

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS JÓVENES: PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS Y ALTERNATIVAS DE FUTURO EN UN MUNDO GLOBALIZADO¹

SOCIAL PEDAGOGY IN YOUNG PEOPLE'S EVERYDAY LIVES: SPECIFIC PROBLEMS AND ALTERNATIVES FOR THE FUTURE IN A GLOBALIZED WORLD

José Antonio Caride Gómez (*)

Laura Varela Crespo

*Universidad de Santiago de Compostela
España*

Resumen

El artículo sitúa sus argumentos en los desafíos que la Pedagogía Social debe asumir para incrementar el protagonismo cívico de los jóvenes en el mundo globalizado que habitamos, poniendo énfasis en sus realidades cotidianas. Considerando los múltiples significados que supone ser joven en una sociedad de redes, se analizan cinco transiciones clave para una (re)lectura pedagógica-social de la condición juvenil: de objetos de atención a sujetos de la acción social; del enfoque de las necesidades a la reivindicación de las capacidades; de la educación al trabajo como derechos fundamentales; de la dependencia familiar al quehacer cívico; de actores individuales a constructores de redes sociales. En este marco, se formulan propuestas orientadas a la generación de nuevas oportunidades pedagógicas y sociales para los jóvenes, plenamente partícipes –en su condición de ciudadanos libres y responsables– en la construcción de un mundo más sostenible, justo y equitativo.

Palabras clave: pedagogía Social, juventud, vida cotidiana, ciudadanía, derechos humanos.

Abstract

This article focuses on the discussion of the challenges that Social Pedagogy must assume in order to increase young people's civic engagement in the globalized world in which we live, placing an emphasis on their everyday reality. Taking into consideration that being young in a networked society can have multiple meanings, five key transitions are analysed with the aim of making a socio-pedagogic (re)interpretation of the youths' condition: from object of attention to subject of social action; from the approach to the needs to the recognition of abilities; from education to work as a fundamental right; from family dependency to civic duties; from individual actors to social network builders. Within this framework, suggestions are proposed to generate new pedagogical and social opportunities for young people, who are fully involved –in their capacity as free and responsible citizens– in the creation of a more sustainable, fair and equitable world.

Keywords: social Pedagogy, youth, everyday life, citizenship, human rights.

(*) Autor para correspondencia:

Dr. José Antonio Caride Gómez
Departamento de Teoría de la Educación,
Historia de la Educación y Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación.
Campus Vida. 15782, Santiago de
Compostela
Universidad de Santiago de Compostela
Correo de contacto:
joseantonio.caride@usc.es

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 02 de marzo de 2015
ACEPTADO: 11 de junio de 2015
DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.348

¹ Este texto se vincula al Proyecto de Investigación "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00 y al subproyecto EDU2012- 39080-C07-01), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

1. INTRODUCCIÓN

Finalizando la década de los setenta del pasado siglo, la Asamblea General de Naciones Unidas promovía, mediante la Resolución 33/7 aprobada en su 43ª sesión plenaria del 3 de noviembre de 1978, incluir entre sus actuaciones prioritarias y las de los Estados Miembros, la celebración de un año internacional dedicado a la juventud; una propuesta que se concretaría, meses más tarde, en la designación de 1985 como el Año Internacional de la Juventud, con el deseo –pareciera que inequívoco– de sensibilizar a la opinión pública mundial sobre sus problemas y aspiraciones, al tiempo que favorecer su participación más activa en el desarrollo económico-social y la construcción de la paz.

Esta misión, invocada y reivindicada por colectivos y organizaciones no gubernamentales de un amplio espectro ideológico, sería refrendada –en pocas palabras– mediante la Resolución 34/151 de 17 de diciembre de 1979, declarando la voluntad de “prestar más atención al papel de los jóvenes en el mundo de hoy, a sus ideas e iniciativas y a sus exigencias para el mundo de mañana” (p. 203). Una Resolución que se proyectaría en la 40/14 de la Asamblea General, que pasaría a actuar como Conferencia Mundial de las Naciones Unidas para el Año Internacional de la Juventud, adquiriendo el compromiso de contribuir a dotar a los jóvenes de un mayor protagonismo cívico, no sólo en sus países sino también a nivel planetario. De hacerlo, en todo caso, sin que podamos eludir cierta incapacidad para dar respuestas congruentes a fenómenos de alcance global, buscando conciliar la contención de la rebeldía, de las que el enérgico mayo francés del 68 fue uno de los principales exponentes, y un ajuste paulatino de las políticas públicas a las demandas de los jóvenes y a sus oportunidades educativas, laborales, culturales, recreativas, etc.

Desde entonces, preocuparse por la juventud ocupándose de sus problemas, no puede situarse al margen del importante crecimiento demográfico que han experimentado sus efectivos en las últimas décadas, pasando a representar una quinta parte de la población del Planeta, aunque con notables contrastes geográficos: mientras en unas áreas apenas constituyen el 15% del censo total, en otros supera el 60 por ciento, mostrando tendencias evolutivas netamente diferenciadas entre los países ricos y los pobres. Nunca antes hubo tantos jóvenes, afirma Babatunde Osotimehin, Director Ejecutivo del United Nations Population Fund (UNFPA), siendo “poco probable que vuelva a existir semejante potencial de progreso económico y social” (UNFPA, 2014, p. 2). El poder de 1.800 millones de adolescentes-jóvenes de entre 10 y 24 años –según los cálculos asociados al estudio de la población mundial– a la espera de un futuro que no sólo sea sostenible, sino también más justo y equitativo.

No sorprende, en todo caso, que el incremento demográfico de la población joven esté determinando que se vuelvan hacia ellos los ojos de las políticas públicas. O que las llamadas políticas sectoriales o integrales de juventud estén intentando involucrar cada vez a más jóvenes, con una visión ascendente (de abajo hacia arriba) y no sólo descendente (de arriba hacia abajo). Lo que no está siendo fácil ni, por lo que se va constatando, tan coherente como debiera. Para conseguirlo, anota Lozano (2007) “hay tres temas a tener en cuenta cuando se habla de políticas públicas de juventud: el primero son las necesidades juveniles; el segundo son sus discursos; el tercero son sus prácticas” (p. 263).

Entre unas y otras situaremos nuestras reflexiones en las páginas que siguen.

2. LA VIDA COTIDIANA DE LOS JÓVENES COMO (PRE)OCUPACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Los jóvenes de hoy no son los del final de un siglo, sino los del principio de un milenio. Una secuencia cronológica, además de terminológica, que ha derivado en un cambio de rumbo del que casi todo indica que los jóvenes del futuro se parecerán poco a los del presente, con más dudas que certezas sobre lo que podrá depararles la conectividad local-global de la que hemos dado en llamar la era de la información. O, en un decir más metafórico, la sociedad red (Castells, 2006), cuya estructura está construida en torno a procesos y mecanismos de información microelectrónica de los que Internet es la base material –y virtual– de modos de relacionarse e interactuar que sólo las generaciones más jóvenes experimentan desde su nacimiento. La exposición pública de los jóvenes en Internet le está dando otras dimensiones a su vida privada, cuyos espacios siguen preservándose a pesar de constatarse una mayor exteriorización de sus datos personales, de los contactos y de las interacciones tecnosociales (Sabater, 2014).

En este escenario inscribiría sus propuestas, viejas y nuevas, la celebración del segundo Año Internacional de la Juventud, entre agosto de 2010 y agosto de 2011, recordando los valores del diálogo y la comprensión mutua. Una decisión que, a diferencia de lo que significaba a mediados de los ochenta la celebración del primer año dedicado internacionalmente a la juventud, acepta que se debe hacer frente a múltiples crisis superpuestas, como la financiera, la de la seguridad o la ambiental. Aludimos, en todo caso, a personas que según los criterios de Naciones Unidas (ONU) tienen entre 15 y 24 años de edad, de los que el 87% viven en países en desarrollo y afrontan problemas generados por el acceso limitado a los recursos, a la salud, la educación, la capacitación, el empleo y los medios económicos. En ellos centrarán sus prioridades las 15 esferas de acción aprobadas por la Asamblea General de la ONU, en el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes, tras admitir en la Resolución 62/126 de 18 de diciembre de 2007 que “muchos jóvenes siguen estando al margen, desconectados o excluidos de las oportunidades que ofrece la globalización” (p. 3).

La décima edición del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT), publicado en 2012, refrenda abiertamente esta situación, muy lejos de satisfacer los seis objetivos que deberían alcanzarse en 2015: los progresos se han detenido, existiendo en todo el mundo una generación perdida de 200 millones de jóvenes que han abandonado la escuela sin las competencias que les hacen falta; muchos malviven, en condiciones de pobreza en las ciudades o en comunidades rurales remotas, siendo las mujeres en particular las que están en situaciones de mayor precariedad laboral, formativa, cultural, etc. Todos necesitan, al menos, una segunda oportunidad para adquirir las nociones elementales en lectura, escritura y aritmética, que son esenciales para desarrollar las nuevas competencias que se requieren no solo para el trabajo, sino también para una vida más próspera y autónoma (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012).

Como hemos afirmado recientemente (Caride, 2013), no debe obviarse que la educación – en todas y cada una de sus prácticas– siempre ha situado en la igualdad de oportunidades una de sus metas más estimables, que las políticas educativas dicen proteger e, incluso, garantizar a pesar de los reiterados fracasos en su logro. Muchos de ellos, aún teniendo en cuenta los avances que se han ido produciendo desde los primeros años dos mil, están

plasmados en los informes oficiales más condescendientes; entre otros, además del redactado por el Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, los que han venido elaborando el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en cuyo último informe de síntesis (ONU, 2014) se refleja que “la mitad de los 58 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y que no lo hace vive en áreas afectadas por conflictos”; que “en las regiones en desarrollo, más de 1 de cada 4 niños que ingresan a la escuela primaria probablemente la abandonarán antes del finalizar el ciclo”; o que “781 millones de adultos y 126 millones de jóvenes de todo el mundo carecen de alfabetización básica, de las que más del 60% son mujeres” (p. 16).

Siendo, aparentemente, datos y análisis que desvelan una realidad macro, en lo más substancial y significativo muestran la cotidianeidad de cientos de millones de jóvenes que han de enfrentar las adversidades de un presente sin futuro, entre la inevitable lucha por la autonomía a la que los aboca su individuación y la dependencia socialmente necesaria (Fraser y Gordon, 1994), en un marco de protecciones negadas o precarizadas por la insatisfacción de sus necesidades más perentorias (Castel, Kessler, Merklen, y Murard, 2013). Ante esta disyuntiva, adquiere pleno sentido preguntarse, como lo hace Medan (2014), si los programas para jóvenes auspiciados por las Administraciones Públicas –sean locales, regionales, nacionales o internacionales– son un factor de protección o de estigmatización, de libertades restringidas o de subordinaciones legítimas.

La Pedagogía Social, lejos de inhibirse ante lo que unas u otras opciones representan, deberá comprometer sus realizaciones con la búsqueda de alternativas políticas, económicas, éticas, educativas, laborales, etc. que vayan de la preocupación a la ocupación de sus discursos y prácticas con lo que día a día significa la construcción de una ciudadanía activa entre y con los jóvenes (Benedicto y Morán, 2002). Un quehacer mediador –dirán Soler, Planas y Feixa (2013) que “el trabajo social con jóvenes, como práctica social pedagógica (...) debería ser una herramienta fundamental para afrontar situaciones de crisis como en la que estamos inmersos” (p. 350), contribuyendo al empoderamiento juvenil, a la integración y la cohesión social. Propuestas y/o respuestas que están –con resultados dispares– en la historia del trabajo social con jóvenes, de los que dan testimonio estudios como los publicados por Coussé, Williamson y Verschelden (2009, 2012), Coussé, Verschelden, Van de Walle, Medlindska y Williamson (2010), Taru, Coussé y Williamson (2014) o Chisholm, Kovacheca y Merico (2011); y en los que se reconoce que la educación y la participación juvenil son pilares básicos para combatir la exclusión y la apatía social, el silenciamiento y la indolencia cívica.

2.1 Ser jóvenes en una sociedad de redes: ¿quién anda ahí?

Responsabilizar a la Pedagogía Social y, en general, a las políticas socioeducativas en la búsqueda de alternativas efectivas, congruentes, viables, equitativas y sostenibles con el presente-futuro de los jóvenes, obliga a tomar en consideración las realidades demográficas, psicosociales, económicas, culturales, etc. en las que se “contextualiza” su vida cotidiana. Difícil hacerlo sin reflexionar acerca de la juventud como concepto y de lo que representa cada joven como sujeto singular allí donde se desarrolla individual y colectivamente. Al fin y al cabo, como ya afirmara Bourdieu (1980) podemos colegir que “la juventud no es más que una palabra” (p. 143), como han suscrito abundantes autores –desde la Psicología hasta la Sociología, pasando por la Antropología, la Historia, la Pedagogía, la Demografía o la Ciencia

Política– que no existe la juventud por antonomasia, sino juventudes o, en una expresión que aceptamos con mayor convicción, jóvenes.

La intención de precisar sus recorridos semánticos, identitarios y sociobiográficos se inició en el siglo XVIII, cuando Rousseau en 'El Emilio' (1762) asocia el valor social de ser joven a la conciencia optimista e innovadora de la Ilustración, a la que la burguesía –no sin divergencias o luchas internas– daría carta de naturaleza al paso del tiempo, asumiendo implícita o explícitamente, una mayor presencia en las dinámicas sociales. La cuestión ya no es tanto quién es joven en función de criterios biológicos o de una categoría de edad, situada entre el abandono de la infancia y la entrada en la vida adulta, sino dónde y cómo se es joven. Con estas preguntas se inicia una etapa histórica en la que la juventud y los jóvenes comienzan a generar inquietudes intelectuales, científicas y sociales, pasando a ser una referencia inagotable en los medios de comunicación social, los mercados del consumo o los avatares políticos.

Lo testimoniaba Zárraga (1985) treinta años atrás, con motivo de la conmemoración del primer Año Internacional de la Juventud:

Desde el momento en que los jóvenes han comenzado a plantear problemas a la sociedad, primero, y a convertirse, luego ellos mismos en un problema que esa sociedad no sabe resolver, la juventud ha ocupado un espacio permanente en los discursos de los adultos. Se ha hablado y escrito más sobre la juventud en los últimos veinte años que en doscientos anteriores (p. 3).

Sin embargo, y a pesar de las recomendaciones emanadas de los organismos internacionales, coincidimos con Planas, Soler y Feixa (2014), en que

El discurso ha experimentado un recorrido que no se ha correspondido con la práctica y la acción en juventud. Se ha incidido de manera muy desigual, intermitente y poco decidida en las condiciones de vida de las generaciones jóvenes (educación, trabajo, vivienda, etc.) (p. 557).

Un análisis circunscrito a las políticas públicas en España, extensible a otros países –Grecia, Portugal, Italia, Francia, etc.– en los que la crisis financiera se está llevando por delante los objetivos estratégicos que trazaron los gobiernos nacionales y la Unión Europea, teniendo como referencia fundamental a sus jóvenes y, entre ellos, a los que están en situación de riesgo, exclusión y/o vulnerabilidad social.

En Europa, como ha explicado Melendro (2014), son muchos los jóvenes que están experimentando un momento especialmente vulnerable en su trayectoria vital:

Que vienen a profundizar en la hipótesis de un tránsito a la vida adulta cada vez más desestandarizado y menos predecible, más incierto. En claro contraste con ello, sin embargo, nos encontramos con la respuesta de políticas sociales e institucionales que siguen operando bajo la lógica de un modelo lineal, en el que la integración social, familiar, económica y laboral se consideran simultáneas y focalizadas por un único vector: el paso de la educación al empleo (p. 37).

Sin duda, las trayectorias y las transiciones han de ser otros, en el mundo globalizado que dibuja la sociedad red: con nuevos rumbos, tendencias y perspectivas (Gil, 2009). Como hemos expresado en otra ocasión (Caride, 1995), la Pedagogía Social debe apostar decididamente por ellos, desde un enfoque integral, coparticipado por todos los jóvenes, con la vocación interdisciplinar y el trabajo multiprofesional que exige estar atentos a sus necesidades y demandas, en un momento especialmente crítico para su historia colectiva.

Cuando nos preguntamos quién anda ahí, nos referimos a ellos y a las múltiples realidades que confluyen actualmente en la categoría joven y en sus fronteras conceptuales, normativas o vitales: una construcción social con rostros híbridos, en una permanente búsqueda de entidad e identidad(es) social(es); la primera como exponente de un somos y un podemos articulado en la diversidad de los múltiples modos de reconocerse y ser reconocidos como sujetos sociales; las segundas, como una forma de entender y poner en valor a todas y cada una de las diversidades en las que se proyecta la condición juvenil, potencialmente siempre en transformación.

3. CINCO TRANSICIONES PARA UNA (RE)LECTURA PEDAGÓGICA-SOCIAL DE LA JUVENTUD EN LOS INICIOS DEL TERCER MILENIO

Hay mucho de paradójico en los significados subyacentes a la palabra transición, con frecuencia asociados a la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto, tal y como se refleja en la primera acepción del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su vigésima tercera edición –versión electrónica– (2014); dejar una forma de ser para ser de otra forma, como un hecho consustancial a una juventud que abandona la adolescencia para verse abocada a reproducir, biológica y socialmente, el ciclo vital que conduce a la adultez y a la vejez. Como ha resumido Luengo (2010):

La adquisición de repertorios conductuales que preparan para la vida en pareja, el inicio de estudios o actividades para el desempeño de una profesión y la adquisición de un conjunto de valores y de un sistema ético que guíe la propia conducta, y el desarrollo de una ideología, son características que definen la última etapa de la adolescencia; y, además, constituyen indicadores que marcarán el inicio de la edad juvenil. La consolidación de estos aspectos, la inserción activa en el mercado laboral, el logro de la independencia económica, la emancipación de la familia y el establecimiento de su propio estilo de vida, marcarían el final de esta etapa y, luego, la entrada en la edad adulta (p. 573).

En lo que sigue argumentaremos sobre algunas de estas transiciones, aceptando que en la actualidad son mucho más largas y complejas que en el pasado, sin que exista una secuencia previsible de acontecimientos o de trayectorias biográficas lineales preestablecidas y/o determinadas por las circunstancias sociales de partida, “aun cuando sigan teniendo una influencia importante, y en los que los peligros de fracaso se multiplican” (Benedicto, 2005, p. 115). A ninguna de ellas puede ser indiferente la Pedagogía Social como un campo de saberes que configura, epistemológica y metodológicamente, un amplio abanico de respuestas sociales de la educación a los problemas y necesidades de una sociedad que cambia, dentro y fuera de las instituciones escolares y del sistema educativo (Caride, 2005; March y Orte, 2014).

3.1 De objetos de atención a sujetos de la acción social y política

La dialéctica sujeto-objeto lleva años instalada entre nosotros, como una tensión exigida y, a la vez, exigente con los modos de observarnos como destinatarios y/o agentes de las realidades sociales a las que adscribimos cotidianamente la vivencia cívica, de súbditos a ciudadanos; sin duda, una de las más importantes transformaciones que trajeron consigo – bien es verdad, que más en las palabras que en los hechos– los Estados Sociales y Democráticos de Derecho al exigir un mayor compromiso de las personas con la sociedad. Ser actor y no sólo público, sosteniendo los vínculos sociales que fortalecen la democracia como un sistema político dinámico, con el que hacer frente a los continuos cambios socioeconómicos y culturales mediante la participación de los ciudadanos en la esfera pública. La ciudadanía que usa la democracia para el bien común y no abusa de ella para el enriquecimiento personal, otorgándole a cada persona una configuración moral, política y jurídica en el actual estadio de la globalización (Riutort, 2007).

Sin duda, uno de los principales retos que deben interiorizar las sociedades contemporáneas, para impulsar una participación crítica y activa de la juventud, reside en dar voz individual, comunitaria y cívica, a sus jóvenes, especialmente a los que son minoría o están en situación de desventaja. Para quienes conocen la marginación, sumidos en el aislamiento y la exclusión, la falta de expectativas o las dificultades que condicionan su capacidad para una transición exitosa a la vida adulta, las redes comunitarias suponen una oportunidad estimable en la mejora de sus condiciones de vida. De un lado, porque la participación en la comunidad y en iniciativas colectivas podrá dotarlos de un escenario alternativo a la desesperanza (relaciones sociales, programas educativos, servicios sociales, etc.); de otro, porque sentirse partícipes de acciones colectivas les permitirá mejorar la imagen que tienen de sí mismos, ampliando sus recursos personales, afectivos y relacionales, fortaleciendo su autoestima y la capacidad que tienen para decidir en los asuntos públicos.

En este sentido, han de subrayarse las nuevas formas de participación generadas en las comunidades virtuales y los modos en que los jóvenes están vivenciando su condición ciudadana desde el mundo digital. El papel de Internet en el análisis de la participación política juvenil es fundamental, evidenciándose que –en el actual contexto socioeconómico– la juventud ha empezado a utilizar modelos más cooperativos de participación (a través de organizaciones políticas no convencionales, del uso político de las redes sociales, etc.), para hacer frente a los desafíos de un mundo globalizado. Según Feixa (2014), los novísimos movimientos sociales que se dan entre el espacio físico y el virtual, al inicio del tercer milenio, responden a una serie de características: la base espacial ya no es local o nacional, sino que se sitúa en un espacio globalmente entrelazado; enfatizan tanto las dimensiones económicas como las culturales, al tiempo que apelan a la solidaridad con quienes son marginados por la globalización; y, en los repertorios de acción, aunque incluyen las marchas y manifestaciones, las acciones masivas también se articulan mediante diversas formas de resistencia virtual.

Transitar de la condición de objetos de atención a la de sujetos de la acción, como un requisito inexcusable para que el protagonismo cívico de los jóvenes se construya dando paso a una realidad sociopolítica alternativa, supone ir mucho más allá de la lógica de una emancipación que los equipara a los adultos, para impulsar la conquista de su autonomía y la intervención en los procesos sociales, económicos y políticos. Al hacerlo, ejercitando la

ciudadanía como sujetos autónomos, pueden incluso poner en cuestión los valores dominantes y las estructuras de participación heredadas o establecidas: un desafío “que los adultos suelen interpretar como signos de inmadurez política en vez de reconocer el potencial de innovación que puede llevar consigo” (Benedicto, 2005, p. 121).

3.2 Del enfoque de las necesidades a la reivindicación de las capacidades

Las necesidades humanas han sido estudiadas desde diversas perspectivas. En ellas, de un modo u otro, confluyen desde la teoría de la motivación de Maslow (1991), que establece una organización jerárquica de las necesidades, entendidas como privación o negación de un estadio superior, hasta autores vinculados a la lectura del desarrollo a escala humana, como Max-Neef (1994), Doyal y Gough (1994) o Sempere (2008), quienes han realizado propuestas alejadas de las perspectivas carenciales para centrarlas en las potencialidades de las personas.

Concretamente, Doyal y Gough (1994) consideran que las necesidades no pueden ser reducidas a aspiraciones o expectativas que varían de unas personas a otras, sino que han de definirse en base a objetivos que todos los seres humanos deben alcanzar para evitar daños graves; distinguiendo dos necesidades básicas: la salud física y la autonomía. Tomando como referencia ambas, Ochaíta y Espinosa (2012) plantean una teoría de las necesidades de la infancia y la adolescencia concretadas en un conjunto de satisfactores, primarios y, a la vez, universales. En lo que respecta a la salud física, incluyen una alimentación adecuada, vivienda apropiada, atención sanitaria, protección de riesgos, ejercicio físico, etc. Respecto a la autonomía, destacan la participación activa, la vinculación afectiva, la interacción con iguales, la educación o el disfrute del ocio. La educación, como satisfactor sinérgico de necesidades (Max-Neef, 1993) –que además de satisfacer una necesidad determinada, estimula y contribuye a la satisfacción de otras–, es un referente clave “en el interior y también en los exteriores de la escuela donde los lindes entre lo educativo y lo social se entrecruzan y confunden continuamente” (Caride, 2009, p. 458).

Con esta óptica, que conceptualiza a las personas como “seres capaces de acciones posibilitantes” (García Roca, 2012, p. 40), hemos de interrogarnos acerca de qué es capaz de hacer y de ser cada persona y de cuáles son las oportunidades que realmente tiene a su disposición (Nussbaum, 2012). Desde el denominado enfoque de las capacidades, se entiende que éstas no son únicamente habilidades residentes en el interior de cada uno, sino que incluyen también las oportunidades creadas por la combinación de las facultades personales y el entorno político, social y económico. Oportunidades sociales entre las que se sitúan los procesos educativos que, en escenarios diversos, posibilitan el desarrollo de la agencia de las personas jóvenes, facilitándoles la consecución de una vida digna de ser vivida.

El tránsito desde el enfoque de las necesidades hacia la reivindicación de las capacidades de los jóvenes, sitúa a la Pedagogía Social ante el desafío de hacer que se perciban a sí mismos como agentes activos en sus procesos vitales, entendiendo por agente “la persona que actúa y provoca cambios, cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen, 2000, p. 35). En otras palabras, la formación de las personas jóvenes ha de potenciar sus capacidades para salir al mundo, emanciparse, adquirir responsabilidades y participar activamente en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

3.3 De la educación al trabajo como derechos fundamentales

La transformación social, económica y política que trajo consigo el capitalismo tardío del siglo XX, ha situado en un nuevo escenario los procesos de transición afectados por la educación, la formación, el trabajo y el empleo. En ellos, los jóvenes están perdiendo los anclajes de la sociedad industrial, que les tendieron sus padres, para verse sometidos a una reestructuración radical del mercado laboral; como indica Harvey (2008):

Enfrentados con la fuerte volatilidad del mercado, la mayor competencia y la disminución de los márgenes de ganancia, los empleadores se han aprovechado de la debilidad del poder sindical y de los recursos de los trabajadores excedentes (desempleados o subempleados) para impulsar regímenes y contratos laborales mucho más flexibles (p. 173).

Y, sin soluciones de continuidad, mucho más precarios, echando por tierra los derechos adquiridos no sólo en relación al trabajo sino también a la educación-formación con la que se venía procurando.

Los jóvenes, además de los adultos que sobrepasan los 45 años, son los grandes perdedores. De un lado, porque se ha roto lo que Agulló (1997) señalaba como uno de los procesos de inserción más específicos del hecho de ser joven, tanto como para que se puedan considerar jóvenes “todos aquellos sujetos en fase de transición hacia el trabajo. La variación de dicho proceso durará el tiempo que dure dicha transición” (p. 23). De otro, porque las viejas formas de socialización laboral, que suponían orientar el aprendizaje de una profesión o de un oficio, o de adquirir una cualificación a partir de la experiencia laboral, son altamente improbables en la actualidad. Como dirán García, Casal, Merino y Sánchez (2013), las trayectorias laborales de los jóvenes –especialmente las de quienes están bloqueados, en paro crónico o en un devenir errático– “plantean serios interrogantes respecto al incierto futuro que aguarda a estos jóvenes ante la actual situación de crisis económica y desempleo” (p. 91).

Advertir sobre las dificultades que supone satisfacer la confluencia del derecho a la educación con los del derecho al trabajo –ambos fundamentales y supuestamente garantizados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, avalados por los Pactos y Recomendaciones que se han ido redactando desde mediados de los años cincuenta del pasado siglo– supone poner en cuestión uno de los principales pilares de las políticas de juventud, de las políticas educativas y de las políticas de empleo. O, expresado de otro modo, de aquello que en las últimas décadas –sin excusas– se proclamó como la senda para un futuro mejor: lograr un mayor equilibrio entre la formación general y la profesional, entre la adquisición de competencias básicas y las exigencias del mercado de trabajo, para que puedan vivir con dignidad y aportar su contribución a las comunidades y sociedades a las que pertenecen.

3.4 De la dependencia familiar al protagonismo cívico

Entre las múltiples transiciones que se producen a lo largo de la vida humana, las que experimentan los jóvenes presentan un especial dinamismo, afectando a todos los ámbitos de su trayectoria personal, social-formativa, residencial, convivencial, laboral, etc., desempeñando el hogar familiar un escenario fundamental en la construcción de su

condición ciudadana (interiorización de principios éticos, normas comunitarias, etc.). No obstante, sin minusvalorar su papel, las familias hace tiempo que han dejado de ser el único referente de la educación ético-cívica de los adolescentes y jóvenes, siendo necesario ampliar la mirada a la sociedad en su conjunto.

En este sentido advierte Camps (2009) que “la indiferencia ciudadana corre el peligro de convertirse en indiferencia moral cuando se ha extinguido la voluntad expresa de educar en unos principios básicos para la convivencia, de inculcar los hábitos característicos de lo que siempre hemos llamado buena educación” (p. 194). Sin que exista un consenso generalizado sobre lo que constituye una buena ciudadanía, y la política en sus modos de proceder se haya distanciado de su acepción de servicio a la comunidad, la articulación de medidas explícitas destinadas a la construcción de una convivencia sólida continúa siendo un reto fundamental para el buen funcionamiento de las democracias, ya sean emergentes o consolidadas. Una pretensión que viene de lejos y que la Pedagogía Social ha asumido decididamente en sus teorías y prácticas con la voluntad de construir, pedagógicamente y socialmente, una sociedad que agrande los derechos humanos y las oportunidades educativas de toda la población, situando entre sus prioridades a quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, dependencia o riesgo social (Ortega, Caride y Úcar, 2013).

Con esta perspectiva, suscribimos la necesidad de poner énfasis en la responsabilidad compartida que la Educación Social, las políticas públicas y la ciudadanía en general deben asumir en la mejora de la calidad de vida de los jóvenes. De un lado, porque no puede dejar de incidirse en el cometido de las Políticas de Juventud en la dinamización de cada territorio, a través de servicios y recursos sociocomunitarios (equipamientos sociales, centros cívicos, casas de cultura, etc.) que permitan a los jóvenes educarse e implicarse en sus contextos de proximidad, realizando tareas que superen las acciones coyunturales y meramente asistenciales; y, de otro, porque ha de fomentarse una Educación Social de amplias miras, que desde diversos escenarios y con la participación de distintos agentes fortalezca el compromiso de los jóvenes con el logro de una convivencia democrática, que vaya más allá de la simple acomodación a los sistemas heredados. Tanto la participación de los jóvenes en actividades de ocio (artísticas, culturales, deportivas, etc.) como su implicación cívica a través del asociacionismo o mediante tareas de voluntariado, evidencian que educar y educarse en la vida cotidiana es una necesidad y un derecho que deben conciliarse.

Completando esta perspectiva, se pone de manifiesto que las motivaciones que llevan a las personas jóvenes a implicarse como voluntarios y voluntarias en organizaciones sociales y no gubernamentales son diversas, en consonancia con la heterogeneidad que caracteriza a este colectivo y con las diversas oportunidades de participación social que se les presentan en función de su propio contexto habitacional, género, condiciones socioeconómicas, etc. Debe significarse que en los últimos años muchos jóvenes están siendo protagonistas de numerosos movimientos sociales en todo el mundo, que evidencian su interés por los asuntos públicos (por ejemplo, el movimiento de los indignados que tuvo su raíz en las protestas del 15 de mayo de 2011 en España, derivadas del descontento social y del descrédito de las instituciones públicas y políticas; o el movimiento estudiantil chileno del año 2006 de los estudiantes de Secundaria, que reivindicaban un conjunto de mejoras en la calidad y el acceso a la educación), al tiempo que desvelan la existencia de un claro distanciamiento entre lo que institucionalmente se cree que interesa a los jóvenes y sus propias motivaciones cívicas.

En esta línea se posicionan Martínez Guzmán, Silva y Hernández (2010) en su indagación acerca de las creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones de la juventud para implicarse en asuntos de la sociedad. Entre otros aportes, se constata que los jóvenes entrevistados se sienten decepcionados frente a los canales actuales de participación juvenil, considerándolos un engaño en cuanto a la posibilidad de tener una influencia real en los asuntos públicos y exponiendo el difícil acceso a estos canales en instituciones formales.

Las discrepancias existentes entre lo que declaran los jóvenes y sus prácticas cotidianas, unidas a sus dificultades percibidas para participar de una forma activa y real en los asuntos y espacios públicos, le otorgan un valor añadido a las posibilidades que ofrece la Pedagogía Social –en las múltiples educaciones en que se ha ido concretando su quehacer (animación sociocultural, desarrollo comunitario, pedagogía del ocio, educación de adultos, formación laboral, etc.)– para que los chicos y chicas puedan llegar a ser ciudadanos verdaderamente comprometidos con los derechos humanos y agentes activos en la mejora de sus comunidades, desde lo local a lo global, allí donde viven y a escala planetaria.

3.5 De actores individuales a constructores de redes sociales

La participación de los jóvenes en tareas que ellos mismos eligen y les ayudan a identificar sus intereses y los de su comunidad (Checkoway y Gutiérrez, 2009), constituye un elemento principal para favorecer su tránsito desde la posición de actores individuales a la de constructores de redes sociales. Continuando con una lectura pedagógica-social de esta realidad, han sido las teorías críticas las que han viabilizado una estrecha alianza entre la educación y el empoderamiento individual y colectivo, al definir la acción educativa como un acto esencialmente político (Freire, 1990) que facilita a las personas la consecución de una conciencia crítica encaminada a la transformación social. La práctica educativa no se presenta aislada de la teoría, sino que ambas se contrastan y mejoran dialécticamente, convirtiéndose el sujeto en el protagonista principal de los procesos educativos en los que está inmerso.

Entre las propuestas articuladas en los últimos años en torno al protagonismo de los jóvenes, cabe subrayar la realizada desde el contexto norteamericano por Jennings, Parra, Hilfinger y McLoughlin (2009) encaminada al desarrollo de una teoría crítica del empoderamiento de la juventud. A partir de los resultados de su estudio, cuyo propósito era obtener la perspectiva de los participantes jóvenes y de los líderes adultos para desarrollar directrices de modelos de programas de empoderamiento, identificaron seis dimensiones del empoderamiento crítico de la juventud: un entorno acogedor y seguro; una participación significativa; un poder compartido con igualdad entre jóvenes y adultos; la participación en la reflexión crítica de procesos sociopolíticos e interpersonales; la participación en procesos sociopolíticos que influyen en el cambio; y el empoderamiento integrado en un plano comunitario y en un plano individual.

La existencia de un entorno acogedor y seguro que valore, respete, motive y apoye a los jóvenes es la clave del modelo de empoderamiento crítico de la juventud. También se hace necesario que los jóvenes cuenten con oportunidades de participar contribuyendo a la comunidad mediante actividades en las que asumen una amplia responsabilidad en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, resulta importante que puedan compartir su poder

con el de los adultos, generando un mejor equilibrio entre sus respectivas formas de afrontar y construir las realidades sociales.

Otra de las dimensiones del empoderamiento cívico de la juventud, alude a la actitud crítica que se precisa para que la juventud pueda comprender y conocer las estructuras, procesos, valores sociales y prácticas que pretenden transformar, alcanzando un conocimiento crítico-reflexivo de los procesos subyacentes mediante la participación en la acción social liberadora. En este sentido, cabe destacar algunas expresiones artísticas dirigidas y protagonizadas por los jóvenes, como es el caso de la cultura hip hop (rap, breakdance, graffiti, etc.). Concretamente, en el campo de conocimiento de la Pedagogía Social es conocida la existencia de proyectos educativos que “usan el hip hop como herramienta para la sensibilización ante determinados problemas sociales, para la mediación entre grupos antagónicos, para la ocupación del tiempo libre o para la reinserción de personas con dificultades de relación social” (Rodríguez Álvarez y Iglesias, 2014, p. 166). Aunque la visión general que la sociedad adulta tiene acerca del hip hop es negativa, resulta esencial aproximarse a las inquietudes y motivaciones de los jóvenes, teniendo en consideración aquellos movimientos artísticos, culturales, musicales, etc., ligados a su identidad social y que ofrecen nuevas vías para educar y educarse en una convivencia más solidaria.

Así lo manifiestan Benedicto y Morán (2014) en sus análisis sobre el modo en que los jóvenes españoles en situación de desventaja despolitizan la complicada realidad en la que desarrollan sus vidas y cómo, en algunos casos, son capaces de convertirse en actores políticos en acciones de carácter reivindicativo. Los resultados de su investigación ponen de relieve la preocupación de nuestros jóvenes por lo que ocurre en su entorno social, sobre el que formulan quejas y reivindicaciones colectivas siendo capaces, a través de caminos complejos y no exentos de dificultades, de politizar la realidad en la que viven. Las difíciles condiciones en las que se desarrollan sus procesos de transición, el bloqueo de sus expectativas vitales y la sordera de la sociedad adulta ante sus demandas provocan sentimientos generalizados de frustración e impotencia cívica, pero las experiencias de compromiso y movilización colectiva les permiten superar los obstáculos para convertirse en actores políticos, aunque a través de canales diferentes a los que encarnan las opciones políticas al uso.

Favorecer el tránsito de actores individuales a constructores de redes sociales (presenciales y virtuales) es un cometido esencial de la Pedagogía Social, especialmente si se tiene en consideración que: “el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que caminen hacia él –para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir–, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla” (Bárcena, 2014, p. 455).

En consecuencia, es una tarea urgente de la educación –escolar y social– promover y contribuir a la recuperación de las sinergias que deben darse entre la preparación técnica y la formación ético-cívica de los jóvenes; ambas resultan indispensables para el desarrollo de la conciencia crítica que precisamos y de la articulación de sociedades que sean inclusivas y cohesionadas: equitativas, libres, justas y democráticas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada?. Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (57), 441-460.
- Benedicto, J. (2005). El protagonismo cívico de los jóvenes: autonomía, participación y ciudadanía. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 139, 109-122.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1601bencon.pdf>
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2014). ¿Otra clase de politización?. Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja. *Revista internacional de sociología*, 72, 429-452.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de Sociologie*. París: Editions de Minuit.
- Camps, V. (2009). El altruismo y la indiferencia moral. En A. Ruiz (Ed.), *Jóvenes y compromiso ciudadano* (pp. 185-195). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Caride, J. A. (1995). Jóvenes, políticas de juventud y Educación Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11 (segunda época), 73-88.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2009). Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. *Revista de Educação Pública*, 18 (38), 449-468.
- Caride, J. A. (2013). La Pedagogía Social como reivindicación de un quehacer cívico alternativo a 'la crisis', en un mundo de todos y de nadie. En S. Torío, O. García, J. V. Peña y C. M. Fernández (Coords.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 43-50). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coussé, F., Williamson, H., y Verschelden, G. (2009). *The history of youth work in Europe, vol. 1: Relevance for today's youth work policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coussé, F., Verschelden, G., Van de Walle, T., Medlinska, M., y Williamson, H. (2010). *The history of youth work in Europe, vol. 2: Relevance for today's youth work policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coussé, F., Williamson, H., y Verschelden, G. (2012). *The history of youth work in Europe, vol. 3: Relevance for today's youth work policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Checkoway, B. N., y Gutiérrez, L. M. (2009) (Eds.). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Chisholm, L., Kovacheva, S., y Merico, M. (2011). *European Youth Studies: integrating research, policy and practice*. Innsbruck: EYS Consortium. Recuperado de <http://www.youthstudies.eu/files/maeysreader.pdf>
- Doyal, L., y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Fuhem.
- Feixa, C. (2014). Juventud y participación política en la era digital: estado del arte versus artes del Estado. En J. Subirats (Coord.), *Jóvenes, Internet y política* (pp. 96-119). Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.

- Fraser, N., y Gordon, L. (1994). Dependency Demystified: inscriptions of power in a Keyword of the Welfare State. *Social Politics*, 1 (1), 4-31.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- García Roca, J. (2012). *Reinvención de la exclusión social en tiempos de crisis*. Madrid: Cáritas, Fundación FOESSA.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras las Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36103.pdf?documentId=0901e72b8163106d>
- Gil, E. (2009). Trayectorias y transiciones: ¿Qué rumbos?. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 15-30.
- Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jennings, L. B., Parra, D. M., Hilfinger, D. K., y McLoughlin, K. (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. En B.N. Checkoway y L. M. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp. 43-73). Barcelona: Graó.
- Lozano, J. O. (2007). *Jóvenes educadores: tribus educadoras entre los lugares y las redes*. Barcelona: Graó.
- Luengo, M. A. (2010). Xuventude. En J. A. Caride y F. Trillo (Dirs.), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 573-575). Vigo: Galaxia-Xunta de Galicia.
- March, M. X., y Orte, C. (2014). *La Pedagogía Social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Guzmán, M. L., Silva, C., y Hernández, A. C. (2010). ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación política. *Psykhe*, 19 (2), 25-37.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Medan, M. (2014). La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 631-642.
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 31-42.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: trabajar con la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Organización Naciones Unidas (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2014*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>
- Ochaíta, E., y Espinosa, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 25-46.
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado

- construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Planas, A., Soler, P., y Feixa, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 551-564.
- Resolución 33/7. Año Internacional de la Juventud. Asamblea General Naciones Unidas, 3 de noviembre de 1978. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/33/7&Lang=S>
- Resolución 34/151. Año Internacional de la Juventud: Participación, Desarrollo, Paz. Asamblea General Naciones Unidas, 17 de diciembre de 1979. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/34/151&Lang=S>
- Resolución 62/126. Políticas y programas relativos a la juventud: la juventud en la economía mundial. Fomento de la participación de los jóvenes en el desarrollo social y económico, 18 de diciembre de 2007. Recuperado de http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/Resolucion62_126.pdf
- Riutort, B. (Coord.) (2007). *Indagaciones sobre la ciudadanía: transformaciones en la era global*. Barcelona: Icaria.
- Rodríguez Álvarez, A., y Iglesias, L. (2014). La «cultura hip hop»: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría de la educación*, 26, 163-182.
- Rousseau, J. J. (2006). *O Emilio ou Da educación* (Henrique Harguindey, trad.). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico; Madrid: Fundación BBVA. (Obra original publicada en 1762).
- Sabater, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital: la exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 1-32. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/csabater.pdf>
- Sempere, J. (2008). *Mejor con menos. Necesidades, explosión consumista y crisis ecológica*. Barcelona: Crítica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Soler, P., Planas, A., y Feixa, C. (2013). Jóvenes y políticas de juventud en tiempos de autoridad. El caso de España. En S. Torío, O. García, J. V. Peña y C. M. Fernández (Coords.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 347-353). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Taru, M., Coussé, F., y Williamson, H. (2014). *The history of youth work in Europe (vol. 4)*. Strasbourg: Council of Europe.
- United Nations Population Fund. (2014). *El poder de 1.800 millones: los adolescentes, los jóvenes y la transformación del futuro. Estado de la población mundial 2014*. Recuperado de <http://www.unfpa.org/sites/default/files/pubdf/SWOP2014%20Report%20Web%20Spanish.pdf>
- Zárraga, J. L. (1985). *Informe de la Juventud en España: la inserción de los jóvenes en la sociedad*. Madrid: Ministerio de Cultura.