

El volumen que presentamos realiza una aproximación multidisciplinar y plural a la reflexión sobre la cultura de paz, la gestión de conflictos y los derechos humanos, desde el derecho, la filosofía, la educación, la historia y la comunicación. En las sociedades en las que vivimos, la cultura de paz es esencial para la mejora de la convivencia y la justicia social. A pesar de los retos y cambios de la realidad social, y partiendo de reflexiones que nacen del conocimiento, el libro realiza propuestas de mejora para el mundo en que vivimos. Hilos, madejas, tramas y urdimbres constituyen el tejido que organiza la diversidad de contenidos relacionados con la cooperación internacional, el género, las violencias, la exclusión/inclusión social, la vulnerabilidad de las comunidades, el medio ambiente, la responsabilidad social de las instituciones educativas, la democracia, los derechos humanos y la responsabilidad de la ciudadanía, la diversidad cultural, las emociones o la metodología que nos hace avanzar en el reconocimiento de los derechos humanos. Esperamos que suponga una experiencia reflexiva para quienes se aproximen a su lectura.



CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS

M.^a T. CASTILLA MESA y V. M. MARTÍN SOLBES (coords.)

Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos

ANÁLISIS, REFLEXIONES Y MIRADAS

María Teresa Castilla Mesa
Víctor Manuel Martín Solbes
(COORDS.)



Colección

Salam

5

DIRECTORA

María José Cano Pérez (IPAZ – Universidad de Granada)

COMITÉ CIENTÍFICO

María Jesús Viguera (Universidad Complutense de Madrid)

Raanan Rein (Universidad de Tel Aviv)

Hamurabi Noufour (Universidad de Buenos Aires – UNTREF de Buenos Aires)

Beatriz Molina Rueda (IPAZ – Universidad de Granada)

Inés Gómez González (IPAZ – Universidad de Granada)

Ilustración de portada:

Composición a partir de una imagen de upklyak en Freepik

Diseño de cubierta:

Virginia Vilchez Lomas

© Los autores

© Editorial Comares, 2023

Polígono Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

www.comares.com • E-mail: libreriacomares@comares.com

facebook.com/Comares • twitter.com/comareseditor • instagram.com/editorialcomares

ISBN: 978-84-1369-069-8 • Depósito legal: Gr. 478/2023

Fotocomposición, impresión y encuadernación: COMARES

Sumario

Tejiendo las paces. Una mirada diversa y plural a los estudios de la paz y los conflictos desde Andalucía JUAN M. JIMÉNEZ ARENAS	1
LOS HILOS DE LOS FUNDAMENTOS Y LAS METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ	
1. Reflexionando sobre los fundamentos de la investigación para la paz y los conflictos. Una propuesta imperfecta	9
JUAN MANUEL JIMÉNEZ ARENAS	
2. Apuntes para una metodología en investigación sobre la paz y los conflictos	35
FCO. JAVIER PÉREZ GUIRAO, BEATRIZ GALLEGU NOCHE Y CRISTINA GOENCHEA PERMISÁN	
3. Género y paz: aprendizajes para la construcción de una cultura de paz desde la experiencia de las mujeres	49
PURIFICACIÓN UBRIC RABANEDA	
4. Violencia cultural, exclusión social y... sin embargo, dignidad. Reflexiones en torno a conceptos clave para interpretar la realidad	61
IGNACIO ALCALDE SÁNCHEZ Y CIRO MILIONE	
5. Noviolencia. Introducción a una teoría/praxis	71
MARIO LÓPEZ-MARTÍNEZ, JOSÉ ÁNGEL RUIZ JIMÉNEZ Y DIEGO CHECA HIDALGO	

LAS MADEJAS DE LOS CONFLICTOS.
ASPECTOS TEÓRICOS Y ESTUDIOS DE CASO

6. El discurso político: populismos y mentiras en el siglo XXI 87
CRISTINA E. COCA Y MANUEL TORRES AGUILAR
7. Cooperación al desarrollo en la Unión Europea y prevención y gestión de conflictos internacionales. Aspectos básicos y conceptuales 105
LUCIANO BARBOSA DE LIMA Y PABLO PODADERA RIVERA
8. Diagnóstico socioambiental de los conflictos que traspasan fronteras 121
JUAN JESÚS MARTÍN-JAIME, LIGIA ISABEL ESTRADA-VIDAL
Y ANTONIO CASTILLO-ESPARCIA
9. La conflictividad étnica de esta época y la paz territorial 133
CARLOS VLADIMIR ZAMBRANO Y BELÉN LORENTE MOLINA
10. Aspectos más relevantes del conflicto del Sáhara Occidental (2020) 145
JUAN DOMINGO TORREJÓN RODRÍGUEZ
11. La controvertida falta de delimitación marítima entre Marruecos e Islas Canarias y las actuales leyes de Marruecos para la ampliación de sus espacios marítimos 159
SIHAM ZEBDA

LAS TRAMAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

12. Escenarios educativos para la cultura de paz 173
M.^a TERESA CASTILLA MESA Y VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES
13. Cultura de paz, educación y emoción 187
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, ALBERTO ACOSTA MESAS
Y FANNY T. AÑÑOS
14. La vulnerabilidad y el riesgo. Bases para una intervención socioeducativa 199
FANNY T. AÑÑOS
15. Educación para la convivencia y la cultura de paz como fundamento para la promoción y práctica de la inclusión. 215
ANA MARÍA SÁNCHEZ SÁNCHEZ, CIRA CARRASCO ROMERO
Y JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA
16. Conflictos ambientales y crisis global: La respuesta educativa 227
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ RUIZ Y ESTHER GARCÍA GONZÁLEZ

17. Compromiso de la Universidad para la cultura de paz desde una mirada educativa 239
MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA, PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
Y JAVIER BARQUÍN RUIZ
 18. Educación para la convivencia en ámbitos de intervención social ante conflictos generados por la crisis sanitaria. 253
ESTER CAPARRÓS MARTÍN, JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS
Y PEDRO VALDERRAMA BARES
 19. Violencia en entornos de acción socioeducativa dirigida a profesionales: una revisión bibliográfica internacional 271
SANTIAGO RUIZ-GALACHO Y VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES
- LAS URDIMBRES DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ
20. Los Derechos Humanos como proceso de lucha por el poder y la ciudadanía 295
CARLOS ARCE JIMÉNEZ Y OCTAVIO SALAZAR BENÍTEZ
 21. Democracia y Derechos Humanos en contextos no occidentales 309
DIEGO MEDINA MORALES Y JOSÉ JESÚS ALBERT MÁRQUEZ
 22. Investigar la mundialización de la justicia penal. Regulación y prácticas del Tribunal Penal Internacional 321
FERNANDO LÓPEZ MORA
 23. Gestión de la diversidad cultural: una perspectiva desde el enfoque de las capacidades y el respeto del estatuto personal 333
IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ Y RAFAEL CEJUDO CÓRDOBA

La vulnerabilidad y el riesgo. Bases para una intervención socioeducativa

FANNY T. AÑAÑOS

*Dpto. de Pedagogía / Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ)
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

Los distintos grupos o colectivos sociales, especialmente aquellos que presentan situaciones y/o condiciones especiales de mayor vulnerabilidad y/o riesgo forman una realidad social que cada día cobra más actualidad. Eso provoca la continua apertura de líneas de investigación. Los esfuerzos se encaminan a conocer más y mejor esa problemática y a definir una manera más adecuada de abordarla, tarea que se atribuye a la Pedagogía Social y a la Educación Social.

En este trabajo, el objetivo es analizar la «vulnerabilidad», el «riesgo», la «normalidad», la «educación para la paz» y la «investigación para la paz», referidos a los distintos contextos como fundamentos y claves para la «intervención socio-educativa». Términos muchas veces ambivalentes y relativos y, en consecuencia, tienen contenidos diferentes que se construyen de acuerdo a diversas variables, en la mayor parte de las ocasiones en función a la coyuntura en la que se presentan. Por esa razón se ha hecho el abordaje de su definición puntualizando su relatividad, con el propósito de transmitir que para la realización de un diagnóstico o análisis de la realidad es preciso tener en cuenta las peculiaridades que concurren en cada caso, además de las claridades conceptuales, y en consecuencia ofrecer respuestas coherentes y adaptadas a las realidades encontradas, siendo los mismos sujetos los protagonistas de su propio cambio.

2. LA VULNERABILIDAD Y EL RIESGO SOCIAL

Antes de profundizar en la vulnerabilidad y el riesgo social, es necesario aproximarnos a cuestiones relacionadas en torno a la *exclusión y marginación*, a fin de ofrecer un contexto amplio en el que situaremos los temas objetos del presente trabajo. Según Añaños (2012a) la exclusión y marginación se confunden habitualmente o se emplean de manera indistinta, sin embargo, la «marginación» se entiende como

un proceso mediante el cual individuos o colectivos se van colocando al margen, al borde o fuera de la vida del grupo social predominante. Esta separación o auto-transferencia puede ser por causa del grupo social mayoritario, por ejemplo, porque los comportamientos de esos individuos no se adaptan a los comportamientos exigidos o a las normas del gran grupo, o porque a esas personas no les gustan dichas reglas, el estilo de vida o la socialización, entre otros aspectos. En cambio, la «exclusión» es un proceso conducente a la separación social que implica cierta violencia, de donde se deduce que la gente no se excluye porque quiere o porque opte por otro tipo de vida, sino que más bien es «excluida», «apartada», «echada» por el gran grupo. Las razones de tal hecho tienen que ver, fundamentalmente, con la producción y utilidad, desde el punto de vista socioeconómico. En palabras de Soriano (2000:25) referirá a un espacio y un tiempo, en el que las personas se encuentran fuera de la situación que define básicamente una pertenencia social normalizada.

Concretamente, la vulnerabilidad y el riesgo social son temas que han preocupado a los profesionales del ámbito de lo social y, con frecuencia, las publicaciones, estudios, medios de comunicación, etc., los asocian con distintos problemas sociales (consumo de drogas, delincuencia, violencia, etc.) como si esto fuese consecuencia de aquello. Parecería que todo está explicado y analizado; sin embargo, quedan aún muchas preguntas fundamentales de base por responder tal y como qué es lo que se entiende por vulnerabilidad, riesgo, normalidad, e incluso por educación social cuando se aplica a grupos muy vulnerados o excluidos socialmente. ¿Qué tipo de educación social cabe en ellos? ¿Cómo y qué finalidades deben tener los programas que se aplican? ¿Existen? ¿Y cuál es el perfil de estos grupos? ¿Cuál es la diferencia o similitud con los de otros países menos desarrollados? Y más cuestiones.

En el momento de abordar cualquier colectivo, un punto de partida obligado es la consideración de que se trata de una cuestión compleja, tanto en países desarrollados como en desarrollo, —y más en estos últimos— de manera que las explicaciones no se pueden reducir a simplificaciones. Siendo ésta la primera hipótesis, la segunda consiste en que muchas características tienen que contemplarse desde miradas amplias (sanitarias, emocionales, sociales, económicas, culturales, educativas, políticas, etc.) y como manifestaciones que enmascaran otras realidades más profundas relacionadas con la injusticia social.

Un ejemplo de límites conceptuales imprecisos, es cuando se afirma que todos somos vulnerables y especialmente, por ejemplo, los menores por su grado de dependencia de los adultos, que les produce un nivel de indefensión subjetiva «ante el poder de aquellos de quienes dependen» (De Inocencio, 2005:125). Lo mismo sucede con la categoría riesgo ya que su significado es confuso: ¿Qué significa riesgo? ¿Acaso no vivimos todos en una sociedad del riesgo? Cuando se habla de que está en riesgo, ¿sobre la base de qué se hace tal definición? ¿Para quién es el riesgo?

La categoría *vulnerabilidad* es entendida de manera general como la posibilidad de que la persona sufra un detrimento en su derecho a vivir una vida normal,

según los parámetros habituales del grupo social en que se sitúa y al que pertenece, por causa de factores socioculturales y personales (Arbex, 2005:77). Estos factores —manifestados en indicadores— pueden constituir un conjunto de elementos que potencian el incremento de conductas problemáticas, dando lugar a procesos continuados de inadaptación, de marginación y de exclusión.

Es casi imperceptible el paso de una categoría a otra, de la vulnerabilidad al riesgo; sin embargo, desde la óptica de las políticas sociales se generan una especie de estiramiento semántico para justificar la toma de decisiones en la distribución de los recursos sociales. Se parte del hecho de que todos tenemos derecho a una vida digna en libertad e igualdad, pero este derecho puede verse conculcado por causas ideológicas, políticas, económicas, religiosas, sociales, etc.

Por otra parte, la vulnerabilidad y el riesgo son dos categorías que sólo se pueden entender por comparación con la no-vulnerabilidad y el no-riesgo, y al llegar a este extremo surge la pregunta acerca de lo que causa que una persona sea o no vulnerable, esté o no en riesgo. Entonces nos adentramos en el mundo de otras categorías también opuestas: los factores de riesgo y los de protección, que nos van a aportar algunas precisiones.

La concepción de los *factores de riesgo* se desarrolló tras la Segunda Guerra Mundial para referirse a la comprensión de las dificultades personales y sociales (Tisseron, 2007), también, atributos y/o condiciones que contribuyen o aumentan la probabilidad de desembocar en situaciones de mayor problemática o producir sus propios efectos «no deseados».

En contra surge el modelo centrado en los *factores de protección*, que toma en consideración la necesidad de equilibrar los factores de riesgo con los potenciales del sujeto y del medio donde se desarrolla. Estos factores implican la presencia de elementos que inhiben, evitan o atenúan la probabilidad de generar situaciones de riesgo, lo que supone reforzar las competencias cognitivas, emocionales y relacionales (Rutter, 1993), y que para ser eficaces deben de estar asociados a cuatro características (Melendro, 2012):

- Disminuir el impacto del riesgo
- Reducir la posibilidad de que se produzcan reacciones negativas en cadena
- Reforzar la autoestima y el sentimiento personal de competencia
- Suponer oportunidades positivas

2.1. Aproximación a las características en la vulnerabilidad o el riesgo

Definir una serie de rasgos que caractericen un nivel mayor o menor de vulnerabilidad o riesgo es una cuestión que resulta de interés, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico, llevándose a cabo intentos o aproximaciones para definir de forma certera escalas observacionales o de medición, pero no han habido resultados concluyentes. En la práctica, en el momento de emitir juicios y clasificar casos se funciona, entre otros, sobre la base de la experiencia personal-

profesional, los resultados de otros trabajos, la educación-formación recibida por parte del que valora y las características del contexto. Siendo éstos, muchas veces, criterios en parte de teñidos de gran subjetividad, en los que han sido escasos o inexistentes los fundamentos sólidos, evidencias o resultados solventes y/o se han aplicado modelos o acciones que no se han creado en el mismo entorno o sin la participación de los propios protagonistas.

Apelar al criterio de comparar la gravedad de los indicadores existentes en el caso que se estudia con los de la «normalidad o grupo de integrados» o con los de la exclusión más severa suele ser una práctica recurrente. Es decir, a partir de ahí, las observaciones serán según se perciba que aumente o descienda la gravedad de los indicadores.

En Europa, en concreto, estas situaciones han crecido con la crisis económica y sanitaria de los últimos tiempos, que han venido a sumarse a los problemas y grupos problematizados ya existentes, formando un conjunto de máxima gravedad que demanda la atención de los servicios sociales y educativos, así como de las diferentes iniciativas no gubernamentales, (diversas ONG, fundaciones, asociaciones, etc.) deseosas de buscar las intervenciones socioeducativas más acertadas o posibles para aminorar la gravedad de su situación. Este infeliz hecho puede ser tomado como punto de referencia en el grado máximo de gravedad a partir del cual podamos ubicar otras situaciones con una cierta corrección, de acuerdo a la representación social de normalidad vigente.

El otro punto de referencia vendría a ser el perfil de la «normalidad» de las personas, ese término polémico y difuso o que depende desde la perspectiva de donde se observa, con su carga ideológica, representado por indicadores como: tener una familia y, por tanto, un sentido de pertenencia a la misma independientemente de la estructura interna que ésta posea; tener cubiertas de forma adecuada las necesidades básicas (alimento, vestido, cuidado, protección, salud, vivienda, etc.) y necesidades secundarias como el sentirse querido y apreciado, con una autoestima positiva; contar con un nivel educativo formal adecuado, tener una calidad de vida de acuerdo con el nivel del país, etc. ¿Dónde empieza lo normal y dónde termina?

En los parámetros extremos cabe, también, matizar, ¿dónde quedan las situaciones intermedias?, los nuevos «invisibles» de la sociedad. Esto resulta muy útil en el momento de decidir el tipo de intervención social y educativa, tal como se ha afirmado anteriormente, a partir de los cuales se siguen planteando intervalos de la antigua lógica fuzzy (Zadeth, 1965) como p.e. mucho, bastante, poco, nada; o escalas numéricas imprecisas. Pero más allá de su nivel de adecuación de éstos, los grupos intermedios suponen la visibilidad de personas con un perfil diferente de vulnerabilidad, más sofisticado y sutil en los colectivos que aparentemente están revestidos con la característica de la «normalidad» (integrado). Se trata de personas que proceden de familias con una

condición económica media o con las necesidades básicas cubiertas, asisten a los centros educativos —en donde incluso pueden tener éxito en sus estudios—, visten a la moda, consumen alcohol, cannabis y otras sustancias en su tiempo de ocio, hacen vida nocturna los fines de semana, viajan y disfrutan de la tecnología punta como ordenadores, videojuegos, teléfonos móviles de última generación, ipods, etc. Es decir, la vulnerabilidad y el riesgo adquieren rostros distintos según sea el desarrollo económico.

Una aproximación formal y ampliamente aceptada, sobre los parámetros para definir los niveles o situaciones de vulnerabilidad o riesgo, lo definió Belsky (1980 y 1993), quien realizó una clasificación que contempla tanto los factores de riesgo como de protección, denominándolo a estos «factores de compensación», tomando como base la clasificación del modelo sistémico-ecológico hecha por Bronfrenbrenner (1979). En el modelo se redefine el contexto en factores correspondientes al: macrosistema, exosistema, microsistema y al desarrollo personal u ontogenético. Esta perspectiva multicausal e integral, entiende a la persona en continua interacción con el contexto donde se sitúa, en sus distintos niveles.

Este esquema se diseñó inicialmente para analizar la violencia y maltrato infantil, pero sus características y dimensiones ha permitido adaptar a distintos escenarios y colectivos sociales de investigación.

Tabla 1. Factores de riesgo y de protección

	Desarrollo Ontogenético	Microsistema	Exosistema	Macrosistema
DESCRIPCIÓN DE NIVEL	Características psicológicas y evolutivas de la persona en desarrollo	Nivel constituido por una serie de espacios en los cuales la persona puede entrar en interacción directa, cara a cara	Nivel constituido por aquellos entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los cuales se producen hechos y se toman decisiones que afectan a lo que ocurre en el entorno en el que se desenvuelve la persona.	Nivel más amplio, que implica la correspondencia entre los distintos niveles mencionados y el sistema cultural e ideológico en que se sitúan ¹ .

¹ O como expresan J. Garbarino, J. y Stott, F.M. (1993), los macrosistemas «reflejan la suposición socialmente compartida sobre como deberían hacerse las cosas, así como las instituciones y las configuraciones demográficas que representan esos supuestos».

	Desarrollo Ontogenético	Microsistema	Exosistema	Macrosistema
FACTORES	Factores psicológicos, evolutivos, personales.	Factores relativos a las relaciones de proximidad en: la familia, el grupo de amigos, la escuela, el trabajo, el vecindario,...	Factores relativos a la mediación entre las instituciones y el individuo: sistema educativo, organización del trabajo, organismos judiciales, fuerzas de seguridad, medio penitenciario,...	Factores relativos a la organización social, sistema económico, sistema de salud, cultura dominante, subcultura/s de pertenencia, sistema de creencias, pobreza y exclusión social, características del tránsito a la vida adulta... que soportan los diferentes entornos relacionales de la persona.
INDICADORES DE RIESGO	Historia personal y familiar conflictiva, situaciones de maltrato y desafecto en la infancia, problemas psicológicos, baja capacidad intelectual, escasas habilidades sociales y personales, baja capacidad empática, intolerancia al estrés, ...	Interacciones familiares desadaptadas y conflictivas (en las relaciones de pareja, en las relaciones parentales, fraternas, con la familia extensa,...), relaciones sociales de conflicto y agresión, aislamiento social, ausencia de red de apoyo social.	Problemas laborales, desempleo, falta de recursos económicos,	Crisis económica, alta movilidad social, aprobación cultural del uso de la violencia, actitud social hacia la reinserción de ex reclusos,
INDICADORES DE PROTECCIÓN O DE COMPENSACIÓN	Elevada capacidad intelectual, reconocimiento de las experiencias de conflicto social, historia de relaciones positivas, habilidades personales y talentos especiales	Apoyo familiar, redes sociales de apoyo extensas y comprometidas,	Seguridad económica, apoyos sociales efectivos, escasos sucesos vitales estresantes, experiencias socioeducativas positivas, buenas relaciones sociales, intervenciones terapéuticas efectivas	Prosperidad económica, normas culturales opuestas al uso de la violencia, promoción social del sentido de responsabilidad

Fuente: Adaptación, a partir de Belsky (1980 y 1993) y de Melendro, 2013

En la Tabla, es importante distinguir entre los factores y los indicadores, a partir del cual resulta más comprensivo el uso de los factores en el sentido amplio que engloba un conjunto de indicadores; mientras que los indicadores aluden directamente a elementos observables y cuantificables, con variables a tomar en cuenta en los procesos de investigación.

Tanto los factores de riesgo como la vulnerabilidad han generado estudios y han dado lugar a estilos diferenciados de intervención social con repercusiones muy directas sobre las acciones socioeducativas que han terminado por optar por la

categoría de la resiliencia, como objetivo principal. Tendencia que comenzó en Estados Unidos en los últimos años del siglo xx y que se extendió rápidamente por toda América Latina. Entendiéndose por *resiliencia* a la capacidad de resistir una situación traumática y la de reconstruirse después de ella, es decir, una buena adaptación a pesar de las circunstancias, desafíos o amenazas (Garmezy, 1993). Se trata de un crecimiento de las posibilidades de una persona, de su actualización en un momento dado y de lo que le ofrece el entorno (Tisseron, 2007), sean éstas adquiridas o innatas. Así, la resiliencia refuerza los factores de protección y reduce la vulnerabilidad frente a las situaciones de riesgo.

Finalmente, es importante señalar que cuando se aborda la vulnerabilidad en colectivos que viven en situaciones extremas y carenciales, cabe introducir un matiz en el significado de esta palabra. Estos colectivos más que vulnerables deberíamos calificarlos de *vulnerados* puesto que se encuentran en un estado de vida en el que, por el fracaso o situaciones de desventaja de muchos factores se han alejado definitivamente del bienestar del que puede gozar la sociedad en que viven; han recorrido todo un proceso de alejamiento de la normalidad, que progresivamente se ha ido agravando hasta desembocar en una severa exclusión social. Atribuir a estos grupos el adjetivo vulnerable es inadecuado puesto que ya no se habla de posibilidad, sino de una realidad evidente de vulneración. De ahí que sea necesario no enfocar sólo la vulnerabilidad sino también la *vulneración* en el momento de emitir resultados o análisis sobre la base de indicadores sociales. Como es evidente, la vulnerabilidad y la vulneración afectan a individuos, pero también a grandes colectivos y a pueblos, incluso naciones. Ambos conceptos, como en el resto de categorías, son relativos en cada situación y su significado dependerá del estado de desarrollo del país de referencia.

2.1. Niveles o grados de vulneración y riesgo

La literatura especializada sobre los niveles o categorías dentro de la vulneración o riesgo es sumamente escasa, lo que se puede observar son algunas clasificaciones en torno a la exclusión, p.e. Castel (1995) define tres zonas: integración, vulneración y exclusión; más tarde García-Serrano y Malo (1996) distinguen siete zonas en el marco de la clasificación anterior, en función de la familia, trabajo y vivienda. Sin embargo, éstas manejan conceptos a la visión abordada sobre la exclusión, empleando términos que se usan indistintamente a los planteados en este trabajo, motivo por el cual se procede a redefinir la clasificación realizada por Pantoja y Añaños (2010), al situarse en la lógica de los fundamentos antes expuestos y en función de la vulnerabilidad y el riesgo social:

a) *Grupo de la «normalidad» o «integración»*: en nuestra sociedad es el más numeroso, se hallan integrados y adaptados, compuesto en su mayoría por personas que no presentan una problemática especial. Desarrollan una vida estándar familiar, escolar, laboral, social, económica, vivienda, etc., con sus problemas habituales y aunque algunas veces tengan dificultades, éstos no constituyen una

variable crítica en su vida; poseen los medios, redes, recursos, competencias, habilidades y las fortalezas suficientes para salir adelante (resiliencia) airoosamente cuando se encuentran en ambientes adversos.

b) *Grupo de «riesgo»*: formado por aquellos que tienen algunas situaciones de cierta alarma (personales, formativas, familiares, sociales, laborales, de vivienda, etc.), fragilidad o de desventaja, pero éstas amenazan en volverse problemáticas por la existencia de un elevado riesgo de convertirse u originar otros problemas asociados (consumo de drogas, precariedad laboral o desempleo, conflictividad familiar y/o social, etc.), aun cuando no lleguen a serlo. Este grupo vive rodeado de situaciones de inestabilidad o fragilidad latentes o potenciales que pueden desestabilizar la vida normalizada; sin embargo, a pesar de las circunstancias las redes personales y familiares son estables. Se dice que son vulnerables y/o en ellos el proceso de vulneración ha dado comienzo.

c) *Grupo «crítico»*: con características similares a las descritas en el grado anterior, pero éstas han pasado de ser un riesgo a convertirse en una realidad habitual. En este grupo las situaciones vivenciadas, con frecuencia, les perjudica seriamente en su calidad de vida o en sus interacciones sociales. Se trata de un proceso en el que la vulneración está presente. Son personas que se alejan de la integración y se acercan a la exclusión: presencia de situaciones de fracaso escolar, laboral, familiar, vivienda y vital, incluso el incumplimiento de las normas legales; viven, entre otros, gracias a la economía sumergida, con problemas serios o graves con la residencia habitual y/o de sus redes familiares, todos estos factores se convierten en variables potenciales adversas y críticas de cara a su futuro. La participación ciudadana es mínima.

d) *Grupo «excluido»*: lo constituyen personas o grupos que se encuentran inmersos en situaciones problemáticas o carenciales extremas (adicciones, delictividad, vida en la calle o en condiciones muy duras, conflicto social y familiar, desempleo o actividad económica puntual en el mercado sumergido o ilegal, mendicidad, etc.). Se ha producido una «desafiliación» (Castel, 1995) o vulneración, un serio deterioro de los hábitos y normas sociales y el aislamiento de sus redes, habiendo adquirido un estilo de vida al margen de la normalidad, de sobrevivencia, que se ubican en el mundo de la exclusión y/o en la ilegalidad. La función ciudadana desaparece.

Asimismo, es importante señalar que la vulnerabilidad y el riesgo no son términos o situaciones estáticas, pues una persona puede localizarse en distintas zonas o grupos definidos, puede evolucionar de forma ascendente o descendente o, puede también acomodarse.

Asumiendo que esta clasificación de grupos planteada fuese correcta, entonces las actuaciones socioeducativas deberían también diversificarse y adaptarse a cada grupo, de acuerdo a sus características y teniendo en cuenta el significado y la funcionalidad de las distintas variables, los factores de riesgo y los factores de protección, así como el desarrollo integral del ser humano, que en cada caso individual corresponde analizar y proponer la actuación correspondiente.

3. INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ, LA CULTURA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ENFOQUES DESDE PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La Investigación para la Paz (en adelante IP) desde sus orígenes se definió, en palabras de Galtung (1964), como el estudio de las circunstancias que favorecen la transición de una sociedad influida por la guerra a una sociedad que vive en paz, además de orientar sus propósitos a gestar los conocimientos básicos para generar cambios sociales. Asimismo, según Jares (1999), se caracteriza por contar con fundamentos, dinamicidad y apertura a otras disciplinas a fin de ofrecer conocimiento científico, al igual que a llevar a cabo acciones o intervenciones sociales. Todo esto imbuido de valores y compromisos definidos (Galtung, 2003), que le dan un sentido específico y que se alejan de la neutralidad (Martínez (2009).

Actualmente, desde la IP, pretender hacer una investigación orientada a generar propuestas socioeducativas desde la Educación para la Paz en contextos vulnerables y de riesgo requiere, de acuerdo a Rivera (2020), asumir el desafío del pensamiento epistémico planteado por Zemelman (2001) en el que se razone profundamente trascendiendo los estereotipos, lo preconcebido y lo aparente, incluso se puedan plantear problemas a partir de lo observado, pero sin reducirlo, sino, reconociendo las potencialidades ocultas para generar un conocimiento que alumbré formas distintas de construcción de la sociedad. Todo ello para contribuir al surgimiento y/o crecimiento de «nuevas culturas para hacer las paces que promuevan diálogos culturales y permitan analizar las raíces culturales y sociales de las relaciones humanas basadas en la violencia, la guerra, la exclusión y la marginación como si fueran naturales e inevitables» (Martínez, 2009:68).

Según Cerdás (2013), podemos hablar de diferentes modelos de educación para la paz: modelo intimista, modelo conflictivo violento, modelo conflictivo no-violento y modelo sociocrítico. Para el objetivo de este trabajo, nos acogemos a este último modelo, que parte de las necesidades de los grupos humanos para una práctica educativa participativa, transformadora, emancipadora —en la línea del pensamiento freiriano— y que considera todo ámbito social y todo sujeto como posible escenario o agente para construir la paz (Cerdás, 2013; Ospina, 2010). En este marco, la perspectiva de la Paz Imperfecta contribuye a generar acciones de paz, a pesar de situarse en contextos en los que existen los conflictos y la violencia, tanto directa como estructural, construyendo situaciones que aminoren la gravedad y fortalezcan el bienestar (Muñoz y Molina, 2009; Muñoz, 2001; Muñoz y Jiménez Arenas, 2015).

3.1. Campos o escenarios de la Pedagogía (PS) y Educación Social (ES)

Los campos, ámbitos o escenarios de actuación de la PS y de la ES son diversos, y los distintos autores/as y corrientes, desde su interior, hacen diferentes clasificaciones (Añaños, 2010 y 2012b). Se definen y redefinen de acuerdo al contexto, en un proceso continuo de construcción. Una aproximación para intentar contem-

plar y explicar estos campos más detalladamente es la que se plantea a continuación, teniendo en cuenta algunas de las variables que determinan la intervención, como: el tipo de población, equipamiento, institución y la actuación-intervención socioeducativa. Se pretende abarcar los espacios de la vida cotidiana, así como las situaciones específicas individuales y/o de los grupos, familiares, comunitarios, o institucionales.

Tabla 2. Campos o escenarios de la Pedagogía y Educación Social

Campos genéricos	Campos Específicos
Educación especializada	Inadaptación, Medio Penitenciario, Transeuntismo (calle), Discapacidad, Minorías étnicas, Adicciones y Drogodependencias, Marginación y exclusión social Dificultad social en personas mayores Menores en riesgo, desamparo o en conflicto, etc.
Animación socioeconómica	Delictividad, Conflicto social, Violencia y maltrato, Discriminación de género, Fenómenos migratorios, Desempleo y precariedad Fracaso y abandono escolar
Animación sociocultural	Formación laboral y ocupacional, Inserción socio-laboral, Cooperación para el desarrollo, Turismo social y ecológico, etc.
Educación de adultos	Desarrollo comunitario, Pedagogía/Educación para el ocio y el tiempo libre, Educación del deporte, Educación cívica, Educación socio-ambiental, Gestión y difusión cultural, etc.
Campos emergentes	Educación permanente y de adultos Educación de personas mayores Educación intergeneracional, etc.
	Educación para la salud, Educación intercultural, Educación multimedia, Educación de la inteligencia emocional, Educación familiar: mediación social y familiar, Educación para la ciudadanía, Educación para la igualdad (género y otros colectivos), Educación social escolar, Educación para la paz Educación social penitenciaria, Educación para el arte, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Añanos 2010 y 2012a

En la Tabla 2 se puede observar que los problemas, las deficiencias, las desigualdades, las situaciones alarmantes, la marginación-exclusión, etc., se trataron y hoy se siguen abordando desde la Educación Especializada, en los que podemos situar a los factores de riesgo y la vulnerabilidad. Asimismo, se observan las posi-

bilidades de abordar desde enfoques normalizados, en los que trabajar los factores de protección, el empoderamiento, la resiliencia, etc., todos ellos interconectados. Por su parte, la educación para la paz trasciende el ámbito escolar, se encuentra presente en los diversos procesos de socialización humana, y adquiere diversos significados en cada contexto (Ospina, 2010).

Cabe señalar paralelamente que las intervenciones socioeducativas dirigidas a personas o grupos vulnerables o en riesgo dependen, además de los distintos factores e indicadores observados o analizados, entre otros, de la interpretación ideológica que se haga del problema. Por ejemplo, en algunos contextos el consumo de drogas es interpretado como pandemia, enfermedad, muerte de la juventud, amenaza a la sociedad, etc., mientras que en otros, se concibe como un proceso de construcción de la libertad personal y, por tanto, un fenómeno totalmente normal. En el primer caso las intervenciones tenderán a la erradicación del problema, mientras que en el segundo se enfocarán hacia la educación de la libertad y el autocontrol para llegar a una decisión responsable.

Por otro lado, puede suceder lo mismo con la forma de entender lo que es la educación social en donde pueden primar criterios puristas o más bien flexibles. En el primer caso la educación pondrá por delante objetivos de realización personal, de adquisición de valores humanos, de comportamientos estrictamente de acuerdo con las leyes, normas y costumbres vigentes en la sociedad, alejamiento de las conductas negativas, etc. En cambio, en el segundo, el criterio será hacer lo que se pueda a partir de la realidad particular de las personas, respetando su situación y acomodándose a sus perspectivas y limitaciones motivacionales, es decir, los objetivos se irán formulando a partir de la realidad concreta de los individuos en un proceso progresivo.

Pero, además, la educación social puede ser concebida como realidad entera e indivisible (se hacen y aplican estas acciones previamente definidas o lo que se hace no es educación social) o más bien como un continuum, es decir, como un proceso que admite fases y grados que van desde lo más a lo menos perfecto (se diseñan y aplican programas, dependiendo de los casos y de los contextos, en los que confluyen numerosos elementos personales, sociales, culturales, etc., interactuantes, aunque tales programas no sean estrictamente educativos).

En ese sentido, Melendro, Gonzáles y Rodríguez (2013), indican algunas pautas de actuación, refiriéndose a la intervención con adolescentes en dificultad social. Estas consisten en: resultan de mayor eficacia el funcionamiento de estrategias flexibles que parten del protagonismo real en la toma de decisiones que le son vitales, y que supone como elemento central de la labor de los profesionales el establecimiento del vínculo con estos/as adolescentes. De ahí la necesidad de la proximidad del educador y su presencia en el entorno más inmediato, en la vida cotidiana para ayudarle a elaborar cuestiones fundamentales en su vida, en ocasiones en momentos o situaciones aparentemente triviales pero que contienen una

carga emocional o competencial enorme. Igualmente, es importante la relación cuando se establece el vínculo, las aportaciones sobre resiliencia, especialmente las enfocadas a resaltar los valores resilientes y de otros modelos de identificación, promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración como herramientas para superar las dificultades de proyección en el futuro, o ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes.

Se trata de procesos educativos que no consisten sólo en transmitir conocimientos teóricos o técnicos para ser aplicados según sea el caso, sino es una educación que genera concienciación y reflexión (Freire, 2007), que estimula la creatividad y el empoderamiento (Galtung, 2003) en los sujetos participantes, siendo ellos mismos los generadores de sus procesos de cambio, enfrentando críticamente la realidad desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999:31; Añaños, 2012a).

3.2. Fases y estructura de la intervención socioeducativa

En términos generales, existen varias propuestas sobre los puntos tradicionales de la estructura de la intervención; no obstante, nos inclinamos por la perspectiva de Añaños (2010) y de García-Vita, Añaños y Medina (2020). Así, el proceso global de la acción-intervención socioeducativa comprende cuatro momentos:

1. *Análisis de la realidad*, también conocida como *análisis de las necesidades o diagnóstico* —sin embargo, es más empleada la primera—. Este momento responde a un principio paradigmático que afirma que antes de actuar es necesario conocer. Es decir, según Pantoja y Añaños (2010:118), se actuará a partir de la realidad particular de las personas, respetando su situación y acomodándonos a sus perspectivas y limitaciones motivacionales.
2. *Diseño y planificación de proyectos, programas o acciones*, a partir de los resultados y conclusiones del análisis de la realidad, para responder positivamente a las cuestiones, problemas, necesidades o potenciales hallados. Su estructura contiene: título, resumen, justificación, objetivos, destinatarios, metodología, actividades, recursos (personales, materiales y financieros) e indicadores de evaluación.
3. *Puesta en práctica-implementación de la acción diseñada*.
4. *Evaluación de la intervención*, en todo su conjunto (del análisis de la realidad, del diseño, de la ejecución y de los logros obtenidos) o de cada etapa específica. De igual modo, puede ser una evaluación continua o de proceso, de pretest y postest o, de resultados. La evaluación puede ser realizada por el propio equipo, por entidades o personas externas, o equipos mixtos.

3.3. La intervención según la tipología de grupos

Por lo que a la Educación Social se refiere, la planificación de acciones socioeducativas en el caso de la vulnerabilidad o riesgo exige la decisión previa sobre el grado en que se hallan, de modo que los objetivos serán diferentes según el grado en que se encuentren. Por tanto, se llega por esta vía a la constatación de que el concepto educación social también es abierto y flexible en correspondencia con las representaciones sociales de la realidad social. Esto explica que en la actualidad se hable de programas socioeducativos divididos en cuatro categorías, a partir de Pantoja y Añaños (2010):

- a) para grupos considerados de «normalidad» o «integrados», programas universales
- b) para grupos con indicadores objetivos que justifican una valoración de vulnerabilidad o «riesgo», programas selectivos
- c) para grupos con indicadores o factores reales y persistentes valorados como «críticos», programas indicados
- d) para grupos con indicadores inmersos en situaciones «exclusión», programas determinados.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Una característica importante de la coyuntura actual es la ascensión de la vulnerabilidad, el ensanchamiento de esa zona de frontera entre la integración y la exclusión, provocado por la precarización y la destrucción del empleo y que supone, a su vez, la inestabilización de determinadas categorías sociales (Gómez, 2016).

Sin embargo, es importante partir del presupuesto que la existencia de la vulnerabilidad y riesgo no está ligada a fenómenos como la pobreza o exclusión —suposición muy ordinaria— sino a la presencia de distintos factores adversos, de desventajas o problemáticos (Añaños, 2012a), que colocan a la persona a tener más probabilidad de tener una situación de mayor dificultad conducente a consecuencias no deseadas, o que van a afectar negativamente la vida, el desarrollo y/o la socialización, entre los que cabe señalar una deficiencia en los factores de protección, operantes en cada caso o a un mal funcionamiento del mismo. Todos éstos actuando al mismo tiempo y que se interconectan. No obstante, cuando los factores de protección se desarrollan o potencian hay resiliencia aunque se viva en medio de la pobreza, el riesgo o la exclusión.

Dada la diversidad social existente en la sociedad, además de las cuestiones generales tratadas, es necesario analizar y proponer intervenciones para cada caso, a fin de que se adapten a las situaciones concretas y definidas. Sin ellos, las posibilidades de coherencia, viabilidad y eficacia se reducen en gran medida. La tesis fundamental radica en la consideración de la persona en cuanto sujeto activo y protagonista de su propio cambio, aun cuando esté bajo la condición de vulneración y riesgo.

Las imprecisiones teóricas y complejidades expuestas en el trabajo dan lugar a que nos enfrentemos a las propias carencias o contradicciones, pero al mismo tiempo una invitación a la humildad y a colocarse en el mismo contexto de la persona o grupos en los que se actúa o estudia, de acuerdo a su propio entorno multifactorial y según perciben ellos/as su situación de vulnerabilidad y el ambiente que los rodea; asimismo, generar verdaderos objetivos que correspondan a cada grado o nivel o persona, a sus características, necesidades, intereses, etc. desde una perspectiva de la horizontalidad, la igualdad, contando con su voluntad y libertad.

Por su parte, la educación para la paz concentra su objetivo en esa transformación y cambio social, desde el enfoque de la construcción de cultura de paz y respeto por la dignidad humana (Cerdas, 2013). Además, estudia y propone planteamientos, estrategias, métodos y acciones reales y coherentes, basados en la evidencia y teniendo en cuenta las subjetividades-imaginarios, los contextos de las personas y su medio, en los que el conflicto es parte de la cotidianidad en toda sociedad y que hay que aprender a gestionarlo y transformarlo (Añños, Rivera y Amaro, 2020).

En consecuencia, solo una educación enfocada en la construcción de paz, que a su vez favorezca la creación de una cultura de paz, es la que se requiere para lograr los escenarios en los que las personas, los grupos y las comunidades puedan gestar consensos de formas pacíficas habiendo trascendido las diferentes violencias con las usualmente se afronta los conflictos. Las finalidades educativas generales y las propias de la educación para la paz confluyen, ya que ambas pretenden orientar el desarrollo de los individuos hacia la dignidad humana y los derechos humanos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AÑÑOS, F. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la Educación Social. En F. AÑÑOS (Coord.). *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y Conflicto*. Barcelona: Gedisa. Pp.77-100.
- AÑÑOS-BEDRIÑANA, F. (2012a). Violencias y exclusiones. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19 (59), 13-41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352012000200001&script=sci_abstract
- (2012b). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la Pedagogía y Educación Social. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), 119-138.
- AÑÑOS, F., RIVERA, M. y AMARO, A. (2020). Fundamentos de la Cultura y Educación para la Paz como medio de inclusión social. *RHELA*, 22 (35). <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- ARBEX, C. (2005). La vulnerabilidad en los menores: el espacio educativo. En Pantoja, L. (coord.): *Los menores vulnerables y su relación con las drogas*. Bilbao, Universidad de Deusto. Pp. 77-100.

- BELSKY, J. (1980). Child maltreatment an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- (1993). Etiology of child maltreatment, a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Madrid: Paidós.
- CASTEL, R. (1995). *La métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- CERDAS, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24 (1-2), 189-201.
- DE INOCENCIO, R. (2005). Vulnerabilidad: aspectos psicológicos y clínicos. En PANTOJA, L. (coord.): *Los menores vulnerables y su relación con las drogas*. Bilbao, Universidad de Deusto. Pp. 125-136.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI España Editores S.A.
- GALTUNG, J. (1964). An Editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11674141>
- (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Red Gernika.
- GARCÍA-SERRANO, C. y MALO, M.A. (1996). El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social. En *Pobreza, necesidad y discriminación*. Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.
- GARCÍA-VITA, M., AÑÑOS, F.T. y MEDINA GARCÍA, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8 (2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- GARMEZY, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Journal of Psychiatry*, 56, 127-136. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024627>
- GÓMEZ GARCÍA, M. (2016). El acompañamiento como método de intervención en los procesos de inclusión: nuevas reflexiones. *Red Navarra de Lucha Contra la Pobreza y la Exclusión Social*. Recuperado en: <https://www.ifbscalidad.eus/es/practicas/exclusin-social/practica/pr-484/>
- JARES, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- (2004). *Educación para la Paz en tiempos difíciles*. País Vasco, España: Bakeaz.
- LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- MARTÍNEZ, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria Editorial.
- MELENDRO, M. (2012). Nuevas tendencias en intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social. *Academia.Edu*. Recuperado en: https://scholar.google.es/scholar?q=factores+de+riesgo+y+proteccion+melenbro&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- (2013). Factores de riesgo/protección. *Memoria del proyecto I+D+i MUDRES, Ref. EDU2009-13408*. Universidad de Granada.
- MELENDRO, M., GONZÁLES, A. y RODRÍGUEZ, A. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. DOI: 10.7179/PSRI_2013.22.02

- MUÑOZ, F.A. (2001). *La Paz imperfecta*, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos/ Universidad de Granada. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J.M. (2015). Paz imperfecta y empoderamiento pacifista. En P. CABELLO TIJERINA y J. MORENO ARAGÓN. *Diversas miradas. Un mismo sentir: Comunicación, Ciudadanía y Paz como retos del siglo XXI*. México DF: Plaza y Valdés, S.A. Pp. 49-65.
- MUÑOZ, F. A. y MOLINA, B. (2009). Pax Orbis. Complejidad e Imperfección de la Paz. En MUÑOZ F. A. y MOLINA B. (Eds.). *Pax Orbis Complejidad y Conflictividad de la Paz*. Colección Eirene, Intituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Universidad de Granada. Pp. 15-53.
- OSPINA, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11, 93-125.
- PANTOJA VARGAS, L. y AÑAÑOS BEDRIÑANA, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con la droga. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122.
- RIVERA LÓPEZ, M. (2020). *Mujeres en semilibertad y convivencia: construcción de redes y transformación de conflictos desde la educación para la paz*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- SORIANO, A. (2000). Políticas y economía en la exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6 (7), segunda época, 21-32.
- ZADETH, L.A. (1965). *Fuzzy Sets and Systems. Proceedings of Symposium on System Theory*. Politechnic Institute of Brooklyn. Pp. 29-37.
- RUTTER, M. (1993). Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- TISSERON, S. (2007). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ZEMELMAN, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Conferencia Dictada en Universidad de La Ciudad de México*, 17. Recuperado en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>