

# La función educadora de la sociedad

## *Society's educational role*

JOSE ANTONIO MARINA

CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA. DOCTOR HONORIS CAUSA  
POR LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

---

### Resumen

El artículo analiza la relevancia del contexto social y cultural en la educación de las personas, una vez constatada la limitación de la familia y de la escuela para abordar esta tarea de forma aislada. Puesto que la sociedad es un complejo y difuso sistema educativo, los proyectos educativos, bajo el liderazgo de la pedagogía social, deben partir de un enfoque sistémico, que conjugue, al menos, tres elementos: la acción educativa de las familias, de la escuela y de la sociedad.

**Palabras clave:** movilización educativa, pedagogía social, inteligencia colectiva, sistema social invisible, factores sociales de protección, ciudad educadora, plan educativo sistémico.

### Abstract

This article examines the relevance of social and cultural context in the education of people, after finding the limitations of family and school to implement this task on their own. Given that society is a complex and diffuse education system, educational projects, under the leadership of social pedagogy, must start out from a systemic approach that combines at least three elements: educational activities for families, school and society.

**Key words:** educational mobilization, social pedagogy, collective intelligence, invisible social system, protective social factors, educating city, systemic educational plan.

## 1. PARA EDUCAR A UN NIÑO, HACE FALTA LA TRIBU ENTERA

Hace unos años, puse en marcha una iniciativa titulada «Movilización educativa de la sociedad», definida por dos lemas: «Para educar a un niño, hace falta la tribu entera» y, en consecuencia, «Para educar bien a un niño, hace falta una buena tribu». El primer objetivo de esta campaña es sensibilizar a la sociedad acerca de su inevitable influjo educativo, y sobre la conveniencia de establecer una «Carta de los deberes educativos de la sociedad»; el segundo, elaborar planes para que los ciudadanos o las agrupaciones profesionales, sociales o políticas –municipios, fundaciones, cuerpos de seguridad, médicos de familia, asistentes sociales, medios de comunicación, instituciones financieras, etc.– puedan fácil y eficazmente colaborar con el sistema educativo. La idea ha sido aceptada más en teoría que en la práctica, a pesar de lo cual ha dado origen a interesantes proyectos como el emprendido por el Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra para elevar el nivel de lectura en la ciudad; TRIBUCAN, financiado por Caja Navarra, cuya finalidad es fomentar el emprendimiento en las escuelas ([www.tribucan.es](http://www.tribucan.es)); o la UNIVERSIDAD DE PADRES *on-line*, en pleno funcionamiento ([www.universidaddepadres.es](http://www.universidaddepadres.es)). Sigo pensando que esa implicación de la sociedad es necesaria, y que necesitamos un marco conceptual suficientemente poderoso para elaborar una pedagogía social adecuada, entendiendo como tal la que estudia la acción educativa (buena o mala) que ejerce la sociedad entera. Este es el tema del presente artículo.

¿En qué sentido podemos afirmar que la sociedad es un agente educativo? No lo es en sentido estricto, como lo es un profesor que enseña matemáticas, ni en un sentido tan impropio como cuando decimos que la historia es maestra de la vida. Todos estaríamos de acuerdo en que la educación transmite una cultura. Pues bien, la autora de esa cultura es la sociedad, y la impone a sus miembros por muchos procedimientos, incluida la escuela. A esto se refiere la clásica distinción entre educación formal e informal. La sociedad en su conjunto es un complejo y difuso sistema educativo, del que la escuela y la familia son subsistemas especializados. Hace dos siglos, Montesquieu escribió en *Del espíritu de las leyes* una frase que describe esta complejidad: «Recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con

todas las ideas adquiridas anteriormente» (Montesquieu, 1972). *Nihil novum sub sole*.

Resulta clarificador comparar la educación con la salud. Ambas son fenómenos individuales —son los individuos los que se educan y los que están sanos o enfermos—, que están, sin embargo, determinados por factores exteriores. En el caso de la salud, la salubridad de las aguas y de los alimentos, la limpieza del aire, la higiene, el ejercicio, el control de las infecciones, el sistema de sanidad, etc. No se puede decir que los hospitales son los generadores de la salud de un país, como no se puede decir que las escuelas son las generadoras de la educación. El nivel de salud —tasa de enfermedades, muerte por parto, mortalidad infantil, frecuencia y duración de las epidemias, prevalencia de enfermedades crónicas, promedio de vida, etc.— es el resultado mensurable de un conjunto de acciones sociales y personales. Algo semejante ocurre en educación.

El nivel educativo de una sociedad —lo que la hace ser una «sociedad inteligente»— es el resultado de ese complejo sistema de interacciones.

## 2. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

Puesto que la sociedad entera funciona con un sistema educativo, la tarea específicamente docente (ejercida en la familia y la escuela) necesita realizarse en dos dimensiones. La primera, dirigida al aprendiz (con este nombre designo al sujeto de la educación, sea hijo o alumno). La llamaré, pedagogía individual, y es la mejor elaborada hasta ahora. La segunda, dirigida al entorno que está influyendo sobre el niño (y también sobre padres y docentes), forma parte de la pedagogía social.

Hace unos años, el libro de Judith Rich Harris *El mito de la educación* provocó un gran escándalo y una polémica que dura todavía. Su tesis era que las dos grandes influencias educativas son la herencia y el grupo de iguales y que, por lo tanto, ni los padres ni la escuela tienen verdadera relevancia educativa (Harris, 1999). La afirmación era exagerada y estaba mal enfocada. La posibilidad de educar de padres y docentes está ciertamente limitada, pero sobre todo por la influencia del entorno social y cultural, que presiona también sobre el grupo de iguales. Todos los miembros de una generación se parecen entre sí más que a sus padres.

Hace ya muchos años que Vygotski estudió la estructura social de la inteligencia individual, y en su estela, Jerome Bruner escribió: «No hay que olvidar los instrumentos que la cultura pone a nuestra disposición para enriquecer nuestra mente. La inteligencia humana no es un patrimonio de cada persona, sino que es un bien comunal, en cuanto que su despliegue y enriquecimiento dependen de la capacidad de cada cultura para ofrecer los instrumentos adecuados a tal efecto» (Bruner, 2001).

La psicología evolutiva y de la educación da cada vez más importancia a esta doble dimensión educativa. Si hacemos un repaso de los *Handbooks* de psicología infantil publicados en los últimos años, las dos novedades más llamativas son el interés por la autorregulación del comportamiento, y el interés por el aspecto contextual del desarrollo y, por lo tanto, de la educación (Siegler, 2003; Santrock, 2003; Shaffer, 2000; Damon, 1998). Se ha pasado del estudio de procesos individuales, al estudio de la dinámica de grupos o de sistemas, sobre todo después de la obra de Urie Bronfenbrenner (1987). Este autor describe el desarrollo humano como una permanente interacción con el entorno, que está organizado en estructuras concéntricas: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema. La psicología ecológica o contextual se ha ampliado con la «psicología interaccionista», que estudia en profundidad las interacciones en contextos sociales. Su formulación más completa es la teoría de los sistemas dinámicos, de Magnusson (1998).

Desde el punto de vista educativo, estas teorías han resultado muy útiles para analizar cómo los sistemas que forman un contexto de desarrollo interactúan entre sí. Sobre estas bases teóricas se ha desarrollado una educación social, en distintos tipos de proyectos. Roberta M. Berns ha sintetizado estas aplicaciones educativas en su libro *Child, Family, School, Community*, en el que estudia la ecología del niño, de su socialización, de la educación familiar, de la escuela, de la comunidad, del grupo de iguales y de los medios de comunicación, diseñando un modelo sistémico en el que estos procesos educativos se influyen mutuamente y conforman un contexto de desarrollo (Berns, 2007).

De la psicología contextual proceden los estudios hechos sobre los factores de protección y de riesgo que influyen sobre la población, especialmente sobre la población infantil y adolescente, que nos proporcio-

nan datos muy interesantes para la educación, porque relacionan aspectos individuales y sociales. Se va consiguiendo un acuerdo básico y amplio de los investigadores sobre los factores de protección. Silberesisen y Lerner han identificado 40 (veinte internos, educativos; y veinte externos, contextuales, sociales).

Los recursos internos son: (1) Logro y motivación en la escuela, (2) participación activa en el aprendizaje escolar, (3) Tareas de casa a las que dedica al menos una hora al día, (4) Vínculos afectivos con el colegio, (5) Leer por el placer de leer, (6) Cuidar y ayudar a otras personas, (7) Dar importancia a la igualdad y a la justicia social, (8) Integridad, (9) Honestidad, (10) Responsabilidad, (11) Autocontrol, (12) Planificar y tomar decisiones, (13) Competencia interpersonal (empatía, sensibilidad, habilidades para las relaciones sociales), (14) Competencia cultural (se siente bien y sabe convivir con personas de otras culturas), (15) Habilidades de resistencia (a la presión negativa del grupo), (16) Resolución pacífica de los conflictos, (17) Poder personal (tiene control de lo que sucede), (18) Autoestima alta, (19) Sentido de la vida, (20) Visión positiva de su futuro personal.

Los factores sociales, que tienen también gran relevancia educativa, son: (1) apoyo familiar, (2) comunicación familiar positiva, (3) relaciones con otros adultos que dan apoyo, (4) vecindario que cuida, (5) entorno escolar que cuida y ama, (6) padres que participan en la escuela, (7) comunidad que valora a los jóvenes, (8) jóvenes que realizan funciones en la comunidad, (9) servicio a los demás, (10) seguridad, (11) límites familiares (normas, consecuencias y supervisión), (12) límites escolares, (13) límites en el vecindario, (14) adultos que son modelo de comportamiento responsable y positivo, (15) influencia positiva de los amigos, (16) altas expectativas (animarles a hacerlo bien), (17) actividades creativas, (18) programas para jóvenes (deportes, clubs, organizaciones escolares o juveniles), (19) comunidades religiosas, (20) pasar suficiente tiempo en casa.

La conclusión es clara. Cualquier proyecto educativo tiene que saber conjugar al menos tres elementos: la acción educativa de las familias, la acción educativa de la escuela y la acción educativa de la sociedad. La eficacia exige la mayor coordinación posible entre ellos. Tienen que trabajar

como lo que son, como un «sistema», a todos los niveles. Se ha terminado el tiempo del profesor aislado, en su aula, se ha acabado también el tiempo del centro educativo aislado. Es urgente una cultura de la colaboración entre las instancias educativas. El centro debe desarrollar su inteligencia colectiva, y ampliarla cada vez más. En primer lugar, hacia las familias, en segundo lugar, hacia otros centros educativos. La OCDE ha insistido en la necesidad de que los centros trabajen en red. Por último, los centros educativos deben pedir la colaboración a todos los agentes sociales. Necesitamos atraer a la sociedad hacia las aulas. Por su parte, desde la sociedad civil y política debe favorecerse la conciencia de responsabilidad, y fomentar la participación educativa. Para ayudar a conseguir estos objetivos es por lo que fundé «Movilización educativa», y creo que el proyecto sigue siendo válido. Las nuevas tecnologías, al permitir una comunicación rápida, fácil, barata e interactiva, nos permiten actuaciones educativas en red, que eran impensables hace pocos años.

### **3. UN EJEMPLO DE PEDAGOGÍA SOCIAL: LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO EN LA JUVENTUD**

El consumo de drogas, el abuso de alcohol, los embarazos no queridos, las conductas violentas, son fenómenos sociales que derivan de causas múltiples. Siempre que se debate sobre este problema, se suele terminar apelando a la educación como única forma de solucionarlo, refiriéndose fundamentalmente a la escuela, o, como mucho, a la responsabilidad educativa de las familias. Sin embargo, ambas instituciones se mueven dentro de un contexto social muy poderoso, que también les influye a ellas. El resultado es que los planes de prevención no funcionan. Era de esperar, porque la relación con sustancias tóxicas—incluido el alcohol— es una moda cultural, que, como todas ellas, ejerce una poderosa presión sobre los individuos, que no desaparecerá hasta que cambie la moda. Estamos, pues, en un caso claro de «pedagogía social». Los jóvenes asimilan modelos sociales de comportamiento, creencias y expectativas básicas, que se convierten casi en fuentes normativas. Además, en cada momento cultural se configuran «sistemas sociales invisibles», ideologías ocultas, que promueven pensamientos y

deseos que parecen espontáneos y sin embargo son socialmente suscitados. Por ejemplo, el sistema de mercado opulento necesita fomentar, con todas las estrategias de seducción que la publicidad domina, un sistema de deseos urgentes, de inmediata satisfacción, y este fenómeno forma parte del «sistema social invisible» que incita al consumo de sustancias peligrosas (Marina, 2007, 2009). Nuestro modo de vida incita indirectamente al consumo de drogas. Washton escribe: «El hecho de que estemos buscando esas gratificaciones a través de la adicción nos revela algo sobre el contexto social en que esto está ocurriendo: *colectivamente, se recurre a los elementos alteradores del estado de ánimo para satisfacer necesidades reales y legítimas que no son adecuadamente satisfechas dentro de la trama social, económica y espiritual de nuestra cultura*». Es una mezcla de «mentalidad del arreglo rápido» y de «sentimiento de impotencia» (Washton, 1991).

Por lo tanto, los planes preventivos a través de la educación han tener en cuenta junto a la educación directa dirigida a los individuos, la educación indirecta ejercida a través de las creencias y hábitos del entorno. Una «prevención a través de la cultura» debe completar la «prevención a través de la educación». No sólo tienen que aumentar las competencias personales, sino también fomentar los factores sociales de protección y reducir los factores sociales de riesgo. Un ejemplo lo tenemos en el proyecto *Positive Youth Development* (PYD), que aspira a desarrollar los recursos internos y los recursos proporcionados por el contexto (Silbereisen y Lerner, 2007; Lerner y Steinberg; Damon 1997). Se ha estudiado la relación entre estos recursos y la incidencia de conductas de riesgo mediante encuestas a 150.000 alumnos de Secundaria (6º a 12º grado), en 202 ciudades de EEUU. En lo referente al consumo de alcohol, tomando como referencia haber bebido tres veces o más en el último mes o haberse emborrachado en las dos últimas semanas, los resultados son: ha bebido el 45% de los chicos y chicas que tienen entre 0 y 11 recursos (en total, de la lista anterior); el 26% de los que poseen entre 11-20 recursos; el 11% de los que posee 21-30 recursos, y el 3% de chicos y chicas con 31-40 recursos (Silbereisen y Lerner, 2007).

Esta relación tan copiosa y variada de factores de protección nos indica que los programas educativos han de ser muy amplios y multidimensionales, implicando a todo tipo de agentes educativos, formales e informales

(Ammerman y Hersen, 1997). Los programas basados sólo en la escuela no tienen una eficacia clara. Por ejemplo, la evaluación del programa *Healthy School and Drugs*, implantado en el 70% de las escuelas holandesas, dirigido a adolescentes de entre 12 y 15 años, en el que participan alumnos, padres y responsables de los servicios de salud, resultó un fracaso (Engels y Van Den Eijden, 2003).

#### 4. LA FUNCIÓN EDUCADORA DE LA CIUDAD

Al estudiar los planes que mejor han funcionado, la ciudad aparece como un agente educativo primordial, porque es el punto donde los individuos se integran de manera más cercana y operativa en la realidad social y política. La movilización de un municipio para rebajar el consumo de alcohol y retrasar su inicio parece la estrategia más adecuada. La educación integradora que incluye a la familia y a la comunidad resulta particularmente efectiva (Ashery, Robertson y Kumpfer (Ed.), 1998; Wagenaar, Murray y Toomey, 2000).

El meta-análisis de los programas comunitarios para jóvenes ha mostrado que las ciudades deben proporcionar: (1) seguridad física y psicológica, y prácticas educativas que aumenten las buenas interacciones entre los grupos, (2) normas y expectativa claras, y controles firmes que sean continuados y predecibles para el adolescente, (3) relaciones de apoyo y buena comunicación, (4) oportunidades para integrarse en grupos y participar en actividades comunitarias, (5) empoderar a los jóvenes, proporcionarles vías para que ejerzan su autonomía, (6) integración de escuela, familia y comunidad.

La importancia de las ciudades como agentes educativos se ha plasmado en numerosas iniciativas, como las «Ciudades Educativas», «Ciudades Amigas de la Infancia» (patrocinadas por UNICEF), «Ciudades creativas», y «Ciudades Preventivas». Por otra parte, en los países más avanzados desde los años 60 se está intentando hacer una educación urbana (García, 2000). Es el caso de Estados Unidos que comenzó en ese momento la *Urban Education*, que en Europa se introdujo a través de Inglaterra y que en 1990 dio lugar a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. En este movimiento de las

Ciudades Educativas hay 180 ciudades españolas participantes, y se extiende por todas las regiones del mundo, aunque su definición es algo ambigua y recoge experiencias de muchos tipos, sin un programa educativo coherente o que se pueda replicar. Un programa que puede ser interesante es el del *Innocenti Research Center* de UNICEF, conocido como *Cities with children*, que es parte de las investigaciones para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños. Tiene como objetivo que los niños puedan participar en la planificación del espacio físico de su ciudad, o en programas sociales y culturales, que puedan participar en las decisiones locales y que se encuentren en ciudades más amables y seguras, que ellos puedan explorar sin riesgos. Unicef tiene también en marcha el programa *Voices of Youth*, en el que se cuentan las experiencias de logro y superación de jóvenes en los países menos desarrollados, intentando formar una red educativa global, informal y participativa. La UNESCO está trabajando en currículos de habilidades para la vida, así como en la mejora de los currículos educativos de países en desarrollo. Esta dimensión de la educación social parece muy importante y puede beneficiarse de las investigaciones basadas en la teoría ecológica del desarrollo humano. Quiere decirse que los progresos que se realizan con una perspectiva social de la educación tienen como prioridad atender a los niños y adolescentes que crecen con menos recursos y con más factores de riesgo a su alrededor. La misma teoría y los mismos programas de intervención son aplicables a un barrio marginal de Chicago o a una aldea rural de Nepal, y esta es una característica muy relevante.

Al analizar el trabajo hecho durante los últimos años por las «Ciudades educadoras» parece claro que hay que cambiar la metodología. Se han llevado a cabo multitud de programas muy variados, pero cuya eficacia no ha sido evaluada. Por eso, desde «Movilización educativa» he propuesto que una «Ciudad educadora» debería fijarse un objetivo a realizar mediante la participación de todos los agentes ciudadanos. Evaluar la situación inicial, fijar un plan de acción, y evaluar los resultados al final del proyecto, que no debería durar más de tres años, porque es difícil mantener una movilización ciudadana durante más tiempo. Es lo que estamos intentando con el programa de Alcalá

de Guadaira y con el proyecto de «Ciudades preventivas» ([www.movilizacioneducativa.net](http://www.movilizacioneducativa.net)). A este respecto, Marchioni señala que «para transformar una sociedad marginal en una sociedad preventiva tienen que intervenir tres protagonistas: las administraciones, los recursos sociales y públicos, y la participación de la sociedad civil» (Marchioni y Yaría, 2005). Es imprescindible recuperar la vinculación social por medio de la cooperación, la responsabilidad, el respeto por la autoridad, la moral, la participación en proyectos colectivos, los valores del civismo, el respeto a los mayores, el esfuerzo para alcanzar metas valiosas. Para «movilizar» la ciudad es necesaria una «fuerte acción social con sus distintas redes de influencia: escolares, organizaciones comunitarias, iglesias, sindicatos, medios de comunicación y de las redes de familias», afirma Yaría.

Se están llevando a cabo muchas investigaciones sobre estos asuntos, en especial en Estados Unidos. Son muy interesantes las realizadas por el *Search Institute de Minneapolis (Developmental Assets)* (Silbereisen y Lerner, 2007; Benson y Lerner, 2003), que han dado lugar a un programa de acción para desarrollar el potencial que tienen todos los individuos y contextos para funcionar de manera sana. Damon ha propuesto la creación de una «carta de jóvenes», en cada comunidad. Es un conjunto de normas, orientaciones y planes de acción que pueden llevar a cabo las comunidades, lo que creará para los jóvenes (con su participación) un entorno para desarrollarse de manera sana. Explica cómo pueden crearse asociaciones entre los jóvenes y otros adultos de la comunidad—todos los agentes sociales—, para perseguir juntos un ideal de desarrollo moral positivo y de logro intelectual. Estos programas implican en muchos casos el servicio a los demás, las actividades prosociales, el cuidado. Los jóvenes que participan en ellos muestran una mayor capacidad de reflexionar sobre la organización política de la sociedad, sobre cuestiones morales, y de describirse a sí mismos en términos de cualidades morales, de comprometerse con su herencia cultural y con el futuro de sus comunidades, de sentirse «el reflejo de ideales propios y de sus padres, de enfatizar la importancia de las filosofías personales y de las creencias para definirse a sí mismos». Son un modo de realizar las metas individuales y de la comunidad, de eliminar comportamientos de riesgo en los adolescentes, y de que puedan contribuir a mejorar sus propias vidas y sus comunidades.

## 5. CONCLUSIONES

La idea de que la escuela y la familia no tienen capacidad suficiente para educar a un niño parece cada vez más clara. Por ello, necesitamos una *pedagogía social* que nos permita elaborar planes educativos sistémicos que impliquen a la sociedad entera. Algunos aspectos parecen ya firmemente corroborados:

Debemos hacer un esfuerzo para explicar a la sociedad el dinamismo de los fenómenos culturales y educativos. Y el irrefutable hecho de que todos educamos, queriendo o sin querer. Por ejemplo, en los últimos años se insiste mucho en la necesidad de recuperar el concepto de autoridad. Es importante explicar a la ciudadanía por qué entró en crisis este concepto, y por qué será imposible recuperarlo si la sociedad entera no se compromete en esa tarea (Marina, 2008).

«Para educar *bien* a un niño, hace falta una *buena* sociedad. Esto supone que la inteligencia de la sociedad debe mejorarse a sí misma. Las interacciones individuales producen fenómenos sociales emergentes o degradantes, ascendentes o descendentes, nobles o vulgares (Bunge, 1999). Y nos conviene a todos que sean ennoblecedores. Como este enfoque educativo supone un cambio cultural, conviene recuperar la confianza en que los cambios culturales son posibles. Basta estudiar la historia de los movimientos sociales para comprobarlo.

Para ser eficaces los proyectos educativos deben señalar el papel que ha de tener en ellos la educación directa (padres y escuela) y la educación a través de la sociedad, y definir los campos de responsabilidad. De nuevo podemos tomar como ejemplo el campo de la salud. Hay responsabilidades personales, familiares, municipales, escolares, legislativas, publicitarias, etc. La *pedagogía social* debe tener la competencia necesaria para saber cómo articularlos. En este momento, en España, hay una proliferación de programas educativos, preventivos, culturales, que no se coordinan entre sí, y cuya eficacia no es evaluada. Desde «Movilización educativa» proponemos planes concretos, con un plazo determinado, y con sistemas de evaluación rigurosos.

Educar es difícil, y pretender un cambio cultural mediante el cual la sociedad entera recupere su función pedagógica, más difícil todavía.

Para evitar el desánimo que con frecuencia nos acomete en la tarea educativa, suelo contar a mis colegas una anécdota, con la que también quiero terminar este artículo. Sucedió en el tiempo de las catedrales. Un vecino visitaba una de ellas en construcción y llegó al tajo donde trabajaban los canteros, esculpiendo unas piedras. Se acercó a uno de ellos y le preguntó. «¿Y usted qué está haciendo?! ¡Sudando con esta maldita piedra que Dios confunda! ¡Qué asco de trabajo! ¡A ver cuando suena la campana y nos vamos!» El paseante se acercó al segundo cantero y repitió su pregunta: «¿Y usted qué está haciendo?» «Lo que me han mandado. Un cubo de piedra para un muro» Por fin se acercó al tercero. «¿Y usted qué está haciendo?» El cantero respondió con entusiasmo: «¡Estoy construyendo una catedral!» Su trabajo era minúsculo, nunca vería terminada la catedral, pero sentía que estaba colaborando a un bello proyecto que lo dignificaba. Creo que a los que trabajamos para elaborar y establecer la «pedagogía social» estamos en esa misma situación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ammerman, R.T. & Hersen, M. (1997). *Handbook Prevention and Treatment with Children and Adolescent*. New York: Wiley.
- Ashery, R.S., Robertson, E.B. & Kumpfer, K.L. (Eds.) (1998). Drugs abuse prevention through family interventions. *NIDA Research Monograph*, 177. Michigan: Rockville.
- Benson & Lerner (2003). *Developmental assets and asset building communities*. New York: Kluwer Academic.
- Berns, R.M. (2007). *Child, family, school, community*. Belmont.: Thomson Wadsworth.
- Bronfennbrenner (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. Pp. 75.
- Bunge, M. (1996). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Damon, W. (1997). *The Youth Charter. How communities can work together to raise standards for all our children*. New York: The Free Press
- (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Engels, R. & Van Den Eijden, R. (2007). Substance use in Adolescence. In Coleman, J., Hendry, L.B. & Kloep, M. (ed.). *Adolescence and Health*. New York: Wiley.

- Hayek, F. (1990). *La fatal arrogancia*. Madrid: Unión Editorial.
- Harris, J.R. (1999). *El mito de la educación*. Lima: Grijalbo.
- Lerner R. & Steinberg, L. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken, New Jersey: Wiley and Sons.
- Montesquieu (1972). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Tecnos. Pp. 72.
- Magnusson, D. & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In Damon y Lerner, *Handbook of Child Psychology, Vol. 1*. New York: Wiley.
- Marchini, M. y Yaría, J.A. (2005). *Tratado de Drogodependencias y Ciudades preventivas*. Buenos Aires: Gabas.
- Marina, J.A. (2007). *Las arquitecturas del deseo*. Barcelona: Anagrama.
- (2009). *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel.
- (2009 b). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Versátil.
- Ortega, J. (2004). *Obras completas, VI*. Madrid: Taurus. Pp. 390.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo de la infancia*. Madrid: Mc.Graw Hill.
- Shaffer, D.R. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Internacional Thomson.
- Siegler, R., Deloache, J. & Eisenberg, N. (2003). *How Children Develops*. New York: Worth Publisher.
- Silbereisen & Lerner (2007). *Approaches to positive youth Development*. London: Sage.
- Wagenaar, A.C., Murray, D.M. & Toomey, T.L. (2000). Communities Mobilizing for Change on Alcohol (CMCA): Effects of a randomized trial on arrest and traffic crashes. *Addiction*, 95, 209-217.
- Washton, A.M. y Boundy, D. (1991). *Querer no es poder*. Barcelona: Paidós.

