



LA PEDAGOGÍA SOCIAL: ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES

Mtro. Jorge Gonzalo Escobar Torres, Mtro. Sergio Santamaría Suarez,
Mtro. Gerardo Hurtado Arriaga

Área académica de psicología, Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa)
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción.

Existe una diversidad de aproximaciones teóricas vinculadas con el campo de la Pedagogía Social y de esa multiplicidad se denotan propuestas novedosas, otras comprometidas con el bienestar social y cultural, sin embargo en lo que respecta al objeto de estudio de la Pedagogía Social, no deja de parecer una miscelánea que podría dejar desorientado a quien accede por primera vez a este campo. Salvo excepciones, los conceptos social y cultural permanecen tan permeados que se difuminan. Es por ello que el objetivo de este artículo es indagar si existe una diferencia entre los conceptos *social* y *cultural* y de qué manera dicha diferencia/igualdad se inserta en el concepto de Pedagogía Social (PS). Para tal objetivo se retoman diferentes versiones de los conceptos de Pedagogía Social y, utilizando el modelo de Ken Wilber (1997, 2002, 2007), se realiza una cartografía de las funciones de la PS.

Desarrollo

En un intento por ofrecer un modelo realmente integral Ken Wilber (2002, 2003, 2007) propone un modelo de 4 facetas:

Cuadrante objetivo individual: se refiere al estudio y explicación de los fenómenos visibles a través de métodos empíricos. Las disciplinas o métodos de este



cuadrante no se interesan por la subjetividad y su objeto de estudio son las individuales concretas (el cerebro, las células, la conducta, la materia, etc.).

Cuadrante subjetivo individual: Aborda las profundidades de un individuo e intenta comprender desde la propia mirada del sujeto. Se abordan el conocimiento del sí mismo, de la forma de apropiarse del mundo, de los conocimientos, etcétera a través de la interpretación.

Cuadrante objetivo colectivo (Social): La intención en las disciplinas de este campo es la de indagar la función que cumplen las prácticas en el comportamiento global del sistema social. No se interesan por el significado que los individuos otorgan a las prácticas. Generalmente las conclusiones de este cuadrante llevan a determinar como se cohesionan el sistema y de qué manera se integra socialmente.

Cuadrante Intersubjetivo colectivo (Cultural): “se interesa en la mirada que tienen las comunidades, los pueblos, los individuos de sus valores, creencias. El investigador cultural utiliza la hermenéutica para comprender el significado que la propia comunidad otorga a una práctica o pensamiento; por ejemplo, querrá saber cuál es el significado de la danza de la lluvia. ¿Cuál es el significado de esa danza para los pueblos nativos que la practican? ¿Por qué la valoran? Y, en la medida en que el investigador interpretativo se convierte en un «observador participante», él o ella comienza a comprender que la danza de la lluvia constituye una celebración de la sacralidad de la naturaleza y una forma de pedir a la divinidad que bendiga la tierra con la lluvia. Y usted sabe esto porque es lo que le cuentan los practicantes ante su intento de comprenderles” (Wilber, 2003:115). Los estudios en este campo refieren usualmente a términos como principios éticos, valores intersubjetivos, actitudes morales, comprensión mutua, veracidad, sinceridad, profundidad, integridad, estética, belleza, arte o cualquier otro concepto de esta clase.



Es así que la diferenciación entre lo social y cultural, entre lo individual y lo colectivo es importante para evitar un reduccionismo de cualquier clase. ¿Cómo se inserta la Pedagogía Social en el modelo de los 4 cuadrantes de Wilber? Un breve recorrido por las definiciones de la PS nos muestra que:

i) Durkheim (1970) “reduce la educación a la socialización y [por ende] no hay más educación que la social” definiendo al ser social como un “sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres... que expresan en nosotros el grupo o grupos diferentes en los que estamos integrados... Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación” (en Fermoso, 1994:128). Durkheim considera entonces que la finalidad de la educación, vía la socialización, es la apropiación del sistema social por parte del individuo, es decir, la apropiación de un conglomerado (sentimientos, pensamientos, valores, etc.) que posibilite la funcionabilidad o integración comunitaria. En tal sentido, la posición de este autor se acerca más a una esfera que privilegia, no tanto la comprensión profunda del grupo, sino su ajuste funcional.

ii) Kriekemans, A. asume a la educación social como una educación que se lanza a formar el sentido social [influencia de Durkheim] entendiendo éste como el sentido de las relaciones entre las personas. El fin de la educación social es el establecimiento de unas relaciones sociales “lo más perfecto posibles” (en Fermoso, 1994:134). En ese sentido la aspiración a los valores y prácticas más perfectos guían el fin de la PS. Sin embargo ¿cuáles son los valores y prácticas más evolucionados? ¿Los fines de los Estados modernos, los de las religiones, los de las diferentes instituciones educativas, los de los organismos mundiales (UNESCO, Banco Mundial)...? Este asunto no es menor dado que nos llevaría a la clarificación consensuada entre los diferentes actores para proponer y comprometerse efectivamente a mejorar las condiciones del desarrollo social y personal de la humanidad.



iii) Para Sanvicens (1979) la educación social es el empuje hacia el desarrollo de las capacidades sociales del humano y a su uso “adecuado” en la comunidad social. Ésta propuesta se vincula con la funcionabilidad esperada en el sujeto dentro del entramado social (en Fermoso, 1994:134).

iv) Para Arroyo (2009) la PS tiene como funciones: a) la creación de actitudes sociales y funciones de responsabilidad colectiva en los individuos, b) el “acceso de cada uno al puesto más adecuado para él en la sociedad y la posibilidad de desempeñarlo satisfactoriamente” (en Pérez, 2003:71) y c) el auxilio a las personas en situaciones de riesgo y de necesidad. Encontramos en estas funciones la persecución de las metas desde el ajuste funcional con algún tinte Taylorista y, asimismo, se encuentran, las acciones compensatorias para los grupos vulnerables.

v) Para Nohl, la PS debe trabajar sobre la organización de una vida exenta de enfermedad (física y mental) para todos los individuos y todos los pueblos. Entonces, ésta Pedagogía debería dirigir a los programas de salud física en sus diferentes niveles (nutricionales, médicos, etcétera). Ello me parece relevante dado que las acciones de los sectores de salud física se suceden desde una visión reduccionista, es decir: la aplicación de programas, de campañas de servicios sin una perspectiva a largo plazo (en Pérez, 2003).

vi) Por su parte, Fermoso (1994) considera que la educación social es la resultante de la socialización la cual posibilita la emergencia de un grupo de habilidades de convivencia social y de adaptabilidad “al estilo de vida dominante” (1994:134) del grupo social y cultural de pertenencia sin menoscabo de la identidad personal. Resultante sorprendente ésta propuesta dado que se parte del hecho de que la vida dominante deba ser el eje a partir del cual se plantee la educación social.

vii) Circunstancias interesantes son las que plantea los modelos de ayuda social a quienes atraviesan estancamientos o involuciones en el desarrollo social; es el



caso de los planteamientos de Iben, G. al considerar que la pedagogía social es la “pedagogía de la calamidad” (en Pérez, 2003:74) la cual se interesa por auxiliar en situaciones extremas. En dicha línea se encuentra Röhls para quien la PS se dirige para indagar los factores causales de “una deficiencia personal o conducta anómala [a fin de] superar dicha situación de modo gradual” (en Pérez, 2003:74). Recordemos que el desarrollo social, al igual que el personal, pueden discurrir por dos caminos: el de la trascendencia o evolución o el del estancamiento o involución. Los principios evolutivos propuestos por la psicología bien pueden corresponderse con el desarrollo social, de modo que cada vez que alguna representación, acto, función de tipo social, etc. asciende a un nuevo estrato y superior del desarrollo puede hacerlo de un modo: a) relativamente sano (dado que logra diferenciar e integrar más o menos adecuadamente los elementos de ese nivel, o b) relativamente patológico (dado que se fracasa en la *diferenciación* la cual provoca fusión, fijación o estancamiento o en la fase de *integración*, dirigiéndose a la represión, alineación, fragmentación) (Wilber, 2003).

La Pedagogía Social propuesta desde estos principios pueden apoyar a los integrantes de una comunidad a destrabar los estancamientos en alguna de las habilidades sociales, pero no hay que perder de vista que la reinserción, la integración cultural necesita tanto el análisis ascendente y como el descendente, es decir, que tanto los integrantes de la comunidad precisan ajustar actos e ideas sociales como las instituciones precisan de un ajuste dado que, como han señalado múltiples autores, el entorno social puede ir en una dirección retrógrada y entonces el ajuste funcional resultaría nocivo.

viii) Pérez (2003) considera que existen 5 tendencias en la definición y aplicación del campo de la pedagogía social:

1. La formación social del individuo. El objetivo de la Pedagogía social se encuentra en la conformación de un grupo de habilidades psicosociales con el fin



de integrar a los individuos a su entorno. Algunos exponentes son Zaragüeta, García Hoz, Tusquets, Kriekemans y Nohl.

2. La educación política y nacionalista del individuo. La pedagogía social se centra en la educación por parte del Estado para que el individuo se adhiera plenamente a los fines de aquél; sus representantes son Kriek, Fichte y Kernschensteiner.

3. Acción educadora de la sociedad. La pedagogía social es un instrumento de la sociedad para educar a sus integrantes. Un pivote de este tipo de educación lo constituye la línea trazada por las perspectivas de la UNESCO y por autores como Agazzi, Mencarelli, Volpi, Volpicelli, Ortega, Escarbajal, Martí Mach y Colom (1987). Para esta tendencia es necesaria la fluidez entre la escuela, la familia y el ámbito social.

4. La beneficiencia, pro-infancia y juventud. En esta categoría la Pedagogía Social se caracteriza como la atención a complejidades histórico-sociales atendidas desde una instancia educativa; concretamente se centran en la atención a la niñez y a la juventud. Nohl y Mollenhauer son adeptos a esta aplicación de la pedagogía. Esta visión es de tipo reduccionista en tanto que descuida a otros agentes de la sociedad que también requieren formarse. Recordemos que las personas encargadas de programas de cualquier índole, son los que requieren re-educarse pues es posible que detenten una microvisión del desarrollo que sólo favorece regionalismos o pueden poseer macrovisiones globalizadoras de manera que propicien la distribución de lo mediocre a la mayor cantidad de personas

5. Sociologismo pedagógico. Nartorp, Durkeim y Manheim son algunos de sus exponentes y propugnan un valor preponderante a la sociedad por sobre el individuo de manera que la sociedad determina las metas y los medios para alcanzarlas. Esta posición no está alejada de las previas (se conjuga bien con las tendencias 2, 3, y 4) pues se encuentra una semejanza en todos los modelos y ello marca una constante: siempre existe un modelo tácito o implícito que es



establecido previamente. ¿Qué posición antropológica, filosófica subyace a los modelos de intervención en pedagogía social? ¿Cuál es el modelo evolutivo adoptado?

Antes de tomar partido por alguna de estas clasificaciones, resulta imprescindible denotar que en realidad las 5 concepciones de la Pedagogía Social están en uso. El Estado implementa programas de atención social para otorgar un desarrollo comunitario teniendo como intención implícita la aceptación de los ciudadanos –o pueblerinos- al actual gobierno y a su futura reelección partidista. La UNESCO, la UNICEF, etc. ejecutan estrategias pedagógicas sociales de gran relevancia. Por otra parte, los organismos no gubernamentales aplican proyectos exitosos de pedagogía social.

Todo vínculo humano se rige por una serie de principios y es deseable que dicho vínculo se caracterice por una convivencia humana (metahumana de acuerdo a López J.A., 2005) enmarcada en el respeto y crecimiento personal mutuo. Hay particularidades que merecen un señalamiento como lo son relaciones entre diferentes niveles; por ejemplo entre un niño y sus padres, un docente y un alumno, un presidiario y un custodio existen características relacionales específicas. Ello nos lleva a establecer una serie de parámetros reguladores como los derechos humanos que permite a los actores de los vínculos tener garantizado el respeto al cuerpo y a las ideas de los otros. Esto último acerca del respeto de las ideas de los demás requiere un tamiz que evite el idealismo en la palabra y el más crudo materialismo retrógrada en los actos. Me explico con una simple cuestión: ¿el Estado garantiza –en los hechos- los mismos derechos a individuos o grupos que expresen un disentimiento de las políticas oficiales? Tratando de encontrar un hilo conductor en diversos vínculos sociales cabe considerar las particularidades de las relaciones cuando existen *desajustes* o situaciones límite. Existe pues una lógica de relación en función tanto de las características individuales (lo que yo pienso que es mejor puede no serlo para el otro) como de las características del desarrollo global. Cuando la instancia educadora (los padres, los docente, el gobierno, los organismos no gubernamentales, los



patronatos, etc.) considera que hay un desajuste en los sujetos educativos, entonces procede la acción transformadora de una naturaleza que se antoja caótica, sin embargo conserva en su interior una relación con los principios evolutivos. La Pedagogía Social intenta incidir en el proceso de desarrollo desajustado para convertirlo en fuente de crecimiento; es así que la atención a grupos minoritarios subatendidos o desprotegidos socialmente, las comunidades y barrios marginales, etc. resulta indispensable para tratar de equilibrar la precariedad de ciertas condiciones de vida.

En ocasiones un vínculo social requiere ser roto o modificado de manera que se constituyan relaciones más humanas. Los ideales sociales, morales, religiosos, etc. constituyen una legión y dentro de ello la antropología cultural ofrece una perspectiva de la historia que necesita ser revisada para construir las mejores vías del desarrollo. Por lo tanto, los educadores, los padres, los políticos, etc. requieren de comprender los principios de la evolución sociohistórica, cultural y personal para que, en primer lugar, puedan despojarse de sus monovisiones para poder ofrecer herramientas a fin de que la comunidad crezca en variados campos.

ix) El modelo estructuralista en la Pedagogía social tiene como características el ablandamiento de los desequilibrios de la realidad social y se orienta a la reinserción social (entendiéndola como un acto unitario e integrador) que favorece la integración cultural de los grupos marginados, favorece un intercambio contractual estableciendo las obligaciones en cada una de las partes intervinientes, [de manera que] la relación educativa es asimétrica, limitada espacial y curricularmente y finalmente, ternaria” (en Nuñez, 1990:36). Este es un hermoso cuadro por alcanzar y que tiene como característica esa búsqueda de las bondades buscadas por la Modernidad (declaración de los derechos humanos, ideales de libertad, igualdad y fraternidad) aunque matizado por algo que se podría calificar de tradicionalista o conservador: la relación asimétrica, circunstancia necesaria dado que un incipiente estadio primitivo puede desconocer las posibilidades de expansión y ello requiere la renuncia a identificaciones



precarias y al ejercicio de habilidades de orden superior que se adquieren, generalmente, a costa de renunciadas dictadas por la estructura ternaria o por autorendencias a fin de acceder a nuevos esquemas y actos. Ejemplos: la sociedades con una cosmovisión que tiene como eje los relatos mágico-míticos consideraban que ellos (pueblo signado por los dioses) eran la cúspide del desarrollo. La pedagogía social aplicada en las ciudades imperios-estados transitaban por la reproducción de las prácticas que aseguraban la continuidad de dicha visión [tal y como ocurre –con las variantes debidas- en la *tardomodernidad* (Buaman, 2001) o posmodernidad. Recordemos que una de las opciones teóricas del desarrollo nos indica la siguiente dinámica: “cada vez que el centro de gravedad del yo alcanza un nuevo nivel básico (del gran nido) debe atravesar un fulcro (hito) de su desarrollo,...en el que comienza *identificándose* con el nuevo nivel. ...luego se *desidentifica* de él y lo trasciende para acabar *incluyéndolo e integrándolo* en el nivel superior” (Wilber, 2002:185).

x) Haandy (1984) considera que la cultura constituye el conglomerado de “valores y significados compartidos por los miembros [de una comunidad] manifestados de forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos individuales” (en Castro, 2003:291). Observamos que si bien se apelan a los valores y significados de la comunidad, el acento se dirige hacia la explicación positivista del proceder individual para realizar acciones a fin de redireccionarlo. No se busca la comprensión intersubjetiva, no existe una empatía con el grupo, no se participa de la práctica cultural concreta, sino se buscan sus determinantes. Con esta concepción da la impresión de que a la persona se le descontextualiza pues se intenta conocer sus determinantes pero en forma individual desdeñando el proceso grupal.

xi) Es común encontrar una mezcla indiferenciada entre los conceptos del sistema social y del cultural. Por ejemplo, Municio (1996) considera que el entorno comprende los siguientes sistemas de soporte: físico, social, organizativo y de relaciones interpersonales. El sistema social es considerado como el que agrupa



diversos subsistemas: “laboral, político, religioso, económico, familiar, etc.” (1996:697) y dentro del cual se presentan una gran cantidad de interacciones. Dentro del ámbito de relaciones interpersonales se encuentran los vínculos semiestructurados y discretos que no pueden incluirse en los sistemas físico, organizativo y social. Ejemplo de estos nexos son las amistades, los familiares o los compañeros de alguna organización deportiva. La propuesta de Municio, P. eleva al rango de sistema el subsistema de relaciones interpersonales lo cual acusa una ligera desventaja en sus planteamientos. Tal vez la razón de elevar de rango a esta subestructura es que en ése ámbito puede surgir “con frecuencia el líder natural que influye sin autoridad, que condiciona con su actuación las interacciones centro-entorno y produce distorsiones o refuerzos imprevistos” (1996:698).

Encontramos pues que el concepto de cultura, para tomar como muestra a Municio, P. es utilizado como un elemento del cuadrante social objetivo (Wilber). El siguiente texto de Municio es esclarecedor: “El evaluador “[o investigador] podrá descubrir distintos niveles de ajuste cultural. Encontrará componentes con la máxima intensidad de ajuste (con proximidad e intensidad en las relaciones), con intensidad media (contactos temporales y periódicos), con intensidad baja (relaciones esporádicas ante situaciones con problemas), con intensidad límite (sólo mantienen la relación formal mínima ante situaciones forzadas) y la no relación” (1996:700). Por todas partes se denotan intentos de ajuste sistémico, valoraciones que muestran una clasificación objetiva; no existe, en esta concepción de cultura, el significado profundo que otorgan los sujetos a sus prácticas; todo se traduce a “bits de información moviéndose a través de canales de procesamiento, bucles de retroalimentación cibernéticos y procesos dentro de procesos de redes de representaciones monológicas, una secuencia interminable de nidos dentro de nidos, la localización simple, en suma, no del individuo sino del sistema social y la red de procesos objetivos” (Wilber, 2003:163).



Por otra parte, el entorno integrador surgido del modelo de intervención de Municio, (1996) tiene un cariz sistémico y entonces adolece del abordaje de los cuadrantes propios de la subjetividad (personal y colectiva) pues se centra en la actuación recíproca entre entorno y organización. En apoyo al concepto de integración, Municio se apuntala en Mason y Kangerheim (1957, en Municio, 1996:703): “el entorno es la suma de fenómenos que participan en el sistema de reacción del individuo y que le afectan directamente”. Por su parte, Sommer (1969, en Municio, 1996:703) arriba a una definición demoledora y muy riesgosa: “nosotros somos el entorno”. Esta frase excluye el ustedes, que si bien diferentes a nosotros, son parte del sistema.

xi) Para López, J.A. (1999) la Pedagogía de la Proyección Pedagógica Participativa (PPP) requiere anclarse en la experiencia y vivencia (observación participante), apoyar vías que no estén destinadas a la satisfacción de lo inmediato por sí mismo, desligarse del decisiones autoritarias, dependientes y heterónomas, y, por último, ejercer la evaluación cualitativa constante de todos los momentos, los postulados, acciones y logros. Si atendemos a que para este autor “cada cultura, cada forma de hacerse y convivir los grupos humanos tiene finalidades matizadamente diferentes, con aspectos más o menos dominantes, que sirven para el mantenimiento de ciertos estilos de vida, más o menos validos en función de intereses y proyecciones vitales [y que] cada cultura genera códigos de valores de formas de pensar, sentir y hacer, que se propone potenciar y expandir” (López, J.A., 2005:58), entonces tenemos una Pedagogía Social y Cultural interesada por los procesos antes que los resultados y ajustes funcionales.

Conclusión.

La pedagogía social se inserta, dado el énfasis que realiza en las funciones de socialización, la adaptabilidad y el ajuste funcional, en el cuadrante social del modelo de Wilber, K. (2002, 2003) caracterizado por la objetividad colectiva. Ello



nos plasma, por ende, que existen pocas orientaciones de la pedagogía social encaminadas a la comprensión de las subjetividades colectivas (cuadrante cultural). Recordemos que el investigador del cuadrante cultural se interesa por la profunda comprensión sin derivar en un empuje al ajuste funcional dentro del colectivo. El enfoque cultural aborda los “significados internos con una actitud comprensiva...su intención es penetrar en el interior de la caja negra [colectiva]” (Wilber, K. 2003:137-8) y ésta se logra con una hermenéutica lo cual requiere conocer el lenguaje propio de las comunidades e impregnarse de una cultura en específico. La cuestión principal es ¿qué es lo que significa?

Los autores revisados previamente quedarían insertos en el siguiente esquema en donde también se han agregado algunos teóricos del ámbito social y cultural que, aunque no corresponden al ámbito de la Pedagogía Social, pueden ofrecer una claridad en las precisiones de lo social y lo cultural (Ver tabla 1).

Considero que existen infinidad de recursos para realizar mejoras sustanciales en el desarrollo social de los pueblos del mundo. Ya está demostrado que, utilizando los recursos actuales y distribuyendo de modo radicalmente diferente los capitales y las cuotas de poder, no existiría pobreza de ningún tipo (Galeano, 1996). La pedagogía social surge como necesaria respuesta a las calamidades provocadas por modelos y etnovisiones de un pequeño grupo de líderes y grupos que, en aras de un *status quo*, están dispuestos al cambio de manera gradual pero muy lenta. “Definitivamente lo que sucede es el arribo de personalidades no totalmente estructuradas en los más altos niveles del desarrollo (racional, existencial-humanista) personalidades precarias que se han quedado atoradas en fases primitivas; ello se combina con toda una serie de estructuras administrativo-económicas que poseen también una etnovisión en donde lo que se defiende son los intereses de un pequeño grupo. Estos grupos de poder financiero emplean los medios posibles para que la conciencia humana siga un curso deplorable en su desarrollo (Escobar, 2007). En ese sentido, “los *media*...apelan a estructuras



primarias de la personalidad, nos someten a los lenguajes, intereses, creencias que interesan a ciertos grupos de poder” (López, J. A, 2005)

Queda pendiente por el desarrollo de esa Pedagogía Social y Cultural que propone López, J.A. (1999), de modo que se cumpla la conformación de una Pedagogía Socio-Cultural que contemple lo señalado por Rössner (1977): “La Pedagogía Social debe ser una disciplina tecnológica que investiga relaciones causales e informa sobre medios y caminos que lleven a diversos fines, pero sin prescribir nunca los fines, ni la aplicación ni los medios a seguir, ya que una teoría de Pedagogía Social con esta implicación todavía no existe” (En López, J. A. 1999:92). Considero que dicha pedagogía sí existe, probablemente en forma de prefiguración (Giroux y McLaren, 1999; López, J.A. 1999, 2005 y Guevara y Rodríguez, 2003) pues hay claros indicios de que el ajuste funcional no se rivaliza con la hermenéutica de las profundidades.

	Subjetividad	Objetividad
	<ul style="list-style-type: none">• Interpretativo• Hermenéutico• Conciencia	<ul style="list-style-type: none">• Monológico• Empírico, positivista• Forma
INDIVIDUAL		



COLECTIVO	<p>Cultural:</p> <p>López, J.A. Charles Taylor, Clifford Geertz y Mary Douglas, Wilhelm Dilthey, Max Weber, Hans-Georg Gadamer</p>	<p>Social:</p> <p>Durkheim, Nartorp, Manheim, Kriekemans, A., Sanvicens, A., Mollenhauer, Arroyo, Nohl, Fermoso, P., Rorhs, Zaragüeta, García Hoz, Tusquets, Kriek, Fichte, Kernschensteiner, Agazzi, Mencarelli, Volpi, Volpicelli, Ortega, Escarbajal, Martí Mach y Colom.</p> <p>Teorías sistémicas, Talcott Parsons, Auguste Comte, Karl Marx, Gerhard Lenski</p>
-----------	---	--

Tabla 1. Representantes de los cuadrantes cultural y social en los sistemas educativos.

Bibliografía.

- Arroyo, Ma. Del C. (2009). España: Cáceres.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. España: Cátedra.
- Castro (2003), *La gestión del cambio de cultura en la universidad*, En Gairín J. y Armengol, C. (2003).
- Caride. J.A. *La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social* En *Revista de Educación*. Número 336. Educación Social. Enero-Abril (2005) Ministerio de Educación y Ciencia. Edita: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Pp-73-88.
- Colom, A J. (coord.) (1987) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Durkheim, E. (1970) *La educación como socialización*. Sígueme, Salamanca
- Escobar, J. (2007). *Un paradigma integral para la calidad en la educación*. México: CEAPAC.
- Fermoso, P. (1994) *Pedagogía Social: Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. España: CISSPRAXIS.
- Galeano, E. (1996). *Las venas abiertas de América Latina*. España: Siglo XXI..
- Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Guevara J. y Rodríguez C. (2003). *Evaluación actitudinal y cambio de actitudes: Reporte de una investigación aplicada focalizada en la basura*. En *Revista Chilena de Psicología*, Vol. 24 No 1.
- Kriekemans, A. (1969). *Pedagogía general*. Barcelona Herder
- López F. *La educación social especializada con personas en situación de conflicto social*. En *Revista de Educación*. Número 336. Educación Social. Enero-Abril 2005. Ministerio de Educación y Ciencia. Edita: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Pp. 7-18.
- López, J. A. (1999). *Tratado de Pedagogía social y cultural*. España: Gráfique Pobla.
- López, J. A. (2005). *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. Valencia: Guada impresiones.
- Luzuriaga, L. (1990). *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada.
- Municio, P. (1996). *La evaluación del entorno y la gestión de calidad*. En *Dirección participativa y evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (1996). Bilbao: I.C.E.-Universidad de Deusto.



- Nuñez, V. (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.
- Ortega, J. Pedagogía escolar y Pedagogía social: la educación social en la escuela. En *Revista de Educación*. Número 336. Educación Social. Enero-Abril (2005). Ministerio de Educación y Ciencia. Edita: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Pp. 111-128.
- Ortega, J. La Educación a lo largo de la vida: La Educación Social, La educación Escolar, La Educación Continua... Todas Son Educaciones Formales... En *Revista de Educación*. Número 336. Educación Social. Enero-Abril (2005). Ministerio de Educación y Ciencia. Edita: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Pp. 7-18.
- Pérez, G. (2003). Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. España: Narcea.
- Pérez, G. (2005). Presentación de la Revista de Educación. En *Revista de Educación*. Número 336. Educación Social. Enero-Abril 2005. Ministerio de Educación y Ciencia. Edita: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Pp. 7-18.
- Sanvicens, A. (1979). La función del pedagogo en la sociedad actual. Salamanca: Stidia Paedagogica
- Wilber, K. (1997) *Sexo, ecología y espiritualidad*. Vol. 1. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2002) *Más allá del edén*. España: Kairós
- Wilber, K. (2003) *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2007) *Espiritualidad integral*. Barcelona: Kairós