**Dr. en Pedagogía. Departamento de Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. c/ Universidad Comillas, 3 - 28049 Madrid.

ABSTRACT

The mission of every society is to ensure an appropriate socialization process for their new members. Nowadays this objective has been achieved through the implementation of compulsory schooling, at least, from a quantitative point of view; but it is also true that this has had as consequence a de-responsibilization for the younger members education. To be educational, a city-society must recognize, practice and develop -among others - an educational function, in the sense of assuming a purpose and a responsibility aimed to the formation, promotion and development of all its members, starting with the younger. From this point of view, some reflection lines are considered in order to face the practice of an educational society: the necessary incidence in an educational action of community characteristic on children and some of the premises, as wells as the activation/recovering of spaces for social cohabitation and participation and some ways to achieve it.

KEY WORDS

Educational society, Education, Participation, Educational city, Community, Educational city project.

1. FUNCIÓN EDUCADORA DE LA SOCIEDAD

Toda sociedad tiene como misión fundamental asegurar un adecuado proceso de socialización de sus nuevos miembros, que niños y jóvenes se integren y adapten en la estructura social y asuman transformadoramente las pautas y patrones culturales propios del sistema.

Desde una perspectiva antropológica, dicho proceso recibe el nombre de enculturación, según el cual el sujeto va asumiendo paulatinamente los patrones y pautas culturales en la vivencia cotidiana que tiene en un ambiente que está investido culturalmente. Desde otras perspectivas, se entiende como el proceso de asunción de las funciones básicas

que deben ser realizadas para asegurar la preservación del sistema social. Una de las funciones sociales básicas para dicha preservación es la educación de niños y jóvenes de cara a una correcta integración en la sociedad. Tal función ha ido progresivamente institucionalizándose, hasta llegar al sistema escolar que es propio de las sociedades desarrolladas.

Esta progresiva institucionalización de la función educativa en torno al sistema escolar ha dado, entre otros, los siguientes resultados: por un lado, la universalización del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza y la formación (al menos cuantitativamente). Pero, por otro lado, ha generado una fuerte des-res-

ponsabilización del resto de los sectores sociales con respecto a la educación y la formación de los ciudadanos más jóvenes.

La vinculación con carácter de casi exclusividad que se da entre la institución escolar, con apoyo de las familias, y la educación de niños y jóvenes choca con la globalidad que caracteriza al hecho educativo. Y también al proceso de socialización.

El niño y el joven se van conformando a través de una red múltiple de influencias y mensajes generados desde muy diversas fuentes: el colegio, la familia, los amigos, los medios de comunicación y, en algunos casos, otros grupos de referencia... Este aspecto esencial del proceso educativo y socializador es el que pone de relieve el papel educador de la sociedad, como responsable último del bagaje relacional, actitudinal y comportamental que las personas van adquiriendo a lo largo de la vida.

Una sociedad que recupere su responsabilidad formativa, su función educadora y conformadora de sus miembros, que no esconda y arrincone esa función en tan sólo unos determinados espacios institucionales. Una sociedad que asuma explícitamente su papel como generadora de las condiciones para que se desarrollen valores de ciudadanía democrática tales como la participación, la responsabilidad social, la solidaridad, la convivencia, la tolerancia...

Desde la pedagogía se viene insistiendo desde hace tiempo en la necesidad de profundizar e instrumentalizar la función educadora de la sociedad, estableciendo como objetivo fundamental conseguir generar una cierta coherencia en los mensajes conformadores que se emiten desde la diversidad de agentes y fuentes que influyen en el proceso educativo y socializador de niños y jóvenes (y en general, de toda la población).

Trilla (2000) hace un análisis muy lúcido de los aspectos que hemos desarrollado hasta ahora, señalando dos principios fundamentales sobre la educación, los principios de heterogeneidad y globalidad:

— El primero hace referencia a la diversidad y amplitud del hecho educativo. La educación puede estar en muchas partes y puede proceder de una gran variedad de agentes e instituciones.

— El segundo, reconoce la heterogeneidad de la educación, pero incide en que, al mismo tiempo, es necesario tener una visión holística, global e integradora del hecho educativo. Si miramos la educación desde fuera, de una forma analítica, vemos que hay muchas educaciones distintas; pero si cambiamos el enfoque y miramos desde la perspectiva del sujeto que se educa, todas aquellas educaciones distintas se mezclan de una forma muy compleja.

Franch (1985) lo explicaba muy bien al indicar que cuando se está hablando tanto de *“...educación sexual, educación para la salud, educación ambiental, y de un montón de educaciones que cuesta recordar, es importante plantearse si educaciones hay muchas o sólo hay una que requiere diversidad de procedimientos y una matización de las finalidades propias de cada momento según el sector de la vida del niño en que incide. Si se parte de muchas educaciones es que se tiene más presente lo que hace de especial el supuesto educador que lo que hace el niño. Si, en cambio, se pone al niño en el centro de la consideración del problema, entonces se plantea necesariamente la unicidad del proceso educacional del niño y la exigencia de la globalidad del conjunto de la experiencia que éste vive en ámbitos diversos. Experiencia que, a la corta o a la larga, deberá integrar desde su propia perspectiva”*.

En la base de muchos de los problemas de socialización en adolescentes y jóvenes y de muchos de los comportamientos inadaptados, se encuentra la incoherencia entre los mensajes de los diferentes agentes que influyen en el niño, y en la existencia de mensajes latentes e implícitos contradictorios. Y, por supuesto, en la experiencia vital de cada sujeto que, más a menudo de lo que sería deseable, se ve reducida a contextos pobres y poco diversos. Así, por ejemplo, mientras en el colegio se desautoriza la violencia como forma de solucionar los conflictos, el cine, la televisión, la publicidad y los videojuegos muestran constantemente mensajes en sentido contrario (y en el parque, cuando el niño está solo y surge el conflicto, la conducta que prima es de agresión). Mientras el sistema escolar y el laboral se estructuran en torno al esfuerzo y la capacidad de demorar la recompensa de una conducta, en el entorno social y cultural se valora el presentismo y la satisfacción inmediata de las necesidades y los deseos (la experiencia, entonces, indica que es mejor jugar ahora que aprobar dentro de un mes; tener un regalo que esperar al cumpleaños; salir con los amigos que prepararse para un futuro laboral aún muy lejano...)

Por tanto, es básico abordar las estrategias necesarias para que los diferentes agentes que confluyen en la conformación del niño y el joven se hagan conscientes de su papel educador y se responsabilicen de él, así como definir fórmulas para coordinar pedagógicamente sus diversos papeles.

2. HACIA UNA SOCIEDAD-CIUDAD EDUCADORA

En esta línea de articulación y concreción, encontramos los conceptos de *ciudad educadora* y *proyecto educativo de ciudad*. Ciudad educadora es, sobre

todo, una idea-fuerza surgida a finales de la década de los 80 a partir de la iniciativa de diversas corporaciones municipales, que cristaliza en la Declaración de la Carta de Ciudades Educadoras de 1990 (revisada en 1994). En ella se define que la ciudad será educadora cuando reconozca, ejerza y desarrolle, además de las funciones tradicionales, también una función educadora, en el sentido de asumir una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los más jóvenes.

Todo esto supone incidir en que *“...los términos de la relación entre sociedad y educación cambian de naturaleza: hay un proceso de compenetración íntima de la educación y el tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica”* (Faure, 1972).

Como señala Soler (1998), se trata de dirigir la actuación hacia dos polos del contexto social:

— Hacia el polo territorial, constituido por la familia, los entes locales, las asociaciones y las estructuras productivas, buscando el compromiso de favorecer que los jóvenes tengan una base experiencial rica, íntegra, auténtica, diferenciada y sanamente conflictiva.

— Hacia el polo escolar, constituido por la escuela y otras agencias educativas, a quienes corresponde el deber de transformar las experiencias de vida en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en que vivimos.

Así la ciudad, desde su voluntad educadora, ha de definir y establecer su proyecto educativo de ciudad, en cuyo interior todo el mundo tiene su papel, su función, su responsabilidad: las administraciones y servicios públicos, las instituciones y equipamientos culturales, el mundo de la creación y la producción de

la cultura, las artes, las ciencias y las nuevas tecnologías, el mundo de la economía y del trabajo, las entidades y asociaciones, los medios de comunicación y, por supuesto, también la escuela.

Nuestras sociedades se caracterizan, cada vez más, por la multidireccionalidad, por la diversidad de agentes y sectores que desarrollan propuestas e iniciativas de actuación. De hecho, ya se empieza a definir el nuevo modelo de sociedad como la sociedad-red, donde la definición de las políticas educativas, sociales y culturales se conciben y desarrollan de un modo más relacional entre la constelación de agentes que interactúan en el contexto social.

En el ámbito de la intervención con niños y jóvenes, dentro del marco relacional y global que supone la sociedad-ciudad educadora, se hace necesario potenciar y recuperar los espacios para apoyar el proceso de socialización del niño y joven desde su propio territorio. Promover que esos espacios se configuren como nudos en la red social, como focos de confluencia de los distintos agentes que inciden en ese territorio.

3. PRAXIS DE UNA SOCIEDAD EDUCADORA: ALGUNAS REFLEXIONES

Una vez hechos los planteamientos básicos de lo que es y supone el concepto de sociedad-ciudad educadora, cabe plantearse algunas reflexiones, a nuestro parecer importantes, para la puesta en práctica del mismo.

Propiciar que la sociedad asuma su responsabilidad educadora, implicaría que las administraciones responsables aseguraran la integración real y cotidiana de los diferentes sectores sociales que forman parte de las comunidades de referencia. En este sentido, proponemos

reflexionar sobre algunos aspectos que nos parecen especialmente relevantes:

— Por una parte, nos parece imprescindible incidir en una acción educadora para la infancia, de forma que niños y niñas vivan ya un proceso de aprendizaje social que les permita educar-se para conformar la base de una sociedad con vocación e intención educadora. Ninguna política de juventud (mujer, servicios sociales, etc.) puede desligarse u olvidar el origen de las personas con las que trabaja: los actuales sujetos de las políticas de infancia son los futuros sujetos de políticas de juventud (y, además, son escolares). En este sentido, la actitud de los técnicos o los colectivos de ciudadanos no puede ser exclusivamente crítica con dichas políticas, con los padres o con la escuela, sino que debe ser una actitud de implicación, de co-responsabilidad, de coordinación para preparar y trabajar sobre los procesos necesarios para alcanzar un buen desarrollo personal y social de nuestros niños. Y para que esto sea posible es necesario, además, un buen clima en el que desarrollarse, acogedor, motivador, cariñoso..., no basta con que cada institución realice su trabajo, este trabajo debe estar integrado en la comunidad, permitiendo que los niños y jóvenes se sientan parte de ella.

— En segundo lugar, consideramos muy importante la activación y/o recuperación de espacios de convivencia y participación social (algunos muy descontextualizados de las necesidades reales, otros demasiado abandonados como para tener relevancia social), así como de la interrelación entre estos espacios y, en consecuencia, el establecimiento real de un mayor protagonismo de diferentes sectores de la población en la atención cotidiana a los problemas de la comunidad. En el marco de esta sociedad, que cada vez tiende más a la individualización, es importante conseguir que los

ciudadanos nos sintamos parte de una comunidad.

Estos dos aspectos se complementan total e ineludiblemente. Es imposible que los niños sean educandos de la sociedad si, a su vez, ésta no asume progresivamente su papel educador.

Sin embargo, el primer aspecto, la incidencia en la educación infantil, no deja de ser un buen punto de partida. La sociedad, en términos generales, se preocupa por sus niños. Esto nos permite contar con una tendencia por parte de los diversos agentes socializadores a participar, en mayor o menor medida, en los procesos que atañen a la infancia: escuela, familia, instituciones de carácter social y educativo, etc. La intención de proteger a la infancia y de ayudarla en su desarrollo personal y social ha generado movimientos de inestimable valor como por ejemplo "La ciudad de los niños" (iniciada en Fano, Italia, y difundida por F. Tonucci y el movimiento de renovación pedagógica Acción Educativa, en nuestro país), que recoge en asociación a ciudades de diferentes puntos geográficos que se comprometen a crear un entorno más amable y estimulante donde crecer, así como a escuchar las demandas de los niños para su ciudad a través de los "Consejos de Niños". Y, por supuesto, proyectos orientados al desarrollo socioeducativo infantil, de carácter local, ligados al barrio y su red asociativa, que permiten una integración en la comunidad y a su vez abren perspectivas y espacios educativos nuevos y enriquecedores a los niños y niñas con los que trabajan.

Pero la misma intención acoge a menudo proyectos que, amparados en una vocación de integración social (de niños con dificultades de origen social, físico, psíquico o de aprendizaje), actúan descontextualizados del entorno, no ya sólo dificultando una integración real,

sino ignorando la necesaria "normalización" social a la que cualquier persona tiene derecho y que es la base del desarrollo social.

El enfoque ha de ser, necesariamente, otro. Una intervención paliativa de los problemas que surgen durante la infancia aporta muy poco de cara al futuro. Una intervención focalizada en los problemas específicos de cada niño (o de un conjunto de ellos) sólo tiene sentido en la medida en que constituye un complemento (una parte más) a una acción comunitaria protectora y estimulante, más amplia.

Veamos un ejemplo: la intervención de un logopeda supone una ayuda para un niño con dificultades en el lenguaje, sobre todo en la medida en que este niño es estimulado a hablar –es escuchado– por sus padres, es respetado por su compañeros de cole bajo la tutela de un profesor que propicia un clima de tolerancia en el que todos son importantes, en las actividades extraescolares –aunque sea la de teatro– puede participar como uno más, cuando baja al parque los vecinos no ponen en evidencia su dificultad y, por tanto, no transmiten a sus hijos el desprecio por la diferencia...

No es tarea fácil, pero la transmisión de valores y el estímulo a la mejora, a la importancia del aprendizaje y del esfuerzo, a la superación de las pequeñas frustraciones, al respeto por el otro, a la resolución autónoma de conflictos, al comportamiento solidario, a la aceptación normalizada de la diferencia, etc., no es exclusivamente tarea de la escuela, la familia o el centro social, sino que por el contrario corresponde a todos ellos y a otros agentes implicados. Es importante dar coherencia a esa acción educadora que, como comentábamos antes, puede tener distintas fuentes y formas, pero que finalmente es cada niño, cada joven, quien la integra personalmente.

Veámoslo desde otra perspectiva. Un profesor no puede quedarse tranquilo porque ese niño que crece en un ambiente desfavorecido (y que por tanto tiene dificultades de aprendizaje, de adaptación y, en definitiva, personales, que atañen a la construcción de su identidad y a su forma de ver y vivir el mundo), recibe apoyo escolar por parte de una entidad de carácter social (junto con otros niños en situación similar a la suya), o su familia está atendida por los servicios sociales (junto con otras familias en situación similar). Lo cierto es que ni padres, ni servicios sociales, ni escuela, ni entidades sociales pueden/deben realizar su tarea educadora de forma independiente ni descontextualizada, como no pueden/deben responsabilizar exclusivamente de dicha educación a ninguna de las otras instituciones. Porque, en definitiva, el niño "pasa de mano en mano" sin satisfacer nunca a los adultos (los mismos adultos responsables de ayudarlo a crearse una identidad, de alimentar su autoestima). Y el único espacio en el que puede ser "alguien" es el de los iguales (que habitualmente se encuentran en la misma situación personal y social). Sin duda este ejemplo, como suele suceder, es excesivamente simplificador, pero lo cierto es que aunque la realidad sea compleja, no podemos eludir la responsabilidad de buscar y abordar soluciones educativas globales, que impliquen la coordinación de los diferentes sectores.

Lo cual nos lleva a abordar el segundo punto. La progresiva implicación de los diferentes agentes sociales en la re-construcción de una sociedad educadora, supone sin duda que las administraciones públicas y/o las instancias responsables activen los espacios de participación, asegurando un mayor protagonismo social.

La participación social requiere, no sólo el establecimiento de cauces para la

participación –que sin duda existen muchos–, sino promover que los espacios de participación:

— Se integren e interrelacionen entre sí aportando mayor riqueza y permitiendo: la generación de nuevas redes, el aprovechamiento de la experiencia de otros colectivos y, en consecuencia, una mayor fuerza de la sociedad.

— Se den a conocer adecuada y realmente, motivando a participar a los que nunca lo han hecho (por ignorancia, por dejadez, por baja autoestima) y asegurando la realidad práctica de dicha participación.

Centraremos nuestra reflexión, brevemente, en este último punto. Estimular y motivar la participación implica, en primer lugar, asegurar el relevo ágil y operativo en los órganos de participación a través de procesos de información/formación adaptados a las características de la población participante. Que el trabajo previo a la incorporación de los nuevos miembros esté documentada y disponible es imprescindible, pero en muchos casos no es suficiente. El espacio de participación ha de resultar acogedor e integrador con independencia del nivel formativo o la edad de los participantes; esto requiere articular formas creativas y estimulantes para la transmisión de la información. Y también, por supuesto, que hagamos real la vieja premisa "a participar se aprende participando".

En segundo lugar, las reflexiones y propuestas generadas en el seno de los espacios de participación deben ser atendidas, analizadas colectivamente y, en su caso, puestas en marcha por las instancias oportunas. Esto es posible si, por una parte, los participantes han recibido la adecuada información/formación acerca de sus funciones, por otra los foros de participación son dinamizados adecuadamente y, finalmente, los

profesionales que trabajan en las diferentes entidades (centros formativos, sociales, culturales, etc.) aceptan los enfoques y propuestas generados en los espacios de participación como una aportación importante que deben tratar de articular en la práctica y no como intrusismo profesional.

La consecuencia de todo lo planteado debe ser un mayor protagonismo de la sociedad en su propio proceso. Ahora bien, desde la perspectiva de una sociedad-ciudad educadora, creemos que este protagonismo no sólo debe centrarse en la propuesta, sino también en la ejecución de soluciones o alternativas comunitarias a los problemas (si la escuela no es la única responsable del proceso educativo de nuestros niños, tampoco lo es la administración pública de la resolución de problemas sociales).

Creemos que esto sólo es posible desde la potenciación y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la comunidad en la que se vive. Desde esta perspectiva, parece imprescindible la creación de nuevos espacios de convivencia y la búsqueda de alternativas que impliquen a la comunidad, coordinados y motivados por las administraciones competentes.

Las políticas actuales parecen tender al trabajo sectorializado: espacios para los mayores, para los jóvenes, para los niños, para las mujeres con dificultades, para las personas en situación de riesgo social... Es cierto que, en ocasiones, es necesario un trabajo profesionalizado de apoyo y/o ayuda a personas con determinadas dificultades (ya lo hemos apuntado antes), pero también es cierto que este trabajo no tiene los resultados deseados si no se contextualiza y se apoya en la comunidad. Nuestra sociedad, si pretendemos que recupere su función educadora, necesita recuperar o re-inventar espacios para el encuentro:

— Intergeneracional: entre niños de diferentes edades, con abuelos, familiar... el trato con personas de diferentes edades es altamente enriquecedor.

— Para la reivindicación de lo pequeño pero importante: el arreglo del parque, la defensa de unos vecinos, la creación de un espacio deportivo...

— Para la convivencia en el barrio, en el pueblo: asociaciones para el deporte, para el ocio (las peñas), para la fiesta, movimientos de ayuda vecinal...

— Para el ocio y la cultura de todos, en los que prime la "normalización" sobre la "integración", la construcción y vivencia de la cultura sobre el mero consumo de productos culturales.

— Para la iniciativa compartida desde los intereses comunes, no sólo la "matriculación" en actividades organizadas por otros.

— Para la tertulia y el café, no sólo los cursos de formación, las escuelas de padres con expertos o los talleres.

Y las administraciones competentes, desde el objetivo de que la sociedad recupere su función educadora, deberían articular la recuperación/implementación de actividades comunitarias ligadas a las realidades sociales que le son propias. Veamos un ejemplo, ante la realidad de padres que trabajan y no pueden atender a sus niños hasta las 19 o las 20 h. de la tarde, diferentes instancias ponen en marcha proyectos de actividades extraescolares, ludoteca o apoyo escolar que aseguran el cuidado de los niños hasta que pueden ser recogidos. Ciertamente son proyectos con un talante educativo y, en principio, interesantes. Pero también es cierto que los niños necesitan descansar, estar con sus mayores, tener otras oportunidades de estímulo familiar: una jornada de 9 a 20 resulta agotadora para cualquiera.

Antes, era común que los vecinos y familiares se encargaran de estos niños hasta que los padres llegaran del trabajo. ¿Por qué no implementar proyectos de “madres-canguro” que recogen a varios niños del colegio, de la ludoteca o de la extraescolar (hacia las 18 h.) y se quedan con ellos en casa hasta que pueden recogerlos sus padres? Mayores que ejercen voluntariado con personas más mayores o impedidas (voy a ver a mi vecina que no puede salir, y de paso la llevo un caldo); ludotecas integrales, donde abuelos y niños, jóvenes y adultos comparten un rato de ocio alrededor de... ¿un parchís?, o simplemente comparten el espacio, se ven, se oyen, comentan; jóvenes que ayudan con los deberes a niños más pequeños de su colegio o de su asociación. Las posibilidades son múltiples, y seguramente la misma comunidad sería capaz de generar ideas y proyectos sencillos pero útiles, ligados a sus necesidades y posibili-

dades, creadores de un sentido de pertenencia a la misma.

Sólo se necesita que las instituciones, los técnicos, los pedagogos, los maestros, los educadores sociales... favorezcan la implementación de espacios para la convivencia y la participación, capaces de generar soluciones más ligadas a las necesidades comunitarias, contando con las personas que forman parte de ella. O, como dice Ortega Esteban (1998), que sintetiza perfectamente las ideas desarrolladas en esta parte del artículo: “La educación a lo largo de la vida debe integrar a los niños y los jóvenes en la sociedad, incluso en el sistema educativo, pero también y sobre todo en la familia y en la comunidad de base. La educación como enriquecimiento de los conocimientos y las capacidades, pero también y sobre todo, de estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos”

BIBLIOGRAFÍA

- Caride, J.A. (2000). *Educación Social y Políticas Culturales*. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Castells, M. (1997). La sociedad red. En *La era de la información*, vol. 1. Madrid: Alianza.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.
- Franch, J. (1985). *El lleure com a projecte*. Barcelona: Direcció General de Joventut.
- García Garrido, J.L. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Gómez-Granell, C. y Vila, I. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Ortega Esteban, J. (1998). Educación social a lo largo de la vida o el espacio para la educación social. En VV.AA. (1998). *Nuevos espacios para la educación social*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Petrus, A. (1998). La educación social como marco conceptual del educador social. En VV.AA. (1998). *I Congreso estatal del educador social*. Murcia: FEAPES.
- Quintana Cabanas, J.M. (2000) (3ª ed.). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- San Salvador, R. (2000). El desarrollo de la ciudad mediante un modelo relacional de intervención. En VV.AA. (2000). *Los centros cívicos ante el nuevo milenio. Nuevos retos de participación, descentralización y territorio*. Madrid: Miraguano.
- Soler, J. (1998). *La apuesta por la ciudad educadora*. En www.lafactoriaweb.com/articulos/soler7htm.
- Trilla, J. (2000). La cultura y sus mediaciones pedagógicas. En J.L. García Garrido (coord.). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.