

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 4:

“Políticas públicas en la Educación Social como derecho y construcción de la ciudadanía”

Educación Social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socio-educativas.

Social education and alternative school models: theoretical approach, challenges and socio-educational possibilities.

Francisco Javier Pericacho Gómez,¹ Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Resumen.

El presente artículo estudia la relación teórico-práctica entre la educación social y la escuela a través de la aproximación pedagógica a los modelos escolares alternativos, delineando sus características definitorias y examinando su potencialidad socio-educativa. Los veloces y complejos cambios que experimentan nuestras sociedades actuales configuran procesos problemáticos y retos socio-educativos novedosos que apremia analizar desde perspectivas y

1 Para contacto: pericacho.javier@yahoo.es. C/ Duquesa de Medinaceli, nº 1, 10º E, Alcalá de Henares (Madrid). Teléfono: 686205295.



discursos educativos diferentes. A este fin, planteamos la necesidad de estudiar los campos de actuación y reflexión teórica que ofrecen los modelos escolares alternativos al educador social en orden a su continua formación tanto teórica como práctica.

Palabras clave: Educación social, escuela alternativa, retos socio-educativos, formación, innovación educativa.

2

Abstract.

This work examines the theoretical and practical relationship between social education and school through a pedagogical approach to alternative school models, outlining its defining characteristics and analyzing their socio-educational potential.

The rapid and complex changes in our current societies are shaping into difficult processes and new socio-cultural challenges that urge to study from the different perspectives and discourses. With this aim, we expressed the necessity to study the fields of action and theoretical reflection that alternative school models offer to social educator in both theoretical and practical training.

Key words: Social education, alternative school, social and educational challenges, training, educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN.

Asentados sobre los avances realizados durante el siglo XIX, el siglo XX fue decisivo en la configuración y consolidación de las diferentes reformas estructurales del sistema educativo acaecidas en Europa, desarrollándose y extendiéndose la escolarización y el modelo actual de escuela en los diferentes países a distintos ritmos. Será en la segunda mitad de siglo cuando, en una lectura general, se puede dar por finalizado este proceso de grandes reformas estructurales del sistema educativo formal y donde a los problemas cuantitativos de escolarización que en gran medida se cubrieron satisfactoriamente, se



imponen nuevos problemas de carácter cualitativo, como señala Egido (2002): “puesto que todos los niños tienen garantizado un puesto escolar en este nivel, se trata ahora de asegurar que la enseñanza impartida responda a las necesidades reales de los alumnos y a la complejidad de la sociedad de nuestros días” (2002: 220).

El debate sobre la adecuación curricular de la escuela a la compleja realidad existente en el siglo XXI se impone como un reto socio-educativo urgente, con una notable resonancia en el debate pedagógico actual. En este sentido y desde la cuestión que nos ocupa, se manifiestan dos puntos relevantes: la incorporación de la figura del educador social en el ámbito escolar y el surgimiento desde hace décadas (concretamente en España) de un número considerable de proyectos y experiencias de educación formal, que agrupadas bajo el epígrafe de experiencias de escuela alternativa, se imponen como cuestión e interrogante socio-pedagógico urgente y de entidad.

Los veloces giros presentes en las sociedades actuales, su multiforme complejidad y considerable atomización, logran que las escuelas experimenten la realidad social como algo difícil de abordar desde perspectivas y modelos pedagógicos convencionales. Asistimos a un proceso de reordenamiento constante de la realidad (Gil et al. 2011) en el que se imponen retos educativos novedosos, complejos y diversos. Esta complejidad presente en la construcción de la dinámica social alberga características multivariantes en la que se resignifican las coordenadas socio-educativas clásicas que urge analizar para una correcta respuesta educativa. Apremia complejizar y re-definir claves que orienten la acción educativa en la escuela, tanto desde modelos pedagógicos alternativos como desde la propuesta teórico-práctica de la educación social, analizando la potencialidad educativa y capacidad resolutoria ante los dinámicos procesos sociales actuales. En este sentido, la aproximación a la realidad pedagógica de los modelos escolares alternativos a través de su relación teórico-práctica con la figura del educador social se impone como urgente y necesaria. Recuperar y revisar la función esencial del educador social en el ámbito escolar y ejemplificar en clave pedagógica los nuevos campos de actuación y reflexión que los modelos escolares alternativos descubren al educador social y al discurso socio-educativo.

2. DESARROLLO TEÓRICO.

2.1. La educación social, aproximación teórica.

La implementación de la carrera de educación social en la oferta de titulaciones universitarias tiene su inicio en 1991 bajo el formato académico de Diplomado en Educación Social (con la aprobación del Real Decreto 1420/91 de 30 Agosto). Desde su nacimiento académico ha pretendido dar respuesta a las necesidades socio-educativas de sectores dispares y profundamente extensos, desarrollando ampliamente su campo de acción y recursos metodológicos.

“La profesión de educador o educadora social es aún muy joven, aunque existan antecedentes (educadores especializados, animadores socioculturales) con mayor o menor tradición” (Parcerisa, 2007: 29). Es una disciplina reciente (en cuanto a su implementación Universitaria), a la que es necesario por tanto re-considerar, entender y abordar como una disciplina en construcción, progresando en su re-conceptualización teórica y su praxis socioeducativa.

Actualmente la frontera entre educación formal y no formal comienza a difuminarse con más nitidez, el trabajo de Ortega (2005) es ilustrativo cuando señala que si algo es educación, es formal, no pudiendo existir educación no formal. La versatilidad intrínseca en la delimitación teórica de la educación social permite no circunscribir únicamente sus funciones a las que tradicionalmente han sido de su competencia, sino ampliarlas por aquellas que son respuesta a las constantes y cambiantes necesidades de la sociedad (Petrus, 1997), esta es una de las mayores y más significativas potencialidades de la educación social.

Los nuevos procesos sociales han incrementado la necesidad de una escuela con capacidad para dar respuesta adaptada e interdisciplinar a los retos actuales, una escuela en la que de forma sinérgica se potencie y desarrolle un trabajo colaborativo entre diferentes agentes, intentando la exploración de nuevas dinámicas y procesos educativos, tal como señala Petrus (2000): “El problema radica en que la escuela no es capaz, por si misma, de solucionar los complejos problemas de la población infantil y

juvenil” (2000: 81). La participación activa de los educadores sociales en el ámbito escolar permite re-construir el sentido de la escuela, ajustando la acción socio-educativa a la nueva problemática actual. La educación social “probablemente sea la titulación universitaria que cuente con el perfil más adecuado para realizar el tipo de intervención socio-educativa demandado en el ámbito escolar” (Sánchez, 2008: 47).

2.2. Educación social y escuela.

La figura del educador social ha ido desarrollándose y consolidándose en el espacio escolar a diferentes ritmos, siendo notable el número de experiencias y publicaciones que reflexionan y exponen los procesos socio-educativos generados (Ortega, 2004; VV.AA. 2005; Pulido y Ríos, 2006; Castro y Zapico, 2007; López y Cárdenas, 2007; Sánchez, 2008; Parcerisa, 2008 y Gimeno, 2009). En las mismas se refleja la idoneidad y necesidad de una fecunda colaboración entre escuela y educación social, donde se generen procesos basados en una sólida retroalimentación teórico-práctica que haga frente a las complejas demandas socio-educativas gestadas en las sociedades actuales.

El documento titulado: “El educador social y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares” realizado en el año 2004 por los colegios profesionales de educadores sociales, perfila las funciones y detalla varias experiencias de trabajo conjunto. Este documento es un buen reflejo de la idoneidad de la formación, perfil profesional, capacidades y estrategias de intervención propias del educador social en el marco de la institución escolar, como profesional que complementa la labor de maestros y profesores. Tal como se detalla en el mismo, algunas de las principales funciones y ámbitos educativos que se pueden desarrollar son: elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo, diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que se encuentra situado, colaboración en el desarrollo de diferentes programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo en la tolerancia e igualdad, control e intervención en las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia, y seguimiento y desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.



Existen numerosas experiencias de trabajo conjunto entre educadores sociales y escuela desde diferentes campos de actuación: proyectos pioneros como los desarrollados en Castilla la Mancha donde a través de la Orden de 26 de Junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, se establece que se dotará a los centros que lo justifiquen de un educador social para que desarrolle tareas de mediación y control en colaboración con las familias y otras instituciones, la creación del perfil de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (Sánchez, 2008), el Proyecto de Integración de Espacios Escolares (P.I.E.E) en Centros de Educación Infantil y Primaria en Zaragoza desde el curso 1990/1991, las diferentes actuaciones que desde 1985 vienen desarrollando los educadores sociales de los Servicios Sociales de Atención Primaria en proyectos relacionados con la escuela en Cataluña, las aulas externas de los centros escolares de diversos municipios de la Islas Baleares, las Comunidades de aprendizaje, etc.

2.3. La Escuela alternativa, superación de un imaginario pedagógico. Hacia una delimitación analítica.

El estudio sobre los modelos escolares alternativos implica primeramente delimitar qué se entiende por este término en absoluto monolítico o uniforme. La utilización en el discurso pedagógico de términos tales como escuelas libres (Miller, 2002; Graubard, 1981), democráticas (Apple y Beane, 1999; Feito y López, 2008), holísticas (González, 2008; Miller, 2009), transformadoras (Lafrancesco, 2003)... no facilita la labor. Lejos de intentar solventar o finalizar el debate sobre qué término es el más adecuado para referirnos a modelos escolares que mantienen significativos patrones pedagógicos diferenciados respecto del modelo escolar convencional, pero que a su vez sostienen profundas diferencias entre sí (sería objeto de un estudio más minucioso y extenso), y bajo la pretensión práctica de facilitar el desarrollo teórico, en este trabajo se utilizará el término de escuela alternativa en consonancia con el Tesoro Europeo de Educación que desde 1969 lo aceptó. En este sentido, rescatamos a Contreras (2004) que pese a considerar la ambigüedad del término entiende que:

“Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora nos parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber: la idea de currículo como orden preestablecido de

aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc” (2004: 13).

2.4. Modelos escolares tradicionales y modelos escolares alternativos.

7

El modelo de escuela actual como institución y organización social, con una particular delimitación de funciones, medios, objetivos, roles y empleos, una ordenación del espacio, del tiempo y los cuerpos que la ocupan y unos rituales, símbolos y significados compartidos concretos, no es el único modelo posible de escuela, la única organización que puede calificarse como escolar (Viñao, 1990). Desde sensibilidades pedagógicas diferentes, a lo largo de la historia siempre han existido modelos y experiencias alternativas de escuela que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación (Mateu, 2011), entendiéndola no sólo como instrucción y transmisión de conocimientos, sino como proceso de autoconstrucción personal. Existen otro tipo de guiones escolares que rompen con la lógica establecida pensando la relación educativa de manera radicalmente distinta (Beresaluce, 2008), modelos pedagógicos que establecen las coordenadas socio-educativas desde una re-inención y re-construcción curricular integral.

En base a la estructura (arquitectura institucional y socialización), los contenidos culturales (el “saber” escolar) y la didáctica (organización didáctica y estrategias del aprendizaje), Frabboni (1998) identifica varias diferencias substanciales entre lo que denomina modelo escolar tradicional y modelo escolar alternativo:

a) Modelo escolar tradicional.

- Estructura: centralista, burocrática, jerárquica, separada del ambiente social, aislamiento docente y aula como centralidad didáctica.
- Contenidos culturales: currículo fundado en la información y la transmisión de un saber dado, inactual y unilateral. Creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.



- Didáctica: preponderancia del programa y la lección con protagonismo absoluto del docente. Gran importancia otorgada al manual y el ejercicio individual. Estructura rígida de horarios.

b) Modelo escolar alternativo:

- Estructura: descentralizada, experimental, horizontal, democrática y abierta al ambiente. Importancia del colectivo y de todo el complejo escolar.
- Contenidos culturales: currículo que integra la información, la investigación y la creatividad, es decir, problemático, actual y pluralista. Entorno considerado como libro de lectura, creatividad fomentada desde una pluralidad de lenguajes (sonoro, musical, gestual, gráfico...).
- Didáctica: programación didáctica proyectada por los docentes, orientada a las necesidades y niveles intelectuales de los niños. Uso de estrategias didácticas individualizadas. Incorporación de diferentes espacios en un marco didáctico con gran importancia otorgada al trabajo en grupo (biblioteca, investigación del ambiente...).

2.5. Modelos escolares alternativos: características y propuesta pedagógica.

Una revisión analítica de carácter global en torno a las características y bases teóricas principales que configuran los modelos pedagógicos alternativos nos descubre varios autores que lo estudian:

- Contreras (2010) establece las siguientes características: pretenden atender lo que se entiende como nuclear en un espacio educativo (desarrollo holístico del niño interrogándose por las posibilidades cotidianas de su implementación), especial preocupación por la generación de ambientes que propicien mayores grados de libertad, construcciones físicas que favorecen una concepción del espacio con amplios márgenes de movimiento, extenso abanico de experiencias donde el niño puede elegir y en las que la libre expresión se considera esencial, especial atención a la observación y la escucha de niños y niñas, cotidianidad presentada como construcción y búsqueda de sentido, y por último, fusión entre vida y aprendizaje.

- De acuerdo a las bases psicopedagógicas que las orienta, Salmerón (2010) las resume en las siguientes: pedagogía viva, naturalismo pedagógico, metodología experimental o vivencial, auto-aprendizaje, acompañamiento y educación emocional, currículo generado en la acción y preparación de ambientes adecuados.
- Beresaluce (2009) en base a la información de Contreras (2004), establece seis características: escuelas pequeñas, convivencia inter-edades, no linealidad de crecimiento y aprendizaje, libertad y responsabilidad, aprendizaje orgánico y respeto profundo por la infancia y la juventud.
- En relación a los valores que sustentan la democracia en los modelos pedagógicos alternativos, García, T. (2005) identifica los siguientes: autodeterminación y autorregulación, negociación compartida, participación y colaboración.
- Korn (1991) refiere varias características sobre las escuelas alternativas americanas: participación activa de estudiantes y padres, desarrollo de la responsabilidad, confianza y respeto mutuo entre profesores y estudiantes y fomento de la creatividad, la curiosidad y el aprender a aprender en detrimento de la importancia asignada al aprendizaje de contenidos.
- Por último, rescatamos de Nagata (2006) algunas de las coordenadas que determina para entender lo que denomina como educación alternativa: carácter público (relativamente independiente y autónomo de mercados y gobierno), capacidad de innovación, complementariedad, diversidad y pluralismo.

2.6. Experiencia práctica: la educación social y las Comunidades de aprendizaje.

Las Comunidades de aprendizaje como experiencias en las que la figura del educador social se encuentra presente y como modelo que a lo largo de estos años ha experimentado un continuo desarrollo y ampliación, merecen una observación más detenida y minuciosa. De acuerdo a Elboj et al. (2002), VV.AA. (2006), Castro et al. (2007), Ferrer (2005) y Botton (2009), una Comunidad de aprendizaje se define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula” (Valls, 1999: 226).

Las Comunidades de aprendizaje “se fundamentan en el cambio socio-cultural de los espacios educativos y de su entorno” (Flecha y Larena, 2008: 61) e implican una problematización de los roles educativos que se desarrollan en la escuela, consolidando un terreno socio-educativo facilitador y un marco comunitario fecundo en el que se inscribe tanto la labor del educador social como la del profesor. Desde esta reformulación de las coordenadas educativas, los principios pedagógicos fundamentales de las CC.AA. atendiendo a Elboj et al. (2002), Valls (1999), Ortega y Puigdemívol (2004) y Castro et al. (2007) son: participación democrática, centralidad del aprendizaje, expectativas altas y positivas y progreso permanente

La apuesta por un aprendizaje compartido entre profesores, voluntarios, familiares y resto de agentes educativos realizado en las Comunidades de aprendizaje, permite un robustecimiento y amplio desarrollo de la acción socio-educativa. Las posibilidades prácticas de participación que se abren para los educadores sociales son amplias, Valls (2005) señala varias:

Organización y participación en la vida cotidiana y comunitaria, detección y análisis de problemas sociales, labores de mediación (familias, tejido social y escuela), promoción de la educación permanente entre los familiares del alumnado y de diferentes actividades socio-educativas, dinamización de la escuela y las familias y desarrollo de actividades educativas en el tiempo libre.

La compleja dinámica de los procesos socio-educativos actuales constata la necesidad de una relación fructífera entre escuela y comunidad, tal como señala Pérez (2009) “cada vez más el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle” (2009: 445).

La experiencia de Comunidades de aprendizaje, como modelo que aboga por una decidida participación en el desarrollo cotidiano de la escuela desde una sólida voluntad de potenciar todos los recursos y oportunidades educativas disponibles, repercute directamente en las posibilidades que se generan para la acción socio-educativa del educador social. Un marco en el que implementar un nuevo impulso a la tarea de

transformar las variables y el contexto que favorece o limita el desarrollo socio-educativo.

3. CONCLUSIONES.

“Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 2001: 21).

El vínculo entre los educadores sociales y los modelos escolares alternativos abre un amplio campo de reflexión e intervención esperanzador a la educación social en su respuesta socio-educativa a los problemas del Siglo XXI. La función de éste en el ámbito escolar no debe ceñirse a problemas puntuales o coyunturales que surjan dentro de la institución, su figura debe servir y ayudar a la problematización, replanteamiento y reformulación de las bases teórico-prácticas de la institución escolar.

La actual complejidad de los procesos históricos que configuran nuestras sociedades y su reflejo en las escuelas demanda caminos que necesariamente deben emprenderse compartidos entre la escuela y la educación social. Afortunadamente la figura del educador social ha implementado notables pasos en su consolidación en la institución escolar, pero la complejidad actual demanda su formación teórica y práctica en otros modelos escolares alternativos para una inserción crítica en la misma, en orden a construir una respuesta escolar más plural y ajustada frente a los problemas actuales. En definitiva, el acercamiento de los educadores sociales a diferentes modelos escolares alternativos permitirá:

a) **Ámbito científico/académico:**

- Establecer y consolidar lazos de unión entre diferentes modelos escolares alternativos y la Institución Universitaria (a través del Prácticum en el Grado de educación social, colaboraciones, etc.), permitiendo una mayor producción científica que fortalezca y amplíe el discurso académico sobre estos modelos en su relación con la educación social y la pedagogía social.

b) **Ámbito formativo teórico-práctico:**

- Ampliar y diversificar la formación socio-pedagógica recibida en el grado universitario de educación social.
- Proporcionar al educador social un marco teórico de reflexión y un campo práctico de actuación mayor en el desarrollo de sus competencias.

c) **Ámbito escolar:**

- Posibilitar a la Institución escolar de profesionales con una mirada pedagógica plural y una mayor amplitud metodológica, facilitando una respuesta socio-educativa sólida y adaptada que enfrente los problemas y retos propios de las sociedades actuales.
- Generar un imaginario didáctico diferente que faculte un terreno de reflexión y discusión teórico-práctico que incida en la democratización de escuela y sociedad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Apple, M.W., y Beane, J.A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Beresaluce, R. (2008). La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi como modelo a seguir en la práctica educativa. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Departamento de Psicología evolutiva y didáctica, Universidad de Alicante.

Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Botton, L. (2009). La sociología dialógica de las Comunidades de Aprendizaje. *Rase, Revista de la asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2, nº 3, Sept. 2009. 6-13.

Castro, M^a. M., y Zapico, M^a. H. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. En Castro, M^a. M., Ferrer, G., Majado, M^a. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., y Zapico, M^a. M. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Grao.



Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, Diciembre, 12-17.

Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J., *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., y Sanz, F. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

Feíto, R., y López, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Revista Educar, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona*, nº 35, 61-70.

Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem

Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.- Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular.

García T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva educacional*, nº 46, II Semestre, 27-42.

Gil, C.J., Gil, C.A., y Vera, N.Y. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa? *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55/3, 1-7.

Gimeno, S. (2009). La figura del educador social en centros de educación primaria, en el ámbito de la animación sociocultural. *Quadernsanimacio.net*, nº 10, Julio, 1-11. [<http://quadernsanimacio.net>, consultado el: 1-12-2011].

González, A.M. (2008). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.

Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.

Korn, C. V. (1991). *Alternative American schools. Ideals in action*. Albany: State University of New York Press.

Lafrancesco, G. (2003). *La educación integral en preescolar. Propuesta pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

López, F., y Cárdenas, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de innovación educativa*, n° 160, 15-17.

14

Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y Gestión Educativa*, n° 4, Julio-Agosto, 17-20.

Miller, R. (2002). *Free schools, free people. Education and democracy after the 1960s*. Albany: State University of New York Press.

Miller, R. (2009). Education after the empire. En VV.AA. *Education and hope in troubled times. Visions of change for our children`s world* (pp. 121-133). New York: H. Svi Shapiro.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Nagata, Y. (2006). *Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific region*. Netherlands: Springer.

Ortega, J. (2004). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación en la escuela. *Revista de Educación*, n°. 336 (2005), 111-127.

Ortega, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 333, 167-175.

Ortega, S., y Puigdellivol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de innovación educativa*. N° 131, Mayo, 47-50.

Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Grao.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.



Pérez, G. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, n° 348, Enero-Abril, 443-464.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.

Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en Educación Social. En Romans, M., Petrus, A., y Trilla, J. *De profesión: educador (a) social*. Barcelona: Paidós.

Pulido, C. y Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social*, n° 32, 79-84.

Salmerón, S. (2010). *Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica*. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante. [<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010>, consultado el 12/12/2011].

Sánchez, J.J. (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socio-educativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón* 60 (4), 2008, 41-50.

Valls, M.R. (1999). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de teoría e historia de la educación. Director: Dr. Ramón Flecha García.

Valls, M.R. (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *RES, Revista Educación Social*, n° 4, [<http://www.eduso.net/res/>, consultado el: 24/11/2011].

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

VV.AA (2005): El Educador Social y el trabajo en las escuelas. (*RES*) *Revista de Educación Social*, n° 4. [<http://www.eduso.net/res/>, consultado el: 25/11/2011].

VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.