

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 54

Abril
2026

EDUCACIÓN SOCIAL

PROFESIONALES CUALIFICADOS PARA IMPULSAR
LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL



Formamos **Educadores**,
Formamos **Personas**

EDUCACIÓN

GRADOS

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Social

Pedagogía

DOBLES GRADOS

Ed. Primaria + Pedagogía

Ed. Infantil + Ed. Primaria

MÁSTERES

Formación del Profesorado

Psicopedagogía

cesdonbosco.com



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 54

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 54 abril 2026

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

Edición digital en
educacionyfuturo.com

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización
escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente
con los contenidos de los artículos publicados, que son responsa-
bilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2026

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: EGESA, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Rosario Limón Mendizabal (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB - Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

DIRECTORA: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Víctor Manuel Cabañero (Universidad de Valladolid), Gregorio Pérez Bonet (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo (UCM), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco), Juan Carlos Sánchez Huete (CES Don Bosco), Concepción Martín Huertas (CES Don Bosco) y José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan José García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COODINATOR

Carmen VÍllora Sánchez.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal - São Paulo - Brasil), Beatriz Eugenia Grisales (Universidad ICESI de Cali - Colombia), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), Anna Maria Nicolosi (Università di Bergamo - Italia), Ana Lucía Paz Rueda (Universidad ICESI de Cali - Colombia), Solange Franci Raimundo Yaegashi (Universidade Estadual de Maringá - Brasil), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), Juan José García Arnao (Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital U-TAD), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación - Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en distintos índices y bases de datos: / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* MIAR, Carhus PLUS + 2018, ERIHPLUS, CIRC, IAR Dialnet Métricas, ÍNDICE CSIC, DIALNET, IRESIE (IISUE - UAM), Philosopher's Information Center y PSICODOC.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9

TEMA CENTRAL

Empleabilidad en el Grado en Educación Social:
un reto para el fortalecimiento del perfil profesional 17

*Employability in the Social Education Degree:
A Challenge for Strengthening Professional Identity*

CARMEN SABAN VERA, INMACULADA GÓMEZ-JARABO
E ISMAEL LÓPEZ MORENO

El proceso de profesionalización de la
Educación Social en España: un análisis
desde la sociología de las profesiones 37

*The Professionalisation of Social Education in Spain:
A Sociological Perspective*

MERCEDES REGLERO RADA E IRENE BLANCO GOZALO

Análisis y reconceptualización de los valores
de la Animación Sociocultural: una propuesta de
investigación-acción en el Grado de Educación Social 55

*Re-examining the Values of Sociocultural Animation:
An Action-Research Proposal within
the Social Education Degree*

ANDRÉS SÁNCHEZ-SURICALDAY

El desarrollo comunitario a través de la Educación Social 75
Community Development through Social Education

SONIA MARTÍN SANTAMARÍA

El Aprendizaje-Servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio 91
Service-Learning as a Strategy for Professional Development in the Social Education Degree
VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA

Educador Social: intervención socioeducativa para potenciar el envejecimiento saludable en las personas mayores 113
The Social Educator and Socio-educational Intervention to Promote Healthy Ageing
M^a LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ

Acompañar en la pérdida: el papel de la Educación Social en la intervención en procesos de duelo 131
Accompanying Loss: The Role of Social Education in Grief Intervention
SHEILA LUCÍA ECHEGARAY GALLEGO

La Educación Social en el puesto de Coordinación de Bienestar: reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto educativo 143
Social Education in the Role of Wellbeing Coordination: Challenges, Potentials and Professional Alignment in Educational Settings
MARÍA RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ

ARTÍCULO

Pensar la educación desde la confianza: en torno a la Filosofía de la Educación y sus supuestos 163
Rethinking Education through Trust: Reflections from the Philosophy of Education
SABINO DE JUAN LÓPEZ Y PATRICIA REVUELTA MEDIAVILLA

RESEÑAS 191

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN SOCIAL. PROFESIONALES CUALIFICADOS PARA IMPULSAR LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La UNESCO (2024) sitúa la Educación Social de la siguiente manera: «Se orienta al desarrollo integral de las personas y las comunidades mediante el aprendizaje a lo largo de la vida y la transformación social», todo ello en el marco de una ciencia teórico-práctica que es la Pedagogía Social. En este sentido, la Educación Social constituye un derecho de la ciudadanía y una profesión de carácter pedagógico.

El marco ético de esta profesión se fundamenta en el respeto a las personas, a los derechos humanos y ambientales, así como en la promoción y defensa de los valores democráticos y de la justicia social. Desde su actuación socioeducativa, interviene en situaciones de vulnerabilidad y especial dificultad social, orientándose al aprendizaje de las personas, los grupos y las comunidades a lo largo de la vida.

En España, desde los primeros pasos hacia su reconocimiento legal como titulación universitaria –a través del Real Decreto 1420/1991– se establece que la Educación Social forma parte de las profesiones sociales, desde una perspectiva educativa y con una matriz disciplinar propia: la Pedagogía Social. La intervención socioeducativa no se realiza únicamente de forma individual, sino especialmente desde una dimensión grupal, comunitaria, convivencial y en espacios microsociales. Puede afirmarse, por tanto, que se trata de una práctica educativa ejercida por quienes se dedican profesionalmente a la Educación Social.

La actualización más reciente relativa a la formación de educadoras y educadores sociales ha sido elaborada por las universidades españolas junto con la ANECA, con el propósito de diseñar y adaptar el título al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este documento fue aprobado en noviembre de 2025 durante la XXI Asamblea de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación (CoDE). El *Libro Blanco del Grado de Educación Social* constituye así un documento estratégico que propone directrices formativas y profesionales sobre las que se reflexiona en este número.

En el CES Don Bosco nos hemos comprometido, durante los últimos treinta años, con la formación cualificada de las y los profesionales de la Educación Social, con el fin de dar respuesta a los retos y dificultades que emergen en la sociedad.

Este compromiso adquiere un significado especial en el presente curso académico, ya que se cumplen treinta años desde que el CES Don Bosco comenzó a impartir los estudios de Educación Social, con la implantación de la Diplomatura en el curso 1996-1997. Desde entonces, el centro ha mantenido una apuesta constante por la formación rigurosa y comprometida de las y los futuros profesionales del ámbito socioeducativo.

A lo largo de estas tres décadas hemos tratado de responder a los desafíos que se han ido planteando en la profesión para garantizar su buen desarrollo, el bienestar de las y los profesionales, la mejora de las condiciones de la intervención y la capacitación formativa necesaria para impulsar la cohesión social de la ciudadanía y contribuir a la transformación social.

Este número 54 de *Educación y Futuro*, bajo el título **Educación Social: profesionales cualificados para impulsar la transformación social**, nos aproxima a la formación de las y los profesionales de la Educación Social desde los estudios de Grado. El objetivo es fortalecer los pilares que permitirán que la profesión continúe creciendo y desarrollándose plenamente, beneficiando tanto a las y los profesionales como a las personas destinatarias de la intervención socioeducativa. En última instancia, la ciudadanía será la principal beneficiaria, mediante la mejora de la calidad de los servicios socioeducativos y de sus garantías.

Los ejes centrales que orientan las aportaciones de este número son tres:

1. el perfil profesional del educador y educadora social y su preparación académica;
2. la formación en metodologías y ámbitos de intervención desde una dimensión socioeducativa;
3. la formación contextualizada en algunas situaciones actuales que interpelan al profesional desde el desarrollo de su intervención socioeducativa.

En el primer eje, **El perfil profesional del educador y educadora social y su preparación académica**, se presentan dos artículos.

El primero, *Empleabilidad en el Grado en Educación Social: un reto para el fortalecimiento del perfil profesional*, firmado por Carmen Saban Vera, Inmaculada Gómez Jarabo e Ismael López Moreno, plantea la necesidad de

potenciar y fortalecer la autonomía y el desarrollo profesional y personal del estudiantado del Grado, promoviendo un currículum emancipador y anticipatorio. Desde la empleabilidad como modelo de intervención se propone un programa de actividades formativas innovadoras basado en el aprendizaje colaborativo, dialógico e intergeneracional entre estudiantes, jóvenes profesionales, personas expertas y profesorado que tutoriza.

En el segundo estudio, las profesoras Mercedes Reglero Rada e Irene Blanco Gozalo presentan el artículo *El proceso de profesionalización de la Educación Social en España: un análisis desde la sociología de las profesiones*. En él analizan la compleja e irregular profesionalización de la Educación Social en España desde la perspectiva de la sociología de las profesiones. A lo largo del texto se plantean cuestiones relevantes como: ¿la Educación Social constituye un grupo profesional?, ¿puede considerarse una semiprofesión?, ¿está viviendo un proceso de desprofesionalización? Las autoras concluyen que conocer la profesión en profundidad es una de las vías más adecuadas para contribuir a su desarrollo.

En relación con el segundo eje, **Formación en metodologías y ámbitos de intervención desde una dimensión socioeducativa**, se presentan tres artículos.

El primero, *Análisis y reconceptualización de los valores de la Animación Sociocultural: una propuesta de investigación-acción en el Grado de Educación Social*, del profesor Andrés Sánchez-Suricallday, parte de la consideración de que la Animación Sociocultural fundamenta sus intervenciones en valores como la participación, la comunicación, el pluralismo, la libertad, la concienciación, la democracia, las relaciones humanas y la autonomía personal. El autor presenta una propuesta de investigación-acción en la que participan estudiantes del Grado en Educación Social del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), quienes desarrollan talleres intergeneracionales con la población mayor de la residencia Amavir de Alcalá de Henares. Con esta iniciativa se busca promover la Animación Sociocultural como metodología de intervención, al tiempo que se realiza una revisión y actualización conceptual de sus fundamentos.

El segundo artículo, *El desarrollo comunitario a través de la Educación Social*, elaborado por Sonia Martín Santamaría, aborda el desarrollo comunitario como un eje estratégico para la transformación social, al promover la participación activa y el compromiso colectivo en la identificación y resolución de problemas y necesidades comunitarias. En este contexto, la Educación So-

cial actúa como agente clave, ofreciendo acompañamiento, formación y estrategias participativas que potencian la autonomía, el empoderamiento y la capacidad de acción de las personas y de los grupos comunitarios.

Por su parte, el doctor Víctor León-Carrascosa presenta el trabajo *El Aprendizaje-Servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio*. El aprendizaje-servicio se ha consolidado en España como una metodología pedagógica relevante en los estudios de Educación Social, al integrar la adquisición de competencias profesionales con la atención a necesidades comunitarias reales. A partir del análisis de documentos publicados en los últimos años, el autor examina la contribución del aprendizaje-servicio en tres ejes centrales –formativo, aprendizaje y servicio– e incorpora una cuarta dimensión emergente: la implementación. Los resultados evidencian un fortalecimiento de la identidad profesional, del compromiso ciudadano y de las habilidades transferibles en el alumnado en formación, con beneficios para la comunidad. No obstante, también se señala la necesidad de mejorar la planificación, la sostenibilidad y la evaluación rigurosa de estas experiencias para consolidar plenamente esta metodología en el ámbito universitario.

En el tercer eje, dedicado a la formación contextualizada en algunas situaciones actuales que interpelan al profesional de la Educación Social en el desarrollo de su intervención, se presentan tres artículos.

El primero, *Educación Social: intervención socioeducativa para potenciar el envejecimiento saludable en las personas mayores*, de M^a Lourdes Pérez González, plantea una reflexión sobre el papel fundamental que desempeñan las educadoras y educadores sociales en la intervención socioeducativa con personas mayores, con el objetivo de identificar competencias profesionales y su contribución a la mejora de la calidad de vida durante la vejez. El estudio revisa los conceptos de envejecimiento activo y envejecimiento saludable, y analiza dos propuestas de especial relevancia: los proyectos intergeneracionales y el aprendizaje a lo largo de la vida. Ambas estrategias se orientan a reducir el edadismo, la soledad física y la soledad no deseada, así como a potenciar las relaciones sociales de las personas mayores.

A continuación, el artículo de Sheila Lucía Echegaray Gallego, *Acompañar en la pérdida: el papel de la Educación Social en la intervención en procesos de duelo*, plantea una propuesta de intervención socioeducativa centrada en

los procesos de duelo. El texto se articula en torno a tres líneas principales: la creación de grupos de duelo como espacios de ayuda mutua y acompañamiento comunitario; el acompañamiento individualizado, atento a las particularidades de cada persona doliente; y la intervención en el ámbito educativo, orientada a prevenir el aislamiento y favorecer la integración. A partir de la fundamentación teórica y de la experiencia práctica, se analiza el rol del educador o educadora social como agente de resiliencia y facilitador de procesos de crecimiento desde un enfoque humanizador ante la experiencia de la pérdida.

Por último, María Rodríguez Gutiérrez presenta el artículo *La Educación Social en el puesto de Coordinación de Bienestar: reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto educativo*. En él se analiza la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos españoles, creada en 2021 para garantizar la protección integral de niños, niñas y adolescentes. A partir de una revisión normativa y de un análisis comparado entre esta figura y la Educación Social, la autora defiende la idoneidad del educador o educadora social para asumir este rol, dada la correspondencia entre sus funciones profesionales y las atribuidas a la Coordinación de Bienestar. Asimismo, propone una guía orientativa de intervención desde esta perspectiva.

En definitiva, los trabajos que componen este número profundizan en el estado actual de los estudios del Grado de Educación Social con el propósito de proyectar y fortalecer, de manera realista, el futuro de la Educación Social y potenciar su ejercicio profesional. Asimismo, abordan algunos de los retos que afronta el colectivo para garantizar el desarrollo de la profesión.

Hablar de retos profesionales implica reconocer que, para que la Educación Social avance con solidez y de manera consciente, resulta necesario fortalecer los pilares sobre los que se sustenta toda profesión: la formación académica inicial, la investigación y una práctica profesional comprometida con los derechos de la ciudadanía.

Dra. Carmen Villora Sánchez

Coordinadora del Grado de Educación Social y profesora del CES Don Bosco
Coordinadora del nº 54 de la revista *Educación y Futuro*



TEMA CENTRAL

Empleabilidad en el Grado en Educación Social: un reto para el fortalecimiento del perfil profesional

Employability in the Social Education Degree: A Challenge for Strengthening Professional Identity

CARMEN SABAN VERA

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

INMACULADA GÓMEZ-JARABO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ISMAEL LÓPEZ MORENO

DOCTOR EN EDUCACIÓN. PROFESOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN, ESCUNI

Resumen

El estudio pretende potenciar y fortalecer la autonomía y el desarrollo profesional y personal de los estudiantes del Grado en Educación Social, promoviendo un currículum emancipador y anticipatorio. Como respuesta a los desafíos y retos que se plantean a la educación superior, el presente trabajo parte, por un lado, desde el concepto de empleabilidad como un modelo de intervención que no solo prepara para acceder a un empleo, sino también para mantenerse en él. Y, por otro lado, plantea un programa de actividades formativas innovadoras basado en aprendizaje colaborativo, dialógico e intergeneracional entre estudiantes, jóvenes profesionales, expertos y profesores-tutores.

Palabras clave: empleabilidad, educación social, educación superior, innovación educativa, metodologías activas.

Abstract

This study aims to promote and strengthen the autonomy and personal and professional development of students enrolled in the Social Education degree through the implementation of an emancipatory and forward-looking curriculum. In response to the challenges currently facing higher education, employability is approached as an intervention model that extends beyond initial access to employment, encompassing the capacity to sustain and adapt professional trajectories over time. Alongside this conceptual framework, the study presents a programme of innovative training activities grounded in collaborative, dialogic and intergenerational learning, involving students, early-career professionals, experts, and academic tutors. The proposal highlights the need to rethink employability as a formative process closely linked to identity construction and professional agency.

Keywords: employability, social education, higher education, educational innovation, active methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el significado del currículum en la educación superior está en debate debido a la incertidumbre laboral. Desde 1990, las tasas de participación de la población activa han disminuido en casi todas las regiones y niveles de ingresos, afectando especialmente a los jóvenes de 15 a 24 años, cuya participación ha descendido del 50% al 33%. Además, uno de cada cinco jóvenes está desempleado y uno de cada cuatro se encuentra subempleado (UNESCO, 2021). Esta situación se ha visto agravada en el caso de la educación superior que, desde la crisis económica de 2008, enfrenta nuevos desafíos en una sociedad compleja y cambiante.

En España, el desempleo juvenil en menores de 25 años asciende al 30.7%, y la temporalidad al 73% (INE, 2022). Esta situación es particularmente preocupante para los egresados en Educación Social, quienes encuentran obstáculos como la falta de experiencia, la percepción de una formación poco útil, la avanzada edad al concluir sus estudios y el desconocimiento del mercado laboral y sus salidas profesionales (Olivares-García et al., 2020). Según datos recientes (Mir y Canals, 2025), la tasa de paro juvenil durante el mes de marzo de 2025 alcanza un 26.5%, así como una brecha significativa entre titulados y necesidades laborales. Otro efecto colateral relevante que se destaca es una cierta desconexión entre la universidad y el mundo laboral en España (Medel Vicente, 2024). Esta situación se acentúa, aún más, en aquellos ámbitos de conocimiento dentro del campo de las ciencias sociales.

Aunque uno de los objetivos estratégicos de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) pretende acercar la formación universitaria a las demandas del mercado laboral, las acciones implementadas por las universidades no han logrado adaptarse a la evolución de los perfiles profesionales (Reyes et al., 2024).

En el caso de los estudios en Educación Social, investigaciones como la realizada por Olivares-García et al. (2020) señalan que el carácter dinámico y cambiante del contexto profesional, así como el amplio abanico ocupacional, generan confusión en cuanto a la definición de puestos de trabajo, funciones y tareas a desarrollar.

Asimismo, en la última década, en diferentes foros nacionales e internacionales se sostiene la necesidad de conectar el mundo del trabajo con el académico (Martin, 2018) y abordar las competencias profesionales desde una perspecti-

va innovadora (ANECA, 2021), a partir de una educación a lo largo de toda la vida como derecho fundamental y como bien común de la humanidad (UNESCO, 2015). En ese mismo sentido, autores como Eslava-Suanes et al. (2018) reclaman la necesidad de una revisión y redefinición de dicho perfil profesional.

En este contexto, es preciso replantear el significado y alcance de la empleabilidad en los estudios de grado en Educación Social. Recientemente, desde la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2022), se demanda un sistema público de educación permanente para los educadores sociales, que debería estar ligado estrechamente al ejercicio de la profesión. Por ello, partimos de la base de que la empleabilidad, más allá de una formación específica orientada a un resultado, implica el desarrollo de una macro competencia para adquirir no solo durante la formación. Y en ese sentido, la universidad se concibe como un espacio estratégico para impulsar una actitud proactiva para la búsqueda de empleo (Gómez-Jarabo et al., 2022; Ruiz-Corbella et al., 2019).

Los parámetros para esa búsqueda de empleo están cambiando hacia una empleabilidad marcada por el aprovechamiento de herramientas digitales, el desarrollo de habilidades blandas, y los entornos personales de aprendizaje formales y no formales. Son caminos para evitar los efectos y disrupciones en el mercado laboral del impacto de las nuevas tecnologías (WEF, 2020) y lograr un compromiso activo de los estudiantes en la construcción de su perfil profesional (Bennet, 2019) como aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por todo ello, nuestro trabajo se plantea en un momento crucial para el grado, justo cuando la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación a principios de 2024, constituye la creación de una serie de comisiones técnicas en las diferentes titulaciones que le competen. En el caso de la Educación Social, se observa la necesidad no solo de una revisión en profundidad del significado y alcance de la trayectoria del grado desde su implantación, sino una oportunidad para replantear una actualización sobre el perfil profesional, nuevos ámbitos de desarrollo profesional, etc.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Qué entendemos por empleabilidad

Entendemos como empleabilidad un concepto más global que el utilizado de manera habitual para estudiar la relación de las características de la fuerza la-

boral con el mercado de trabajo (capital humano). Presenta una estrecha vinculación con la educación y el desempleo: básicamente, la educación puede contribuir a aumentar la empleabilidad de las personas, y la mayor empleabilidad puede mitigar las tasas de desempleo juvenil, especialmente entre los universitarios. En este sentido, y siguiendo a autores como Yorke (2006), la educación superior es una pieza esencial para contribuir significativamente a ayudar a sus egresados a maximizar las oportunidades de éxito en el mercado laboral.

Formar para la empleabilidad implica educar para aprender a hacer y a ser, pero también a aprender a aprender, desarrollando capacidades relacionadas con la creatividad, la toma de decisiones con criterio, la autoestima, la responsabilidad social y la capacidad de escuchar, de comunicarse y de relacionarse con los demás (Cinterfor-OIT, 2005, citado en Formichella y London, 2013).

Por su parte, la Unión Europea se ha propuesto dos definiciones sobre empleabilidad: una centrada en el empleo y otra, en las competencias. El primer caso pone el énfasis en la habilidad de los egresados para encontrar, generar o mantener un empleo; en el segundo caso, se relaciona con las competencias para la búsqueda de empleo activo que se adquieren en la educación superior (Ornellas, 2018), uno de los grandes objetivos de la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (Expósito, 2016).

Sin embargo, el concepto de empleabilidad no está exento de debate (Tholen y Brown, 2017), ya que a menudo se ha criticado la existencia de un currículo oculto con un sesgo neoliberal (Healy, 2023; Sarrico et al., 2017), y en el que la empleabilidad se entiende como la formación en un conjunto de habilidades para ser empleable (Humburg et al., 2013).

A pesar de estas consideraciones, algunas líneas de investigación presentan la empleabilidad no como un resultado del aprendizaje, sino como un proceso de aprendizaje (Kovačević et al., 2023) centrado en el estudiante como persona y que implica proactividad y capacidad de reflexión sobre la identidad de la profesión, así como adaptabilidad personal y social (Bennett, 2019; Suleman et al., 2021). Se trata, por tanto, de un enfoque que, teniendo en cuenta los contextos socioeconómicos (Mohee, 2019), permite reconocer las desigualdades y hace que los estudiantes pasen por un proceso sostenido y transformador entre lo personal y lo profesional (Healy, 2023).

La irrupción de las nuevas tecnologías y comunicaciones en educación ha flexibilizado los espacios de aprendizaje (Gros y Suárez-Guerrero, 2016), y

términos como aprendizaje distribuido u oblicuo se utilizan con frecuencia para referirse a cómo adquirimos conocimientos hoy en día, ya que la información se ofrece a través de múltiples medios (Santos Rego et al., 2023).

En definitiva, y a pesar de los avances promovidos por ámbitos como la Unión Europea en el marco de las competencias clave para el aprendizaje permanente y en el desarrollo de competencias profesionales, la empleabilidad se presenta como un reto y una oportunidad. Para ello, la colaboración entre el ámbito académico y el profesional es fundamental en la formación de los educadores sociales (Jiménez-Jiménez et al., 2025).

2.2 Empleabilidad, competencias y educación superior

La educación superior es clave para ayudar a sus egresados a maximizar las oportunidades de éxito laboral. Para conseguirlo, es necesario que la búsqueda de empleo sea activa, lo que conlleva formar para ayudar a que cada estudiante se autoconozca y comprenda las oportunidades del ámbito laboral y formativo (Ruiz-Corbella et al., 2019).

La Unión Europea pretende reforzar el papel de la universidad como promotora de empleabilidad (Expósito, 2016), entendida como la habilidad de los jóvenes egresados de generar o mantener un empleo fomentando competencias específicas y transversales.

En situaciones de crisis, como la provocada por la COVID-19, se apuesta porque la universidad mejore las expectativas de empleo y genere servicios de orientación y acciones que fortalezcan vínculos entre empresas, sociedad y titulaciones, adecuando la formación académica a las demandas actuales, mejorando la inserción laboral (Lizarte y Fernández, 2018).

Según algunas investigaciones, estudiantes del Grado en Educación Social perciben que los planes de estudio no han mejorado la formación en competencias y reclaman una mejor definición de su perfil competencial (Eslava et al., 2020). Otros estudios añaden que no se tiene en cuenta la formación para la empleabilidad para crear y mejorar el proyecto profesional (Ruiz-Corbella et al., 2019). Por otro lado, entre aquellas competencias relacionadas directamente con la empleabilidad, cabe destacar las de carácter motivacional, de trabajo autónomo, de adaptación a nuevas situaciones, de saber investigar y de actitud emprendedora (Ricci et al., 2022).

En definitiva, el modelo desarrollado a partir del proceso de Bolonia y la consecuente reforma del sistema español de educación superior, pretende, por un lado, adecuarse a los estándares europeos y por otro, reforzar el papel de las instituciones educativas superiores como promotoras de la empleabilidad de los jóvenes graduados a través del fomento de las competencias demandadas por los empleadores. En este marco, la enseñanza basada en competencias se convierte en un elemento central, tanto en el diseño de los perfiles profesionales inherentes a los Planes de Estudio y Títulos Grado, como en un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las competencias se vinculan a los logros de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003, citado en Expósito, 2016).

Según se indica en un estudio realizado en el año 2021 por Castro et al. (2023), donde se han analizado aquellas competencias que se consideran facilitadoras para la empleabilidad de los egresados de Ciencias de la Educación en España, las mejor valoradas han sido: Capacidad para el aprendizaje, Capacidad para resolver problemas, Motivación y Adaptabilidad. En cambio, las competencias peor valoradas fueron: Conocimiento de idiomas, Creatividad y Capacidad de liderazgo.

Todo ello ha supuesto una creciente demanda y protagonismo de programas formativos que potencien las competencias a lo largo de toda la vida (Sumanasiri et al., 2015), junto con la idea de la empleabilidad en interrelación con amplios y trascendentes cambios sociales que afectan de manera determinante a las personas en proceso de búsqueda activa de empleo (Chertkovskaya et al., 2013).

2.3 Implicaciones y retos para la educación superior

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un proceso de cambio sustancial tras la crisis financiera de 2008 (Römgens et al., 2020), dada la urgente necesidad de responder a las demandas económicas y sociales (Tang, 2019) de una sociedad compleja y cambiante y un futuro laboral incierto (UNESCO, 2021; WEF, 2020). Por otra parte, se subraya la importancia de incluir la empleabilidad (Kovačević, et al., 2023; Sarrico et al., 2017) como un factor que va más allá de la mera búsqueda de un empleo.

Numerosos estudios han hecho hincapié en este enfoque de la empleabilidad (Cheng et al., 2022; Suleman et al., 2021; Tang, 2019) para definir y caracterizar la empleabilidad como un concepto dinámico, ya que no solo se desarro-

llan las habilidades para encontrar empleo, sino también las necesarias para mantenerlo (Bennett, 2019).

No obstante, no debe deducirse que la responsabilidad en todo este proceso sea individual (del estudiante) o pertenezca a las instituciones de educación superior (Suleman, 2018). Más bien, se trata de una cuestión en la que debemos tener en cuenta el hecho de que las desigualdades sociales afectan a las oportunidades de acceder a la educación superior, lo que a su vez reproduce la fragmentación del mercado laboral y la desigualdad social (Bennett, 2019; Jackson y Dean, 2022).

Y en este sentido, el concepto de sostenibilidad se ha vinculado más recientemente al de empleabilidad, con un nuevo enfoque humanista (Kovačević et al., 2023), definido no solo como la capacidad individual para desenvolverse en el trabajo, sino también como la posibilidad de que las personas ocupen diferentes puestos a lo largo de su vida laboral (Fleuren et al., 2020).

Este escenario de desigualdad social y laboral es, si cabe, más llamativo cuando analizamos la situación de los titulados en educación social. La educación social es una profesión con un alto nivel de dinamismo, centrada en el desarrollo de actividades sociales relacionadas tanto con individuos como con grupos de individuos (Asociación Internacional de Educadores Sociales, 2022), para lograr el desarrollo y el bienestar de las personas y las comunidades a través de experiencias transformadoras (Santamaría y Orteu, 2020).

3. INNOVACIÓN Y ACCIÓN: DISEÑO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA EMPLEABILIDAD EN EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

La propuesta que aquí se desarrolla se refiere a diferentes proyectos desarrollados desde el curso 2019-2020 hasta la actualidad, bajo los acrónimos de Empleinnova I, II y III, ESE-Port I y II y Eduthon. Surge con el propósito de mejorar la empleabilidad de los egresados del Grado en Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid, promoviendo una búsqueda de empleo activa mediante la creación de redes y el acercamiento a asociaciones profesionales del sector. Además, busca reforzar la percepción de los estudiantes sobre sus posibilidades reales de inserción laboral.

Los diferentes proyectos desarrollados se han centrado en el Grado en Educación Social debido a los datos que el Vicerrectorado de Calidad ha difundido en distintos cursos académicos, que señalan una tasa de inserción que se sitúa por debajo de la media general. Asimismo, estudios como el de Ferreyra y Tortell (2016) han evidenciado una tendencia al subempleo entre los titulados en Educación Social. Ambos aspectos justifican la necesidad de intervenir al respecto.

El primer proyecto al respecto se desarrolló en el curso 2019-2020. Inicialmente se concibió como una propuesta de corto recorrido, pero los resultados obtenidos (por ejemplo, tras la primera edición, se detectó que un 76.2% del estudiantado no había recibido formación específica en búsqueda activa de empleo) impulsaron su continuidad, incorporando sugerencias tanto del grupo de innovación como del propio alumnado a lo largo de las diferentes convocatorias.

3.1 Objetivos, plan de trabajo, fases y principios metodológicos

El objetivo general de la propuesta es incrementar la empleabilidad y la capacidad de búsqueda activa de empleo del estudiantado del Grado en Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid. De ese objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las competencias transversales del grado relacionadas con la empleabilidad y la generación de nuevos yacimientos de empleo.
- Fortalecer el vínculo entre la facultad y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid.
- Crear un espacio de formación complementaria (presencial y online) centrado en la empleabilidad.
- Fomentar el uso de redes profesionales como LinkedIn como herramienta para el desarrollo laboral.
- Establecer conexiones con egresados a través del programa Alumni UCM.

Como indicábamos con anterioridad, los proyectos de innovación docente que presentamos en estas páginas se han desarrollado a lo largo de seis cursos académicos consecutivos, bajo los siguientes epígrafes:

- Búsqueda de empleo activo y mejora de la empleabilidad en el Grado en Educación Social (curso 2019-2020).

- EMPLEINNOVA II: formación para la búsqueda de empleo activo a través de las redes sociales y profesionales en el Grado en Educación Social (curso 2020-2021).
- EMPLEINNOVA III: formación para la búsqueda de empleo activo en el grado en educación social a través del intercambio de buenas prácticas entre estudiantes en Teams (curso 2021-2022).
- ESE-PORT: diseño de un e-portfolio como herramienta digital para la búsqueda activa de empleo en el Grado en Educación Social (curso 2022-2023).
- ESE-PORT: fortalecimiento de la competencia digital para la empleabilidad en el grado en educación social desde un enfoque intergeneracional (curso 2023-2024).
- EDUTHON: el *hackathon* como recurso para el fortalecimiento de la competencia digital. Proyecto piloto para la formación en metodologías activas en las titulaciones de Grado en la Facultad de Educación (curso 2024-2025).

Todos ellos han sido diseñados bajo la siguiente estructura:

- Inicio: conformación del equipo, fortalecimiento de vínculos entre sus miembros, desarrollo de seminarios internos y revisión bibliográfica para fundamentar las acciones.
- Desarrollo: diseño e implementación de actividades formativas y de debate, así como elaboración y aplicación de instrumentos de investigación.
- Cierre: evaluación de resultados, conclusiones y difusión de aprendizajes.

De forma transversal, se han mantenido reuniones periódicas en el seno del equipo para el diseño, seguimiento y ajuste de las acciones a desarrollar y para la planificación de nuevas labores.

Un aspecto clave de la propuesta formativa ha sido el trabajo colaborativo intergeneracional e interdisciplinar, fomentando el aprendizaje compartido entre estudiantes, docentes y profesionales. Todos los miembros del equipo han participado activamente en las distintas fases, lo que ha favorecido el empoderamiento del alumnado y el fortalecimiento de su perfil emprendedor.

3.2 Agentes y participantes

El equipo de innovación ha estado compuesto de forma estable por personal docente e investigador (PDI), estudiantes de doctorado y máster, alumnos del grado y egresados. Con el tiempo, se han incorporado también docentes de otras universidades con el objetivo de transferir los aprendizajes y resultados a otros contextos educativos.

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid, han sido aliados clave, cuyas colaboraciones han enriquecido el proyecto. La participación de estos agentes, ha permitido adaptar las actividades formativas a las demandas reales del sector profesional, fortaleciendo el vínculo entre la formación universitaria y el mercado laboral, y mejorando así la preparación del estudiantado para su inserción profesional.

Respecto al público objetivo, es preciso mencionar que si bien en la primera edición del proyecto, las acciones estuvieron dirigidas a estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Social, en convocatorias posteriores, se extendió la participación a otros cursos de la misma titulación e incluso a otras titulaciones de la Facultad de Educación.

3.3 Instrumentos y acciones

En los proyectos desarrollados se han puesto en marcha diferentes herramientas y actividades orientadas a fortalecer la empleabilidad del estudiantado. Se agrupan en tres líneas principales: seminarios formativos, espacios de diálogo profesional (grupos de discusión, mesas redondas y conversatorios), *hackathons* educativos y los instrumentos para la detección de necesidades.

3.3.1 Seminarios formativos

A lo largo de los diferentes cursos académicos que se han desarrollado los proyectos, se ha considerado fundamental la formación de los estudiantes. Todos los años se ha realizado la formación «Habilidades profesionales para afrontar la entrevista de trabajo». Además, cada curso académico se han desarrollado otras formaciones; entre otras:

- Uso Profesional de redes sociales para una búsqueda de empleo activo: formación sobre el uso estratégico de redes sociales, analizando sus ventajas, riesgos y claves para construir una marca personal sólida.

- Explorando Discord: seminario interno destinado a conocer el funcionamiento de esta plataforma y evaluar su posible integración en el proyecto.
- Formación en LinkedIn: taller centrado en LinkedIn como herramienta clave para la inserción laboral.
- Metodologías activas para el fortalecimiento de la competencia digital: sesión centrada en la fundamentación teórica y práctica de las metodologías activas, con especial atención a su potencial para desarrollar la competencia digital.
- Empleabilidad y competencia digital: uso profesional de redes sociales para la búsqueda de empleo (LinkedIn).

3.3.2 Espacios de diálogo profesional

- Mesa redonda «Nuevas perspectivas de empleo y fortalecimiento del perfil profesional» (2019-2020): reunió a profesionales del sector para compartir experiencias sobre emprendimiento social, inserción de jóvenes extutelados, liderazgo en proyectos e implicación de los colegios profesionales.
- Grupo de discusión con profesionales (2020-2021): espacio de intercambio entre estudiantes y educadores sociales en activo. Se debatieron necesidades formativas, profesionalización, desigualdades en el acceso al empleo (como las que afectan a zonas rurales o por razón de género), y competencias emergentes.
- Mesa redonda «Experiencias laborales en educación social: una mirada innovadora para la búsqueda de empleo» (2021-2022): encuentro virtual donde se abordaron nuevos nichos de empleo y experiencias relevantes como la intervención con jóvenes migrantes extutelados y proyectos comunitarios liderados por mujeres.
- Conversatorio: nuevas perspectivas de desarrollo profesional en Educación Social (2022-2023): el hilo conductor se centró en el recorrido y experiencias vitales y profesionales de un grupo de educadores sociales que desarrollan su actividad laboral en diferentes ámbitos.
- Conversatorio: emancipación de jóvenes extutelados en el sistema de protección de la Comunidad de Madrid (2023-2024): se pretendía

acercar a los estudiantes a diferentes realidades de los y las jóvenes que, al cumplir la mayoría de edad, salen del sistema de protección.

- Conversatorio colaborativo con profesionales del ámbito educativo (2024-2025): se desarrolló un conversatorio abierto entre estudiantes, educadores/as sociales, pedagogos/as y orientadores/as. Con el objetivo de intercambiar experiencias, analizar los desafíos actuales en el ámbito educativo y resolver dudas sobre la práctica profesional.

3.3.3 Hackathones educativos

Los tres últimos cursos académicos se han desarrollado diferentes *Hackathones*:

- «*Hackathon* de empleabilidad como Educador/a Social» (Curso 2022-2023). El principal propósito del mismo fue tratar de aprender a utilizar la herramienta del «*hackathon*» aplicada a la creación de un catálogo de recursos digitales para la búsqueda activa de empleo en Educación Social. Aunque la sesión sirvió para debatir sobre la realidad profesional, también se focalizó la atención en la búsqueda y selección de aquellos recursos digitales que podrían ser útiles para la búsqueda de empleo.
- *Hackathon* «Tu huella en la red» (curso 2023-2024): el reto central de la actividad consistió en identificar los problemas vividos o detectados acerca de la huella digital en el campo de la Educación Social y diseñar soluciones para dejar en la red una huella digital positiva como educadores sociales.
- Durante el curso 2024-2025 se desarrollaron dos *hackathones* educativos cuyo objetivo era promover entre los participantes la capacidad de establecer vínculos sociales más allá de su grupo habitual de amigos, generando una red de colaboración más amplia dentro del entorno universitario. Las sesiones se diseñaron en torno a microtalleres temáticos conducidos por los propios estudiantes, que tuvieron la oportunidad de «aprender haciendo», de trabajar en equipo y de enfrentarse a problemas reales de manera creativa. Las temáticas fueron muy diversas (entre otras, aprendizaje de lengua de signos, recomendaciones para iniciarse en el voluntariado, experiencias de música y baile colaborativo, dibujo cooperativo, construcción de historias colectivas, etc.), lo que permitió al estudiantado poner en

juego su creatividad y habilidades comunicativas y sirvió para generar un ambiente colaborativo donde se visibilizaron saberes en ocasiones desconocidos.

3.3.4 Instrumentos para la detección de necesidades

Durante los seis cursos académicos que se han desarrollado los proyectos de innovación, se han diseñado y aplicado cuestionarios diagnósticos dirigidos a estudiantes con la intención de indagar las competencias para la búsqueda de empleo, la adecuación entre formación recibida y necesidades reales, los recursos empleados para acceder al mercado laboral, el uso de las redes sociales en la búsqueda de empleo y la percepción que tienen respecto a su futuro profesional. Además, en el curso 2020-2021 se incluyeron algunas cuestiones adaptadas al contexto COVID y en el curso 2024-2025 el cuestionario se centró en el uso de las metodologías activas y en la competencia digital. Todos los cuestionarios combinaron preguntas cerradas (tipo sí/no y escalas) con otras abiertas para recoger opiniones cualitativas y han servido para enfocar las acciones de los diferentes proyectos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo subraya la urgencia de replantear el significado y alcance de la empleabilidad en la educación superior, especialmente en titulaciones como Educación Social. La empleabilidad debe entenderse como un proceso de aprendizaje continuo (Kovačević et al., 2023) que implica proactividad, capacidad de reflexión sobre la identidad profesional y adaptabilidad personal y social (Bennett, 2019; Suleman et al., 2021), reconociendo las desigualdades socioeconómicas (Mohee, 2019). Las universidades tienen la responsabilidad de ir más allá de la mera adquisición de habilidades, fomentando un currículo emancipador y anticipatorio que prepare a los estudiantes no solo para el empleo actual, sino para los desafíos futuros y una educación a lo largo de toda la vida, de la misma forma que indican numerosos estudios (Cheng et al., 2022; Suleman et al., 2021; Tang, 2019) que caracterizan la empleabilidad como un concepto dinámico.

Nuestro estudio aporta elementos que refuerzan la sostenibilidad curricular, en línea de lo propuesto por Formichella y London (2013), que sostienen que vincular la empleabilidad y la educación superior, contribuye a la reducción

de las tasas de desempleo juvenil universitario y a promover una mayor equidad educativa. Así, la empleabilidad se concibe como una macrocompetencia que, según Michavila et al. (2018, p. 30), debe ser desarrollada en «responsabilidad compartida entre el individuo, las instituciones educativas, las empresas y las administraciones públicas».

El trabajo desarrollado a lo largo de los últimos seis cursos académicos ha puesto de manifiesto la necesidad de integrar iniciativas de innovación docente que respondan de forma efectiva a las demandas del mercado laboral. Sin embargo, alinear la oferta formativa con las necesidades del mercado no resulta suficiente. Es igualmente necesario desarrollar acciones de orientación profesional que faciliten a los egresados «tomar decisiones y seguir formándose para obtener una adecuada transición e inserción en el mercado laboral» (Suárez Lantarón, 2014, p. 277), así como fomentar en ellos habilidades para una búsqueda de empleo autónoma y sostenida. Aunque esa tarea debe recaer, en gran medida, sobre las universidades, consideramos fundamental la colaboración constante con los colegios profesionales. Tal como señalan Lizarte y Fernández (2018), esa cooperación es esencial para definir con claridad el perfil de egreso y las competencias fundamentales que deben desarrollarse. En la misma línea, Jiménez-Jiménez et al. (2025) subrayan la importancia de establecer vínculos estrechos entre la formación académica y el ámbito profesional como elementos clave para el fortalecimiento del perfil profesional. Asimismo, siguiendo las aportaciones de Lázaro et al. (2013), se hace necesario profundizar en el análisis de los espacios profesionales, incorporar contenidos curriculares orientados a consolidar la identidad profesional del educador social y, en definitiva, reducir la distancia entre el ámbito formativo y el profesional.

Las acciones desarrolladas durante la propuesta formativa han resultado ser una iniciativa sólida y necesaria para abordar los retos de empleabilidad en el Grado en Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid. Tras estas seis ediciones consecutivas, se ha podido consolidar un equipo de trabajo con preocupaciones compartidas y diferentes espacios de formación complementaria, reflexión y colaboración que han contribuido significativamente al desarrollo de competencias y al fortalecimiento del vínculo universidad-consejo/colegio profesional.

La metodología colaborativa e intergeneracional empleada ha potenciado el protagonismo estudiantil, promoviendo una actitud más proactiva y emprendedora. La implicación de agentes diversos, tanto internos como externos, ha

enriquecido el proceso y ha permitido trasladar buenas prácticas a otros contextos académicos.

Los cuestionarios desarrollados a lo largo de los diferentes cursos académicos para indagar acerca de las percepciones en empleabilidad por parte del estudiantado y para diagnosticar su competencia digital han permitido orientar de mejor forma las acciones del proyecto y han servido para detectar necesidades que supongan la base de próximas acciones formativas, informativas, preventivas y de sensibilización. Por otro lado, el resto de las actividades desarrolladas (seminarios formativos, conversatorios, mesas redondas y *hackathons*) han permitido cumplir los objetivos previamente propuestos y han servido para consolidar un modelo formativo participativo e innovador, centrado en el estudiante y vinculado a sus necesidades académicas y profesionales reales.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo, planteamos la necesidad de revisar y replantear los modelos formativos de la educación superior, abandonando enfoques obsoletos que dan por sentado el aprendizaje competencial como algo que se requiere saber en el momento de la contratación y acercándonos más a una articulación efectiva entre el desarrollo de competencias vinculadas a la empleabilidad y las oportunidades de inserción profesional. Este aspecto es un tema de especial relevancia en la actualidad, pues las redes sociales profesionales en la formación universitaria pueden servir no solo para capacitar en la búsqueda de empleo, sino también para promover la estabilidad laboral en un contexto marcado por la incertidumbre. Además, aunque en este trabajo nos hemos limitado a nuestro ámbito de acción, como indican Martínez Clares et al. (2019), la necesidad de fortalecer el perfil profesional de las y los universitarios, es extensiva a diferentes facultades de educación en España donde aún se evidencia un nivel medio-bajo en el desarrollo de competencias que van más allá de la especialización técnica. Se hace imprescindible, por tanto, tener en cuenta las conclusiones extraídas en el presente estudio para implementar estrategias de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de las competencias que faciliten la transición del estudiantado universitario hacia la vida profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. (2021). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad de sus egresados y egresadas*. Secretaría General Técnica/Ministerio de Universidades. <https://bit.ly/3MjYDaT>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales, AIEJI. (2022). *Competence profile*. <http://aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- Bennett, D. (2019). Graduate employability and higher education: Past, present and future. *HERDSA: Review of Higher Education*, (5), 31-61. <http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/31-61>.
- Blázquez Cuesta, M., Pérez Navarro, M. A., y Sánchez-Mangas, R. (2024). Overeducation under different macroeconomic conditions: The case of Spain. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2407.04437>
- Castro Pais, M. D., Mallo Rey, M. M., y Belmonte Otero, I. (2023). Inserción laboral de egresados universitarios de Ciencias de la Educación: un análisis de las competencias mejor valoradas en su desempeño profesional. *Publicaciones*, 53(1), 17-48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>
- Cheng, M., Adekola, O., Albia, J., y Cai, S. (2022). Employability in higher education: a review of key stakeholders' perspectives, *Higher Education Evaluation and Development*, 16(1), 16-31. <https://doi.org/10.1108/HEED-03-2021-0025>
- Chertkovskaya, E., Watt, P., Tramer, S., y Spoelstra, S. (2013). Giving notice to employability. *Ephemera. Theory and politics in organizations*, 13(4), 701-716. <http://www.ephemerajournal.org/contribution/giving-notice-employability>
- Eslava, M. D., de León, C., y González, I. (2020). La profesión de la educación social en España: una mirada universitaria. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id372875>
- Eslava-Suanes, M. S., González-López, I., y de-León-Huertas, C. (2018) Discussion of competences at university level: review of the competency profile of social. *Cultura y Educación*, 30(2), 393-413. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1452869>
- Expósito, A. (2016). Educación basada en competencias y la empleabilidad de los jóvenes graduados: un análisis del Sistema Español de Educación Superior. En J. A. Hernanz y M. L. Watty (Coords.), *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto* (pp. 1671-1679). Fundación para la Educación Superior Internacional, A. C. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/E-book-TDIE.pdf>
- Ferreira, M., y Tortell, M. F. (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *RES, Revista de educación social*, (23), 133-146. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/colaboracion8_res_23.pdf

- Fleuren, B. P. I., De Grip, A., Jansen, N. W. H., Kant, I., y Zijlstra, F. R. H. (2020). Unshrouding the Sphere from the Clouds: Towards a Comprehensive Conceptual Framework for Sustainable Employability. *Sustainability*, 12(16), 6366. <https://doi.org/10.3390/su12166366>
- Formichella, M. M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista De Estudios Sociales*, 1(47), 79-91. <https://doi.org/10.7440/res47.2013.06>
- Gómez-Jarabo, I., Sobrino Callejo, R., Gómez-Gómez, M., y Saban Vera, C. (2022). Percepción de los estudiantes del grado en educación social sobre la adquisición de competencias para la empleabilidad. En A. M^a. Botella Nicolás, J. E. González Vallés y A. O. Rivero Guerra (Coords.), *Investigaciones emergentes de nuevo cuño* (pp. 321-335). Thomson Reuters-Aranzadi.
- Gros, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.). (2016). *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet*. Octaedro.
- Healy, M. (2023). Careers and employability learning: pedagogical principles for higher education. *Studies in Higher Education*, 48(8), 1303-1314. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2196997>
- Humburg, M., Van der Velden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of Higher Education graduates: The employers' perspective: Final Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecbcc42d-349e-4903-a844-9820680baa1a/language-en>
- INE. (2022). *Encuesta de Población Activa: Cuarto trimestre de 2021*.
- Jackson, D., y Dean, B. A. (2022). Employability-related activities beyond the curriculum: How participation and impact vary across diverse student cohorts. *Higher Education*, 86, 1151-1172. <https://shorturl.at/W3kjj>
- Jiménez-Jiménez, R., Martín-Cuadrado, A. M., y Pérez-Sánchez, L. (2025). La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 153-173. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.09
- Kovačević, M., Dekker, T. J., y van der Velden, R. (2023). Employability development in undergraduate programmes: how different is liberal arts education? *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2184-2204. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2212602>
- Lizarte, E. J., y Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del educador social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *Publicaciones*, 48(2), 257-277. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8343>
- Martin, M. (Ed.). (2018). *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. IIEP, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000261356/PDF/261356eng.pdf.multi>

- Martínez Clares, P., González Lorente, C., y Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Medel Vicente, A. (2024, 1 de noviembre). La universidad española y su lejanía del mundo laboral. *Cinco Días*. <https://cincodias.elpais.com/opinion/2024-11-01/la-universidad-espanola-y-su-lejania-del-mundo-laboral.html>
- Mir, D., y Canals, J. (2025, 29 de junio). Competencias profesionales, disrupción tecnológica y empleo juvenil. *El País*. <https://elpais.com/economia/negocios/2025-06-29/competencias-profesionales-disrupcion-tecnologica-y-empleo-juvenil.html>
- Mohee, R. (2019). *A Guide to Integrating Employability in Higher Education Institutions: The Commonwealth of Learning's Employability Model*. Commonwealth of Learning. <https://oasis.col.org/entities/publication/c11ac02d-b964-4eee-9044-ff03f9967b2c>
- Olivares-García, M^a. A., García-Segura, S., Gutiérrez-Santiuste, E., y Mérida-Serrano, R. (2020). El e-portafolio profesional: una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 129-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265>
- Ornellas, A. (Coord.). (2018). *Good practices in connecting workplace and learning in higher education*. Erasmus+ Programme of the European Union.
- Reyes Angona, S., Saban Vera, C., y Sobrino Callejo, R. (2024). Identidad profesional del educador social a partir de acciones formativas dialógicas con perspectiva. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-452>
- Ricci Caballo, B., Alonso Díaz, L., y Mendo Lázaro, S. (2022). Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social. *Educación XX1*, 25(2), 201-221. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31538>
- Römgens, I., Scoupe, R., y Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588-2603. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro, M. J., y García, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, (23), 65-82. <https://doi.org/10.18172/con.3560>
- Santamaría López, E., y Orteu Guiu, X. (2020). ¿Qué ocurre con la empleabilidad? Reflexiones críticas sobre su orientación y desafíos en tiempos de crisis. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales*, (43). <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21657>

- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Vázquez-Rodríguez, A., y García-Álvarez, J. (2023). Educación no formal, trabajo en red y capital social: bases para una redefinición teórica. En M. A. Santos Rego, M. Lorenzo y J. García-Álvarez (Eds.), *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp.113-134). Octaedro.
- Sarrico, C., McQueen, A., y Samuelson, S. (Eds.). (2017). *State of higher education 2015-16*. OECD.
- Suleman, F., Videira, P., y Araújo, E. (2021). Higher Education and Employability Skills: Barriers and Facilitators of Employer Engagement at Local Level. *Education Sciences* 11(2), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci11020051>
- Sumanasiri, E. G. T., Ab Yajib, M. S., y Khatibi, A. (2015). Conceptualizing Learning and Employability «Learning and Employability Framework». *Journal of Education and Learning*, 4(2), 53-63. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n2p53>
- Tang, K. N. (2019). Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(2), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211098.pdf>
- Tholen, G., y Brown, P. (2017). Higher Education and the Myths of Graduate Employability. In R. Waller, N. Ingram, y M. R. M., Ward (eds.), *Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences and Outcomes. Sociological Futures*. Routledge. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/16620>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- WEF. (2020). *The Future of Jobs*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Yorke, M. (2006) Employability in Higher Education: What It Is-What It Is Not: Learning & Employability Series 1. *The Higher Education Academy*. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Saban Vera, C., Gómez-Jarabo, I., y López Moreno, I. (2026). Empleabilidad en el Grado en Educación Social: Un reto para el fortalecimiento del perfil profesional. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 17-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109604>

El proceso de profesionalización de la Educación Social en España: un análisis desde la sociología de las profesiones

The Professionalisation of Social Education in Spain: A Sociological Perspective

MERCEDES REGLERO RADA

DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA. SOCIOLOGA.
DOCENTE EN EL CES DON BOSCO (MADRID, ESPAÑA)

IRENE BLANCO GOZALO

EDUCADORA SOCIAL. DOCENTE EN EL CES DON BOSCO (MADRID, ESPAÑA)

Resumen

Este artículo analiza desde la sociología de las profesiones la compleja e irregular profesionalización de la Educación Social en España. La Educación Social, enfrenta desafíos como la indefinición, el intrusismo o la proletarianización. La sociología de las profesiones permite conocer los requisitos de una profesión, las fases que comprende y los factores que influyen en la consideración social de una ocupación como profesión, lo que proporciona argumentos para su clasificación y suscita cuestiones como: la Educación Social, ¿es un grupo profesional? ¿Es una semiprofesión? ¿Está viviendo un proceso de desprofesionalización? Conocer la profesión es el modo de contribuir a su desarrollo.

Palabras clave: educación social, sociología de las profesiones, profesionalización, identidad profesional.

Abstract

This article analyses the complex and uneven process of professionalisation of Social Education in Spain from the perspective of the sociology of professions. Despite its consolidation as a field of practice, Social Education continues to face significant challenges, including conceptual ambiguity, professional encroachment and processes of proletarianisation. Drawing on sociological frameworks, the study examines the criteria that define a profession, the stages involved in professional development, and the factors influencing social recognition. This analysis raises critical questions regarding the professional status of Social Education: whether it can be considered a fully established profession, a semi-profession, or a field undergoing deprofessionalisation. The article argues that a deeper understanding of these dynamics is essential for strengthening professional identity and advancing the discipline.

Keywords: social education, sociology of professions, professionalisation, professional identity.

1. LA CONSOLIDACIÓN HISTÓRICA DE LAS PROFESIONES

La consolidación histórica de las profesiones es un proceso que puede sintetizarse en cuatro grandes fases comunes a todas que recogen la secuencia de formación de una profesión: la satisfacción de necesidades o demandas de la ciudadanía (Brante, 2013), la consolidación de sus derechos, la realización de tareas legitimadas por la formación y la experiencia (Abbott, 1988). La construcción de la profesión de la educación social ha sido un proceso lento debido al reconocimiento profesional de ocupaciones ligadas a lo escolar y pedagógico, al ámbito formal de la educación y no al campo profesional que hoy le otorgamos, caracterizado por la atención a colectivos y necesidades educativas que superan los muros escolares. Para ello, la educación social ha precisado reforzar sus señas de identidad, a la par que potencia la capacidad socializadora de la educación y diversifica su quehacer profesional en una amplia red de ámbitos y programas socioeducativos (Caride, 2002).

Para conocer la génesis de una profesión, es preciso realizar alguna aclaración terminológica previa, en concreto, sobre el mismo término de profesión. El término no tiene una única definición universalmente aceptada, pero la literatura especializada identifica una serie de elementos que, en conjunto, conforman una definición integral y ampliamente reconocida. Una profesión se caracteriza por un alto nivel de formación educativa, una estructura organizativa formal, vínculos con estructuras de poder, estatus social, actualización continua y la búsqueda de autonomía (Pérez, 2001).

García Serrano et al. (1999) aporta un nuevo matiz y la define como una característica de la cualificación de la persona, adquirida por formación y experiencia, cuyo reconocimiento social otorga derechos a ejercer ciertas ocupaciones retribuidas.

Sarramona et al. (1998) explican que el concepto de profesión es una construcción social, por lo que debe ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos, teniendo en cuenta la imagen que los profesionales tienen de su trabajo, la percepción que en la sociedad existe acerca de lo que hacen y los servicios que prestan a los demás en un entorno determinado. Para ellos, la profesión no puede definirse según unos requisitos inmutables, sino que se trata de un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de unos objetivos.

En cuanto al origen de las profesiones, pueden analizarse distintas aportaciones. La tesis de Durkheim (1982) sitúa el origen de las profesiones en las primeras comunidades que regulan y organizan ciertas funciones públicas, aunque es en la Roma clásica en donde se constata un precedente más claro de las profesiones actuales. En su obra *La División del Trabajo Social* expone que aun así las profesiones en este punto constituyen más bien una forma accesoria y secundaria de actividad social, al ser Roma esencialmente una sociedad guerrera y agrícola.

Otros autores, como Elliott (1975), sitúan el origen de las profesiones en una época más tardía, concretamente en las sociedades preindustriales. A partir de la Revolución Industrial, la profesionalización ya se contempla como un fenómeno estrechamente vinculado a los procesos de cambio social, desarrollo de las ciudades y a la especialización del trabajo.

Caride (2002) expone cómo, desde los comienzos del siglo xx, el profesionalismo conforma un acontecimiento estructural de primera magnitud, llegando a percibirse su expansión como un claro exponente de los logros de una sociedad racionalizada y moderna, urbana e industrial, en la que las profesiones vienen exigidas por necesidades percibidas o sentidas por la población, por avances de la tecnología, o por demandas del sistema productivo. El incremento de ocupaciones en la actual estructura del mercado se hace evidente, tal y como afirman Rodríguez y Guillén (1992), en el sector servicios.

Los estudios de sociología de las profesiones también profundizan en la distinción entre profesión y ocupación. La ocupación, más bien, es la actividad productiva a la que se dedica el tiempo de trabajo remunerado, y la profesión se refiere a la cualificación y habilitación requerida para que puedan desempeñarse ciertas ocupaciones (Caride, 2002).

La complejidad de la distinción pone de manifiesto que, además de relacionar el término profesión con un determinado nivel de formación de quien lo ejerce, al que se le reconoce su competencia y especialización en un campo definido y que responde a la demanda pública con eficacia y eficiencia, no hay que olvidar que también denota una categoría social con la que se otorga a ciertos grupos, posibilitando algunos privilegios. Fernández Enguita (1990, p. 149) alude a los grupos profesionales para referirse a colectivos: «personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios protegidos de la competencia por la ley».

En su opinión, hay que diferenciar a los profesionales de los obreros, entre los cuales surgen las «semiprofesiones», constituidas por asalariados sometidos a la autoridad de empresarios, pero que poseen ciertas dosis de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, así como unos salarios relativamente elevados, lo que les sitúa en un status social intermedio. Para Fernández Enguita, la enseñanza sería un ejemplo de semiprofesión.

Para que ese reconocimiento sea efectivo, dando lugar a una profesión donde antes existía una tarea u ocupación, algunos autores establecen una serie de requisitos o fases a superar. Son secuencias de cómo se produce la transmisión de la ocupación a la profesión. No satisfacer estas etapas de la profesionalización, podría suponer que un determinado colectivo no llegue a constituirse como un verdadero «cuerpo profesional», creando una semiprofesión o careciendo de suficiente entidad social, tal y como expone Caride (2002), citando a Etzioni (1966).

2. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PROFESIÓN

El artículo pretende relacionar la teoría clásica de la sociología de las profesiones con el reconocimiento de la Educación Social como profesión. En España esta disciplina surge en un momento histórico en que las exigencias de aprendizaje y la mayor dificultad en la integración social de los individuos precisan una figura profesional que potencie la garantía de ambos derechos (Reglero, 2003).

Su recorrido hacia la profesionalización no ha sido lineal ni fácil. Su origen etimológico conjuga los campos de las ciencias de la educación y la sociología, lo que subraya su naturaleza multidisciplinar (Sampedro, 2015). Los profesionales de la Educación Social, se dedican a prevenir la exclusión y mejorar la integración de las personas y el desarrollo de las comunidades.

Para profundizar en el análisis de la Educación Social como profesión es imprescindible partir de la obra de Carr-Saunders y Wilson, *The Professions* (1933), considerada como el primer intento de análisis de las profesiones, junto con el pensamiento de Spencer (1986). Dichos autores aportan una primera visión moderna de las profesiones y su contribución al desarrollo global de las sociedades. Los elementos que adjudican a la constitución de las profesiones se siguen empleando en la actualidad como base en el análisis del nacimiento

de nuevas ocupaciones. Además, resaltan tres elementos como más relevantes: la existencia en ellas de un cuerpo de conocimientos al que el público no accede, la autonomía en el ejercicio de su tarea y su potencial para contribuir socialmente. También que las profesiones hasta entonces ya habían elaborado un sistema de formación, mecanismos de control de entrada y poseían y aplicaban un código de ética.

«Las profesiones implican una técnica intelectual especializada, adquirida por medio de una formación amplia y especializada que permite ofrecer un servicio eficaz a la comunidad» (Carr-Saunders y Wilson, 1933, p. 284).

Respecto al tercer elemento que aportan Carr-Saunders y Wilson, la contribución social de las profesiones, se puede apreciar como un elemento característico de la profesión de la Educación Social: prevenir exclusión, mejorar convivencia. Aunque no siempre se trata de profesiones cuyo reconocimiento social se haga explícito; quizá porque de manera estereotipada se les asigna un campo de actuación dentro de lo marginal y no como actor de promoción y desarrollo social. Marshall introduce un matiz sobre el altruismo posible de las profesiones, afirmando que pueden contribuir a la transformación del mundo social y político del capitalismo industrial. Su función específica, eminentemente progresista, consiste en mediar entre los saberes puros y el mundo de lo cotidiano, relacionar el saber especializado y el control popular.

Otros autores realizan intentos similares de delimitación de los elementos más significativos en el proceso de constitución de una profesión (Elliot 1975; Touriñán 1995; Riera, 1998). En el caso de la Educación Social, es interesante conocer el estado de dichos elementos ya que parece ser, tal y como se desarrollará más adelante, que se trata de una profesión en la que ha costado definir el campo de conocimiento necesario en su práctica, así como ha sido una tarea compleja defender su autonomía en el área de las profesiones de la intervención social.

Este grupo de autores, calificados como evolucionistas, entienden las profesiones como un proceso: las ocupaciones atraviesan una serie de etapas en su camino hacia la profesionalización. Los elementos que proponen serán cuestionados más adelante con el surgimiento de la teoría de la desprofesionalización, que pondrá en duda su aplicación actual, dada la pérdida de autonomía y de control del conocimiento que en la actualidad viven algunas profesiones analizadas desde esta perspectiva.

La secuencia más conocida para que una ocupación sea reconocida como profesión, la publica Wilensky (1964, pp. 139-146) y se ha convertido en un referente del análisis del nacimiento de nuevas ocupaciones. En síntesis, las fases del proceso de profesionalización que expone Wilensky son:

- Presentación de un grupo ocupacional en una actividad que requiere dedicación exclusiva; que, con carácter previo, habrá tenido que acotar el campo de actividad.
- Instauración de procesos de selección y formación, en instituciones especializadas (habitualmente universidades).
- Constitución de una asociación profesional que defina su función ocupacional y establezca la diferencia con otras profesiones.
- Búsqueda de protección legal, para controlar su ejercicio en régimen de monopolio, y reconocimiento social.
- Finalmente, la profesión se dota de un código deontológico.

Se consolida así el modelo profesional basado en la idea de servicio, la competencia fundamentada en los conocimientos profesionales y en la autonomía del trabajo; o como afirma Goode (1957, pp. 194-200) «autonomía, servicio y conocimiento». La profesionalización en esta corriente es vista como un proceso natural (Wilensky, 1964).

En el caso de la Educación Social, refleja el camino seguido en el proceso de constitución como profesión, aunque siempre teniendo en cuenta que no se trata de un progreso lineal y ordenado, sino que ha habido y hay pasos atrás, y vías paralelas en el desarrollo de una nueva ocupación influida por las circunstancias del entorno social y político y la acción de los agentes implicados en su ejecución o puesta en práctica, tal y como defiende Sáez Carreras (2006) en su descripción histórica del proceso de creación de la Educación Social como profesión.

Dicho autor analiza cómo la Educación Social nace como una práctica educativa desarrollada por un grupo de personas que poco a poco van dando forma y respaldo tanto académico como legal a su labor, hasta la creación del título universitario por un lado y la implantación de los colegios profesionales oficiales por otro. En este punto que el concepto de profesionalización adquiriría una estabilidad teórica importante, los cambios sociopolíticos de la década de los sesenta, transforman el análisis de las profesiones.

En la década de los setenta, cambia la configuración de la sociología de las profesiones y el debate entre funcionalistas e interaccionistas es sustituido por defensores y herederos de las ideas de Marx y Weber. Para ambos, las profesiones son grupos que han conseguido monopolizar un segmento del mercado de trabajo, así como reconocer su competencia y legitimar sus privilegios sociales. La pretensión de este grupo de autores es descubrir los mecanismos históricos de producción y legitimación de esta forma de monopolio económico. Unos lo analizan desde el capitalismo (neomarxistas) y otros como formas de poder político en sociedades modernas (weberianos).

Los autores más representativos son Ben David, Hughes, Freidson y Johnson, y encabezan la corriente que abandona el naturalismo en el proceso de profesionalización por el análisis y la teorización de las relaciones de las profesiones con la estructura social, las organizaciones y la política. La investigación y el debate pasan de las formas de profesionalización a sus funciones. Les une el interés sobre el conocimiento abstracto analizado como fuente de poder y la autonomía como la razón de ser del profesionalismo.

Esta tercera escuela sociológica que destaca en el análisis de la configuración de las profesiones después de la Definidora y Evolutiva que han sido brevemente mencionadas, recibe el nombre de Revisionista. En esta corriente, y en la sociología de las profesiones en general, Freidson ocupa un lugar clave gracias a sus estudios sobre la creación y evolución de la profesión médica, aplicable a otras ocupaciones («Profession of Medicine», 1988). Resalta la importancia del conocimiento en el dominio y la autonomía de las profesiones; dominio que se extrapola desde el control interno hasta la definición de aspectos de un determinado campo social (en su caso, análisis de cómo la medicina se convierte en un organismo pericial de la salud general, por ejemplo). Coincide con Derber en señalar que el conocimiento es el elemento clave para asegurar la autonomía profesional y las posiciones de poder y privilegio en la sociedad.

Johnson expone una teoría que cuestiona el argumento de la complejidad social como motivo del surgimiento de las nuevas profesiones, ya que afirma que el proceso no es lineal, sino simultáneo; defiende que las profesiones no secundan a las necesidades sociales, sino que más bien definen y delimitan al mismo tiempo, las formas de atenderlas socialmente. Por tanto, ejercen una forma de poder social.

En la misma línea de Freidson, otra aportación clave en la sociología de las profesiones es la teoría de Magali Larson que publica en 1977 en su libro *The*

Rise of Professionalism. Define las profesiones como organizaciones que intentan el dominio intelectual y organizativo de áreas de preocupación social. De esta forma, el nacimiento de las profesiones motiva el control del mercado de servicios profesionales.

Es cierto que en todas las profesiones se observan labores de distinción de sus tareas y búsqueda de hueco propio en el mercado laboral, pero también es cierto que las profesiones del ámbito de lo social no tienen el mismo reconocimiento que otras que han conseguido un monopolio o casi monopolio en su desarrollo ocupacional. Además, muchas de estas profesiones, entre ellas, la Educación Social, cuentan con un reciente cuerpo teórico de conocimientos y publicaciones específicas de sus procesos, experiencias y resultados, lo que ralentiza su consolidación como disciplina autónoma.

Por último, se debe señalar en esta breve síntesis a Andrew Abbot (1988), autor al que le preocupa principalmente el sistema de profesiones competitivo. Contempla la profesionalización como un proceso de legitimación exclusiva para ejercer un dominio específico de actividades y añade que la abstracción asegura la supervivencia en este sistema. Las diferentes profesiones se reparten los ámbitos del conocimiento formal a través del sistema de jurisdicciones que él denomina: «The system of professions». La innovación más importante del trabajo de Abbot es romper con el concepto existente de profesionalización que no tenía en cuenta el contexto de su desarrollo. Piensa, muy al contrario, que una profesión se define según las relaciones interprofesionales además del contenido de la actividad profesional. Siguiendo este razonamiento, las teorías más recientes de la profesionalización se centran en la relación de las profesiones con la estructura social, las organizaciones y la política, especialmente abordan los procesos y mecanismos políticos con los cuales las profesiones conquistan y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad, en el mercado y en las organizaciones. Este modelo de mercado ha coexistido con los profesionales organizativos desde el comienzo de la burocratización de las organizaciones industriales y gubernamentales a finales del siglo XIX y principios del XX.

En el caso de la Educación Social, no parece ser tan relevante el análisis del dominio que pueda ejercer por su autonomía en la práctica profesional, debido fundamentalmente a su interrelación con otras profesiones del área de la intervención social con las que comparte, como hemos visto, parte del conocimiento abstracto necesario en su ejercicio profesional.

3. LA DESPROFESIONALIZACIÓN

Será a partir de la década de los sesenta cuando surgen diferentes teorías que anuncian el fin de las profesiones o la desprofesionalización. En ocasiones, por diversas razones, –pérdida de autonomía, conflictos con instancias externas, absorción de funciones por otros profesionales, obsolescencia del conocimiento aplicado...–, podría cuestionarse su reconocimiento social e iniciarse dicho proceso de desprofesionalización. Como consecuencia, los profesionales pierden poder, autonomía y autoridad. Según Guillén (1990) se trata de una conclusión teórica que no ha encontrado fundamento empírico, lo que no significa que no tenga valor, pero sí se hace más difícil su aplicación al análisis de una profesión concreta.

Haug (1975) sí que defiende la hipótesis de la desprofesionalización; argumenta que el monopolio profesional del conocimiento se está erosionando a causa de la mejora del nivel educativo de la población, la especialización o división del trabajo profesional, la aspiración de los consumidores de controlar las profesiones, la agregación de clientes en entornos burocráticos y el uso de ordenadores.

Otra hipótesis diferente en la explicación de la desprofesionalización es la llamada hipótesis de proletarización. En este caso, se defiende que el proceso de cambio ocupacional desde el empleo por cuenta propia hacia el empleo asalariado incide directamente sobre la naturaleza del profesional. Se puede traducir en una proletarización técnica, según el concepto marxiano, según el cual el trabajador pierde el control sobre el proceso y producto de su trabajo o proletarización ideológica, que significa la expropiación de valores o del propósito del trabajo. En definitiva, la pérdida de control sobre el producto y la relación con la comunidad.

En este contexto, la educación social es referenciada por Fernández de Sanmamed Santos (2023) como un oficio artesanal que se constituye a través de las primeras manifestaciones de la acción socioeducativa en España: la educación especializada, la educación de calle y la animación sociocultural. Este autor defiende que en la década de los años ochenta aún predominaba un oficio artesanal, voluntarista y militante, aunque ya existían grupos de educadoras y educadores que generaban debate en torno a la necesidad de crear un proceso de profesionalización. Uno de los puntos de partida de dicho proceso podría considerarse el I Encuentro de Educadores Especializados Faustino

Guerau de Arellano, celebrado en Barcelona en 1987, que articulaba el anhelo de una formación universitaria y, según Sánchez-Valverde (2022), dio lugar al I Congreso Estatal del Educador Especializado, en el que se acordaría el plan estratégico para la consecución de la Diplomatura Universitaria que, como regula el Real Decreto 1420/1991, se implantaría en la universidades españolas desde 1992.

Respecto a la desprofesionalización, es cierto que está afectando a algunas ocupaciones en las que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la Inteligencia Artificial y el aumento del nivel educativo de la población, ponen a disposición general el conocimiento suficiente para ejercer determinado contenido o tarea (es el caso actual de agencias de viajes, gestorías de contabilidad, medios de comunicación...), pero en el caso que nos ocupa, la Educación Social, y especialmente la intervención dirigida a sectores marginales de la población, no supone un punto de interés general de la población, como para entender que los profesionales pierdan autonomía en su ocupación. Es más, como describe Sampedro (2015), las TIC han transformado profundamente las sociedades y una de las consecuencias negativas observables es la brecha digital, no solo por las desigualdades en el acceso a la tecnología sino por el uso efectivo y funcional de la misma, lo que genera exclusión social y nuevos ámbitos de actuación para la Educación Social.

Sin embargo, es obligatorio mencionar cómo los educadores sociales han vivido en ocasiones como intrusismo profesional el ejercicio del voluntariado con dichos sectores de población, que podríamos considerar como una forma de desprofesionalización del sector que ponen en práctica organizaciones que no disponen de suficientes medios para la contratación de educadores sociales. En ningún caso es comparable la labor que ejercen, por estar regulada de diferente forma, pero podría tratarse como un indicio de desprofesionalización del sector. En este punto, FEAPES (Federación de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, 1995), ya mostraba su preocupación en el I Congreso Estatal de Educadores Sociales, celebrado en 1995, y donde publican un manifiesto en las actas que puede considerarse fundador de la profesión, en el que exponen en cuanto a la relación de educadores sociales y voluntarios: «Las fricciones surgen por la invasión de espacios y funciones que sólo los profesionales deben ocupar para garantizar una atención de calidad a los ciudadanos» (p. 3).

Por otro lado, la teoría de la proletarización ayuda a entender la relación de los educadores sociales con las entidades contratadoras en los últimos años.

La tendencia en el régimen de contratación de los educadores sociales es incrementar la gestión indirecta de los servicios, es decir, las entidades públicas ya no contratan directamente, sino que, a través de asociaciones o entidades privadas, contratan la intervención social. Como resultado, viven mayor incertidumbre en la continuidad de la prestación de servicios y desde luego, están desprovistos del control sobre la calidad de su trabajo. ¿Se trata de una proletarización de la profesión? Parece que, desde el punto de vista técnico, sí y también del ideológico, ya que no tiene contacto directo con los valores o propósitos del trabajo.

Dentro de las dos hipótesis, hay autores que establecen distinciones en el modo cómo afectan a las distintas profesiones: Derber (1983) muestra que, en cuanto a la autonomía en el trabajo, los profesionales asalariados sienten que mantienen un buen grado de control sobre clientes, horas de trabajo o procedimientos empleados, pero no en todos los ámbitos. Por ejemplo, se detecta en mayor medida en aquellos relacionados con la enseñanza, y se evidencia un menor sentimiento de autonomía en grandes empresas y administración pública.

Según Guillén (1990), la sociología de las profesiones debe asumir el reto de ampliar el concepto de profesional y profesión para incluir a personas que aplican un conocimiento formal, pero que no operan por cuenta propia. También debe abordar su análisis desde un punto de vista sistémico y ecológico, que tenga en cuenta las luchas de las profesiones por obtener legislaciones favorables, asegurarse la consolidación de un conocimiento abstracto, por controlar parcelas de dedicación y analizarlo además desde un punto de vista histórico comparativo, a través del estudio de la institucionalización de la formación en esa profesión, del surgimiento de asociaciones profesionales, de sus élites, y de los condicionantes sociales que favorecen el nacimiento de unas profesiones y no otras.

4. LA EDUCACIÓN SOCIAL, LA VIVENCIA DE UN LARGO CAMINO COMO PROFESIÓN

La aplicación de la sociología de las profesiones al estudio de la Educación Social y su propio proceso de profesionalización es abordada especialmente por Saéz Carreras (2005), Caride (2002) y Fernández (2023). El primero propone

un modelo teórico para su estudio que es conveniente que incluya una visión histórica (aunque sin considerarla por ello lineal y progresiva) de su desarrollo respondiendo a la idea de proceso y recorrido y también una aportación dialéctica, ya que, como se nombrará en el apartado de antecedentes de la profesión, es a través de la relación con otros actores, y organizaciones, como la Educación Social se afirma y avanza.

El segundo analiza los criterios de profesionalización que se satisfacen desde la Educación Social y que permiten, por tanto, que pueda ser considerada una profesión sin olvidar, comentaba el autor, que la definición de su estatuto profesional todavía conllevaba diferentes problemáticas, dada la multiplicidad de denominaciones, funciones, perfiles, competencias, atribuidas a quienes trabajan en el ámbito de la intervención socioeducativa. Esta preocupación se ha resuelto desde el punto de vista académico en ocasiones identificando a los profesionales de la educación con profesores, cuestión que se queda en un enfoque simplista y trasnochado de los ámbitos educativos y de las exigencias de «lo social».

El tercero recorre desde una perspectiva histórica la profesionalización de la Educación Social, poniendo de manifiesto su institucionalización tardía y las dificultades encontradas en el reconocimiento legal aún a día de hoy, reivindicando como objetivo fundamental la regulación profesional a través de una ley de Educación Social. Como consecuencia de esta desregulación expone la indefinición de las funciones y competencia profesionales, lo que vulnera a la educación social y propicia situaciones de intrusismo.

Úcar (1999), acerca de la consolidación e institucionalización de la profesión del educador social, señalaba:

que la propia historia de la Educación Social muestra que está en estos momentos, en lo que podríamos catalogar como la adolescencia de la profesión. Muestra asimismo que, al proceso de autoafirmación –defensa y lucha de y por la profesión– y al, también proceso de reconocimiento social de la misma por parte de la sociedad –academización, y regulación de la formación a través de la incorporación de dichos estudios a la Universidad–, ha de seguir un largo camino en el que habrá que definir y redefinir continuamente la justificación; el objeto; los diferentes perfiles profesionales, los sujetos de la acción; los ámbitos de intervención; y, por último, las propias funciones de la profesión de educador social. (p. 302)

Se trata de un tema, la construcción de un perfil profesional, que afecta directamente a la identidad profesional de los educadores sociales. Los perfiles profesionales son un elemento sustantivo en la búsqueda de la mayor congruencia posible entre el mero «estar» en una profesión y el «ser» profesional. Elemento que ayudaría en la diferenciación de las distintas profesiones socioeducativas.

Respecto al análisis que los propios educadores sociales realizan de su proceso de profesionalización, se puede extraer de los documentos profesionalizados que publican en 2007, ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y El Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales de España. Los educadores sociales asumen, como referente en la explicación del proceso de profesionalización de esta disciplina, los elementos y fases aportados por Riera (1998) y cuyo cumplimiento defienden y son argumento válido para afianzar la profesionalización de la Educación Social:

- La existencia de un cuerpo de conocimientos específico que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito que abrace cada profesión (en nuestro caso la disciplina Pedagogía Social).
- La constatación de una comunidad que comparta una misma formación específica (la Diplomatura de Educación Social, Grado de Educación Social).
- Desarrollo de unas funciones públicas y específicas con planteamientos comunes y técnicos de intervención profesional, con retribución económica reconocida por la tarea desarrollada y la asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios.
- Normativa interna para el grupo profesional que permita el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional (colegios profesionales).
- Desde esta concepción, argumentan los propios educadores sociales, en el proceso de profesionalización cuantitativo (Sáez, 1998, 2003) se ha conseguido:
 - Disponer de un reconocimiento y titulación académica de la formación.
 - Formular un Código Deontológico.
 - Crear colegios y asociaciones profesionales.

Al hilo de lo anterior, se entiende la Educación Social como una profesión en construcción, relativamente joven, donde su profesionalización está en relación a una serie de actores sociales con los cuales interactúa: grupo ocupacional, políticas sociales, universidad y mercado de trabajo (Sáez, 2003).

Por otro lado, Caride expone que es cierta la existencia de problemas de identidad profesional de educadores y pedagogos sociales. Problemas que no existen en otros ámbitos más asentados con mayor tradición y reconocimiento. Son aspectos propios de profesiones emergentes o jóvenes, a los que se añaden otros que tienen el sello de «lo social», con todo lo que implica: dificultad para coordinar un trabajo en el que intervienen distintos profesionales, escasez de medios y recursos, precariedad laboral, desgaste físico y psicológico, excesiva dependencia del poder político, división entre trabajadores y directivos, escasa penetración de la cultura evaluativa, resistencias a la innovación, etc. En opinión de Merce Romans (2000, pp. 179-180, citado por Caride, 2002), son factores o problemas que inciden en:

la indefinición del rol del educador en el ámbito de lo social, la difícil concreción de los objetivos educativos en el desempeño de su trabajo y, por lo tanto, la imprecisión de las tareas educativas, es decir, la puntuación de las que se consideran o no susceptibles de ser implementadas por dichos profesionales.

Úcar (1999, pp. 302-307) describe los rasgos de la Educación Social como profesión que contribuyen a dotarla de la identidad reivindicada por sus actores:

- La Educación Social es una profesión *joven*. A pesar de que existen antecedentes que remiten la acción socioeducativa a una trayectoria prolongada en el tiempo, es a partir de los años sesenta cuando la intervención de estos profesionales se torna sistemática y dotada de continuidad.
- La Educación Social es una profesión *nueva*. En relación a lo anterior, las actuaciones profesionales ligadas a una formación específica, institucionalizada, fundamentada científica y técnicamente, son recientes en el tiempo.
- La Educación Social es una profesión *convencionalmente creada* para posibilitar su reglamentación institucional y, de esta forma, agrupó a otros profesionales que trabajaban en el mismo ámbito.

- Es una profesión centrada en el *ámbito de lo social*. Por definición un ámbito dinámico, vivo, heterogéneo y complejo.
- Es una profesión *dinámica y multiforme*. De esta forma se puede distinguir un antes y un después en la Educación Social en España, diferenciando los perfiles históricos (educador de adultos, animador sociocultural y educador especializado) del perfil unificado actual.
- Es una profesión *heterogénea y compleja*. Ambas calificaciones permiten reconocer la existencia de variedad de destinatarios, situaciones y problemáticas de intervención.
- *Formación inicial única desde 1991*. Fecha y circunstancia que divide a los profesionales entre titulados y habilitados por los distintos colegios profesionales; hecho que incrementa su heterogeneidad de perfiles de los profesionales.

Para Úcar (1999) estos rasgos permiten extraer tres conclusiones sobre el proceso de profesionalización de la Educación Social: la primera, que todavía existe un desequilibrio entre el conocimiento experiencial y el adquirido formalmente en la titulación universitaria; la segunda, la profesión de la Educación Social es a la vez respuesta y reflejo de la sociedad en la que se desarrolla, lo que conduce a la existencia de perfiles profesionales variados; y, la tercera, la profesión de la Educación Social tiene fronteras y límites imprecisos. Se amplían conforme se amplían también los espacios para la acción social.

En opinión de Sáez (2003): «la profesión de educador social es una construcción social» (p. 56), lo que significa que no existe una imagen de sus profesionales inmutable o idéntica, ni tampoco que sea un logro finalista, alcanzado tras superar una serie de estudios. Un logro, matiza el autor, que no podrá alcanzarse al margen del necesario consenso sobre los ámbitos y áreas que definen su labor educativa y social.

A pesar de que las aportaciones de Úcar son anteriores a la publicación en 2007 de los documentos profesionalizadores de la Educación Social las conclusiones que plantea siguen vigentes a día de hoy y son respaldadas por otros autores en la actualidad, como Blanco (2022) o Eslava (2018) que reconocen la Educación Social como una profesión dinámica que debe negociar con las circunstancias externas y reelaborar su ser profesional en un entorno cambiante, siguiendo su camino de autodefinición y consolidación al mismo tiempo busca la dignidad, el compromiso social y la mejora continua en su práctica.

En conclusión, la literatura científica avala la consideración de la Educación Social como profesión, especialmente por su reconocimiento legal y académico y por su identidad y percepción profesional (Suanes y Huertas, 2018). Sin embargo, el reconocimiento profesional va más allá de la identidad: implica también prestigio social y visibilidad, aspectos en los que aún existen retos (Úcar, 2021). Los más destacados actualmente son el apoyo institucional y político como servicio público y la mejora de su prestigio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: Essay on the Division of Expert Labour*. University of Chicago Press.
- Blanco Echeverry, M. del P. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, 22(1), 426-443. <https://doi.org/10.21500/16578031.4694>
- Brante, T. (2013). The Professional Landscape: The Historical Development of Professions in Sweden. *Professions and Professionalism*,(3), 1-18. <https://doi.org/10.7577/PP.558>
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (9), pp. 91-125.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectivas científica e histórica*. Gedisa.
- Carr-Saunders, A. M., y Wilson, P. A. (1933). *The Professions*. Oxford University Press.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES. (2007). *Definición profesional de Educación Social*.
- Derber, A. (1983). *The Projects on Professionals: Report to Responding Organizations*. Boston College.
- Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. La Pléyade.
- Elliott, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Tecnos.
- Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., y De-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Educación XXI*, 19(1), 53-76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores, FEAPES. (1995). *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social*. <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=7>
- Fernández de Sanmamed Santos, A., González Hugueta, N, Menacho Vega, L., y Sánchez-Valverde Visus, C. (2023). La profesionalización de la Educación Social en

- España: una perspectiva histórica en primera persona. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27, 169-205.
- Fernández Enguita, M. (1990) *La escuela a examen*. EUEDEMA.
- García Serrano, C., Toharia Cortés, L., y Garrido Medina L. J. (1999). Empleo y paro en España algunas cuestiones candentes. En C. Rodríguez y F. Miguélez Lobo (coords.), *Las relaciones de empleo en España* (pp. 23-50). Siglo XXI de España Editores.
- Goode, W. (1957). Community within a community: the profession. *Psychology, sociology and medicine. American Sociological Review*, 25, 902-914.
- Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 51, 35-51.
- Haug, M. R. (1975) The deprofessionalization of everyone?. *Sociological Focus*, 8, 197-213
- Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 23-39.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto. (1991, 10 de octubre). [Real Decreto] por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 32.891-32.892. <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Reglero, M. (2003). Necesidades de la sociedad actual: colectivos sociales tradicionalmente excluidos del mundo educativo. En J. Quintanal Díaz (coord.), *Los retos de la Educación en el siglo XXI*. Edebé.
- Riera, J. (1988). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Nau Llibres.
- Rodríguez, J. A., y Guillén, M. F. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. *REIS*, 59, 9-18.
- Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Narcea.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Dykinson.
- Sáez, J., y G. Molina, J. (2006) *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Alianza.
- Sampedro Requena, B. E. (2016). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *ED-METIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24.
- Sánchez-Valverde, C. (2022). La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos. En R. López-Martín, R. Conchell-Diranzo y M. Villar-Herrero (coord.), *Hoy es el mañana de la Educación Social* (pp. 51-62). Octaedro.

- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). Qué es ser profesor docente. *Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- Spencer, H. (1986). *Principles of Sociology*. Appleton.
- Suanes, M., López, I., y Huertas, C. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercebida. *Revista Española de Educación Comparada*, (32), 10-32. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.22701>
- Touriñán, J. M. (1995). Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Ucar, X. (1999) Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 11, 207-255
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/111.444.IJSP.2021.V10.X.001>
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Reglero Rada, M., y Blanco Gozalo, I. (2026). El proceso de profesionalización de la Educación Social en España: Un análisis desde la sociología de las profesiones. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 37-54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109682>

Análisis y reconceptualización de los valores de la Animación Sociocultural: una propuesta de investigación-acción en el Grado de Educación Social

Re-examining the Values of Sociocultural Animation: An Action-Research Proposal within the Social Education Degree

ANDRÉS SÁNCHEZ-SURICALDAY

DOCTOR EN EDUCACIÓN. PROFESOR DE EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CENTRO UNIVERSITARIO
CARDENAL CISNEROS (ADSCRITO A LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ)

Resumen

La Animación Sociocultural (ASC) asienta sus intervenciones en unos valores que la configuran: participación, comunicación, pluralismo, libertad, concientización, democracia, relaciones humanas y autonomía personal. En esta investigación se analiza su influencia, así como se propone una actualización de estos valores. Participan estudiantes del Grado en Educación Social del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) en una propuesta de investigación-acción, en la que desarrollan talleres intergeneracionales con la población mayor de la residencia Amavir de Alcalá de Henares. Con ello, se busca promover la ASC como metodología de intervención, a la vez que se realiza una revisión y actualización conceptual.

Palabras clave: animación sociocultural, educación social, investigación-acción-participación, personas mayores, valores.

Abstract

Sociocultural Animation (SCA) is grounded in a set of values that shape its identity and practice, including participation, communication, pluralism, freedom, critical awareness, democracy, human relationships, and personal autonomy. This study explores the influence of these values while proposing an updated conceptual framework aligned with contemporary social realities. The research is developed through a participatory action-research project involving undergraduate students from the Social Education degree programme at the Cardenal Cisneros University Centre (CUCC). As part of the project, students design and facilitate intergenerational workshops with older residents of the Amavir care home in Alcalá de Henares. The initiative seeks to reinforce Sociocultural Animation as a methodological approach to socioeducational intervention, while simultaneously engaging in a critical revision and reconceptualisation of its foundational values.

Keywords: sociocultural animation, social education, participatory action research, older adults, values.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace con un doble objetivo. Por un lado, pretende profundizar y reconceptualizar los valores sobre los que se sustenta la Animación Sociocultural (en adelante ASC) y, por el otro, quiere servir de espacio en el que mostrar un proceso de descubrimiento, reflexión y acción dentro del ámbito universitario, con un grupo de estudiantes de 1º de Educación Social, con los valores de la ASC como marco metodológico sobre el que se sustenta la intervención.

Atendiendo a las definiciones más clásicas del término (Úcar, 1992; Ander Egg, 2001) como a las más actuales (Pérez-Pérez, 2014; Soler, 2016, Aguirre et al., 2017, Ruíz Román, 2021), la Animación Sociocultural se concibe como una práctica que persigue dar protagonismo y empoderar a los grupos (preferentemente comunidades) con los que se trabaja, a través de una serie de valores sobre los que se sustenta; a saber, la participación, la democracia, la concientización, las relaciones humanas, la autonomía personal, la libertad, el pluralismo o la comunicación (Pérez Serrano et al., 2012), y cuyo fin es la transformación social de estas comunidades, lo cual les llevará a la mejora de su calidad de vida. Aguirre et al. (2017) destacan la importancia de la participación, la creatividad, la inclusión y el desarrollo comunitario en la acción sociocultural.

Es importante tener presente que la ASC puede entenderse de dos maneras. Siguiendo a Soler (2016), se puede concebir la Animación Sociocultural como «dar vida», entendido como intervenir o actuar sobre un entorno sociocultural que carece de alguno de los elementos básicos que promueve la ASC. A este tipo de Animación se le conoce con el término latín «Ánima». Pero, por otro lado, la ASC también se entiende como una metodología que «pone en relación» a las personas, que moviliza a las comunidades. Así, la Animación se concibe desde la horizontalidad, desde la posibilidad de movilizarnos ante algo o con algún fin concreto. A esta forma de ASC se la denomina «Ánimus».

Como indica Soler (2016), mientras que la forma de intervenir «Ánima» se visualiza de una manera vertical (el profesional de la ASC que viene a intervenir en un espacio socioculturalmente muerto, para darle vida), el modo «Ánimus» se posiciona horizontalmente (al o a la Animadora que dinamiza al colectivo lo hace como una parte más del mismo). Ambas posiciones son Animación, y ambas resultan necesarias y ofrecen posibilidades diversas. Eso sí, debe ser un objetivo prioritario de la ASC el generar los recursos y posibilidades nece-

sarios para que, en la medida de lo posible, en aquellos espacios en donde se lleva a cabo una ASC desde la posición «Ánima» se pueda llegar a conseguir los procesos necesarios para que se trabaje desde una mirada «Ánimus».

Se trata, por tanto, de una disciplina de carácter fundamentalmente práctico. Decir animación es hablar de sentirse parte de algo, es transformar la realidad, es dejar de pensar individualmente para actuar como una comunidad. En 2021, el blog sobre Animación Sociocultural denominado «El caso Pablo» (García, 2021) invitó a diversos profesionales de la ASC a que propusieran una definición del término que se ajustara lo más posible a lo que ellos y ellas creían que era la realidad. De la convocatoria se extrajeron un total de 57+1 definiciones, que ahondaban en la idea de que la ASC es una disciplina que tiene que dejar huella. Entre las definiciones se hacía mención a crecer, a iluminar sonrisas o a empoderar. Y también se destacaba la necesidad de lo colectivo, de la transformación social y, por supuesto, a su origen y fundamento en la Pedagogía Social.

La ASC se puede dar tanto en los espacios comunitarios en general, como puede centrarse en destinatarios concretos. Así, dentro de la Animación Sociocultural se pueden encontrar la Animación Infantil, la Animación Juvenil, el Desarrollo Comunitario, o la Animación de Personas Mayores. En el presente artículo, tal y como se ha venido describiendo, se centrará la atención en la ASC dentro del colectivo de personas mayores, en concreto en la animación geriátrica.

Por último, cabe destacar que la Animación Sociocultural se puede desarrollar también desde tres grandes dimensiones, la socioeducativa, la social y la cultural. Así, la dimensión socioeducativa atañe a todas las actividades de carácter educativo desarrolladas dentro del ámbito de la educación no formal. Por otro lado, la dimensión social se centra en los procesos de desarrollo comunitario, que buscan la mejora de la calidad de vida de las comunidades. Y, por último, la dimensión cultural, en cuyo caso se trata de una visión de la cultura que se opone a los conceptos tradicionales de la cultura, la cultura elitista, solo para unos pocos privilegiados, y la cultura de masas, que promueve la cultura como negocio. La dimensión cultural de la ASC promueve una mirada popular de la cultura, siguiendo los principios de Anger Egg (1981, citado en Soler, 2016). Para que esta dimensión se dé, tiene que darse tanto una democratización de la cultura, entendido esto como el acceso de todas las personas a los bienes culturales, pero se debe de ir más allá, favoreciendo procesos que faciliten la democracia cultural, que busca fomentar la participación de todas las personas en los procesos culturales (Soler, 2016).

1.1 Análisis y reconceptualización de los valores de la Animación Sociocultural

Tras una brevísima conceptualización de la Animación Sociocultural, y tal y como se presentaba al comienzo del artículo, una de las premisas del presente trabajo era reconceptualizar los valores que se promueven desde la Animación Sociocultural. Pero ¿por qué reconceptualizarlos? La respuesta es clara: Los valores que promueve la Animación Sociocultural son la base sobre la que se sustenta. Si no se tienen claros dichos valores se corre el riesgo de caer en acciones que poco o nada tienen que ver con la ASC. Aunque parezca una obviedad, resulta fundamental dejar claras las líneas rojas que no deben pasarse cuando se está trabajando en ASC. Promover actividades dinámicas, lúdicas, divertidas puede resultar una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, hacer Animación Sociocultural conlleva, obligatoriamente, cumplir con unos principios que se sustentan en unos valores que promueven la transformación social.

Valga el siguiente ejemplo: planificar un concierto al que solo puedan acceder un reducido grupo de personas por el elevado precio de las entradas, no podría ser considerado nunca una actividad que promueva la Animación Sociocultural por el mero hecho de que no cumple con gran parte de los valores que desde esta disciplina se impulsan. Es una actividad cultural, por supuesto, pero no se trata de Animación Sociocultural.

Así, y para comenzar por un principio, se va a tomar como referencia la propuesta de Pérez Serrano et al. (2012) de ocho valores fundamentales para la Animación Sociocultural: la participación, la democracia, la concientización, las relaciones humanas, la autonomía personal, la libertad, el pluralismo y la comunicación. A continuación, se resumirá brevemente el sentido y significado de cada uno de ellos:

El primer valor de la ASC es la participación. No se puede concebir la Animación sin participación. Sería imposible. Siguiendo a Pérez Serrano et al. (2012), la participación se debe de sustentar en cuatro pilares fundamentales: el compromiso, la corresponsabilidad, la cooperación y la apertura al cambio. Participar, muchas veces, implica negociar y ceder. Y en mismo hecho radica el secreto para el desarrollo de las comunidades.

Una forma brillante de categorizar la participación es la Escalera de la participación desarrollada por Hart (1993, citado en Parra Klusmann, 2021), en la que se establecen un total de ocho niveles de participación.

Figura 1
Escalera de Hart



Nota. Tomado de EAPN (2020).

Los tres primeros niveles (manipulación, decoración, o participación simbólica) no se consideran verdadera participación. Es a partir del cuarto nivel, en el que ya se habla de una población informada, aunque con la participación asignada, en el que ya se puede hablar de participación. Así, después, los niveles del quinto al octavo (población informada y consensuada, decisiones iniciadas por otros, pero planificadas por la población, decisiones iniciadas y dirigidas por la propia población, y decisiones iniciadas por la población y coordinadas junto a otros) van avanzando en mayor nivel de participación.

Sin lugar a duda, la participación como valor debe de ser tenida en cuenta en cualquier proyecto de ASC.

El segundo valor es el de la democracia. En ASC se habla de democracia desde diferentes planos. Primero, en un plano grupal, todo proceso participativo debe de ser, a su vez, democrático. Las personas que participan en cualquier acción sociocultural tienen que ser parte de ella, no basta con que sean meros espectadores.

Pero, además, desde la Animación solo se entienden las sociedades como espacios democráticos, por lo que resulta necesario crear procesos que eduquen en democracia, sobre todo con infancia y adolescencia. El ejemplo de las Ciudades

dades Amigas de la Infancia, en el que se generan espacios participativos y democráticos, en los que los niños y niñas defienden los Derechos de la Infancia, al amparo de UNICEF (2024), es un claro ejemplo de lo que significa educar para la participación y desde la democracia.

Y, además, desde la Animación Sociocultural, pero más concretamente desde su dimensión cultural, tal y como se indicaba anteriormente, solo se puede entender la cultura como una cultura democrática, en la que sean las comunidades las protagonistas de su propio desarrollo cultural. Esta visión nace de los postulados de Paulo Freire (1965), y enlaza con el siguiente de los valores que promueve la ASC: la concientización.

La concientización es el tercer valor sobre el que se sustenta la ASC y, tal y como se indicaba anteriormente, es un término acuñado por Freire (1979) fruto de la unión de los conceptos *concienciación* y *acción*. Para Freire, «la concientización no consiste en estar frente a la realidad, asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir, sin el acto acción-reflexión» (p. 30). Freire indica que existen un total de tres fases de concientización, a través de las cuales se llega a la transformación social de la realidad del oprimido: la fase mágica, en la que se encuentra impotente ante la situación que le oprime, la fase ingenua, en la que se comienzan a reconocer los problemas, se toma conciencia de ellos, pero no se actúa, llegando incluso a dirigir su ira hacia sus iguales, y la fase crítica, en la que no solo se toma conciencia, sino que se actúa para terminar con la opresión.

Trasladado a la práctica sociocultural, la concientización se sustentaría en estas mismas tres fases, y buscaría que las comunidades pasaran de una primera fase de impotencia ante los desafíos sociales a los que se enfrentan, para tomar conciencia de las problemáticas que les acechan y, finalmente, ser capaces de actuar y responder, de un modo tanto individual como colectivo, al reto planteado.

El cuarto valor, el de las relaciones humanas, se sitúa en un plano más relacional. Todo grupo, para llevar a cabo procesos participativos, democráticos, y que promuevan la transformación social a través de la concientización, necesita haber desarrollado unas relaciones humanas sanas, basadas en una comunicación asertiva, que se fundamenten en el respeto, en la libertad individual y en la autonomía personal.

Para la ASC, es a través de las relaciones humanas como se pueden detectar las injusticias, las opresiones de la sociedad. Por eso, en un mundo cada vez más individualista, las relaciones humanas emergen como un antídoto ante los males de nuestra época. Por eso son fundamentales para la práctica sociocultural. Y es justamente, en esta relación entre el individuo y su entorno cuando se produce el verdadero desarrollo comunitario.

El quinto valor, la autonomía personal, se centra en el plano individual. Para establecer esa relación entre el individuo y su comunidad, para que lo comunitario se desarrolle, no vale solo con unas relaciones humanas robustas, sino que también se necesita cuidar el plano individual. En este sentido, es responsabilidad de la ASC trabajar y promover la conciencia crítica, la posibilidad de emitir juicios fundamentados, la capacidad de tomar decisiones, así como de asumir responsabilidades. Estas habilidades son la base del empoderamiento, y son, a su vez, la forma de promover liderazgos que guíen a los grupos y comunidades.

El pluralismo y la libertad, como valores sexto y séptimo, se encuentran interconectados. Uno resulta como consecuencia del otro. A través del pluralismo reconocemos al otro, al diferente. Esto supone empatizar con él. El pluralismo, por tanto, favorece la aparición de la diversidad, ya sea religiosa, cultural, identitaria, política... Por lo tanto, una sociedad diversa es una sociedad rica. La Animación Sociocultural tiene que ser plural. No se concibe una Animación que no integre, que no acoja, que separe. En ese caso no podríamos hablar de ASC.

Y como consecuencia (y condición) del pluralismo surge la libertad. Una sociedad, para que sea libre, tiene que atender a su diversidad. Se trata de uno de los grandes retos de esta época. Y aquí la Animación Sociocultural, como práctica educativa basada, entre otros, en estos dos valores, tiene mucho que decir y que hacer. Una sociedad libre permite la realización y el desarrollo personal y, por tanto, comunitario, y da la posibilidad a sus miembros a elegir quienes quieran ser.

El octavo valor es la comunicación. Se trata de un valor que, siguiendo a Pérez Serrano et al. (2012) resulta trascendente para la ASC. Como ocurre con otros valores, la comunicación se puede entender desde diversas perspectivas. Primeramente, en lo estrictamente relacional, la comunicación viene mediada por múltiples factores (culturales, contextuales, psicosociales...), y marca el desarrollo de las relaciones humanas. Así, conocer las modalidades de la comunicación (verbal, no verbal o paraverbal), los contenidos que se quieren

comunicar o, incluso, la intensidad o importancia del mensaje que se quiere emitir resulta esencial para que dichas relaciones sean fructíferas.

Pero, por otro lado, la comunicación también atañe a un plano más macro. Los medios de comunicación (incluyendo las redes sociales) influyen de una forma crucial en las sociedades actuales. En algunos casos, dicha influencia no persigue un desarrollo social, sino que tiene intereses particulares que poco tienen que ver con la búsqueda de la transformación social. Desde la ASC se debe de trabajar el uso crítico de estos medios, protegiendo, sobre todo, a aquellos grupos más vulnerables de dichos mensajes que desde algunos medios se emiten. Esta prevención pasa, inexorablemente, por una formación previa que prevenga del abuso de dichos medios. Como se indicaba anteriormente, las relaciones humanas se sustentan en la relación entre el individuo y su entorno. Los medios de comunicación y, en particular, las redes sociales, se sitúan en la misma dimensión, y pueden interferir en esta relación. De ahí la importancia de que se trabaje este valor como un eje fundamental dentro de la Animación Sociocultural.

Por lo tanto, estos ocho valores sirven de base para poder desarrollar toda acción sociocultural. Como se ha analizado, su correcto desarrollo atiende a las dimensiones personal, relacional y comunitaria, todos ellos aspectos fundamentales en la ASC. Ahora bien, ¿son estos ocho valores suficientes como para que la Animación Sociocultural pueda responder a los retos de la sociedad de hoy? ¿Existen otros valores que los complementen o, simplemente, existen conceptos que forman parte del desarrollo de estos ocho valores? Estas cuestiones intentarán ser respondidas justamente a través de los objetivos que se plantearon al comienzo del presente capítulo: profundizar y reconceptualizar los valores sobre los que se sustenta la Animación Sociocultural y mostrar un proceso de descubrimiento, reflexión y acción dentro del ámbito universitario, con un grupo de estudiantes de 1º de Educación Social, con los valores de la ASC como marco metodológico sobre el que se sustenta la intervención.

2. MÉTODO

El presente estudio se encuadra dentro de las investigaciones de carácter descriptivo, pues el objetivo de esta es reflejar aquellos aspectos de la realidad que son destacables para el campo científico al que pertenecen. Tal y como plantea Rojas Soriano (2012), las investigaciones descriptivas tratan de comprender la realidad tal y como sucede.

A nivel metodológico se ha optado por la Investigación-Acción. Desarrollada por Kurt Lewin (1946), se ha seleccionado por encontrarse a caballo entre la intervención y la investigación. Se trata de un método que combina la teoría con la práctica, la reflexión con la acción. Lewin anhelaba una forma de investigar que no solo describiera los problemas sociales, sino que también planteara posibles soluciones. La Investigación-Acción se sustenta en las siguientes premisas: la participación de los sujetos de investigación, ya que ellos y ellas son también actores activos en el proceso, colaborando en la identificación de problemas, la planificación de acciones y la evaluación de los resultados. La existencia de un ciclo de acción reflexiva: la Investigación-Acción se desarrolla en ciclos repetitivos que involucran planificación, acción, observación y reflexión. Y, siempre, con el objetivo de la búsqueda de la transformación social.

2.1 Participantes y diseño de investigación

Para llevar a cabo el estudio se contó con la colaboración de los y las estudiantes de 1^{er} curso del Grado en Educación Social del Centro Universitario Cardinal Cisneros, centro adscrito a la Universidad de Alcalá. El grupo estaba formado por veintitrés estudiantes (veintiuna mujeres y dos hombres). Además, se ha contado con la participación de un grupo de residentes de la residencia de mayores AMAVIR Alcalá de Henares, formado por un total de cincuenta personas (treinta y tres mujeres y trece hombres).

Para la Investigación-Acción se ha seguido el modelo de ciclos propuesto por Castro Martín y Sánchez-Suricalday (2022), los cuales se basan en el modelo de I-A en aula universitaria. A continuación, se presenta en la tabla 1 el diseño seguido:

Tabla 1
Diseño de Investigación-Acción

Ciclos seguidos en el Diseño de la Investigación
Ciclo 1: Aproximación a la investigación <ul style="list-style-type: none">– Aproximación teórico-práctica sobre los valores de la Animación Sociocultural.– Reflexión colectiva sobre los valores de la Animación Sociocultural.
Ciclo 2: Transformación de la acción <ul style="list-style-type: none">– Diseño y ejecución de una propuesta de ASC con personas mayores.– Reflexión sobre la experiencia y los valores desarrollados en la experiencia.

Nota. Elaboración propia a partir de Castro Martín y Sánchez-Suricalday.

El primero de los ciclos, centrado en la aproximación a la investigación, en este caso al estudio y reflexión sobre los valores de la ASC, se desarrolló en dos fases: en un primer momento, el grupo de estudiantes realizó una aproximación conceptual y práctica sobre cada uno de los valores, dentro del aula. Así, y por pequeños grupos, se iba trabajando cada valor. Esta primera fase permitió que todos los estudiantes tuvieran un conocimiento previo sobre los ocho valores de la ASC.

Posteriormente, en una segunda fase destinada a generar una reflexión sobre el valor y sentido de los ocho valores de la ASC, se llevó a cabo un focus group en el que participaron doce de los veintitrés estudiantes, y en donde que se plantearon las siguientes cuestiones: ¿crees que los ocho valores vistos en clase son importantes para la animación Sociocultural?; ¿qué valor destacarías como más importante para la ASC?; y, ¿qué valor o valores crees que faltaría incorporar entre los esenciales para la ASC? Para el análisis del focus group se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti, en su versión 25.

El segundo ciclo comenzó tras finalizar la fase de investigación, y consistió en el diseño, ejecución y evaluación de un taller intergeneracional con personas mayores de la residencia AMAVIR Alcalá de Henares, cuyo objetivo consistió en interconectar a personas de diferentes generaciones, fomentar el bienestar emocional y la autoestima, mejorar la comunicación y la interacción social entre los participantes, validar y valorar las experiencias de vida de cada persona, así como crear un ambiente de apoyo y respeto donde se puedan compartir emociones y vivencias.

Para el desarrollo de la actividad intergeneracional se crearon dos grupos de residentes formados por veinticinco personas cada uno. Cada grupo, a su vez, se subdividió en cuatro pequeños grupos de cinco o seis personas para la realización del taller creativo. En total, se diseñaron tres sesiones en la residencia, una primera sesión en la que se llevaron a cabo técnicas de presentación y conocimiento, y en la que se dibujaron líneas de vida de cada una de las personas mayores. La segunda sesión se aprovechó para que cada residente dibujara en un lienzo un cuadro que representara esa línea de vida. Y, finalmente, la tercera sesión que se utilizó para que cada persona explicara el significado de su lienzo.

Tras la intervención, las estudiantes realizaron una actividad individual de evaluación en la que tuvieron que relacionar la actividad diseñada con los ocho valores de la ASC. Además, se llevó a cabo una evaluación grupal de la acción llevada a cabo en AMAVIR. Los resultados obtenidos han dado la posibilidad de indagar sobre la importancia de los valores de la ASC en la intervención real.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan siguiendo el diseño de la investigación realizado. Así, primeramente, se ofrecerán los resultados obtenidos en el primer ciclo, el cual se centraba en una aproximación a la investigación.

3.1 Ciclo 1: aproximación a la investigación

Este primer ciclo, como se especificaba en el apartado anterior, contó con una primera fase de aproximación teórico-práctica a los conceptos, y de un focus group en el que se consultó sobre tres grandes cuestiones. Previamente al focus group, se dividió al grupo en 4 subgrupos de trabajo, que pudieron conversar sobre las tres cuestiones. De esta forma, las respuestas obtenidas eran el resultado de una reflexión grupal previa. A continuación, se especifican las principales respuestas recogidas con relación a estas preguntas:

Tabla 2
Respuestas dadas en el focus group sobre valores de la ASC

RESPUESTA	FRECUENCIA
¿Crees que los ocho valores vistos en clase son importantes para la animación Sociocultural?	
Los valores están conectados entre sí	2
Los valores fomentan clima de respeto	1
La ASC es un medio para trabajar con personas	1
Los valores de la ASC son la base para hacer nuestras actividades	1
Son valores que todo animador debe tener	1
¿Qué valor destacarías como más importante para la ASC?	
Autonomía personal	1
Comunicación	1
Participación	1
Relaciones humanas	1
¿Qué valor o valores crees que faltaría incorporar entre los esenciales para la ASC?	
Faltaría la empatía	2
Faltaría respeto	2
Faltaría la asertividad	1
Faltaría la autoestima	1

El primer resultado que resulta significativo es la interrelación que el grupo de estudiantes encuentra en los ocho valores. Se destaca la importancia de que todos los valores se influyen mutuamente, y de que resulta muy complicado trabajar un solo valor sin tener en cuenta otros:

«Todos los valores son importantes, porque si falta uno no se puede llevar a cabo la animación» (5m.49s.)

«Creemos que están todos conectados, porque si no tienes una buena comunicación no puedes tener buenas relaciones con las personas con las que vas a trabajar, o si no tienes pluralismo, sin conocer los diferentes puntos de vista de cada persona, no puedes entenderlas y trabajar con ellas» (2m.57s.)

Además, el grupo indica lo que aportan estos valores a la dimensión relacional, fomentando un clima de respeto. Y, sobre todo, destacan la importancia que tienen para la labor del profesional, en este caso, de la Educación Social:

«La ASC es un medio para llegar a las personas, y hacen falta estos valores para trabajarlo» (3m.32s.)

«Los valores nos sirven como guía para desarrollar nuestras actividades, viendo también lo que necesita cada persona» (4m.9s.)

En cuanto a los valores que destacan como más importantes, todo el grupo se centró en los valores que más peso relacional tienen (autonomía personal, comunicación, participación y relaciones humanas). Se trata de un resultado significativo, que puede tener relación con el momento formativo en el que se encuentra el grupo, ya que están en el primer curso del Grado en Educación Social, momento en el que se hace especial mención a los aspectos grupales, más que en aquellos que tienen un marcado carácter comunitario, los cuales toman más protagonismo en cursos más avanzados.

Esta hipótesis vuelve a hacerse presente en las respuestas dadas a la cuestión relacionada con el valor o valores que creen que faltan entre los ocho de la ASC. Todas las respuestas inciden en reforzar aspectos más propios de las habilidades sociales, y que se podrían englobar dentro de las relaciones humanas o el pluralismo. Así, el grupo de estudiantes cree necesario que la empatía, la asertividad, el respeto o la autoestima deberían reforzarse dentro del trabajo socioeducativo.

3.2 Ciclo 2: transformación de la acción

El paso de la teoría a la práctica es uno de los momentos más importantes en la ASC. No se concibe la intervención sin que exista una puesta en práctica con

la realidad analizada. En este sentido, el taller intergeneracional desarrollado en la residencia AMAVIR pretendía serlo.

Como se ha mencionado en el apartado de método, el taller contó con un total de tres sesiones, en las que las estudiantes desarrollaron diferentes actividades (presentación y conocimiento grupal, creación del hilo de vida, elaboración del lienzo y puesta en común de los trabajos realizados). Atendiendo al criterio de la satisfacción, el taller fue evaluado de forma muy positiva tanto por las estudiantes, como por las personas mayores y el personal de la residencia AMAVIR.

Ahora bien, como aspecto central en la evaluación de la actividad, se solicitó a las estudiantes que reflexionaran sobre aquellos valores de la ASC que creían que se habían trabajado con el taller intergeneracional. Se trataba de ser capaces de reflexionar desde la práctica sobre el trabajo realizado. Así, cada persona, de forma individual, indicó el valor o valores (se podía indicar más de uno) que entendía que había sido trabajado. Los resultados de la frecuencia de valores que los estudiantes creían haber utilizado en la actividad se pueden ver en la *tabla 3*:

Tabla 3

Respuestas dadas en relación con los valores de la ASC que se han trabajado en la actividad práctica en AMAVIR

VALOR	FRECUENCIA
Comunicación	18
Participación	16
Relaciones humanas	14
Autonomía personal	9
*Respeto	7
*Escucha activa	6
Pluralismo	6
*Empatía	5
Libertad	5
*Creatividad	3
Democracia	3
*Solidaridad	1
Concientización	1

El primer aspecto destacable es que los ocho valores de la ASC han sido mencionados, como mínimo, por una persona. Además, los valores que se han considerado como más trabajados son la comunicación, la participación, las relaciones humanas y la autonomía personal.

«Yo creo que de una manera o de otra se han trabajado todos los valores, si es cierto que alguno se ha trabajado más como pueden ser la autonomía personal o la comunicación, pero todos los valores han sido desarrollados mediante los talleres» (respuesta 1).

Las respuestas dadas por las estudiantes ahondan en lo importante que ha sido la comunicación entre jóvenes y mayores para que los talleres se desarrollaran de una forma adecuada y se lograran los objetivos. Se percibe, por tanto, que la comunicación podría considerarse como el primer valor a tener en cuenta a la hora de intervenir, y que, a su vez, ofrece la posibilidad de trabajar el resto de los valores:

«Hemos trabajado el valor de la comunicación, porque hemos transmitido información, nos han expresado sus sentimientos en cuanto al cuadro, y también con la actividad de los dados. Este valor permite la interacción entre personas y sin él no hubiera sido posible relacionarnos con las personas de la residencia» (respuesta 4).

«La comunicación, ya que nos han transmitido sus historias de vida, sus sueños, nos han hablado de sus seres queridos, sus trabajos, etc.» (respuesta 6).

«La comunicación, dado que ha habido interrelación entre los participantes de las dinámicas y también con quienes las llevaban a cabo, facilitando el intercambio de ideas, emociones y experiencias» (respuesta 8).

«El valor de la comunicación se puede ver reflejado en la presentación de los vinilos ya que muchos participantes hacían preguntas a sus compañeros sobre sus dibujos y de ahí surgían conversaciones espontáneas» (respuesta 9).

«La comunicación ya que durante todas las sesiones se ha transmitido historias, emociones y ha sido la base para poder interaccionar con ellos» (respuesta 12).

«Hemos trabajado varios valores de la ASC como, por ejemplo, la comunicación ya que en todo momento lo que se buscaba era que nos

contaran sus historias de vida y se generase un espacio cómodo para el diálogo» (respuesta 18).

«Podemos unir también el valor de Comunicación, porque ha habido interacción entre las personas mayores y nosotros y ha sido y es algo esencial para cada una de las dinámicas presentadas en las sesiones, ya que teníamos como objetivo el conocer la historia de vida de las personas mayores» (respuesta 19).

El segundo valor más trabajado es la participación. Se trata de un gran indicador, pues entender que la participación se ha trabajado bien es un sinónimo de que el taller ha tenido éxito. La participación, como se ha mencionado en el apartado de introducción, es un valor que cada vez es más difícil de promover, y que haya sido mencionado ya indica su consecución:

«Yo considero que el principal valor que hemos trabajado es el de la participación, ya que los abuelos eran los protagonistas y el foco de todas las actividades teniendo esa posibilidad de expresarse libremente y compartir sus recuerdos. Dentro de esta participación se ha fomentado el trabajo colaborativo, la creatividad, el aprendizaje significativo etc.» (respuesta 2).

«Hemos trabajado la participación activa, ya que se trata de promover la participación de todas las personas mayores que había en el centro» (respuesta 5).

«La participación, ya que hemos fomentado la implicación de los residentes y que colaboraran con otras personas para realizar las actividades» (respuesta 6).

«En primer lugar, tenemos el valor de la participación ya que durante la intervención los residentes participaron activamente en todas las actividades; se presentaron, compartieron sus recuerdos personales, lo plasmaron en el lienzo y lo presentaron a sus compañeros. En esta misma línea, también participación en la actividad de baile. Esto fomenta un sentimiento de pertenencia» (respuesta 9).

«Se han trabajado todos los valores, destaca el valor de la participación, ya que en todo momento ha habido corresponsabilidad, cooperación y coordinación, tanto entre nosotros como compañeros al plantear la actividad, como entre nosotros y los destinatarios. Gracias a la participación la actividad ha salido» (respuesta 22).

Los otros dos valores más citados han sido las relaciones humanas y la autonomía personal. En relación con el primero, se trata de un valor muy relacionado con el de la participación. Además, se trataba de un objetivo explícito del taller intergeneracional, por lo que resulta comprensible que se mencione como uno de los valores trabajados:

«Está muy presente el valor de relaciones humanas en la intervención ya que con las dinámicas como el ovillo de lana estábamos fomentando vínculos entre los residentes y los estudiantes mediante el juego y el diálogo. El baile grupal también generó un momento de conexión emocional y cercanía. En relación con el espacio de conversación que se generaba, permitió escuchar, compartir y generar lazos de confianza para contar historias personales» (respuesta 9).

«Relaciones humanas con los vínculos que creamos tanto educador-educando como entre educandos. Este va conectado a la comunicación también» (respuesta 20).

En cuanto a la autonomía personal, se trata de otro de los valores que se trabajó de forma explícita. Fomentar la autonomía personal es, sin duda, uno de los objetivos del trabajo en ASC con personas mayores. Es un buen indicador, por tanto, que los estudiantes consideren que se ha trabajado la autonomía personal en el taller:

«Autonomía personal, ya que por ejemplo en la actividad de la pintura cada persona eligió qué quería pintar siendo esta una toma de decisión y una elección libre donde podían observar sus capacidades independientemente de lo más o menos bonito que quedara» (respuesta 7).

«Otro de los valores a destacar es el valor de la autonomía personal ya que algunos residentes hicieron el dibujo ellos mismos, expresando su identidad, sus vivencias y tomando la decisión de qué contar y cómo contar» (respuesta 9).

«Autonomía personal, los mayores elegían, decidían y se expresaban» (respuesta 11).

«La autonomía personal por la expresión y creatividad que se ha promovido» (respuesta 15).

Por último, hay que mencionar que en la tabla 3 se han marcado con un asterisco aquellos valores descritos por los estudiantes que no pertenecen al grupo de ocho valores de la ASC. Estos son el respeto, la escucha activa, la empatía, la creatividad y la solidaridad. En este sentido, se percibe cierta confusión

entre el concepto valor y el concepto habilidad social por parte del grupo de estudiantes, tal y como menciona uno de ellos:

«Las relaciones humanas ya que hemos creado un vínculo con los ancianos usando habilidades sociales» (respuesta 10).

La escucha activa y la empatía son habilidades sociales, las cuales, juntas, favorecen la educación en valores como las relaciones humanas o la autonomía personal. En el caso del respeto, destaca que también apareció en el focus group como uno de los valores que la ASC debe de trabajar. Se trata, pues, de un valor que, junto con la solidaridad, habría que reflexionar para su inclusión como valor entre los principales que se trabajan desde la ASC.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha tratado de profundizar y reconceptualizar los valores sobre los que se sustenta la Animación Sociocultural y mostrar un proceso de descubrimiento, reflexión y acción dentro del ámbito universitario, con un grupo de estudiantes de 1º de Educación Social, con los valores de la ASC como marco metodológico sobre el que se sustenta la intervención.

Una de las primeras conclusiones que se pueden obtener del trabajo es la pertinencia de los ocho valores de la ASC como base metodológica sobre la que sustentar la intervención. Siguen teniendo vigencia, y se pueden seguir desarrollando acciones sobre su base. Como ya se indicaba en la introducción, para autores como Aguirre et al. (2017), la ASC se fundamenta en valores como la democracia cultural, la autogestión ciudadana y la participación. Otros, como Dávila et al. (2021), apuestan por fomentar la participación social tradicional como vía para impulsar el emprendimiento social.

Por lo tanto, como una primera conclusión del presente trabajo, se destaca la importancia de seguir formando en una educación en valores para el desarrollo de la Animación. Pero unos valores que defiendan y protejan al ser humano, que se sustenten en los Derechos Humanos (ONU, 1948). Tal y como indica Martínez Rodríguez (2024), la ASC tiene una visión transformadora y comunitaria. Y esta mirada debe de articularse a través de los ocho valores vistos en el presente trabajo.

Por otro lado, aparecen nuevos valores que deben de ser tenidos en cuenta, como son la solidaridad o el respeto. Ambos valores se centran en ahondar en

la importancia del ser humano en relación con su entorno, y en el fin último de la ASC, que no es otro que la búsqueda de la transformación social. Feixa et al. (2024) destaca la necesidad de crear espacios de socialización y acción colectiva, especialmente en contextos vulnerables. Estos espacios requieren de verdaderos procesos participativos.

A nivel metodológico hay que resaltar la importancia de las metodologías que promuevan el análisis, la reflexión y la participación en procesos formativos universitarios. En palabras de Escribano et al. (2023), la aparición de este tipo de métodos de aprendizaje «está suponiendo toda una revolución, así como un reto para las universidades. La creciente necesidad de responder a las transformaciones de nuestra sociedad está haciendo que estas técnicas estén cobrando gran relevancia en los últimos tiempos (p. 745).» Este trabajo pretende ser un ejemplo de esto. A través de la acción se ha podido ahondar en el sentido último de un concepto que será clave para que el grupo de estudiantes del grado en Educación Social puedan desarrollar adecuadamente sus intervenciones, se dediquen al ámbito de intervención que se dediquen.

Por tanto, queda patente la importancia que estos valores suponen para la Animación Sociocultural, sobre todo desde la visión ecológica propuesta. Los ocho valores atienden a aspectos personales, relacionales y comunitarios. Se considera, por tanto, que la Animación Sociocultural nace del yo, de la libertad personal que permite a cada persona decidir cómo y de qué manera forma parte de la sociedad. Esta libertad se hace patente en la autonomía personal. La Animación, además, se fortalece en lo relacional, a través del cultivo del pluralismo (y del respeto), fruto del fomento de las relaciones humanas. A través de lo relacional es como crecemos juntos. Y, finalmente, estas relaciones derivan en espacios comunitarios democráticos, en donde todas las personas participan de manera activa. Finalmente, esta manera sociocultural de ser favorece la mirada crítica de la comunidad, generando movimientos de transformación social basados en la concientización y, claro está, la solidaridad, ante las injusticias sociales. Para Pallarès (2018), la ASC supone integrar la idea de concientización propuesta por Freire como herramienta para superar las limitaciones del binomio teoría-práctica y fomentar una transformación social verdadera. Todo ello a través de la herramienta más potente que puede tener toda persona que se dedique a la animación: la comunicación.

Para el futuro queda la necesidad de seguir repensando el papel de la Animación Sociocultural dentro de la Educación Social, y como metodología que pueda responder a los retos de la sociedad actual. Se trata de una disciplina que tie-

ne mucho que aportar ante los avances del individualismo y de la sociedad red (Castels, 2006), en el que la tecnología ha sustituido al comercio de bienes y servicios como verdadero impulsor social. Sigue siendo un tiempo de reclamar lo comunitario como espacio de relación y de cambio, como un lugar en el que encontrarse, en el que crecer y en el que ser solidarios los unos con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Moliner, L., y Traver, J. A. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. *Papers infancia_c*, (17), 1-20. https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2017/03/paper_ic_n17_aguirreetal.pdf
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. CCS.
- Asamblea General de las Naciones Unidas, ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Castels, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Castro-Martín, B., y Sánchez-Suricalday, A. (2022). Investigación-acción en educación superior: indagando sobre el aprendizaje cooperativo. *Human Review: Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-9. <https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4309>
- Dávila, M.C., Zlobina, A., y Serrano Pascual, A. (2021). Emprendimiento social en jóvenes: análisis de su relación con otras formas de participación social. *REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos*, 138, e75562. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.75562>
- EAPN España. (2020). *Juventud y participación social* [Vídeo Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=DfP13H7J9zk>
- Escribano Barreno, C., Silva Lorente, I., Sánchez Suricalday, A., y Castro Martín, B. (2023). Proyecto universitario de Aprendizaje-Servicio: la Educación Medioambiental en un contexto de educación no formal. En A. Martos Martínez, M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno y S. Fernández Gea (Comps.), *Innovación docente e investigación en Educación: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 745-755). Editorial Dykinson.
- Feixa, C., Hansen, N., y Prado, M. (2024). *Ocio, sociabilidad y culturas juveniles*. En INJUVE (Ed.), *Informe Juventud en España 2024. Volumen II* (pp. 49-65). Instituto de la Juventud.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1979). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Asociación de Publicaciones Educativas.

- García, P. (2021). 57 + 1 Definiciones de Animación Sociocultural (Por quienes la ponen en práctica). *El Caso Pablo*. <https://elcasopablo.com/2021/01/24/57-1-definiciones-de-animacion-sociocultural-por-quienes-la-ponen-en-practica/>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2024). Conexiones entre el emprendimiento social y la animación sociocultural. Empoderando desde 'lo común' frente a la lógica neoliberal. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (45), 151–165. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.45.08
- Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Parra Klusmann, L. M. (2021). Participación de niños, niñas y adolescentes en las escuelas de formación deportiva. *Horizontes Pedagógicos*, 23(1), 23-33. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/2209>
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán Puya, M^a V. (2012). *Qué es la animación sociocultural: epistemología y valores*. Narcea Ediciones.
- Pérez-Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario y educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(12), 157-172. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/444>
- Rojas Soriano, R. (2012). *Métodos para la Investigación Social. Una proposición dialéctica (18 edición)*. Plaza y Valdés.
- Ruiz Román, C., Herrera Pastor, D. y Gil Jaurena, I. (2021). *Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario*, en Pozo Serrano, F. J. D., *Intervención educativa en contextos sociales: educación social especializada y comunitaria*. Universidad del Norte.
- Soler Masó, P. (coord.). (2016). *La animación sociocultural: Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Editorial UOC.
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. CEAC.
- UNICEF (2024). *Ciudades amigas de la Infancia*. <https://ciudadesamigas.org/somos/>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7^a ED.):

Sánchez-Suricalday, A. (2026). Análisis y reconceptualización de los valores de la Animación Sociocultural: Una propuesta de investigación-acción en el Grado de Educación Social. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 55-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109723>

El desarrollo comunitario a través de la Educación Social

Community Development through Social Education

SONIA MARTÍN SANTAMARÍA

EDUCACIÓN SOCIAL Y MÁSTER EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL Y COMUNITARIA.

MEDIADORA COMUNITARIA

Resumen

El desarrollo comunitario constituye un eje estratégico para la transformación social, al promover la participación activa y el compromiso colectivo en la identificación y solución de problemas y necesidades comunitarias. Este enfoque permite que los miembros de la comunidad asuman un rol de responsabilidad en sus procesos de desarrollo, fortaleciendo la cohesión y la identidad grupal. La Educación Social actúa como un agente clave, ofreciendo acompañamiento, formación y estrategias participativas que potencian la autonomía, el empoderamiento y la capacidad de acción de los individuos y grupos comunitarios.

Palabras clave: desarrollo comunitario, educación social, participación activa, empoderamiento, identidad grupal.

Abstract

Community development represents a strategic axis for social transformation by fostering active participation and collective engagement in identifying and addressing shared needs and challenges. This approach encourages community members to assume responsibility for their own development processes, strengthening social cohesion and collective identity. Social Education plays a key role within this framework by providing accompaniment, training and participatory strategies that enhance autonomy, empowerment and collective agency. The article highlights the potential of socio-educational practice to support sustainable and inclusive community development grounded in participation and shared responsibility.

Keywords: community development, social education, active participation, empowerment, group identity.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo comunitario es un proceso clave para generar cambios en la población y mejorar su calidad de vida a través de la participación activa, el compromiso y el sentimiento de pertenencia grupal positiva. Surge cuando la comunidad toma conciencia y reflexiona sobre sus problemas y necesidades, se compromete en la creación de soluciones, toma decisiones y se organiza para resolverlos; desarrollando sus propios recursos y potencialidades, utilizando también ayuda de terceros. En este contexto, los educadores y educadoras sociales, como apoyos externos especializados, desempeñan un papel fundamental como agentes de cambio, acompañando, mediando y apoyando a los colectivos en este tipo de actuaciones y procesos de transformación.

El desarrollo comunitario fortalece y fomenta el sentido de identificación de un colectivo. Además, también motiva e impulsa a las personas a compartir vivencias y experiencias que les hace comprometerse en la construcción de su comunidad, evitando simplemente pertenecer a esta por herencia. Para lograrlo, los individuos deben asumir un rol de protagonistas y convertirse en agentes de cambio, tanto de su propio proyecto de vida como de la comunidad de la que forman parte.

En este artículo, se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre la intervención comunitaria, explorando su evolución a lo largo de las últimas décadas, en especial desde la segunda mitad del siglo xx, su aplicación en diferentes colectivos y los elementos metodológicos que permiten su puesta en marcha; consiguiendo así un primer acercamiento más teórico que permite comprender las bases del desarrollo comunitario y su impacto.

Posteriormente, se analiza la importancia de la Educación Social en este tipo de intervenciones, destacándola como un instrumento de cambio social que fomenta la participación, la justicia social y la equidad; y, que mediante estrategias educativas y participativas promueve la integración, atiende las necesidades colectivas, y refuerza la identidad colectiva. Estas estrategias y prácticas socioeducativas reivindican el protagonismo de las comunidades y atribuyen al trabajo comunitario un potencial transformador, promoviendo la autoorganización y acción autónoma y contribuyendo al empoderamiento de las personas y de los grupos; además, se excluye el paternalismo, por lo que los educadores y educadoras sociales no intervienen para resolver los problemas detectados, si no para ofrecer alternativas, ayudar, motivar y formar a los individuos.

Por último, se presentan diferentes técnicas y metodologías utilizadas y eficaces, así como las fases para una propuesta metodológica, mostrando como el desarrollo comunitario a través de la educación social puede lograr la mejora y transformación de las comunidades, pudiendo dar respuesta a las desigualdades y exigencias de la sociedad actual.

De esta forma, se muestra la importancia que tiene el ámbito comunitario como herramienta de cambio social, y se fundamenta el necesario papel de los educadores sociales en estos procesos.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO COMUNITARIO

La comunidad puede entenderse como un grupo social en constante transformación y evolución, dotado de vida propia y cierta organización que varía y se adapta a las necesidades, intereses, y dinámicas internas. Se trata de un conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen un sentido de pertenencia o se identifican con símbolos, valores o prácticas locales. Asimismo, las personas interaccionan entre sí más intensamente que en otros contextos, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local (Ander-Egg, 2003).

Desde la perspectiva de la educación social, es muy importante destacar que no solo basta con compartir territorio: la comunidad solo existe cuando las personas así la reconocen y la sienten como propia. Este sentimiento de pertenencia es lo que impulsa la participación y permite poner en marcha procesos de transformación social y desarrollo comunitario.

En este sentido, el desarrollo comunitario puede entenderse como el resultado de la acción comunal y colectiva que los miembros llevan a cabo cuando deciden asumir sus responsabilidades, identificar sus problemas y organizarse para resolverlos. Para ello, los miembros de la comunidad desarrollan sus propios recursos y potencialidades, contando, cuando es necesario, con ayuda de terceros, como educadores o educadoras sociales, pero siempre fundamentándose en la autogestión y la autodeterminación, evitando el paternalismo (Marchioni, 2001).

El objetivo principal de este tipo de acciones es la promoción del bien común, entendido como un interés superior a las necesidades individuales. Sin embargo, a veces surgen diferentes barreras vinculadas a factores sociales, culturales, políticos o económicos que dificultan su desarrollo (Caride, 1997). Desde el ámbito socioeducativo, estas dificultades se abordan fomentando la participación y la implicación, convirtiendo la comunidad en un espacio de aprendizaje, inclusión y crecimiento colectivo.

Ahora bien, el desarrollo comunitario no es un fenómeno reciente. Las prácticas de ayuda mutua, solidaridad vecinal y autogestión colectiva han estado presentes en todas las culturas desde el inicio de la humanidad; no obstante, no es hasta el siglo xx cuando el desarrollo comunitario aparece de manera más sistémica y organizada (Montero, 1984). Durante este periodo, la acción comunitaria se configura como una respuesta a las necesidades de reconstrucción social surgidas tras la Segunda Guerra Mundial (Montero, 1984).

Un referente clave en la evolución del desarrollo comunitario fue el documento elaborado en 1956 por un grupo de expertos de las Naciones Unidas, titulado *Desarrollo de la comunidad y servicios conexos*. En este texto se definió el concepto como un proceso que «une los esfuerzos de la población con los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrarlas en la vida de la nación y permitir su contribución al desarrollo nacional» (Lilloy y Roselló, citado en Marchioni, 2001).

A partir de estas bases, el desarrollo comunitario ha evolucionado a un enfoque más integral. En la actualidad, el desarrollo comunitario se concibe no solo como un mecanismo para resolver problemas, sino también como un proceso de empoderamiento colectivo, que busca generar ciudadanía activa y fortalecer el tejido social (Caride, 1997, 2017). De esta manera, las comunidades no son vistas únicamente como receptoras de ayuda externa, sino como sujetos capaces de transformar su realidad y de incidir en ámbitos más amplios como la provincia, la región o incluso el Estado.

Desde una perspectiva crítica, Montero (1984, 2006) advierte que el desarrollo comunitario no debe ser entendido únicamente como una técnica de intervención social. También constituye un proceso político y ético en el que están en juego valores como la equidad, la justicia social y la democratización de las relaciones sociales. Este enfoque implica que la acción comunitaria promueve la construcción de individuos capaces de cuestionar las estructuras que generan desigualdad y exclusión.

En síntesis, la conceptualización del desarrollo comunitario ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la asistencia y el mejoramiento de las condiciones de vida hacia un enfoque más participativo y crítico, en el que la comunidad se reconoce como protagonista de su propio destino y como agente activo en los procesos de transformación social.

3. ELEMENTOS CLAVE DEL DESARROLLO COMUNITARIO

El desarrollo comunitario implica un proceso complejo en el que intervienen diversos factores sociales, culturales y estructurales. Desde la perspectiva de la educación social, es posible identificar elementos clave que favorecen la dinamización y transformación de los grupos comunitarios.

En primer lugar, la catálisis social resulta fundamental, ya que se refiere a la presencia de un agente propulsor –puede ser tanto interno como externo a la comunidad– que aporta motivación, conocimientos y recursos técnicos que resultan necesarios para fomentar la participación y transformación colectiva de los miembros de una comunidad. En la misma línea, la autonomía constituye otro elemento clave, entendida como la capacidad de la comunidad de asumir el control y realización de su propio desarrollo comunitario, garantizando así la autogestión. En este sentido, los educadores y educadoras sociales desempeñan un papel crucial al actuar como dinamizadores y propulsores que activan a la comunidad, promoviendo procesos participativos, pero sin caer en dinámicas paternalistas (Marchioni, 2001).

La definición de prioridades es un aspecto esencial en el desarrollo comunitario, ya que implica la identificación y decisión colectiva de cuáles son las necesidades más urgentes por cubrir. Esta decisión se complementa con la realización, entendida como la consecución de logros concretos que permitan avanzar hasta alcanzar la meta final de un verdadero cambio social. Del mismo modo, la incorporación de estímulos que refuercen las experiencias de los miembros de la comunidad resulta imprescindible para mantener la cohesión, la motivación y el compromiso.

Todos estos elementos están relacionados con las tres áreas fundamentales de la Psicología Social: el análisis de procesos sociales, el estudio de las interacciones en un sistema social específico y el diseño de intervenciones sociales (Leo Mann, 1978). Estas áreas evidencian que las comunidades son realida-

des dinámicas y en constante transformación, donde se generan procesos de aprendizaje y participación colectiva.

El territorio también es un elemento clave en el desarrollo comunitario, ya que no solo es un espacio físico, sino un ámbito de socialización e identificación, en el que las comunidades encuentran un referente para la autoorganización y la participación social (Caride, 1997). Esta conexión con el territorio favorece que la participación activa sea entendida no únicamente como asistencial, sino como corresponsabilidad en la toma de decisiones (Marchioni, 1999); esta idea se relaciona con el empoderamiento comunitario, entendido como el aumento del control de la comunidad sobre sus recursos y su futuro (Montero, 2006).

De igual forma, las redes sociales y el capital social son pilares que sostienen los lazos comunitarios, fomentan la confianza mutua y la cooperación, favoreciendo el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Por otra parte, es imprescindible incluir la perspectiva de desarrollo sostenible, de modo que el cambio comunitario debe garantizar también la preservación cultural y medioambiental (Caride, 2003); y, por último, la intersectorialidad, que se plantea como la necesidad de implicar a las instituciones, asociaciones y agentes externos en sinergia con la comunidad, ampliando así los recursos disponibles y potenciando el alcance de la transformación social (Marchioni, 2001).

En conclusión, los elementos clave permiten dinamizar y transformar las comunidades. Desde la educación social, los educadores actúan como facilitadores del aprendizaje, la participación y la corresponsabilidad, promoviendo cambios sostenibles e inclusivos, respondiendo a las necesidades reales de los colectivos.

4. EL ROL DEL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE DE CAMBIO

Desde la educación social, el desarrollo comunitario se plantea y se trabaja como un proceso orientado a transformar las condiciones que limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la mejora de su bienestar, calidad de vida e integración educativa en la sociedad (Orte y March, 2001).

En esta línea, las prácticas socioeducativas reivindican el protagonismo de las comunidades y atribuyen al trabajo comunitario un potencial discursivo,

reflexivo y de praxis transformadora. Asimismo, las prácticas socioculturales promueven la iniciativa, la autoorganización, la participación y la acción autónoma de los individuos de una comunidad.

De esta forma, la educación social adquiere una gran relevancia como agente de cambio social en el desarrollo comunitario, ya que, como ya se ha mencionado, los educadores y educadoras sociales no solo transmiten conocimientos técnicos, sino que fomentan una cultura de participación activa y promueven valores como la justicia social, la equidad y la democracia. Kisnerman (1983) señala que la labor de un educador social consiste en «estimular a los habitantes de un territorio para que se transformen en vecinos, tomen conciencia de sus problemas colectivos; conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar los problemas, elaboren un plan de acción y consigan la comunidad que desean».

En este sentido, existe una estrecha relación entre el desarrollo comunitario y la animación sociocultural pues, a través de estrategias educativas, la educación social busca mejorar la calidad de vida de las personas, favoreciendo su integración y participación en la comunidad (Petrus, 1997). De igual modo, la educación social ayuda a fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso cívico, buscando estimular la identidad colectiva y la responsabilidad de los miembros de la comunidad en un marco democrático y dialogal (Caride, 1997).

Este enfoque permite comprender que la transformación de las condiciones de vida de los miembros de una comunidad se logra a través de metodologías participativas que atienden las necesidades sociales, culturales y económicas, promoviendo la igualdad de oportunidades. A su vez, la educación social actúa como motor de políticas culturales, insistiendo en la necesidad de repensarlas desde un enfoque educativo, garantizando el acceso equitativo a la cultura y el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, la educación social es clave para el desarrollo personal y colectivo, al facilitar herramientas que permiten a los miembros de la comunidad convertirse en agentes activos de cambio en sus comunidades. Por ello, el rol del educador o educadora social se plantea como múltiple y complejo.

Por un lado, actúa como mediador socioeducativo, facilitando procesos, pero sin adoptar un papel paternalista (Petrus, 1997). En este rol, impulsa la comunicación y la empatía entre los miembros de la comunidad, refuerza habilida-

des y técnicas de resolución y negociación, crea espacios de encuentro y ofrece información sobre recursos que permitan la toma de decisiones autónomas; todo ello con el fin de favorecer la convivencia (Tercero et al., 2017).

Por otro lado, se constituye como catalizador, estimulando la reflexión crítica y la acción transformadora en los grupos sociales. Todo esto, se enmarca en una dimensión ética y política, en la que el papel del educador o educadora social no es neutro, ya que su acción se orienta hacia la justicia social, la equidad y la participación democrática (Orte y March, 2001).

Además, el educador o educadora social también actúa como promotor de ciudadanía activa, fomentando el sentido de corresponsabilidad, solidaridad y democracia en la vida comunitaria. Esto se complementa con un trabajo desde la diversidad, que reconoce y valora las diferencias culturales, de género o de clase, buscando la inclusión real (Caride, 1997, 2003). En este sentido, la educación social se consolida como un proceso integral e inclusivo que acompaña el aprendizaje a lo largo de la vida en contextos comunitarios tanto formales como informales.

En definitiva, el educador o educadora social, como agente de cambio, desempeña un papel fundamental en la dinamización y transformación comunitaria, al proporcionar herramientas que fortalecen la autonomía, el empoderamiento y la capacidad organizativa de las comunidades. Su acción combina mediación, acompañamiento crítico y compromiso ético.

5. IMPACTOS Y BENEFICIOS DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA

El desarrollo comunitario ofrece múltiples oportunidades para que las personas se sientan participes, compartan vivencias y experiencias, y no se limiten únicamente a pertenecer a una comunidad por herencia. En este sentido, se reivindica la participación de los miembros de una comunidad como un modo de comprometerse, personal y colectivamente, con sus procesos de desarrollo, favoreciendo su implicación de forma activa en las acciones planificadas y se conviertan en los principales agentes de cambio (Tercero et al., 2017).

De esta forma, cada individuo tiene la posibilidad de convertirse en agente activo de su propio proyecto de vida, y al mismo tiempo, del desarrollo de la comu-

nidad de la que forma parte. Esto fomenta el sentido de identidad, la cohesión social y la transformación positiva del entorno. Entre los impactos y beneficios más destacados de la intervención comunitaria se encuentran:

- Fortalecimiento del tejido social y cohesión comunitaria, fomentando las redes de apoyo y solidaridad mutua entre los miembros de la comunidad, y, potenciando la participación activa y el compromiso colectivo (Montero, 1984, 2003; Sarrate, 2002).
- Generación de capital cultural y social, mediante el acceso a recursos, formación y actividades socioculturales, se promueve el desarrollo de habilidades y capacidad que permiten a los miembros de la comunidad contribuir de manera efectiva (Lozano Gutiérrez, 2016).
- Prevención de problemáticas sociales (en las que se incluyen drogodependencias, la exclusión social, la violencia o la marginación), a través de la promoción de la participación comunitaria y la educación (Caride, 1997; Marchioni, 1999, 2001).
- Incremento del bienestar subjetivo al mejorar la autoestima, la identidad y la percepción de pertenencia comunitaria, lo que fortalece a su vez el sentido de responsabilidad sobre el propio entorno (Montero, 2006; Tercero et al., 2017).
- Fomento de la ciudadanía activa y la democratización social, desarrollando las capacidades críticas, el ejercicio de derechos y el compromiso ciudadano (Tercero et al., 2017).

En conjunto, todos estos beneficios ponen de manifiesto que la intervención comunitaria repercute tanto en la mejora individual de las personas como en la construcción de sociedades más participativas y cohesionadas, capaces de generar cambios positivos y duraderos.

6. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

En el desarrollo comunitario, las estrategias, técnicas y metodologías de intervención son herramientas fundamentales para promover la participación, la cohesión y el empoderamiento de los miembros de la comunidad. Desde

la educación social, estas metodologías buscan fortalecer la capacidad de los individuos para incidir en su propio entorno.

Entre las principales estrategias se encuentran las metodologías participativas, que incluyen talleres, grupos focales, foros comunitarios y asambleas abiertas, permitiendo a la comunidad identificar problemas, debatir prioridades y generar soluciones de manera colectiva (Marchioni, 1999).

Complementariamente, la animación sociocultural utiliza actividades culturales, educativas y recreativas como festivales locales, clubes de lectura comunitarios, talleres de teatro social, entre otros, como vía para fomentar la cohesión social y reforzar la identidad comunitaria (Caride, 1997, 2003).

Otra herramienta clave es la investigación-acción participativa (IAP), que habilita a la comunidad para investigar sus propias necesidades y generar respuestas colectivas, integrando reflexión y acción en un mismo proceso (Fals Borda, 1985), por ejemplo, a través de talleres de diagnóstico participativo donde la comunidad identifica problemas y propone soluciones o de encuestas comunitarias.

Del mismo modo, la metodología de proyectos comunitarios combina diagnóstico participativo, planificación, ejecución y evaluación, asegurando que cada etapa del proceso incluya la voz y el protagonismo de los miembros de la comunidad, como por ejemplo huertos urbanos, programas de alfabetización para adultos o extranjeros, etc. (Marchioni, 2001).

Además, la creación de redes comunitarias y el trabajo en red favorecen la coordinación entre asociaciones, colectivos e instituciones, multiplicando recursos y ampliando las oportunidades de acción (Marchioni, 2001). Por su parte, el enfoque de resiliencia comunitaria se orienta a diseñar estrategias que permitan a la comunidad enfrentar crisis sociales, económicas o medioambientales, fortaleciendo su capacidad de adaptación y respuesta (Caride, 2003). Finalmente, el uso de recursos digitales y nuevas tecnologías se presenta como una herramienta de organización, comunicación y movilización comunitaria, facilitando la participación de sectores diversos y el seguimiento de proyectos colectivos (Lozano Gutiérrez, 2016).

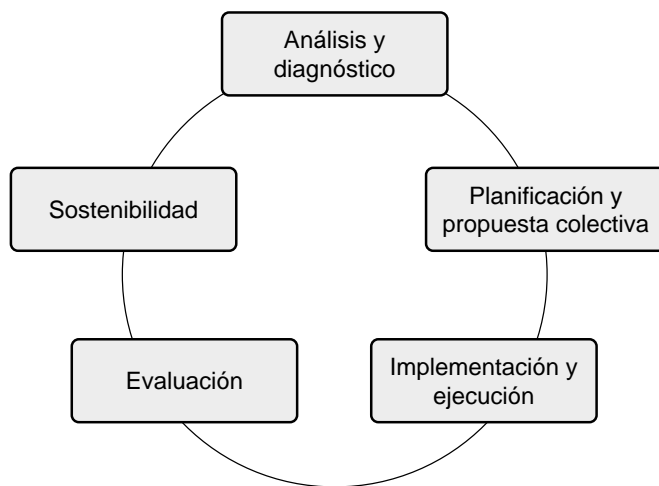
En conjunto, estas estrategias y metodologías reflejan el enfoque integral de la educación social, en el que el educador o educadora social acompaña, facilita y potencia la capacidad de la comunidad para asumir un papel activo en la

transformación de su propio entorno, promoviendo la justicia social, la cohesión y la sostenibilidad de los procesos comunitarios.

7. FASES DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Una vez realizada una aproximación y revisión teórica sobre el desarrollo comunitario y el papel del educador o educadora social como agente de cambio, resulta interesante presentar las fases clave que deben considerarse para diseñar una propuesta metodológica que sirva como base práctica de intervención. Estas fases se plantean como un proceso flexible y adaptable a la situación y de las necesidades específicas de cada comunidad y que busca garantizar la participación activa, la corresponsabilidad y el empoderamiento de sus miembros.

Figura 1
Propuesta metodológica: fases



Fase 1: Análisis y diagnóstico de los problemas y necesidades: es la fase inicial en la que se busca comprender la realidad de la comunidad, detectar los principales problemas e identificar los recursos y potencialidades existentes en el entorno más cercano. Es fundamental que sean los miembros de la comunidad quienes lleven a cabo este análisis, ya que ello genera la cohesión necesaria para llevar a cabo las siguientes fases de manera correcta. En esta fase,

el educador o educadora social garantiza la inclusión de sectores vulnerables y promueve la escucha activa (Montero, 2006).

Fase 2: Planificación y propuesta colectiva: tras el diagnóstico, la comunidad debe decidir qué problemas y necesidades quiere atender y en qué orden. En esta fase los miembros de la comunidad deben dialogar y negociar para lograr acuerdos colectivos y alcanzables (Marchioni, 1999). El educador o educadora social, en este momento, actúa como mediador en casos de conflicto y facilita herramientas metodológicas.

Fase 3: Implementación y ejecución: fase en la que se materializan las ideas anteriormente definidas en acciones concretas. La implementación exige que los miembros de la comunidad estén en constante coordinación y dinamización, lo cual fortalece la identidad grupal y fomenta la corresponsabilidad. En este punto, el educador o educadora social cumple un rol clave al facilitar la colaboración con instituciones, mediar en conflictos y reforzar la motivación colectiva (Lozano Gutiérrez, 2016).

Fase 4: Evaluación: espacio y momento de reflexión participativa y colectiva que permite identificar avances, logros y/o dificultades surgidas en fases anteriores, con el fin de ajustar técnicas y herramientas para futuras intervenciones. La evaluación fomenta el aprendizaje comunitario y el fortalecimiento de vínculos y autoestima de los miembros de una comunidad (Montero, 1984). El educador o educadora social se encarga de transmitir de forma clara y accesible todos los resultados y aprendizajes logrados.

Fase 5: Sostenibilidad: todos los proyectos y procesos comunitarios deben orientarse en garantizar su permanencia en tiempo y de manera autónoma, esto asegura la continuidad de los cambios logrados y refuerza la resiliencia comunitaria (Caride, 2003). En esta fase el educador o educadora social promoverá la autonomía y la autogestión.

Tabla 1
Tabla comparativa entre el rol de los miembros de la comunidad y del educador/a social

Fase	Rol de los miembros de la comunidad	Rol del educador/a social
Análisis y diagnóstico	Identifican problemas, necesidades y recursos; aportan su experiencia y visión de la realidad; construyen cohesión grupal	Garantiza la inclusión de sectores vulnerables; promueve la escucha activa; facilita el análisis participativo
Planificación y propuesta colectiva	Dialogan, negocian y acuerdan prioridades; definen objetivos y acciones alcanzables; construyen consensos	Media en casos de conflicto; facilita herramientas metodológicas; apoya en la organización de acuerdos colectivos
Implementación y ejecución	Participan en la ejecución de actividades y proyectos; coordinan y dinamizan acciones; asumen corresponsabilidad	Facilita la colaboración con instituciones; media en conflictos; refuerza la motivación colectiva
Evaluación	Reflexionan sobre logros, avances y dificultades; aportan propuestas de mejora; fortalecen vínculos y autoestima	Sistematiza y transmite resultados de forma clara y accesible; fomenta la reflexión participativa; apoya el aprendizaje comunitario
Sostenibilidad	Garantizan la continuidad y autonomía de los proyectos; ejercen autogestión; refuerzan resiliencia comunitaria	Promueve la autonomía y la autogestión; acompaña sin sustituir el protagonismo comunitario; apoya la consolidación de procesos

En conjunto, estas cinco fases forman un proceso circular de permanente retroalimentación, aprendizaje y evolución, cuyo objetivo no es únicamente dar respuesta a los problemas y necesidades de la comunidad, sino también empoderar a sus miembros para que sean los protagonistas de la transformación de su realidad de manera autónoma y continua (Caride, 2003, 2017; Montero, 2006). En este sentido, se hace evidente el paralelismo entre ambos roles: los miembros de la comunidad como protagonistas del cambio y el educador o educadora social como agente facilitador del proceso.

8. CONCLUSIÓN

El desarrollo comunitario, considerado desde la educación social, se presenta como una herramienta clave para impulsar la transformación social, promoviendo la participación activa y el empoderamiento de los miembros de la comunidad. El papel de los educadores o educadoras sociales no se limita a ofrecer soluciones, sino que acompaña y apoya a los miembros de la comunidad, respetando siempre su autonomía y protagonismo.

Mediante diferentes metodologías participativas y socioeducativas, se fortalece la cohesión social, la identidad colectiva y la corresponsabilidad, favoreciendo comunidades más inclusivas y solidarias. De esta manera la educación social se consolida como agente clave que facilita procesos de cambio y contribuye a construir comunidades capaces de transformar su propia realidad y generar un impacto positivo y sostenible en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* (Vols. 1 y 2). Lumen.
- Cabello, M. J. (2015). *Educación permanente y educación social: controversias y compromisos*. Ediciones Aljibe.
- Caride, J. A. (1997). *Acción e intervención comunitarias*. Ariel.
- Caride, J. A. (2003). *Educación social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales*. Dykinson.
- Caride, J. A. (2017). *Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4146389>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.
- Gaintza, Z. (2021). El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica. *Educación Social*, 79. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/368066/488131/573809>
- Llena Berñé, A., Parcerisa, A., y Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Graó.
- Llena Berñé, A., y Úcar, X. (2005). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Graó.

- Lozano Gutiérrez, J. (2016). *Nuevas perspectivas en la educación social comunitaria: Cooperativas integrales* [Trabajo de Fin de Grado]. Universitat de les Illes Balears, Departament de Pedagogia Aplicada y Psicologia de la Educació. https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/48836565/TFG_Lozano_Gutierrez_Judit-libre.pdf
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Editorial Popular.
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*, (0). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Interamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Paidós.
- Nogueiras, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Narcea Ediciones.
- Tercero Cotillas, M. del R., Labián Fernández-Pacheco, B., y Peña Ruiz, M. de G. (2017). *Desarrollo comunitario*. Síntesis.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea Ediciones.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Martín Santamaría, S. (2026). El desarrollo comunitario a través de la Educación Social. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 75-89. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109760>

El Aprendizaje-Servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio

Service-Learning as a Strategy for Professional Development in the Social Education Degree

VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA

DOCTOR EN EDUCACIÓN, PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

El Aprendizaje-Servicio se ha consolidado en España como una metodología pedagógica relevante en los estudios de Educación Social, al integrar la adquisición de competencias profesionales con la atención a necesidades comunitarias reales. A partir del análisis de 8 documentos publicados entre 2020-2025, se analiza la contribución del ApS en tres ejes centrales (formativo, aprendizaje y servicio), incorporando una cuarta dimensión emergente (implementación). Los resultados evidencian mayor identidad profesional, compromiso ciudadano y habilidades transferibles en el alumnado en formación, con beneficios comunitarios, aunque requiere mejorar la planificación, la sostenibilidad y la evaluación rigurosa para convertirse en una metodología universitaria plenamente consolidada.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, educación social, desarrollo profesional, competencias transversales.

Abstract

Service-learning has become an established pedagogical approach within Social Education programmes in Spain, integrating the development of professional competences with responses to real community needs. Based on an analysis of eight academic publications released between 2020 and 2025, this study examines the contribution of service-learning across three core dimensions –training, learning and service–while identifying a fourth emerging dimension related to implementation. The findings indicate enhanced professional identity, civic engagement and transferable skills among students, alongside positive community outcomes. However, the study also highlights the need for improved planning, sustainability and systematic evaluation if service-learning is to become a fully consolidated methodology within higher education.

Keywords: service-learning, higher education, social education, professional development, transversal competences.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Social en España se ha consolidado en la última década como una titulación universitaria con identidad propia, orientada a la intervención socioeducativa en contextos de diversidad y vulnerabilidad, y fuertemente comprometida con la justicia social y la ciudadanía activa. Este campo profesional, sometido a cambios sociales, tecnológicos y culturales acelerados, reclama un perfil competencial flexible y polivalente que combine una base disciplinar sólida con competencias transversales de alta transferibilidad (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico, toma de decisiones, adaptabilidad, etc.), estrechamente ligadas a la empleabilidad y a la inserción laboral (Eslava, 2019; Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2019).

El Espacio Europeo de Educación Superior impulsó, en este sentido, una reorientación de los modelos pedagógicos universitarios hacia el aprendizaje activo, la metacognición y la transferencia a contextos reales, demandando metodologías experienciales que conecten el currículo con problemas auténticos y promuevan la cooperación con agentes comunitarios (Herrera-Pastor et al., 2008; Vázquez-Recio et al., 2021). Este giro no es únicamente metodológico, sino también epistemológico y ético, frente a la transmisión unidireccional de saberes descontextualizados, se propicia la construcción colectiva de conocimiento con valor de uso en escenarios concretos, en línea con una tradición crítico-transformadora que entiende el aprendizaje como vida en sí misma y orientado a metas socialmente relevantes (Dewey, 1971, citado en Santos et al., 2020; Freire, 1994; García et al., 2012).

En ese horizonte se inscribe el Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología basada en la acción, la cooperación con la comunidad y la reflexión sobre el propio proceso, que integra en un único proyecto la adquisición de conocimientos y el servicio a necesidades reales del entorno (Dafonte-Gómez, 2023; Puig y Palos, 2006; Batllé, 2011). El ApS articula un doble objetivo: por un lado, el aprendizaje del estudiantado; por otro, la consecución de resultados socialmente valiosos, lo que exige alinear contenidos curriculares, metas formativas y propósitos cívicos (McMillan et al., 2016). Esta orientación, que presupone el co-diseño entre la institución educativa y los agentes sociales que formulan la demanda, legitima saberes situados, abre el aula a la comunidad y refuerza la responsabilidad compartida entre alumnado, profesorado y entidades (García-Romero y Salido-Herba, 2022). La literatura ha subrayado de forma consistente que, al atender necesidades sentidas, el ApS propicia la

adquisición de competencias transversales y básicas, incrementa el compromiso social y conecta las experiencias de formación con situaciones profesionales reales, facilitando así la empleabilidad y el desarrollo de la identidad profesional de sus participantes (Belando-Montoro et al., 2022; Ruiz-Montero et al., 2022; Zarzuela y García, 2020; Martín-García et al., 2021).

En el ecosistema universitario, el ApS ha servido para expandir el aprendizaje más allá de lo estrictamente académico, incorporando competencias cívicas y experiencias situadas en contextos reales, con la reflexión como articulación entre experiencia y conceptualización (Blewitt et al., 2018; Wang y Calvano, 2018). Sin embargo, diversos estudios señalan una brecha entre retórica e institucionalización plena, presentándose a menudo como práctica extracurricular o dependiente de liderazgos individuales, con límites operativos (tiempos, coordinación, reconocimiento) que constriñen su potencial transformador (Hickmon, 2015; Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021). Esto nos permite, pausar en las prácticas universitarias y atender las condiciones de implementación (alianzas, gobernanza, calendarización, evaluación y sostenibilidad), con el fin de buscar fórmulas clave para su éxito formativo.

Más allá de la forma en que se implementa, las investigaciones muestran que los resultados del ApS están condicionados por variables sociodemográficas e institucionales como el género, la edad, el curso académico y la titularidad de la universidad. Se han descrito diferencias en las preferencias o en la relación con determinados colectivos según género, así como efectos específicos en los cursos iniciales, donde el ApS tiende a incrementar la motivación, la autoeficacia y el sentido de propósito del estudiantado (Sánchez-Serrano et al., 2025). Asimismo, se observa una mayor institucionalización en algunas universidades privadas con identidad jesuita, mientras que en el ámbito público la implantación crece de forma sostenida, aunque sin carácter obligatorio (Ruiz-Montero et al., 2022; Solomon y Tan, 2021; Lacalle y Pujol, 2019). Por ejemplo, en el caso español, se cuenta con las experiencias de la Universitat Rovira i Virgili donde se refleja un incremento constante en el número de asignaturas y en el estudiantado participante, lo que pone de manifiesto una tendencia de fondo hacia la integración progresiva del ApS en la oferta docente, aunque con ritmos de expansión desiguales (URV, 2023).

A efectos prácticos, recientes estudios organizan la contribución del ApS en tres dimensiones interrelacionadas (Formativa, Aprendizaje y Servicio) que permiten delimitar con más precisión los mecanismos por los que se

produce el valor educativo y social, sin perder de vista su carácter sistémico (León-Carrascosa et al., 2020; Sánchez-Serrano et al., 2025). Entre sus elementos claves, se establece la dimensión Formativa, centrada en la consolidación del conocimiento académico, la adquisición de competencias profesionales, la autoformación para aprender en nuevos contextos y, de modo destacado, la construcción de la identidad profesional y el fortalecimiento del compromiso cívico (Duque, 2018; Ibarrola y Artuch, 2016; Gil-Gómez et al., 2016). La dimensión de Aprendizaje pone el foco en la generación de aprendizajes significativos y transferibles mediante la integración teórico-práctica, la reflexión sistemática y la evaluación participativa (diarios, auto/coevaluación, rúbricas o cuestionarios ad hoc), que anclan la comprensión conceptual en experiencias con consecuencias sociales (Chiva-Bartoll et al., 2020; Resch y Schrittmesser, 2023; Mayor-Paredes y Rodríguez, 2015; Suárez-Lantarón, 2023). La dimensión de Servicio se refiere a la pertinencia y al impacto del proyecto en la comunidad, mejorando la iniciativa, la toma de decisiones, la organización y la planificación, a la vez que afianza el pensamiento crítico y la participación en la evaluación, bajo un principio de reciprocidad: el aprendizaje del alumnado y el valor para la entidad (Blanch et al., 2020; García-Rico et al., 2023; Soneira, 2019; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020).

Ante esta realidad, el ApS aparece como una estrategia pedagógica y ética alineada con la razón de ser de la Educación Social, permitiendo aprender haciendo y servir transformando, articula el currículo con problemas públicos, activa competencias transversales y profesionales y, sobre todo, sitúa al estudiantado en escenarios donde la identidad profesional se forja en diálogo con otros y frente a dilemas reales. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la contribución de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el desarrollo profesional de los estudiantes de Educación Social, a través de los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio, identificando factores asociados a su implementación y las condiciones que favorecen o limitan su aplicación en el ámbito universitario.

2. METODOLOGÍA

La investigación se ha estructurado siguiendo el enfoque de revisión documental cualitativa (Grant y Booth, 2009), centrada en experiencias de Apre-

dizaje-Servicio (ApS) en el ámbito de la Educación Social. En un primer momento se llevó a cabo una búsqueda sistemática de artículos publicados en el periodo 2020-2025 en bases de datos académicos de referencia, priorizando la búsqueda con *Dialnet* y contrastándola con otras bases de datos (*SciELO*, *Redalyc*, *Google Académico*). Dado que la titulación universitaria de Educación Social no está muy extendida en diferentes países, se decidió priorizar la búsqueda en el contexto español, especialmente en revistas de producción científica hispana. No obstante, también se exploraron bases de datos internacionales (*Scopus* y otras), sin obtener un volumen significativo de resultados vinculados directamente con el objeto de estudio (ninguno relacionado con los estudios de Educación Social).

Los tópicos combinados en los que se ha centrado la búsqueda han sido los siguientes: «Aprendizaje-Servicio» AND «Universidad» AND «Educación Social» AND «Experiencia». De igual modo, se exploró otros tópicos con el fin de intentar controlar cualquier documentación científica diferente en los procesos de búsqueda, siendo descartados de la combinación principal por no proporcionar información relevante en el reporte de documentos («Desarrollo Profesional» AND «Estudio de caso»).

Como criterios de inclusión se consideraron: (a) estudios empíricos o descripciones sistemáticas de experiencias de ApS en titulaciones de Educación Social; (b) textos completos; (c) área de psicología y educación; (d) rango de 2020-2025; (e) publicaciones revisadas por pares o sometidas a procesos de evaluación internos; y (f) disponibilidad en castellano e inglés.

Tras la eliminación de duplicados y el cribado inicial de títulos, resúmenes y palabras clave, se seleccionaron finalmente 8 artículos que cumplían los criterios establecidos. Estos fueron analizados de manera exhaustiva mediante lectura completa y registro en una matriz de extracción diseñada ad hoc.

En relación con la calidad metodológica de los artículos seleccionados, se utilizó como sistema de evaluación crítica la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*) propuesta por Pluye et al. (2011), dado que permite valorar investigaciones basadas en diferentes diseños metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos o mixtos. Esta elección resultó pertinente para nuestro estudio, ya que los ocho artículos analizados presentan enfoques diversos (estudios de caso, experiencias descriptivas y diseños mixtos), vinculados a la metodología cualitativa y algunos a la mixta.

Las métricas de puntuación de MMAT se establecen en cinco niveles: no clasificado (0; falta de calidad), 25%, 50%, 75% y 100%, indicando este último una mayor calidad metodológica del estudio. De este modo, el uso de MMAT nos permitió realizar una revisión integradora y completa, siguiendo las recomendaciones de Coyne et al. (2018), y garantizar la trazabilidad de las decisiones de inclusión y exclusión de documentos.

Una vez completada la fase de selección, se procedió al análisis temático, con un procedimiento de dos ciclos de codificación: en el primero se aplicó una codificación deductiva a partir de las tres dimensiones clave del ApS (formativo, aprendizaje y servicio) (León-Carrascosa et al., 2020); en el segundo se refinaron y ampliaron las categorías de manera inductiva para recoger matices emergentes en cada artículo.

Los datos fueron sintetizados en fichas individuales y en una tabla comparativa, lo que permitió identificar patrones comunes y especificidades en la implementación del ApS en Educación Social. De esta forma, se logró generar una visión integrada sobre los efectos formativos, de aprendizaje y de servicio, así como sobre las condiciones de éxito y los desafíos reportados en las experiencias analizadas.

3. RESULTADOS

En un primer momento se identificaron un total de 131 documentos presentes en la base de datos *Dialnet* y contrastadas con otras bases de datos consultadas (*Dialnet*, *SciELO*, *Redalyc*, *Google Académico* y *Scopus*). Tras eliminar las duplicidades, se procedió a la revisión del título, resumen y palabras clave, lo que permitió descartar aquellos que no cumplieran los criterios de inclusión establecidos.

Posteriormente, los artículos preseleccionados fueron analizados a texto completo para confirmar su elegibilidad. En esta fase se excluyeron los que: (1) no abordaban el Aprendizaje-Servicio como metodología central, (2) no estaban vinculados a titulaciones de Educación Social, (3) correspondían a prácticas de voluntariado sin componente curricular, o (4) carecían de suficiente detalle metodológico.

Finalmente, se seleccionaron ocho artículos que cumplieran con todos los requisitos y que constituyen el corpus de análisis documental cualitativo desarrollado en este estudio (ver *tabla 1*), los cuales se describen a continuación.

Los artículos incluidos en la revisión se sitúan íntegramente en el contexto español, lo que se explica por la especificidad de la titulación de Educación Social, reconocida en España y con menor desarrollo en otros países. El periodo de publicación abarca de 2020 a 2025, lo que evidencia un interés notable por el ApS como estrategia formativa en el campo de la educación social.

En cuanto al diseño metodológico, predominan los estudios cualitativos y descriptivos, sustentados en observación participante, entrevistas, diarios de campo, cuestionarios y análisis de documentos (A2, A3, A4, A5, A7). Tres artículos presentan enfoques mixtos, combinando técnicas cualitativas con cuestionarios estructurados y análisis estadísticos (A1, A6, A8), lo que permitió triangular la información y fortalecer la validez de los resultados.

La duración de las experiencias varía desde microproyectos de corta duración (1 a 3 días) (A7), hasta intervenciones de un semestre o curso completo (A1, A2, A4, A5, A6, A8). También se documenta una experiencia de un cuatrimestre en comunidad rural (A3), destacando la diversidad de temporalidades y formatos.

En relación con los participantes, la mayoría de los proyectos involucran grupos de entre 25 y 60 estudiantes universitarios, junto con profesorado, técnicos municipales y entidades sociales. Destacan experiencias que incluyen además a comunidades rurales (A3), personas mayores en procesos intergeneracionales (A2, A4), colectivos juveniles en entornos digitales (A5) y entidades del Tercer Sector (A6, A8).

Metodológicamente, los estudios se caracterizan por la combinación de instrumentos de evaluación y reflexión (cuestionarios ad hoc en A1 y A8; DAFO/CAME en A6; informes reflexivos en A7), así como por la devolución de resultados a la comunidad (A3, A6). Estas estrategias refuerzan tanto la dimensión formativa como la pertinencia social de los proyectos.

En conjunto, los artículos analizados ponen de manifiesto una convergencia en el uso del ApS como metodología de aprendizaje experiencial y socialmente comprometida, con impacto tanto en el desarrollo profesional del alumnado como en la mejora de los contextos comunitarios en los que se insertan.

Tabla 1
Resumen de los estudios incluidos

ID	Referencia del artículo					
	Lugar	Asignatura / Curso	Duración	Participantes	Metodología	Descripción breve
A1	Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. <i>Multidisciplinary Journal of Educational Research</i> , 10 (1), 47-74. http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4562					
	Barrio desfavorecido de Almería (España).	Dirección y gestión pedagógica de organizaciones socioeducativa (3º curso).	3 meses.	25 estudiantes universitarios. 18 de secundaria. 235 de primaria, profesorado. 16 profesionales externos.	Estudio de caso mixto, exploratorio (observación, entrevistas, cuestionario, análisis documental).	Proyectos de ApS en barrio vulnerable, articulando universidad, escuelas y profesionales externos.
A2	Tipula Quispe, N. (2023). Reduciendo la brecha digital desde la universidad: una experiencia de Aprendizaje-Servicio con personas mayores. <i>Sapiens EduTech International Journal</i> , 1 (1), e 11002. https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens_edu_tech/article/view/248					
	España, colaboración universidad-centros municipales.	Formación inicial en educación social (1º curso).	1 semestre.	30 estudiantes de 1º, personas mayores usuarias de centros municipales.	Diseño e implementación de talleres TIC; reflexión y coevaluación.	Estudiantes universitarios forman a personas mayores en competencias digitales.
A3	García Romero, D., García Álvarez J., y Prado Rodríguez, A. (2024). Análisis del currículum oculto sobre el medio rural en libros de texto. Estudio mediante aprendizaje-servicio en Educación Social. <i>Foro de Educación</i> , 22 (2), 180-199. https://doi.org/10.14201/fde.22210					
	Galicia (España), comunidad rural y cooperativa.	Educación social (1º curso).	4 meses.	25 estudiantes de 1º, comunidad rural y cooperativa.	Observación participante, entrevistas, análisis de currículum oculto, devolución comunitaria.	Explora estereotipos urbanos sobre lo rural y devuelve evidencias a la comunidad.
A4	Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J., y González-González, X. M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. <i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i> , 47 (4), 245-269. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245					
	España, colaboración universidad-centros de mayores.	Políticas sociales (2º curso).	1 curso - 3 encuentros.	Estudiantes de 2º curso, técnicos municipales, personas mayores.	Encuentros intergeneracionales, reflexión guiada, cuestionarios y entrevistas.	Desarrollo de proyectos intergeneracionales con impacto en cohesión social y aprendizaje reflexivo.

A5	Sotelino-Losada, A., y Brea Castro, M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual y Pedagogía Social. El proyecto ProAcción Social. <i>Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa</i> , (78), 38–53. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2251					
	España, entorno digital y juvenil.	Pedagogía Social (1º curso).	1 semestre.	40 estudiantes de 1º, técnicos municipales, comunidad juvenil online.	Creación de canal Instagram, publicaciones semanales, coevaluación.	Acción de sensibilización digital sobre riesgos sociales con jóvenes vía Instagram.
A6	Solís Galán, M. G., y López Andrada, C. (2021). El Aprendizaje-Servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. una experiencia en el grado de Educación Social. (2020). <i>Campo Abierto</i> , 40 (1), 73-86. https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3699					
	España, entidades del Tercer Sector.	Gestión de Organizaciones Socioeducativas (3º curso).	1 semestre.	Estudiantes de 3º, profesorado, entidades Tercer Sector de Acción Social (TSAS).	DAFO/CAME, Plan Estratégico, devolución a entidades.	Estudiantes asesoran a entidades del TSAS diseñando planes estratégicos participativos.
A7	Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., y Cuenca-Piqueras, C. (2020). Aprendizaje-servicio en Educación Social: Experiencias de microproyectos en la asignatura de Políticas Sociales y Estado de Bienestar. En D. Mayor Paredes, M. Fernández Torres, y M. P. Andrés Romero (Coords.), <i>Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad</i> (pp. 101–116). Dykinson.					
	Universidad de Almería (España).	Políticas sociales y estado de bienestar (1º curso).	Micro-proyectos de 1 a 3 días.	60 estudiantes de 1º, ONGs locales, colectivos vulnerables.	Diseño y ejecución de microproyectos breves; informes reflexivos.	Microproyectos rápidos de intervención socioeducativa con ONGs locales.
A8	Herrera-Pastor, D., Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., y Giménez-Gualdo, A. M. (2024). Intervención socioeducativa como eje de coordinación interdisciplinar en el Grado Educación Social. Análisis de una experiencia ApS (Aprendizaje Servicio). En M. González, Y. M. Ramírez, y C. Lorenzo, <i>Educación y conocimiento como ejes del pensamiento crítico. Experiencias innovadoras y significativas</i> (pp. 209-221). Octaedro.					
	Universidad de Málaga (España).	Proyecto transversal en 4 asignaturas (2º curso).	1 semestre.	60 (49 evaluaron), 4 docentes, entidades del tercer sector.	Cuestionario ad hoc, análisis de contenido y estadísticos, informes grupales.	Proyecto transversal que coordina 4 asignaturas con entidades sociales reales.

En relación con la calidad metodológica, la aplicación del MMAT permitió observar que la mayoría de los artículos presentan una calidad media-alta, con puntuaciones entre el 75% y el 100%. Los estudios mejor valorados (A2,

A4, A6 y A8) destacan por la coherencia entre objetivos, diseño y evaluación, así como por el uso de técnicas variadas y triangulación de datos (ver *tabla 2*).

Otros trabajos (A1, A3, A5) alcanzan el 75%, mostrando fortalezas en la descripción de la experiencia y la pertinencia del ApS, pero con limitaciones en la evaluación de resultados o en la explicitación de criterios de rigor. El artículo A7 presenta una puntuación más baja (50%) debido a que, pese a ser innovador en la aplicación de microproyectos, ofrece menos detalle metodológico y menor consistencia en la evaluación del impacto.

En conjunto, la calidad metodológica de los artículos analizados puede considerarse satisfactoria, avalando su inclusión en la revisión y permitiendo extraer conclusiones sólidas sobre el impacto del ApS en la formación en Educación Social.

Tabla 2
Evaluación crítica de la calidad mediante MMAT

Calidad de criterios: investigaciones cualitativas y mixta						
ID	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Puntuación general
A1	Sí	Sí	Sí	No	Sí	*** (75%)
A2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)
A3	Sí	Sí	Sí	Sí	No	*** (75%)
A4	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)
A5	Sí	Sí	Sí	No	Sí	*** (75%)
A6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)
A7	Sí	Sí	No	Sí	No	** (50%)
A8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)

Nota. Basado en Willis et al. (2019).

A continuación, se han identificado un conjunto de categorías analíticas vinculadas a las tres dimensiones centrales del ApS: formativa, aprendizaje y servicio. No obstante, durante el desarrollo del análisis emergió con fuerza una cuarta dimensión, la de implementación, cuya relevancia en la aplicación práctica de la metodología justificó su incorporación como eje específico. En total, se extrajeron inicialmente 32 categorías distribuidas en los diferentes ejes. Tras un proceso de depuración, que incluyó la eliminación de duplicida-

des y la fusión de categorías similares, la lista final quedó conformada por 21 categorías. Estas se presentan de forma agrupada en la *tabla 3*, diferenciando cada eje y ofreciendo una breve definición orientativa de su alcance.

Tabla 3
Categorías finales del análisis temático por dimensiones

Dimensión	Categoría	Breve definición / alcance
Formativa	Identidad profesional	Desarrollo del rol de educador/a social, conciencia del compromiso ético y pertenencia al colectivo.
	Habilidades blandas	Comunicación, trabajo en equipo, empatía, liderazgo, autorregulación.
	Compromiso cívico	Implicación en procesos comunitarios y ciudadanía activa.
Aprendizaje	Aprendizaje significativo	Integración de teoría y práctica en contextos reales.
	Metacognición y reflexión	Uso de diarios, tutorías y sesiones de información para autorregulación del aprendizaje.
	Evaluación de aprendizajes	Instrumentos (cuestionarios, rúbricas, coevaluación) que evidencian logros.
Servicio	Pertinencia del servicio	Ajuste a necesidades reales detectadas en la comunidad (diagnósticos participativos, demandas explícitas).
	Impacto en la comunidad	Resultados percibidos en colectivos (mayores, jóvenes, rurales, entidades).
	Reciprocidad	Beneficios compartidos entre estudiantes y comunidades participantes.
Implementación	Diseño didáctico	Estructura de fases, créditos, duración y obligatoriedad del ApS.
	Actores implicados	Tipos de agentes participantes: profesorado, alumnado, entidades sociales, usuarios.
	Barreras	Dificultades de coordinación, limitaciones logísticas o de evaluación.
	Facilitadores	Condiciones que potencian el éxito (alianzas, apoyo institucional, compromiso estudiantil).
	Buenas prácticas	Estrategias replicables de coordinación y evaluación.

Una vez delimitadas las categorías, se procede a describir en detalle cada una de las dimensiones. En primer lugar, se aborda la dimensión formativa, seguida de los hallazgos en torno al aprendizaje y el servicio. Finalmente, se incorpora la dimensión de implementación, que recoge aspectos organizativos, actores, barreras y buenas prácticas que condicionan la efectividad del ApS.

Dimensión formativa

Los artículos analizados coinciden en señalar que el ApS contribuye de manera decisiva a la construcción de la *identidad profesional* del educador/a social, al situar al alumnado en escenarios de práctica real donde emergen dilemas éticos y responsabilidades vinculadas a la profesión. Así, en A1 se observa cómo el trabajo en un barrio desfavorecido permitió a los estudiantes «reconocerse como futuros agentes socioeducativos comprometidos con la transformación comunitaria». De forma similar, en A3 la reflexión en torno al currículum oculto rural visibilizó estereotipos urbanos y generó en el alumnado una autopercepción crítica sobre su papel como profesionales sensibles a las desigualdades territoriales.

Otro eje destacado es el desarrollo de *habilidades blandas*, como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. En A4, los encuentros intergeneracionales fomentaron la capacidad de escucha y la empatía hacia las personas mayores, mientras que en A5, al trabajar con jóvenes en entornos digitales, los estudiantes ejercitaron competencias de liderazgo y creatividad en la construcción de mensajes socioeducativos.

Finalmente, los proyectos también refuerzan el *compromiso cívico* del alumnado, entendido como una ciudadanía activa orientada a la justicia social. En A2, los talleres TIC con personas mayores fueron valorados por los estudiantes como una forma de «romper barreras digitales y aportar a la equidad generacional», lo que amplió su sentido de responsabilidad ciudadana.

Dimensión de aprendizaje

En relación con el aprendizaje, los artículos destacan la capacidad del ApS para generar procesos de *aprendizaje significativo*, al vincular teoría y práctica en contextos reales. En A6, por ejemplo, el desarrollo de planes estratégicos para entidades del tercer sector permitió a los estudiantes aplicar contenidos de gestión organizativa en situaciones auténticas, favoreciendo la transferencia de conocimientos. De igual modo, en A8 la coordinación interdisciplinar

de cuatro asignaturas impulsó una visión integradora del aprendizaje, mostrando cómo las competencias adquiridas se fortalecen cuando se abordan problemas complejos en colaboración con entidades sociales.

La *reflexión* y la *metacognición* aparecen como estrategias clave para fortalecer el aprendizaje. En A7, los informes reflexivos elaborados tras los microproyectos breves se convierten en herramientas de autoconciencia que ayudan a los estudiantes a identificar logros y áreas de mejora. Por su parte, A4 resalta la importancia de las tutorías y debates guiados, que promovieron la capacidad de los estudiantes para cuestionar sus propias creencias y prácticas profesionales.

En cuanto a la *evaluación de aprendizajes*, los estudios muestran diversidad de instrumentos. En A1 y A8 se emplearon cuestionarios ad hoc para recoger percepciones del alumnado sobre su desarrollo competencial, mientras que en A5 y A7 se aplicaron dinámicas de coevaluación y autoevaluación, generando procesos de retroalimentación compartida.

Dimensión de servicio

La dimensión de servicio pone de relieve cómo las experiencias de ApS se articulan con *necesidades reales de la comunidad*, ofreciendo respuestas socioeducativas contextualizadas. En A2, los talleres de alfabetización digital con personas mayores atendieron directamente la brecha tecnológica, generando un beneficio tangible para los usuarios y un aprendizaje experiencial para los estudiantes. Asimismo, en A3, el trabajo con la comunidad rural y la cooperativa implicada permitió confrontar estereotipos urbanos sobre lo rural, con una devolución de resultados que fortaleció el vínculo con la comunidad.

El *impacto en la comunidad* se hace explícito en varios estudios. En A4, los proyectos intergeneracionales fueron valorados por los participantes mayores como espacios de cohesión y aprendizaje mutuo, mientras que en A5, la creación de un canal digital con jóvenes contribuyó a sensibilizar sobre riesgos sociales mediante un lenguaje cercano y adaptado a la cultura digital. A6 y A8 muestran cómo las entidades del tercer sector se beneficiaron de planes estratégicos y propuestas de mejora elaboradas por los estudiantes, lo que tuvo un efecto positivo en la sostenibilidad de las organizaciones participantes.

La *reciprocidad* constituye un rasgo transversal, reconociendo el valor del intercambio por todos los agentes implicados (estudiantes, profesionales,

comunidades...). Por ejemplo, en A7, las ONG locales destacaron la utilidad de los microproyectos de intervención rápida, mientras que el alumnado resaltó la oportunidad de poner en práctica competencias en escenarios de urgencia social.

Dimensión de implementación

La implementación de los proyectos de ApS en Educación Social revela una gran heterogeneidad en cuanto a condiciones, fases y recursos disponibles. En varios artículos (A1, A6, A8) se observa un *diseño didáctico* completo, estructurado en fases de preparación, desarrollo, reflexión y evaluación, lo que permite articular de manera coherente los aprendizajes con el servicio. Estos casos muestran que la planificación anticipada y la delimitación clara de etapas son factores determinantes para el éxito del ApS.

No obstante, no todas las experiencias priorizan con la misma intensidad cada fase. Por ejemplo, en los microproyectos de corta duración (A7), las fases de diagnóstico inicial y de devolución de resultados a la comunidad tienden a quedar en un segundo plano, debido a las limitaciones temporales. Además, en iniciativas digitales (A5), aunque se enfatiza la fase de ejecución y difusión en redes, se reconoce que la fase de evaluación queda menos sistematizada, con escasa retroalimentación desde las entidades colaboradoras.

Los *actores implicados* resultan determinantes en la viabilidad de los proyectos. Todos los artículos subrayan el rol activo del alumnado universitario como motor del ApS, pero también se destacan otros perfiles: en A4, la implicación de técnicos municipales facilitó la logística de los encuentros intergeneracionales; en A3, las comunidades rurales y cooperativas locales actuaron como co-diseñadoras de la intervención; y en A8, la coordinación entre varios docentes universitarios aseguró la cohesión interdisciplinar del proyecto. En este sentido, la diversidad de actores aporta riqueza, pero también aumenta la complejidad de gestión.

En relación con las *barreras*, los artículos señalan limitaciones recurrentes: la falta de tiempo derivada de calendarios académicos rígidos (A7), la dificultad de coordinar múltiples actores con agendas distintas (A4, A8), la escasez de recursos materiales en iniciativas innovadoras como las digitales (A5), y la sostenibilidad limitada de los proyectos una vez finalizado el semestre (A2, A4). Estas barreras no invalidan la experiencia, pero condicionan su alcance y continuidad.

Frente a ello, se documentan *buenas prácticas* que refuerzan la implementación. Entre ellas destacan: la devolución sistemática de resultados a la comunidad (A3, A6), la incorporación de instrumentos de evaluación participativa como la coevaluación y la autoevaluación (A7, A8), y el uso de formatos digitales para ampliar el impacto del servicio (A5). De igual modo, se destacan diversos *facilitadores* recurrentes, destacando la existencia de convenios con entidades sociales (A2, A3, A6), la coordinación entre equipos docentes (A8) y la motivación del alumnado.

Estas prácticas muestran el potencial de replicabilidad de ciertos elementos organizativos, que podrían convertirse en estándares de calidad para el diseño de proyectos de ApS en Educación Social. De igual modo, aquellos otros factores a revisar en futuras implementaciones.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos han permitido alcanzar el objetivo planteado y confirmar la pertinencia del Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología de alto valor en el desarrollo profesional del grado de Educación Social. La revisión de los ocho artículos seleccionados muestra que, pese a la diversidad de contextos y modalidades, el ApS se configura como una estrategia que contribuye a integrar la formación académica con la práctica profesional y el compromiso social, de forma coherente con el marco de tres dimensiones centrales, formativa (fin), aprendizaje (medio) y servicio (compromiso), propuesto en la literatura (León-Carrascosa et al., 2020), y añade, a partir de la evidencia empírica de esta revisión, una cuarta dimensión decisiva correspondiente a la implementación. A continuación, se resaltan las siguientes conclusiones.

Desde una perspectiva formativa, los estudios revisados evidencian que el ApS favorece la construcción de la identidad profesional del educador/a social, planteando a sus participantes dilemas éticos y responsabilidades vinculadas a escenarios reales. Las experiencias permiten mostrar cómo la práctica en comunidades desfavorecidas o rurales estimula una autopercepción crítica, reforzando competencias interpersonales como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo (Puig, 2022). Estos resultados coinciden con Duque (2018), quien subraya que el ApS incrementa el sentido de responsabilidad social y ética en el alumnado universitario.

Respecto al aprendizaje, los artículos analizados confirman que el ApS posibilita procesos de aprendizaje significativo y transferible, al articular teoría y práctica en contextos auténticos. La reflexión y la metacognición se consolidan como herramientas clave para asegurar aprendizajes profundos y duraderos. Asimismo, la diversidad de instrumentos evaluativos (cuestionarios ad hoc, informes reflexivos, dinámicas de coevaluación) refuerza la adquisición de competencias tanto técnicas como transversales, coincidiendo con lo observado en estudios de Lough y Toms (2018) y Belando-Montoro et al. (2022).

En cuanto al servicio, los resultados muestran que las experiencias se diseñan en torno a necesidades reales de las comunidades, lo que otorga pertinencia y legitimidad a la metodología. Entre los estudios analizados, demuestran el valor del impacto bidireccional, donde las comunidades reciben apoyos ajustados a sus demandas y el alumnado refuerza su formación práctica y su compromiso cívico. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Chiva-Bartoll et al. (2020), quienes señalan que el ApS conecta el aprendizaje universitario con los retos sociales actuales, favoreciendo la justicia social y la cohesión comunitaria.

De manera emergente, se recopila algunos indicadores presentes en la implementación del ApS, centrados en comprender la eficacia del ApS. Los artículos muestran que la planificación estructurada en fases de preparación, desarrollo, reflexión y evaluación constituye un factor determinante para el éxito. Sin embargo, no todas las experiencias priorizan con igual intensidad las etapas de diagnóstico, sostenibilidad y la recopilación de resultados, lo que limita la permanencia del impacto comunitario. Entre los facilitadores más destacados figuran la coordinación docente, los convenios con entidades sociales y la motivación del alumnado; en contraste, las barreras recurrentes se relacionan con la falta de tiempo, la dificultad de coordinación interinstitucional y la escasez de recursos. Tal y como señalan Rodríguez-Izquierdo (2020), es importante establecer condiciones organizativas sólidas en el desarrollo del ApS con el objetivo de maximizar sus beneficios, lo que conlleva aprender de la experiencia previa.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que el ApS constituye una metodología integral para la Educación Social, ya que potencia aprendizajes formativos, consolida competencias profesionales, fortalece el compromiso ciudadano y aporta respuestas significativas a necesidades comunitarias. No obstante, se identifican limitaciones asociadas a la escasa sistematización de

las fases de diagnóstico y evaluación, así como a la sostenibilidad de las experiencias más allá del calendario académico.

De cara al futuro, resulta necesario avanzar en la consolidación de estándares de calidad en la implementación del ApS, promoviendo prácticas como la devolución sistemática de resultados a la comunidad, la evaluación participativa y la articulación coherente de las fases de diagnóstico, ejecución y sostenibilidad. Asimismo, se recomienda profundizar en estudios longitudinales y comparativos que analicen el impacto del ApS no solo en la formación inicial, sino también en la inserción laboral y en la trayectoria profesional del educador social. Igualmente, la incorporación de investigaciones que incluyan la participación de otros perfiles profesionales permitiría establecer comparaciones útiles, identificando sinergias y diferencias que enriquezcan la práctica y favorezcan la retroalimentación interdisciplinar.

En síntesis, el ApS se confirma como una metodología de alto valor pedagógico y social en el ámbito universitario en general, y en el grado de Educación social en particular, capaz de articular la formación académica con la transformación comunitaria y de proyectar al estudiantado hacia una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la justicia social. De este modo, se contribuye a la formación de profesionales con identidad ética y competencias transferibles, que aprenden haciendo y sirven transformando. Para que esta promesa se materialice plenamente, las instituciones deben acompañar el impulso pedagógico con condiciones de implementación sólidas y evaluaciones rigurosas. Como recuerda la tradición del ApS (Puig, 2022), no hay aprendizaje profundo sin vínculo con lo real, ni servicio significativo sin reflexión crítica; el reto ahora consiste en garantizar que el ApS sea una práctica sistemática, sostenible y evaluable dentro de la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Belando-Montoro, M. R., Carrasco, M. A., y Naranjo, M. (2022). Aprendizaje-servicio, responsabilidad social e inclusión educativa. En C. Monge y P. Gómez (Coords.), *Innovación e investigación en la formación de maestros: experiencias de aprendizaje-servicio* (pp. 219-246). Pirámide.
- Blewitt, J. M., Parsons, A., y Shane, J. M. Y. (2018). Service learning as a high-impact practice: Integrating business communication skills to benefit others. *Journal of Education for Business*, 93(8), 412-419. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1498315>
- Blanch, S., Edo, M., y París, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticum con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Coyne, E., Rands, H., Frommolt, V., Kain, V., Plugge, M., y Mitchell, M. (2018). Investigation of blended learning video resources to teach health students clinical skills: An integrative review. *Nurse Education Today*, 63, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.021>
- Dafonte-Gómez, A. (2023). Alfabetización mediática a través del Aprendizaje-Servicio. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (19), 205-216. <https://doi.org/10.52495/c15.emcs.19.p105>
- Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital. *RIDAS*, 5, 12-23. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.2>
- Eslava, M. D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Fernández-Salineró, C., y García-Álvarez, J. (2019). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 163-189. <https://doi.org/10.14201/teri.20196>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, T., Sánchez, M. S., y Mayor, D. (2012). La vinculación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado a través del aprendizaje-servicio. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 107-120.

- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruíz-Montero, P. J., y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte. (2023). *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>
- García-Romero, D., y Salido-Herba, D. (2022). Diálogos pendientes na crise ecosocial. *Mazarelos: Revista de Historia e Cultura*, 7, 54-66.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Herrera-Pastor, D., Jiménez Cortés, R., y Rivas Flores, J. I. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Educação Unisinos*, 12(3), 226-237.
- Hickmon, G. (2015). Double consciousness and the future of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 86-88.
- Ibarrola, S., y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- Lacalle, C., y Pujol, C. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XXI*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22694>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., y Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- Lough, B. J., y Toms, C. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66-77.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., y Rubio-Serrano, L. (2021). Mapa de los valores del Aprendizaje Servicio. *Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei*. <https://acortar.link/VLajmt>
- Mayor-Paredes, D., y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-servicio construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 262-279.
- Mayor-Paredes, D., y Guillén-Gámez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univa-

- riantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.515-524>
- McMillan, J., Goodman, S., y Schmid, B. (2016). Illuminating «transaction spaces» in higher education: University-community partnerships and brokering democratic knowledge. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Pluye, P., Robert, E., Cargo, M., Bartlett, G., O’Cathain, A., Griffiths, F., Boardman, F., Gagnon, M. P., y Rousseau, M. C. (2011). *Proposal: A mixed methods appraisal tool for systematic mixed studies reviews*. McGill University. <https://bit.ly/3EVOCof>
- Puig, J.M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Resch, K., y Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183–198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30533>
- Sánchez-Serrano, S., Belando-Montoro, M. R., y León-Carrascosa, V. (2025). Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el Aprendizaje-Servicio universitario. *Revista de Educación*, 407, 1-27. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-651>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio en la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Solomon, J., y Tan, J. (2021). The Effects on Student Outcomes of Service-Learning Designated Courses: An exploratory Study. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 13, 58-70.

- Soneira, C. (2019). L'aprenentatge i Servei: mètode d'ensenyament i manera de vincular la universitat i la societat. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 91-103. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.8>
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Universitat Rovira i Virgili (URV). (2023). *El APS en cifras*. <https://n9.cl/uash8>
- Vázquez-Recio, R., Picazo Gutiérrez, M., y López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en la Escuela*, 105, 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>
- Wang, L., y Calvano, L. (2018). Understanding How Service Learning Pedagogy Impacts Student Learning Objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212.
- Willis, S., Neil, R., Mellick, M. C., y Wasley, D. (2019). The Relationship Between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 10(393). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>
- Zarzuela, A., y García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 57-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100057>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

León-Carrascosa, V. (2026). El Aprendizaje-servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: Análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 91-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109771>

Educador Social: intervención socioeducativa para potenciar el envejecimiento saludable en las personas mayores

The Social Educator and Socio-educational Intervention to Promote Healthy Ageing

M^a LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ

DOCTORA EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESORA DEL CES DON BOSCO
(ADSCRITO A LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

Resumen

La realización del presente estudio se concibe como una reflexión en torno al papel fundamental que realizan los educadores sociales desde la intervención socioeducativa con las personas mayores. Se han revisado los conceptos de envejecimiento activo y envejecimiento saludable, para determinar competencias de este profesional y su contribución a la mejora en la calidad de vida durante la vejez. Se han analizado dos propuestas, los proyectos intergeneracionales y el aprendizaje a lo largo de la vida, para reducir el edadismo, la soledad física y la soledad no deseada y potenciar las relaciones sociales de los mayores.

Palabras clave: educador social, envejecimiento saludable, proyectos intergeneracionales, aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract

This study is conceived as a reflective examination of the central role played by social educators in socio-educational interventions with older adults. The concepts of active ageing and healthy ageing are reviewed in order to identify key professional competencies and to assess the contribution of social educators to improving quality of life in later stages of life. Particular attention is given to two intervention strategies: intergenerational projects and lifelong learning initiatives. Both approaches are analysed in relation to their potential to reduce ageism, physical isolation and unwanted loneliness, while fostering meaningful social relationships among older adults. The study underscores the relevance of Social Education in promoting inclusive, relational and well-being-oriented ageing processes.

Keywords: social educator, healthy ageing, intergenerational projects, lifelong learning.

1. INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población constituye un reto y una oportunidad para los profesionales de la educación social. Las competencias y funciones que adquieren con su formación socioeducativa, les capacitan para hacer frente a las necesidades que las personas mayores demandan en pro de mejorar su calidad de vida, de ahí, que su intervención se base, sobre todo, en proporcionar estrategias y recursos, así como en generar oportunidades de inclusión e integración dentro de su entorno más cercano, fomentando el desarrollo comunitario y potenciando el aprendizaje permanente e intergeneracional, a través de diferentes actuaciones de carácter social, lúdico, cultural y educativo, respectivamente.

La Educación Social, como disciplina de carácter socioeducativo, busca generar contextos de mejora, según señala la Asociación Estatal de Educación Social (2007) «para producir efectos educativos de cambio, desarrollo y promoción en personas, grupos y comunidades» (p. 21). Por ello, Ruiz-Corbella et al. (2015), indican que «debe saber desplegar y aportar aquello que realmente desarrolla y beneficia a la sociedad en general, y a cada uno de sus ciudadanos en particular» (p. 14). Su campo de actuación, diverso y a la vez complejo, lo convierte, como mencionan Fullana et al. (2011a), en un profesional polivalente. Este profesional requiere adaptarse a los cambios e implica estar en continua formación para hacer frente a las demandas que se van generando en la sociedad actual.

El envejecimiento de la población es una realidad en la sociedad del siglo XXI. El incremento exponencial de personas mayores como consecuencia directa del aumento de la esperanza de vida en poblaciones desarrolladas, ha constituido desde inicios de siglo una constante y continua preocupación por parte de la comunidad científica, que busca a través de la investigación mejorar las condiciones de salud de las personas mayores, considerada desde una perspectiva holística. Analizar y mejorar los recursos socioeducativos, fomentar las interacciones sociales junto con la prevención de enfermedades a nivel físico, o la intervención para reducir los síntomas, así como la búsqueda de estrategias para potenciar las capacidades cognitivas e indagar sobre herramientas que favorezcan el bienestar emocional de las personas, permite optimizar la salud de forma integral. Esto incluye los tres elementos reconocidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que forman dicho concepto: la salud física, mental y social.

Para poder dar respuesta a las demandas y necesidades que requiere la población de personas mayores desde la perspectiva de la salud definida por la OMS, en el año 2002, en el marco de la II Asamblea Mundial del Envejecimiento, esta Organización internacional propone precisar otro concepto, el de envejecimiento activo.

La OMS (2002) lo define como «el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen» (p. 79).

Con esta definición se establecen las pautas para hacer factibles sociedades cada vez más longevas, transformando la visión de la población sobre las personas mayores y fomentando políticas de desarrollo que favorezcan la salud de todos los ciudadanos a nivel integral. Así, los cuatro pilares básicos del envejecimiento activo, según Limón Mendizabal (2018, 2021) y Urrutia Serrano (2018) son participación, salud, seguridad y aprendizaje permanente. Todos ellos contribuyen a fomentar la reflexión, a la vez que promueven la búsqueda de diferentes acciones ya sean de carácter económico, político, sanitario, social, educativo o cultural desde las que se priorice la plena inclusión de los mayores dentro de la sociedad, haciendo viables estos cuatro elementos en los que se sustenta un envejecimiento de calidad.

Sin embargo, el concepto de envejecimiento activo no es estático, al contrario, permanece en continua evolución, es dinámico con el objeto de poder hacer frente a las necesidades e intereses que presentan las personas mayores, que van cambiando para adaptarse a una sociedad longeva, basada en el progreso y desarrollo. La OMS, en su incesante preocupación por potenciar la salud de la población, ha incluido el término envejecimiento activo, ampliando sus propuestas y mejorando sus estrategias de intervención, dentro de *Década* que ha denominado del Envejecimiento Saludable, que abarca desde 2020 hasta 2030 (OMS, 2019).

Esta década de envejecimiento saludable busca generar sociedades más inclusivas, fomentando el bienestar de toda la población a lo largo de todas las etapas de la vida y lo hace como estrategia transversal a todos los ODS (Domingo, 2024). Los objetivos de desarrollo sostenibles establecidos por las Naciones Unidas para su cumplimentación en la Agenda del año 2030, buscan el desarrollo y el progreso de las sociedades, mejorando las condiciones de vida de

todas las personas, respetando y valorando los recursos naturales y ambientales, favoreciendo la paz mundial y promoviendo la convivencia e inclusión de todos los ciudadanos.

Para poder dar respuesta y hacer viable el compromiso internacional que busca conseguir un envejecimiento más saludable de la población en general y de las personas mayores en particular, se precisan actuaciones concretas, objetivas e interrelacionadas a nivel de las distintas instituciones políticas, tanto estatales como locales. Desde estas instituciones a su vez, se debe trabajar en conexión con diferentes sectores de carácter público, destacando los servicios sociales, centros sanitarios y educativos, así como sectores privados, señalando la labor que realiza, entre otros, el tercer sector social a través de ONGs, Asociaciones o fundaciones, en beneficio de las personas mayores.

A continuación, se van a analizar dos realidades, el edadismo y la soledad no deseada, que interfieren en el desarrollo las personas mayores y que le impiden disfrutar de un envejecimiento saludable. Seguidamente, se mostrarán las principales funciones que son competencia del educador social en relación con el envejecimiento de la población y desde las que van a contribuir, junto con otros profesionales del ámbito de la gerontología y geriatría a potenciar la inclusión social y con ello, mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

2. FENÓMENOS SOCIALES DE LAS SOCIEDADES LONGEVAS: SU IMPACTO EN LAS PERSONAS MAYORES

2.1 El edadismo en las personas mayores

Tratar de forma peyorativa a las personas por su edad, recurriendo a estereotipos, prejuicios o a cualquier tipo de discriminación, forman parte de las tres dimensiones del edadismo que reconoce la OMS en su Informe mundial sobre el mismo, presentado en el año 2021. Con este Informe se busca visibilizar este fenómeno social, aportando la información precisa para saber cómo identificarlo «cuando la edad se utiliza para categorizar y dividir a las personas por atributos que ocasionan daño, desventaja o injusticia, y menoscaban la solidaridad intergeneracional» (p. 17), analizando los diferentes tipos y señalando los efectos negativos que tiene para las personas que lo sufren y por extensión

se va a encontrar reflejado en toda la población. El objetivo que persigue es poder llegar a eliminar este concepto del vocabulario, proponiendo para ello una serie de medidas y aplicando diferentes estrategias, sobre todo de carácter educativo que impliquen la acción de toda la sociedad.

Los estereotipos y los prejuicios proyectan una imagen distorsionada de las personas que no corresponde con la realidad, una imagen casi siempre negativa y errónea, que predispone al rechazo y genera incompreensión. La discriminación, a su vez, conlleva una forma de actuar de manera desigual en las personas al no valorarlas ni tratarlas de forma individual en función de sus intereses, capacidades o actitudes, sino por la pertenencia a un determinado grupo de edad, haciendo insostenibles, mediante esta forma de pensar y actuar, conceptos como equidad, diversidad o inclusión.

Este trato vejatorio por pertenencia a un determinado grupo etario puede darse en cualquier etapa de la vida, sin embargo, incide de forma significativa en las personas mayores por tratarse de un colectivo vulnerable, al que la sociedad, en muchas ocasiones, no llega a comprender ni valorar. Esta situación deriva en sentimientos y actuaciones de rechazo por el simple hecho de ser mayor.

El edadismo, no es un concepto actual, fue definido por primera vez a finales de la década de los años sesenta del pasado siglo por el psiquiatra y gerontólogo Robert N. Butler, pero es en la actualidad, en pleno siglo XXI, cuando este tipo de discriminación ha comenzado a reconocerse como un problema mundial que puede llegar a tener importantes consecuencias negativas para la salud (Barranquero y Ausin, 2019; Fernández Ballesteros y Huici Casal, 2022; OMS, 2021) para el bienestar personal y los derechos humanos de las personas (OMS, 2021).

Discriminar a las personas por cualquier motivo, condición o circunstancia, constituye un incumplimiento de la Constitución Española, como queda recogido en su artículo 14 donde se declara la igualdad de todas las personas ante la ley. Aunque en dicho artículo, no aparece indicada de forma explícita la palabra discriminación por la edad, ésta se encuentra reflejada y se puede apreciar en el contenido de su lectura.

«Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (art. 14).

El reconocimiento explícito a nivel legal sobre el edadismo llegará a partir del Informe elaborado por la OMS en el año 2021. Así, aparece recogido en la Ley 15/2022, de 12 de julio, ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación.

Se reconoce el derecho de toda persona a la igualdad de trato y no discriminación con independencia de su nacionalidad, de si son menores o mayores de edad o de si disfrutan o no de residencia legal. Nadie podrá ser discriminado por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, expresión de género, enfermedad o condición de salud, estado serológico y/o predisposición genética a sufrir patologías y trastornos, lengua, situación socioeconómica, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. (art. 2)

Con esta ley se rechaza el tratar de forma injusta a las personas por diversos motivos, entre ellos, se contempla por razón de su edad. No se acepta ningún tipo de discriminación por incumplir derechos básicos de las personas que les impiden desarrollarse de forma plena en la sociedad. Con este reconocimiento legal se estaría eliminando el edadismo a nivel institucional (OMS, 2020) relativo a las políticas que redactan normativas que perjudican y discriminan a algún grupo de población por el hecho de tener una determinada edad o pertenecer a una etapa evolutiva concreta.

La aplicación de esta normativa para hacerse efectiva, debe completarse con propuestas de carácter práctico que permitan erradicar el edadismo tanto interpersonal (OMS, 2020) es decir, el que lleva a cabo una persona o grupo de personas sobre una determinada etapa vital, como el autoinfligido, que implica un sentimiento de rechazo de la propia persona hacia sí misma, siendo consecuencia del rechazo interpersonal e institucional.

Estas actuaciones prácticas deben estar coordinadas, realizadas desde una perspectiva colaborativa en la que diferentes profesionales de distintos ámbitos, como sanitarios, sociales y educativos, principalmente, deben trabajar de forma conjunta, aportando una visión holística desde la que abordar el edadismo y hacer frente común para prevenir este factor de riesgo que afecta de forma negativa al envejecimiento saludable y activo, según exponen Fernández Ballesteros y Huici Casal (2022) de las personas mayores a nivel físico, psíquico y social.

2.2 La soledad y el sentimiento de soledad en las personas mayores

Otra realidad que se ha visto incrementada en los últimos años es la soledad física u objetiva; es decir, este tipo de soledad consiste en estar o pasar mucho tiempo sin la compañía de otras personas. Esta situación se hace más presente durante la vejez, al comprobar que su círculo de familiares, amigos y coetáneos se va reduciendo, entre otros motivos, por la pérdida o fallecimiento de los mismos. Las consecuencias de esta privación social terminan afectando a su forma de vida y de relacionarse con su entorno más cercano, para reducir estos momentos de soledad y transformarlos en experiencias positivas, se precisa la intervención de estas personas en programas, talleres o cursos desde los que se potencie el factor social.

En cuanto al sentimiento subjetivo de soledad no deseada, aunque no es exclusivo de los mayores, ya que puede surgir en cualquier momento del ciclo vital, aumenta también, de forma considerable durante la vejez por la presencia de diversos factores de riesgo que predisponen a las personas mayores a sufrirla. Este sentimiento se produce cuando surge, de acuerdo con Delgado y Alonso (2019) una «discrepancia entre las relaciones sociales que tiene la persona y las que le gustaría tener» (p. 5), constituye, en definitiva, una llamada de atención hacia la sociedad, debe preguntarse qué está pasando, por qué está aumentando el número de personas mayores que piensan que su grupo social es reducido, que las interacciones sociales son escasas y no responden a sus necesidades ni expectativas personales.

El interés que ha mostrado la comunidad científica por analizar este sentimiento de soledad y su impacto en las personas mayores ha aumentado de forma considerable a partir del COVID-19 ya que esta pandemia, siguiendo el estudio de Vázquez et al. (2021) «se ha identificado como un posible desencadenante del aumento de soledad no deseada» (p. 472). en este grupo de población. La soledad no deseada puede derivar en pensamientos negativos y si no se actúa a tiempo, desde la prevención, generando a nivel local un amplio elenco de redes sociales que permitan el encuentro y fomenten las interacciones sociales, creando posibles lazos de amistad y compañía, este sentimiento, puede llegar a afectar tanto a la salud física como psíquica o mental (Delgado y Alonso, 2019), repercutiendo en la percepción del bienestar y la calidad de vida (Fernández Mingo, 2024).

3. EL EDUCADOR SOCIAL DESDE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

El campo de actuación del educador social con personas mayores, como se ha indicado anteriormente, es muy amplio y variado. Su actuación principal en este ámbito se centra en la intervención socioeducativa. Ésta consiste, siguiendo la definición de Castillo y Cabrerizo (2011), en «procesos de ayuda a personas individualmente tratadas o a colectivos más o menos desfavorecidos, con la intención de mejorar su situación personal o laboral y su inserción social» (p. 23). La intervención busca realizar cambios en las personas que le permitan no solo adaptarse a las diferentes situaciones que se le presenten, sino, sobre todo, adquirir las capacidades necesarias para llegar a tomar sus propias decisiones.

Esta intervención socioeducativa debe realizarla en colaboración con otros profesionales del ámbito de la gerontología y geriatría. Este trabajo multidisciplinar permite desarrollar una labor integral de mayor riqueza en el que el conocimiento y el saber hacer de cada profesión se unen en un trabajo de equipo (Losada Menéndez, 2018), para conseguir unos objetivos comunes que potencien de forma integral la vida de las personas mayores.

3.1 El educador social en los proyectos intergeneracionales

Una de las principales funciones del educador social se basa en favorecer el aprendizaje o educación intergeneracional, cuyo objetivo es cambiar y transformarse con el otro (Sáez, 2002), busca acercar generaciones, mediante un conocimiento mutuo, que permite desde el respeto y la comprensión proporcionar espacios de encuentro para lograr una comunicación saludable (Muñoz Galiano, 2003), de carácter lineal o igualitario y no jerárquica, donde ambas generaciones a través del diálogo interpersonal que se produce con esta educación, les permite eliminar los mitos y prejuicios (Bedmar, 2010; Mínguez Álvarez, 2003; Muñoz Galiano, 2003; Sánchez Martín, 2003) que se crean entre las diferentes etapas vitales y desde los que se pueden generar situaciones de edadismo que dificultan una convivencia pacífica y democrática.

A medida que las personas van cumpliendo años, la distancia en edad se va incrementando con las primeras etapas de la vida, la infancia y la juventud, y con ello, las diferencias no solo a nivel cronológico y físico se hacen visibles, sino también los intereses y necesidades personales se van acrecentando, pudiendo llegar a generar un desconocimiento mutuo entre ambas generaciones.

Los programas intergeneracionales han sido diseñados para prevenir, o al menos reducir, esta desinformación social, utilizándose como herramienta entre ambas generaciones para generar acciones solidarias que contribuyan de forma efectiva a aceptar la diversidad, logrando así una sociedad más inclusiva, tolerante, cercana y reflexiva.

A través de estos programas a las personas mayores se les permite potenciar la salud y mejorar la calidad de vida (Cornejo Sosa y Pérez González, 2017), ya que se sienten reconocidos, valorados y aceptados en la sociedad. Los mayores siguen estando activos, aunque estén jubilados, vuelven a ser protagonistas de sus historias, experiencias, enseñanzas y aprendizajes y lo que aún les resulta más significativo es que todas sus vivencias puedan ser transmitidas a otras generaciones para que no se pierdan en el tiempo y en el olvido, a la vez que aprenden de los conocimientos y motivaciones que les transmiten los niños y jóvenes. De esta forma, las personas mayores ejercitan sus habilidades, desarrollan destrezas y adquieren contenidos sobre temas actuales que les van a permitir comprender, valorar y respetar a generaciones más jóvenes.

La presencia del profesional de la educación social es necesaria como mediador, ya que la mediación supone buscar un acercamiento y estrechamiento de la relación entre las partes (Velasco, 2018) o generaciones, ante posibles situaciones que puedan llegar a derivar en conflicto o en una falta de entendimiento. Conseguir que acepten o al menos que puedan respetar las ideas, opiniones, así como la forma de actuar que tiene cada uno de los grupos participantes, sin caer en el edadismo, requiere contar con un mediador que domine las estrategias pertinentes para actuar con una capacidad resolutoria que permita gestionar las situaciones completas o de riesgo que puedan surgir en este tipo de proyectos.

Para que cada uno de los proyectos intergeneracionales responda a los objetivos propuestos, consiga motivar a los participantes, se adapte al contexto comunitario, se precisa también la presencia del educador social, como técnico experto en el diseño, posterior desarrollo e implementación de estas propuestas socioeducativas. Todo proyecto requiere una organización de carácter sistemático, que perdure durante el tiempo establecido, por ello, se precisa que tenga una adecuada planificación, con una estructuración pertinente a los temas seleccionados y unos contenidos que respondan a los intereses y sean acordes a las capacidades de cada una de las generaciones que participan.

La organización de estos proyectos intergeneracionales se completa con la búsqueda de espacios que resulten acordes a ambas generaciones, desde los que se pueda obtener una visión más amplia, real y objetiva de cada grupo. Encuentros que se desarrollen en entornos tanto del ámbito formal como no formal, ya sean residencias, centros de día o centros sociales, entre otros, permite a las generaciones más jóvenes acercarse físicamente a zonas prácticamente exclusivas de los mayores, ampliando su visión sobre la forma de vida, los intereses y necesidades de las personas mayores. Pero no se deben reducir las propuestas a acciones realizadas solamente en entornos en los que viven o se relacionan las personas jubiladas ya que si con estos proyectos se pretende fomentar el diálogo entre dos generaciones y que ambas obtengan un mayor conocimiento, comprensión y adquieran beneficios, es necesario que los mayores se integren también en otros escenarios que les permitan conectar con la infancia y la juventud, lugares donde la presencia de estos grupos está más presente, como centros educativos, juveniles, de ocio, deporte o cultura.

Esta interacción, para poder obtener mayores beneficios y ser aceptada por las diferentes generaciones, además de realizarse de forma coordinada en espacios compartidos por los dos grupos, mayores y jóvenes, debe producirse dentro de su comunidad de referencia, ya que constituye un espacio geográfico delimitado y delimitable (Ander-Egg, 2003), desde el que se facilita el encuentro y en el que se crea una identidad social (Tercero et al., 2017). Este sentimiento de pertenencia permite a los mayores crear conexiones más accesibles y obtener apoyos sociales cercanos que le pueden servir de estímulo para fomentar la participación social y reducir la soledad.

Los proyectos intergeneracionales deben buscar la conexión e interacción que se puede llegar a generar entre las personas que forman parte de una misma comunidad, siendo necesario, en primer lugar, realizar un diagnóstico comunitario adecuado (Velasco, 2020) para poder planificar acciones que respondan a los intereses y motivaciones de las diferentes generaciones y mejorar así sus condiciones de vida. El educador social, como asesor y gestor social puede facilitar propuestas o impulsar las generadas por la población, adaptándolas en función de las necesidades halladas en la recogida de datos, mediante el estudio de campo y posterior análisis de la información obtenida, con el objeto de poder potenciar la educación intergeneracional dentro de un entorno comunitario.

Pedagógicamente, la animación sociocultural se convierte en la metodología de intervención más acorde para facilitar la convivencia intergeneracional,

diseñando estrategias y creando acciones que permitan y promuevan la participación activa y autónoma de ambas generaciones, fomentando el encuentro y la comunicación intergeneracional. Su objetivo consiste en transformar y mejorar la realidad de ambas generaciones dentro de un entorno comunitario.

3.2 El educador social en el aprendizaje a lo largo de vida

Las competencias del educador social con el colectivo de personas mayores, no se reducen solamente al diseño de proyectos intergeneracionales y a su puesta en práctica en entornos comunitarios, su labor como agente de intervención va más allá, abordando y ejecutando otras funciones, principalmente, de carácter social y educativo, desde las que busca crear acciones que potencien el envejecimiento activo para mejorar la calidad de vida en este colectivo de mayores. Para ello, precisa reconocer la vejez, identificarla como una etapa cada vez más diversa, a la vez que extensa, con diferentes intereses y preocupaciones. El educador social debe dar respuesta a través de la prevención e intervención, atendiendo y respetando las necesidades individuales sin perder la perspectiva global, que identifica a esta etapa, para que las personas durante la vejez lleguen a adquirir su autorrealización personal, siendo autónomos, participando de forma activa en la sociedad para fomentar la inclusión en su comunidad.

Promover todo tipo de oportunidades de aprendizaje en los mayores se identifica como otra competencia compartida del educador social con otros profesionales de la educación y la pedagogía, ya que el aprendizaje a lo largo de la vida comprende todas las posibilidades de formación de la persona, ya sea a nivel formal, no formal o informal, entendido este concepto desde una perspectiva global y permanente. El educador social genera situaciones de aprendizaje desde la prevención, utilizando para ello diversas y variadas estrategias de información, promoción y desempeño de propuestas y actividades específicas, así como desde la intervención socioeducativa actuando a través de diferentes proyectos que buscan solventar o reducir las dificultades y problemáticas que puedan presentar los mayores y que van a acabar afectando a su envejecimiento saludable.

El aprendizaje a lo largo de la vida hace factible que sociedades cada vez más longevas puedan adaptarse a los continuos cambios y avances que se suceden en un mundo cada vez más globalizado que busca el desarrollo y progreso de sus habitantes.

Seguir adquiriendo aprendizajes tras la jubilación se transforma en una herramienta imprescindible para que los mayores puedan poner en práctica el envejecimiento activo, acumulando experiencias a través de la participación social y fomentando la convivencia con otras personas independientemente de la edad que tengan o de la etapa evolutiva en la que se encuentren. Los mayores de forma voluntaria, se convierten en agentes de su proceso de envejecimiento (Limón Mendizabal, 2018) para poder tomar decisiones sobre su forma de vivir esta etapa, eligiendo, a partir de la información y asesoramiento profesional, qué formación es la que más se corresponde a su planteamiento de desarrollo personal. De esta forma, el aprendizaje permite a las personas mayores empoderarse para desarrollar sus potencialidades, a través del análisis de sus fortalezas y capacidades (Limón Mendizabal y Chalfoun, 2017). Contemplar la vejez desde el planteamiento social que lleva implícito el aprendizaje permanente, permite potenciar la calidad de vida de las personas mayores al promover las relaciones sociales e incrementar así su red de apoyo.

4. CONCLUSIONES

El incremento significativo de personas mayores, consecuencia directa del aumento de la esperanza de vida de la población, ha originado sociedades cada vez más longevas. Para hacer frente a esta realidad que precisa no solo aumentar los años de vida de sus habitantes, en las últimas décadas cada vez resulta menos difícil encontrar personas que han llegado a vivir 100 años, sino que busca, sobre todo, mejorar y potenciar la calidad de los años vividos.

Esta preocupación a nivel internacional, aunque está presente desde mediados del siglo pasado, se ha ido incrementado a lo largo de este milenio, así la OMS analiza en el año 2002 el concepto de envejecimiento activo, para presentar a nivel mundial una visión del mayor como persona activa, que debe seguir participando en la sociedad de la que forma parte, para conseguir su inclusión dentro de la misma. En los últimos años la OMS ha seguido trabajando para mejorar la salud de las personas mayores, así, en la última década se ha centrado en el envejecimiento saludable, buscando estrategias de mejora para potenciarlo a nivel integral.

La sociedad longeva, a pesar de contar con grandes beneficios para la ciencia y el progreso, también ha aportado algunas realidades que están interfiriendo

do en el desarrollo de las personas y que dificultan su plena autorrealización. Conceptos como edadismo o discriminación por la edad, soledad física y soledad no deseada, afectan con gran intensidad a las personas mayores por tratarse de una etapa a veces poco reconocida y valorada por el resto de la sociedad. La comunidad científica coincide en señalar que, si no se solventan a tiempo, desde la prevención, estas problemáticas sociales, pueden influir de forma muy negativa en la salud de las personas, llegando a afectar tanto a nivel físico como psíquico o mental y social. De ahí, la necesidad de concienciar a la sociedad e intervenir para reducir sus efectos y potenciar el envejecimiento activo y saludable.

A lo largo de este estudio, también, se ha perseguido analizar, desde la reflexión crítica las competencias profesionales que desempeña el educador social con el colectivo de personas mayores, como experto en intervención socioeducativa, para conseguir que mejore la calidad de vida de estas personas y se facilite su inclusión dentro de la sociedad. Después de haber investigado acerca de dos de las propuestas socioeducativas más destacadas y que mayor repercusión y aceptación están teniendo por parte de las personas mayores, como son los proyectos de educación intergeneracional y el aprendizaje a lo largo de la vida, ambas propuestas han aportado información relevante sobre las funciones que realiza el educador social, a nivel social, comunitario y educativo, destacando la importancia que supone la presencia de este profesional, trabajando de forma colaborativa y en coordinación con otros expertos, en pro del envejecimiento activo y saludable, reduciendo algunas de las repercusiones sociales que llevan consigo situaciones como el edadismo y la soledad tanto objetiva como el sentimiento de soledad subjetiva.

Los proyectos intergeneracionales favorecen la comunicación intergeneracional o encuentro de los mayores con otra generación, casi siempre se programan estos proyectos para unir dos etapas diferenciadas ampliamente en el tiempo y en la edad. Destacan las propuestas entre grupos de niños o jóvenes que comparten conocimientos y experiencias con las personas de más edad, los mayores. Los prejuicios que puedan haberse generado entre ambas generaciones por desconocimiento, con estos proyectos terminan por desaparecer, adquieren una visión real de los otros y con ello, se acaba reduciendo el concepto de edadismo o rechazo por la edad.

El aprendizaje a lo largo de la vida permite a las personas mayores seguir formándose y poder así, ejercitar sus capacidades, mediante el desarrollo de sus

potencialidades. A nivel social, las nuevas oportunidades de formación les van a facilitar un mayor acercamiento a otras personas, generando, a través de la participación activa, redes sociales con las que ampliar sus interacciones y su participación social, siendo y sintiéndose protagonistas en su toma de decisiones.

Estos proyectos revisados de educación intergeneracionales y de aprendizaje permanente, solamente muestran una mínima parte del amplio elenco de actuaciones que realiza el educador social en esta etapa del ciclo vital, que corresponde con la población mayor. Realizar un análisis exhaustivo de cada una de ellas, supone una ardua tarea, impensable poder tratar desde un único estudio, resultaría demasiado prolijo de abordar. Dada la importancia que adquiere la figura del educador social en la intervención socioeducativa con personas mayores, se precisa seguir investigando en todas las posibles competencias que se concretan en sus actuaciones en pro del envejecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Lumen.
- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Barranquero, R., y Ausín, B. (2019). Importancia de los estereotipos sobre la vejez en la salud mental y física de las personas mayores. *Revista psicogeriatría*, 9, 41-47.
- Bedman Moreno, M., y Montero García, I. (Coords.). (2003). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Dickinson.
- Bedmar Moreno, M. (2010). La educación intergeneracional. En M. C. Fernández y J. Mínguez, (Comps.). *Educación y Adultos mayores* (pp. 169-205). Laborde.
- Bermejo García, I. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores*. Guía de buenas prácticas. Médica Panamericana.
- Berzosa Zaballós, G. (2023). El voluntariado, manifestación de ciudadanía activa. En I. Buqueras y Bach (Coord.), *Vejez activa. Experiencia y saber al servicio de la sociedad* (pp. 223 – 231). Almuzara.
- Cabello Martínez, M^a. J. (2002). *Educación permanente y educación social. Contraversias y compromisos*. Aljibe.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson Educación.

- Cornejo Sosa, M^a. J., y Pérez González, M^a. L. (2017). Las escuelas de abuelos desde la educación intergeneracional. *Revista Educación Social*, 24, 761-765.
- Delgado Losada, M. L., y Alonso González, D. (2019) *Estudio sobre la atención a la soledad no deseada de las personas mayores*. Dirección General de Mayores.
- Fernández Ballesteros, R, y Huici Casal, C. (2022). El edadismo. Una amenaza frente a las personas mayores. *Revista Tiempos de paz*, 145, 26-39.
- Fernández Mingo, M., Soria Andrés, A., Velasco Álvarez, A., Bahillo Ruiz, E., y Jiménez Navascués, L. (2024). Comunidad compasiva: modelo de intervención para abordar la soledad no deseada. Revisión bibliográfica sistemática. *Gerokomos*, 35(4), 229-234.
- Fullana, J., Pallisera, M., y Planas, A. (2011a). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13.
- Fullana, J., Pallisera, M., y Planas, A. (2011b). Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde el enfoque reflexivo. *RES: Revista de Sociología*, (13), 1-13.
- Gutiérrez Domingo, T. (2024). Reto mundial: decenio del envejecimiento saludable 2021-2030. *Revista: análisis y modificación de conducta*, 50(182), 3-19.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. IMSERSO.
- Jiménez Frías, R. (Coord.). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. UNED.
- Ley 15/2022, de 12 de julio. (2022, 14 de julio). [Ley] integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado* (167). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11589>
- Limón Mendizabal, M.^a R., y Berzosa Zaballos, G. (2022). El envejecimiento activo en la Pedagogía Social del siglo XXI. En J. L. Fuentes (Ed.), *Nuevos retos para la educación social: hacia un dialogo entre Universidad y Sociedad* (pp. 149- 164). Dykinson.
- Limón Mendizabal, M.^a R., y Ortega Navas, C. (2021). Envejecimiento Activo y Saludable: Desafíos, Estilos de vida y Medidas preventivas. En A. De-Juanas y C. Ortega (Coords), *Calidad de vida en Personas Adultas y Mayores. Intervención educativa en contextos sociales* (pp. 211- 293). UNED.
- Limón Mendizabal, M^a R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Revista Aula Abierta*, 47(1), 45-54.
- Limón Mendizabal, M^a. R. (2024). El envejecimiento activo. Una mirada pedagógica para una vejez activa. En J. M. Touriñán López y A. Todríguez Martínez (Coords.), *Pedagogía y educación en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales* (pp. 273-303). Redipe.

- Limón, M.^a R. y Chalfoun, M.^a. (2017). *La Biblioteca como agente social en el proceso de empoderamiento de los adultos mayores en un ambiente intergeneracional e intercultural*. Congreso Internacional de Pedagogía Social. Libro de Actas y Resúmenes. Copiarite.
- Losada Menéndez, S. (2018). *Contexto de la intervención social*. Síntesis.
- Martínez Heredia, N., y Rodríguez García, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124.
- Martínez, S., Moreno, P., y Escarbajal, A. (Eds.). (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson.
- Martínez-Otero, V. (2018). *Modelos de intervención socioeducativa*. CCS.
- Mínguez Álvarez, C. (2003). Contenidos y beneficios de la educación intergeneracional. En M. Bedmar Moreno e I. Montero García (Coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 39-65). Dykinson.
- Muñoz Galiano, I.M. (2003). Educación intergeneracional: comunicación entre generaciones. En M. Bedmar Moreno e I. Montero García (Coods.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*, (pp. 125-134). Dykinson.
- OMS. (2002). Envejecimiento activo: Un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología* 37(2), 74-105.
- OMS. (2019). *Decenio del Envejecimiento Saludable: elaboración de una propuesta de Decenio del Envejecimiento Saludable 2020-2030*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB146/B146_23-sp.pdf
- OMS. (2020). *Década del envejecimiento saludable 2021-2030*. <https://www.who.int/es/initiatives/decade-of-healthy-ageing>
- OMS. (2021). *Global report on ageism*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866>
- Pantoja, L. (Coord.). (2018). *El código deontológico de la educación Social. Una visión desde la práctica profesional*. Ediciones Beta.
- Pérez Serrano, G., y De-Juanas Oliva, A. (Coords.). (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. UNED.
- Rojas Zapata, J., Gallardo Peralta, L., y De Gea Grela, P. (2024). Determinantes personales, comportamentales y sociales que previenen los sentimientos de soledad en personas mayores. *Revista ciencia y enfermería*, (30), 1-13.
- Rueda, J. D. (2024). *La soledad no deseada en las personas mayores. Análisis desde el trabajo social sanitario*. CCS.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 12-19.

- Sáez, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. García Mínguez y M. Bedmar (Coords.), *Hacia la educación intergeneracional* (pp. 25-36). Dykinson.
- Sánchez Martín, M. (2003). Las relaciones intergeneracionales como vía de superación de los estereotipos sobre la vejez. En M. Bedman Moreno e I. Montero García (Coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 143-150). Dykinson.
- Sánchez Moreno, E., y Fouce Fernández, G. (Coords.). (2024). *La soledad no deseada: claves para la acción municipal*. Los libros de la Catarata.
- Senent, J.M. (2011). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES: Revista Española de Sociología*, (13), 1-19.
- Tercero Cotillas, M^a. R., Labián Fernández-Pacheco, B., y Gracia Peña Ruiz, G. D. (2017). *Desarrollo comunitario*. Síntesis.
- Torío López, S. (2021). La vivencia de la soledad en la vejez. Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 9-16.
- Urrutia Serrano, A. (2018). Envejecimiento activo. Un paradigma para comprender y gobernar. *Aula Abierta*, 47(1), 29-36. <https://doi.org/10.17811/rife.47.1.2018.29-36>
- Vázquez, A., y Baz, M., Blanco, M. P. (2021). El confinamiento por el COVID-19 causa soledad en las personas mayores. Revisión sistemática. *Revista INFAD de psicología: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 471-478.
- Velasco Villa, M. (2020). *Desarrollo comunitario*. Paraninfo.
- Whatling, T. (2013). *Mediación: habilidades y estrategias*. Guía práctica. Narcea.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7^a ED.):

Pérez González, M^a. L. (2026). Educador Social: Intervención socioeducativa para potenciar el envejecimiento saludable en las personas mayores. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 113-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109870>

Acompañar en la pérdida: el papel de la Educación Social en la intervención en procesos de duelo

Accompanying Loss: The Role of Social Education in Grief Intervention

SHEILA LUCÍA ECHEGARAY GALLEGO

RESPONSABLE DE SERVICIOS SOCIO SANITARIOS. MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN DUELO.

GRADUADA EN EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CES DON BOSCO (MADRID, ESPAÑA)

Resumen

El duelo es un proceso humano que se expresa de manera única en cada persona, pero que comparte una dimensión social y comunitaria que requiere de un acompañamiento. Desde la Educación Social, la intervención desempeña un papel fundamental ya que permite generar espacios de escucha, favorecer la expresión emocional y construir redes de apoyo que faciliten la reconstrucción vital tras la pérdida. Este artículo presenta una propuesta de intervención socioeducativa en procesos de duelo, profundizando en tres líneas principales: creación de grupos de duelo como espacios de ayuda mutua y acompañamiento comunitario, acompañamiento individualizado que atienda a particularidades de cada doiente y la intervención en el ámbito educativo para prevenir el aislamiento y favorecer la integración. A partir de la fundamentación teórica y de la experiencia práctica, se analiza el rol del educador o educadora social como agente de resiliencia y facilitador de procesos de crecimiento con un enfoque humanizador frente a la pérdida.

Palabras clave: duelo, acompañamiento, intervención socioeducativa, dimensión del ser, resiliencia.

Abstract

Grief is a deeply personal process that unfolds uniquely for each individual, yet it also possesses a social and communal dimension that calls for accompaniment and support. From a Social Education perspective, socio-educational intervention plays a vital role in creating spaces for listening, facilitating emotional expression, and building supportive networks that enable individuals to reconstruct their lives following loss. This article presents a socio-educational intervention proposal structured around three key areas: the creation of grief support groups as spaces for mutual aid and community accompaniment; individualised support tailored to the specific needs of each bereaved person; and educational interventions aimed at preventing isolation and promoting social inclusion. Drawing on both theoretical foundations and practical experience, the role of the social educator is examined as that of a facilitator of resilience and personal growth, adopting a human-centred approach to loss.

Keywords: grief, accompaniment, socio-educational intervention, existential dimension, resilience.

1. INTRODUCCIÓN

El duelo supone una experiencia vital universal que experimentan todas las personas en algún momento de su trayectoria vital, pero cuya vivencia es profundamente individual. Cada pérdida supone un impacto en las emociones, en los vínculos y en la construcción de sentido, configurándose como un proceso que no se reduce a lo individual, sino que afecta al contexto relacional y social de la persona (Worden, 2009).

Autores como Stroebe y Schut, desde el *Modelo de Procesamiento Dual*, destacan que el duelo no solo implica enfrentarse a la pérdida, sino también adaptarse a las nuevas circunstancias de vida y reconstruir el día a día, lo que directa o indirectamente impacta en la integración social del doliente.

Neimeyer plantea que el duelo es un proceso social y narrativo: el sentido de la pérdida y la posición del doliente dentro de la comunidad se construyen no solo de forma interna, sino también mediante los relatos y los marcos culturales.

En este contexto, la Educación Social se presenta como un ámbito idóneo de intervención, favoreciendo la inclusión, el acompañamiento y la creación de recursos de apoyo tanto individuales como comunitarios. El papel del educador y educadora social es clave para facilitar procesos de resiliencia, abrir espacios de expresión emocional y fortalecer redes de cuidado compartido que posibiliten afrontar la pérdida de una perspectiva más humana y transformadora.

Este artículo tiene como propósito explorar el papel de la Educación Social en la atención a los procesos de duelo, aportando líneas de intervención orientadas a dar respuesta a las necesidades emocionales, relacionales y educativas de quienes atraviesan la pérdida. Desde esta perspectiva, resalta la función del educador como agente que impulsa la resiliencia y favorece los procesos de reconstrucción vital con un enfoque humanizador.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL DUELO Y LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

El abordaje del duelo desde la Educación Social requiere partir de una base que facilite la comprensión de su complejidad y de la variedad de formas en

que se manifiesta. Para ello se revisan los principales modelos explicativos, destacando la dimensión social y comunitaria de la pérdida, además de situar la intervención socioeducativa como algo esencial dentro de este proceso.

2.1 El duelo: aproximaciones conceptuales y modelos explicativos

El duelo puede entenderse como un proceso de adaptación emocional, cognitiva y social que atraviesa una persona tras la pérdida de un vínculo significativo. Aun tratándose de una experiencia universal, se siente como un proceso singular ya que tanto sus manifestaciones como su duración dependerán de múltiples factores: características de la relación, personalidad del doliente, contexto sociocultural y disponibilidad de redes de apoyo.

En la literatura científica se han desarrollado modelos que ayudan a comprender la complejidad de este fenómeno. Uno de los más difundidos es el de las cinco etapas propuesto por Elisabeth Kübler-Ross (1969): negación, ira, negociación, depresión y aceptación. Aunque su influencia ha sido considerable, actualmente se reconoce que no todas las personas transitan por estas fases ni lo hacen de una forma lineal. Más que una secuencia, se considera una referencia orientativa para describir ciertas reacciones habituales frente a una pérdida.

Otro referente, es el de las cuatro tareas del duelo propuesto por Worden (2009). Este autor plantea que el proceso implica: 1- Aceptar la realidad de la pérdida; 2- Elaborar el dolor de la pérdida; 3- Adaptarse a un medio sin el fallecido y 4- Recolocar emocionalmente al fallecido y continuar viviendo. Esta perspectiva resalta el papel del doliente, quien no solo «sufre» el duelo, sino que participa en su propio proceso de reconstrucción vital.

Stroebe y Schut (1999) formulan el *Modelo de Procesamiento Dual*, que concibe el duelo como una oscilación entre dos orientaciones: una centrada en la pérdida (enfrentamiento del dolor, emociones recuerdos) y otra centrada en la restauración (nuevas rutinas, roles y proyectos). Esta perspectiva subraya la necesidad de equilibrio entre la conexión con el recuerdo y la adaptación a la vida cotidiana. Es importante señalar que, aunque en el modelo original se utiliza el término «restauración», en el contexto hispanohablante puede resultar más pertinente el uso de «adaptación», ya que transmite con mayor precisión la idea de reconstrucción de la vida tras la pérdida.

Finalmente, desde un enfoque constructivista, Neimeyer concibe el duelo como un proceso de reconstrucción de significado. Para este autor, las personas necesitan integrar la pérdida en su propia narrativa vital, darle un sentido y reconfigurar su identidad a partir de lo ocurrido. Esta perspectiva le otorga un papel central a la expresión, narración y espacios sociales en los que el doliente comparte y resigne su experiencia.

En conjunto, los modelos revisados muestran que el duelo no constituye un proceso lineal ni uniforme, sino una vivencia dinámica en la que entrelazan emociones, significados y vínculos sociales. Este marco conceptual es fundamental para la intervención socioeducativa, cuyo objetivo no es patologizar el dolor, sino acompañar y ofrecer recursos que favorezcan la resiliencia y construcción vital.

2.2 La dimensión social y comunitaria del duelo

Aunque el duelo se experimente de manera profundamente personal, se desarrolla en un entramado de vínculos sociales y referentes culturales que moldean su vivencia. No es solo un proceso psicológico, sino también un fenómeno que está influido por la manera en que la sociedad la entiende, expresa y legitima la pérdida. En muchos contextos, ciertas pérdidas reciben reconocimiento social, lo que facilita la realización de rituales y la activación de redes de apoyo, mientras que otras permanecen invisibilizadas o silenciadas, lo que dificulta la elaboración del duelo y sitúa a la persona en una posición con mayor vulnerabilidad.

La comunidad, en sus diversas formas (familia, redes, espacios educativos y de cuidados...) puede constituir un recurso fundamental para quienes atraviesan la pérdida. Contar con un entorno que brinde escucha, validación, oportunidades de expresión compartidas y legitimación contribuyen a evitar el aislamiento y a generar una resiliencia colectiva.

Comprender el proceso de duelo desde esta perspectiva social implica desplazar la mirada de lo individual hacia lo comunitario. Este enfoque abre la posibilidad de intervenciones socioeducativas que no se centren solo en apoyo personal, sino también en la construcción de redes y espacios colectivos que acompañen al doliente en su pérdida desde una forma más humanizadora.

Estos planteamientos ofrecen el marco para reconocer la importancia de la creación de dispositivos comunitarios y estrategias socioeducativas específicas.

2.3 Educación Social y acompañamiento en procesos de duelo

La Educación Social, entendida como disciplina orientada a la inclusión, participación y mejora de la calidad de vida, ofrece un marco idóneo para abordar los procesos de duelo desde el punto de vista integral. Su contribución no consiste en reemplazar la atención clínica, sino diseñar entornos educativos y comunitarios que favorezcan la resiliencia y el acompañamiento hacia la reconstrucción vital.

Las competencias profesionales como la escucha activa, la mediación en situaciones de vulnerabilidad, la dinamización de grupos y creación de espacios de inclusión, se convierten en herramientas claves. Dichas habilidades permiten que el doliente encuentre un espacio de expresión libre de juicios, al mismo tiempo que se crean lazos sociales que resultan necesarios en la elaboración del duelo. La intervención en este ámbito se centra en acompañar, más que en dirigir. El objetivo es ofrecer herramientas que favorezcan la resignificación de la pérdida. Desde esta perspectiva, el duelo no lo entendemos como un problema que tenga que resolverse, sino como una experiencia de vida, que, con el apoyo adecuado se transforme en motor de crecimiento personal.

Del mismo modo, la Educación Social aporta una dimensión comunitaria que completa las intervenciones individuales. A través de proyectos grupales, redes y acciones educativas, se facilita el paso de la vivencia privada al reconocimiento en grupo, lo que legitima el sufrimiento y reduce el riesgo de aislamiento. La Educación Social, asume un papel de mediación y acompañamiento que pone el acento en la inclusión y reconstrucción de proyectos vitales.

Este planteamiento se puede enmarcar dentro de la *Adult Bereavement Care Pyramid* (Irish Hospice Foundation, 2020), que estructura la atención en duelo en cuatro niveles de necesidad. En el nivel 1 se encuentran los apoyos universales, accesibles a toda la población: reconocimiento social del duelo, información y respuestas en el entorno (familia, amistades, comunidad, etc.) El nivel 2 hace referencia a necesidades adicionales que pueden atenderse mediante apoyos organizados como grupos comunitarios, intervenciones o redes de ayuda mutua. El nivel 3 corresponde a intervenciones más profesionales, como counselling, dirigidas a personas cuyo duelo presenta un grado mayor de complejidad. Finaliza con el nivel 4, contemplando los casos menos frecuen-

tes, pero más graves, que requieren atención avanzada ante duelos prolongados o con complicaciones.

La Educación Social se encuentra en los niveles 1 y 2, ofreciendo escucha, acompañamiento, prevención de aislamiento y creación de redes comunitarias. Al mismo tiempo, actúa como puente hacia niveles especializados, contribuyendo a una atención coordinada.

3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN PROCESOS DE DUELO

3.1 Grupos de duelo

Los grupos de duelo constituyen una de las estrategias más efectivas para acompañar a quienes atraviesan la pérdida de un ser querido. Se conciben como espacios de encuentro, guiados por profesionales, que facilitan la expresión de emociones, elaboración conjunta de significados y la construcción de un clima de apoyo solidario.

Desde la perspectiva de la Educación Social, estos grupos adquieren especial relevancia al situarse en la intersección entre lo personal y lo comunitario. La dinámica grupal permite que los participantes reconozcan que no están solos en su proceso, que sus experiencias encuentran resonancia en otras y que el sufrimiento se puede compartir sin juicios. Este reconocimiento social favorece la normalización de emociones como la tristeza, culpa o rabia, que son muy comunes en estos procesos.

El papel del educador no se limita a coordinar dinámicas, sino a crear un clima de confianza, promover la participación y garantizar que las voces de todos sean escuchadas. Asimismo, el profesional introduce recursos educativos que ofrecen un acompañamiento que va más allá del desahogo emocional.

Los grupos de duelo constituyen un recurso socioeducativo, ya que facilitan que las personas elaboren la pérdida en un marco de cuidados colectivos, reforzando su sentido de identidad a través de la interacción con otros y reorientar sus proyectos vitales.

3.2 Grupos de ayuda mutua (GAM)

Los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) representan una herramienta en el acompañamiento al duelo, diferenciándose de los grupos de duelo en su carácter más horizontal. Se configuran como espacios de encuentro entre personas que comparten experiencias de pérdida, donde hay un intercambio recíproco y se construyen conjuntamente recursos de afrontamiento. A diferencia de las intervenciones grupales guiadas por profesionales, los GAM se basan en la corresponsabilidad de los participantes y el intercambio entre iguales como fuente poderosa. El papel del educador en estos grupos no es el de dirigir ni condicionar, sino el de facilitar. La horizontalidad favorece la construcción de confianza y la reducción del sentimiento de soledad.

Los GAM tienen un impacto en la dimensión identitaria de las personas en duelo: compartir la propia vivencia con quienes han atravesado situaciones similares, otorgándole un sentido compartido y colectivo.

En este contexto, resulta especialmente significativa mi propia experiencia en la creación de un grupo de hermanos en duelo tras la pérdida de mi hermano: Sergio. Esta vivencia me permitió tomar conciencia de una necesidad concreta: la escasa visibilidad social del duelo fraterno frente a otras formas de pérdida. A partir de esa constatación, impulsé la creación de un espacio específico destinado a quienes, al igual que yo, habían perdido a un hermano o hermana. El grupo se configura como un lugar seguro donde compartir emociones, relatos y silencios que en otros contextos quedan relegados. La posibilidad de encontrarse con iguales, reconocerse en la narrativa y legitimar un dolor favoreció no solo el alivio del sufrimiento individual, sino también la creación de una comunidad y la construcción de una identidad que es compartida. Esta experiencia demuestra el potencial de los Grupos de Ayuda Mutua cuando están orientados a realidades específicas de duelo.

3.3 Acompañamiento individualizado

El acompañamiento individualizado en procesos de duelo se centra en atender la experiencia única de cada persona, respetando sus tiempos, emociones y necesidades. Desde la Educación Social, este acompañamiento busca ofrecer espacio de cercanía, escucha y confianza en el que la persona doliente pueda expresar lo que vive y que pueda conectar con sus propios recursos. El enfoque

del counselling en duelo se entiende como proceso de apoyo basado en escucha empática, aceptación y validación. Incorporar esto a la práctica permite sostener la vulnerabilidad del doliente sin dirigir su proceso, acompañando desde unas preguntas abiertas, reformulando significados e identificando apoyos en su entorno. Esta intervención se trata de «estar con» la persona, sin juicios, acompañándola.

3.4 Intervención en el ámbito educativo

Trabajar en el ámbito educativo implica prevenir el estigma que a menudo rodean la experiencia de la pérdida. Acompañar al estudiante en duelo dentro de su entorno escolar y fomentar estrategias de apoyo que eviten su aislamiento es una de las labores del educador. En estas acciones se puede incluir los espacios de diálogo en el aula, dinámicas de expresión emocional a través del arte o escritura, y la coordinación de un equipo. Se trata de garantizar que en duelo se puede mantener vínculos de pertenencia, de expresar lo que sienten y de seguir participando en las dinámicas educativas. Intervenir en el ámbito escolar es también reconocer que la educación no solo se ocupa de lo académico, sino también del cuidado de las personas. Acompañar procesos de duelo es una forma de educación emocional y comunitaria.

Las propuestas presentadas en este apartado nos muestran cómo la Educación Social puede ofrecer respuestas a las necesidades que nacen de los procesos de duelo. Los grupos de duelo y ayuda mutua facilitan espacios de encuentro, el acompañamiento individualizado aporta cercanía y una mayor personalización; y la intervención en el ámbito educativo visibiliza el duelo en etapas tempranas de la vida.

El duelo, lejos de ser un proceso que se viva en soledad se puede llegar a convertir en una experiencia compartida que fortalece la resiliencia personal y colectiva cuando se tienen los apoyos adecuados.

Conviene destacar, que el trabajo en este ámbito requiere de una formación específica en duelo. La figura del educador resulta esencial pero la intervención tiene que estar respaldada por conocimientos, metodologías y recursos que sostengan la complejidad del proceso. Desde la preparación será posible acompañar de una manera más respetuosa y eficaz a quienes atraviesan una pérdida.

4. DESAFÍOS ACTUALES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La intervención en el ámbito de duelo abre un campo de actuación con gran potencial, aunque a la vez enfrenta algunos desafíos. En sus fortalezas destaca la capacidad de situar la pérdida dentro de un marco comunitario y proporcionando redes de apoyo.

El duelo es un proceso que requiere de un abordaje interdisciplinar. El perfil generalista del educador o educadora social debe complementarse con competencias específicas. Como se viene hablando en este artículo, el duelo es una experiencia universal, pero su acompañamiento requiere unas competencias que no siempre forman parte de los programas de grado dentro de la Educación Social. Incorporar la formación en duelo permitiría dotar de herramientas teóricas y prácticas para abordar esta realidad. Esta capacitación favorecería el desarrollo de habilidades.

Otro reto es la poca visibilidad institucional del duelo en ámbitos educativos. La falta de reconocimiento social limita las posibilidades de intervención. La práctica muestra que la Educación Social se puede convertir en un recurso clave para transformar la vivencia de la pérdida en una experiencia reconocida y acompañada. El desafío, no es diseñar buenas intervenciones, sino garantizar que se sostengan y se integren.

5. REFLEXIONES FINALES

Acompañar en el duelo desde la Educación Social es reconocer que la pérdida no es solo un proceso íntimo, sino también una realidad que afecta a los vínculos y a las comunidades. La práctica socioeducativa aporta un valor diferencial: posibilita que el dolor encuentre espacios para expresarse y transformarse.

El recorrido muestra que el potencial de la Educación Social no depende únicamente de diseñar intervenciones, sino también de la preparación de los profesionales. Incorporar la formación en duelo dentro de los programas de Educación Social garantizaría un acompañamiento sensible y humanizador.

Experiencias innovadoras como la creación de grupos evidencian que se necesita generar espacios inéditos, que están adaptados a necesidades y realidades, transformar la vulnerabilidad en comunidad y abrir la posibilidad de narrar la pérdida. Su reto no es eliminar el dolor, sino acompañarlo; no dar respuestas cerradas sino ofrecer presencia y cuidado. La Educación Social se convierte en herramienta clave para dignificar la experiencia del proceso de duelo en la sociedad actual.

6. AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a todas las personas que comparten conmigo sus experiencias de duelo, especialmente a quienes participan en el grupo de hermanos, su confianza hace posible la construcción de un espacio de ayuda mutua. La forma de narrar su dolor y su esperanza son una fuente de aprendizaje y de inspiración.

Mi agradecimiento a mi familia y en especial a la memoria de mi hermano Sergio, cuya ausencia hecha presencia ha dado origen a un camino de reflexión y acción socioeducativa. Este trabajo es, en gran medida, un homenaje a su vida y al vínculo que aún sigue entre nosotros.

Finalmente, reconocer la importancia de la Educación Social como disciplina y a todos los profesionales que hacen posible que la sociedad aprenda a cuidar también en los momentos de mayor vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aoun, S. M., Breen, L. J., Howting, D. A., Rumbold, B., y McNamara, B. (2015). Who needs bereavement support? A population-based survey of bereavement risk and support need. *PLOS ONE*, 10(3), e0121101. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121101>
- Echegaray Gallego, S. L. (2025). *Desde el silencio, el grito: Duelo tras la pérdida de un hermano* [Trabajo fin de máster]. Centro de Humanización de la Salud San Camilo, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull.
- Irish Hospice Foundation. (2020). *Adult Bereavement Care Pyramid*. <https://hospicefoundation.ie/our-supports-services/bereavement-loss-hub/i-work-in-bereavement/adult-bereavement-care-pyramid/>
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Macmillan.
- Logan, E., Thornton, J. A., Kane, R. T., y Breen, L. J. (2018). Social support following bereavement: The role of beliefs, expectations, and support intentions. *Death Studies*, 42(8), 471–482. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1382610>
- Neimeyer, R. A. (2002). *Lessons of loss: A guide to coping*. McGraw-Hill.
- Stroebe, M., y Schut, H. (1999). *The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description*. *Death Studies*, 23(3), 197–224. <https://doi.org/10.1080/074811899201046>
- Worden, J. W. (2009). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. Springer.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Echegaray Gallego, S. L. (2026). Acompañar en la pérdida: El papel de la Educación Social en la intervención en procesos de duelo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 131-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109953>

La Educación Social en el puesto de Coordinación de Bienestar: reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto educativo

Social Education in the Role of Wellbeing Coordination: Challenges, Potentials and Professional Alignment in Educational Settings

MARÍA RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ
EDUCADORA SOCIAL

Resumen

Actualmente, existe en los centros educativos españoles, una figura llamada coordinador/a de bienestar y protección, la cual tiene como objetivo la garantía del derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser protegidos de manera integral, mediante la coordinación de recursos y capacidades (UNICEF, 2021). Desde su creación en 2021, han surgido alrededor de esta figura algunas necesidades en las Comunidades Autónomas en cuanto a la concreción de su implantación. Entre estas encontramos la necesidad de definir un perfil profesional que se encargue de realizar las funciones de la Coordinación de Bienestar. Consecuentemente, se ha originado un debate en el que se barajan diferentes perfiles profesionales, entre ellos el del educador/a social, que ya tiene presencia en los centros escolares como parte de la comunidad educativa de algunas de las CC.AA. Por ello, en el presente artículo se justifica de manera teórica esta reivindicación, mediante la revisión de la normativa, el análisis de las figuras de Coordinación de Bienestar y de la Educación Social, y la comparación entre ambas, evidenciando la correspondencia entre las funciones desarrolladas por educadoras/es sociales dentro de los centros educativos y aquellas atribuidas a la nueva figura. Además, con el objetivo de abordar los problemas derivados de la falta de concreción en la regulación de esta figura, se propone la elaboración de una guía orientativa que presente un modelo de intervención en la Coordinación de Bienestar desde la perspectiva profesional de la Educación Social.

Palabras clave: LOPIVI, protección a la infancia, coordinación de bienestar y protección, educación social.

Abstract

Spanish educational centres currently include the role of wellbeing and protection coordinator, established to ensure the comprehensive protection of children and adolescents through the coordination of resources and institutional capacities. Since its introduction in 2021, significant challenges have emerged regarding the practical implementation of this role across different Autonomous Communities, particularly in relation to the definition of a suitable professional profile. This situation has prompted debate around several professional backgrounds, including that of the social educator, who is already integrated into school communities in some regions. This article offers a theoretical justification for recognising Social Education as a key professional framework for wellbeing coordination. Through a review of relevant legislation, an analysis of both professional roles, and a comparative examination of their functions, the study highlights a strong alignment between the competences of social educators and those attributed to the wellbeing coordinator. Finally, the article proposes the development of an operational guide outlining a model of wellbeing coordination grounded in Social Education practice.

Keywords: LOPIVI, child protection, wellbeing coordination, social education.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, cada vez se hace más evidente la necesidad de contar con profesionales como las educadoras y los educadores sociales dentro de los centros educativos de España. Actualmente, el profesorado se ve sobrecargado de trabajo debido a las nuevas demandas y necesidades derivadas de los cambios sociales y la globalización, las cuales están relacionadas con la educación, pero van más allá de lo puramente académico (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022).

Entre estas nuevas demandas a las que se enfrenta la comunidad educativa, podemos destacar el asegurar la protección y el bienestar del alumnado, exigida desde la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI).

Según los datos recogidos en el Registro Unificado de Maltrato Infantil y teniendo en cuenta que la violencia hacia niños, niñas y adolescentes (a partir de ahora NNA) es muchas veces silenciada de manera intencionada y que puede pasar muy desapercibida, en el año 2021 se recogieron 21.521 notificaciones con relación a NNA víctimas de violencia. Además, de manera concreta en el ámbito educativo, según los datos recogidos en la Estrategia de Erradicación de la Violencia sobre la Infancia y la Adolescencia, se expone que uno de cada tres niños/as podría sufrir acoso escolar. También se señala que la mayoría de NNA que sufre este tipo de violencia no es consciente de ello o le dan otra interpretación y solo el 3,33% se identifican como víctimas de acoso, mientras que en el caso del ciberacoso solo el 2,2% de las víctimas son conscientes de que lo sufren (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022).

Ante esta situación, la LOPIVI obliga a los centros educativos a contar con una figura profesional nueva: la Coordinación de Bienestar y Protección (CBP). Su puesta en marcha ha evidenciado numerosos problemas, entre ellos la falta de definición de un perfil profesional para llevar a cabo la coordinación y la falta de formación de las personas que ahora mismo están ejerciendo este rol (Educo, 2023).

El Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) reivindicó en un comunicado la idoneidad de la Educación Social como profesión para asumir la coordinación de bienestar, debido a la formación profesional que se le asume a los educadores/as sociales y a que las funciones que venían realizando estos/as profesionales en los centros educativos de algunas de las

Comunidades Autónomas (CC.AA.) son prácticamente idénticas a las que se le han encomendado a la CBP. Teniendo en cuenta esto, actualmente, esta nueva figura debe ser la llave de entrada para consolidar a los educadores y educadoras sociales como una figura indispensable dentro de la comunidad educativa.

2. LA COORDINACIÓN DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN

Para comenzar a abordar la relación entre la CBP y la Educación Social, es importante conocer y comprender el contexto de creación y la puesta en marcha de esta nueva figura.

La aprobación de la nueva ley de protección integral de la infancia y la adolescencia ha supuesto que se ponga en un primer plano la necesidad y la importancia de prestar especial atención a temas claves como la prevención de la violencia ejercida hacia los/as NNA o el bienestar de las personas menores de edad. Esta normativa es un punto de inflexión muy importante ya que se reconoce por primera vez el derecho propio de los/as NNA de poder desarrollarse libres de violencia. Además, la LOPIVI ofrece una mirada integral de este derecho, incluyendo medidas en todos los ámbitos que componen el día a día de las personas menores de edad y que influyen en su bienestar social, familiar, educativo, de ocio y emocional entre otros (Educo, 2023).

Con relación al ámbito educativo, se incorpora como principal medida la CPB, la cual fue introducida dentro de la LOPIVI a petición del Ministerio de Justicia en 2018 en el anteproyecto de ley. Esta petición fue formulada debido a que esta figura, la cual ya había sido implementada en otros sistemas educativos bajo denominaciones como *saveguarding lead o wellbeing coordinator*, estaba demostrando buenos resultados en cuanto a la protección de los NNA en los centros educativos (Espinosa, 2022).

Dentro de la ley, no es hasta el artículo número 35 cuando se habla por primera vez de la figura de la CBP. En él se estipula que todos los centros educativos en los cuales se cursen estudios para personas menores de edad deben adoptar la CBP, precisando que serán las propias administraciones educativas competentes las que determinarán las funciones y los requisitos que debe desempeñar la persona encargada de este rol, cediendo también a estas la decisión sobre si dichas funciones deben ser desempeñadas por personal existente en los centros o por nuevo personal.

Además, en este mismo artículo se desarrollan las funciones mínimas establecidas para esta figura. En concreto son 11 funciones base que podríamos dividir y resumir en 3 áreas¹:

- **Formación:** la CBP debe encargarse de establecer planes de formación para estudiantes, familias y el personal de los centros con el fin de promover la prevención, detección precoz y protección de los NNA frente a la violencia y una cultura del buen trato.
- **Detección y coordinación:** esta figura debe ser el referente principal de la comunidad educativa para la detección y comunicación de posibles casos de violencia, siendo responsable de coordinar la respuesta y la intervención con los servicios sociales y las autoridades competentes en caso de ser necesario.
- **Protocolos:** la CBP debe asegurar que toda la comunidad educativa tenga conocimiento sobre cómo aplicar correctamente los protocolos de actuación en materia de violencia, además de trabajar en conjunto con la dirección del centro en la elaboración del plan de convivencia.

Para terminar de clarificar lo que implica esta figura y sus funciones, atendiendo al propio nombre de la misma, vamos a dividirla en 3 partes fundamentales tal y como propone Cabedo (2023):

- **Coordinación:** el propio nombre de esta parte muestra que una de las funciones elementales de esta figura es actuar en contacto directo con la comunidad educativa y con las administraciones y entidades encargadas o implicadas en la protección de los NNA.
- **Bienestar:** uno de los objetivos centrales de este rol es fomentar la convivencia armoniosa en los centros a través del buen trato.
- **Protección:** esta última parte indica que la CBP es responsable de garantizar los derechos de la infancia y la adolescencia protegiendo al alumnado.

¹ Para obtener una visión más completa, se recomienda consultar todas las funciones en el texto original de la LOPIVI, disponible en el BOE: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347

Aunque la implantación de esta figura ha supuesto un gran avance en cuanto a la consolidación de un sistema educativo que proteja a los NNA, cubra sus necesidades y se defiendan sus derechos (Espinosa, 2022), su puesta en práctica ha presentado varios problemas. En el informe publicado por Educo titulado *Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año*, se hace un análisis de cómo se ha llevado a cabo la implantación de la CBP en las CC.AA. Mediante entrevistas y otros métodos de investigación, pudieron llegar a la conclusión de que existían varias problemáticas: dificultades con la identificación de esta nueva figura por parte de la comunidad educativa; una falta de liberación horaria; una falta de asignación presupuestaria; una falta de especificidad de la figura de la coordinación de bienestar; una falta de formación de las personas que están ejerciendo esta labor; una falta de definición de un perfil profesional que lleve a cabo la CBP (Educo, 2023).

Aunque todas estas problemáticas resultan relevantes, vamos a detenernos en las dos últimas mencionadas, ya que es aquí donde podemos encontrar argumentos para creer que la Educación Social debería ser la profesión que lleve a cabo la CBP.

Respecto a la falta de formación de las personas que actualmente están llevando a cabo este rol, Educo señala que existe una falta de conocimientos teóricos, de identificación y de herramientas de gestión respecto a los recursos y servicios externos, de conocimientos sobre derechos de los NNA y de competencias sobre el liderazgo. Además, también se explica que, desde las administraciones de las distintas comunidades autónomas, se ofrecen formaciones de 10 a 30 horas, lo que parece ser insuficiente para adquirir conocimientos y herramientas sobre las temáticas y problemáticas a las que la CBP debe hacer frente. Las personas entrevistadas por Educo critican también, entre otras cosas, que las formaciones son esencialmente teóricas, por lo que no permiten la puesta en práctica de lo aprendido, además de que existe una falta de contenidos sobre metodologías de participación, los derechos de los NNA o el mejor manejo de conceptos como el buen trato o la protección integral.

En cuanto a la falta de definición de un perfil profesional desde Educo se reivindica que la propuesta sobre qué profesión tendría que ser la que llevara a cabo la CBP debería realizarse basándose en la detección de necesidades y a partir de ahí analizar quién o quiénes podrían dar respuesta a esas necesidades realizando las funciones de la CBP con la mayor calidad posible. Cabe

destacar que ahora mismo, según la investigación realizada por esta entidad, existe una gran heterogeneidad de perfiles que han asumido este rol, desde profesorado de matemáticas, lengua o deporte a orientadores/as, jefes/as de estudio, profesores/as técnicos/as de servicios a la comunidad (PTSC) o coordinadores/as de convivencia (Educo, 2023).

3. LA EDUCACIÓN SOCIAL DENTRO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Una vez comprendido el origen de la CBP y cómo ha sido su puesta en marcha en los centros, es turno de la otra cara de la moneda, la actividad de la Educación Social dentro del sistema educativo.

La educación ha evolucionado más allá de la simple transmisión de conocimientos académicos, incorporando aspectos como la participación, el desarrollo de una ciudadanía crítica, la socialización, la educación en valores, la convivencia y la interculturalidad. Este cambio ha evidenciado la necesidad de contar con un perfil profesional especializado: las educadoras y los educadores sociales (González, 2022).

Que esta profesión sea la más idónea para hacer frente a estas nuevas demandas en el sistema educativo no es casualidad. La respuesta a esto se puede encontrar en su propia definición. La Educación Social, atendiendo a la definición recogida en su respectivo código deontológico es, esencialmente, «el derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas» (ASEDES, 2007, p. 12). Esta profesión posibilita la incorporación del sujeto en diversas redes sociales, favoreciendo su sociabilidad y participación, promoviendo también el acceso a bienes culturales que amplíen sus posibilidades educativas, laborales, de ocio y participación social.

Toda esta potencialidad ha hecho que las educadoras y los educadores sociales hayan sido integradas/os de manera sutil, desde hace años, dentro de los centros, realizando funciones orientadas a llevar a cabo acciones innovadoras que den respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema educativo (Terrón-Caro et al., 2017).

Sin embargo, solo seis de las CC.AA. (siendo estas Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Cataluña, Islas Baleares, Islas Canarias) contemplan la educación social como parte del equipo educativo de los centros. Aun así, según apunta López Zaguire (2013), en estas y en el resto de comunidades, existen varios modelos de relación entre esta profesión y las escuelas e institutos:

- **Educadoras y educadores sociales adscritos a los centros escolares:** este primer modelo es el que se correspondería con el adoptado por las seis CC.AA. mencionadas. En él, las y los educadoras/es están adscritos dentro de los equipos de los centros y se da principalmente en los institutos, aunque en las escuelas de infantil y primaria, debido a circunstancias de población, se puede dar el caso.
- **Educadoras y educadores sociales integrados en los Servicios Sociales Municipales:** este modelo coordina educadores sociales de los Servicios Sociales con la comunidad educativa a través de comisiones. En ocasiones, es un modelo mixto: institutos con determinadas circunstancias, pueden contar con una educadora o educador propio además del apoyo de Servicios Sociales.
- **Proyectos concretos liderados por educadoras y educadores sociales en los centros escolares:** en este último modelo los ayuntamientos o consejerías de educación elaboran proyectos de intervención coordinados por educadoras y educadores sociales.

Vistos los diferentes modelos de integración de la educación social en los centros educativos, resulta relevante conocer las áreas y algunas de las funciones principales que llevan a cabo estas/os profesionales para conocer el trabajo que realizan. Por similitud con el modelo de integración de la CBP en los centros, se va a hablar únicamente sobre las funciones que realizan las educadoras y los educadores sociales de aquellas CC.AA. que cuentan con esta figura adscrita a las escuelas e institutos. La recopilación de estas funciones se ha realizado mediante la consulta de las diferentes normativas² que regulan la

² Para consultar el listado de normativas utilizadas, véase la sección de «Referencias bibliográficas».

actividad de estas/os profesionales en cada comunidad, agrupando las funciones en áreas de actuación y combinando aquellas funciones que son similares:

Las áreas de actuación de estas/os profesionales son:

- Educación para la mejora de la convivencia.
- Prevención y detección.
- Absentismo.
- Formación.
- Coordinación.
- Trabajo con las familias.

Y, por otra parte, algunas de las funciones que realizan con relación a las áreas de actuación son:

- Diseñar y fomentar la puesta en marcha de programas de convivencia para prevenir y hacer frente a las situaciones de violencia infantojuvenil.
- Apoyar al equipo docente en las tareas de prevención detección y atención de situaciones y conductas de riesgo en el alumnado.
- Prevención e intervención en los casos de violencia.
- Realizar el seguimiento de los casos de absentismo de acuerdo con los protocolos establecidos y en coordinación con el resto de profesionales, tanto de la comunidad educativa como del entorno social.
- Facilitar información, orientación y asesoramiento al alumnado, a la comunidad educativa y a su entorno para el desarrollo de programas socioeducativos.
- Promover el desarrollo de programas de salud, igualdad y de prevención de violencias.
- Impulsar y coordinar actuaciones entre el centro educativo, los servicios externos, las familias, los agentes socioeducativos y de salud que formen parte de la red socioeducativa del centro.

- Fomentar y realizar acciones que refuercen la implicación de las familias en general en los proyectos educativos del alumnado y del centro.

Y para acabar de poder entender el trabajo realizado por las educadoras y los educadores y su alcance, cabe destacar que, tal y como se puede observar, unas de las características principales que definen su intervención dentro de los centros educativos es que no se centran únicamente en el alumnado, sino que en su trabajo también se incluyen a las familias, la comunidad educativa y a los agentes del territorio (Jiménez, 2022), lo que refuerza el papel fundamental de esta figura como coordinadora de recursos para garantizar el máximo bienestar del alumnado y de la comunidad educativa en general.

4. RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS Y LA COORDINACIÓN DE BIENESTAR

Cómo se ha comprobado en los dos apartados anteriores, tanto la CBP como la Educación Social, realizan un trabajo esencial a la hora de asegurar el bienestar y el pleno desarrollo del alumnado. Por su parte, las educadoras y los educadores sociales, antes de que la CBP fuera incorporada en los centros, han estado realizando un gran trabajo respecto a la gestión del bienestar y la inclusión socioeducativa del alumnado, ocupándose de aspectos sociales, emocionales y de protección, además de actuar como nexo entre los centros y el entorno social para asegurar el desarrollo integral y de calidad de los/as estudiantes. Si bien es cierto, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, este trabajo solo se ha desarrollado en seis de las CC. AA., por lo que no ha podido alcanzar toda su potencialidad en el resto de España.

Por su lado, la CBP, tal y como se ha podido comprobar, es una medida esencial para poder garantizar que se cumplan los derechos de la infancia y adolescencia dentro de los centros educativos, convirtiéndolos en espacios seguros para que los NNA puedan crecer libres de violencia, pudiendo así alcanzar su máximo desarrollo como personas. Sus funciones, al igual que ocurre, de manera muy similar, con las funciones de las educadoras y los educadores sociales dentro de los centros educativos, están orientadas a la coordinación de recursos y a la formación de la comunidad educativa, con el fin de proteger la seguridad y el bienestar integral (emocional, social y físico) del alumnado.

Como se puede observar, ambas figuras resultan muy similares, llevando a cabo tareas idénticas en muchos aspectos, como, por ejemplo:

- El trabajo en prevención y detección de situaciones de riesgo para el alumnado.
- La capacitación de la comunidad educativa en el uso de herramientas de resolución pacífica de conflictos.
- Impulsar medidas para asegurar y fomentar la convivencia pacífica en los centros.
- La puesta en marcha de formaciones para la comunidad educativa en cuanto a la prevención de violencias y a la adquisición de herramientas para detectar y responder a situaciones de violencia.

Sin embargo, la CBP y la educación social dentro de los centros también presentan varias diferencias esenciales. La primera de ellas, y a mi parecer la más relevante, es la diferencia de regulación entre ambas figuras. La coordinación ha sido legislada a nivel nacional, constituyéndose como una medida obligatoria de implementar por parte de escuelas e institutos, mientras que la educación social como parte de la comunidad educativa de los centros solo se contempla en alguna comunidad autónoma y, además, no existe una legislación estandarizada, sino que en cada comunidad esta figura se ha regulado de maneras muy diferentes.

Por otro lado, las funciones encomendadas a la coordinación de bienestar se relacionan más con un rol estratégico y facilitador de recursos y medidas, mientras que las funciones que desarrollan las educadoras y educadores sociales en los centros tienen que ver con un rol más activo con relación a la intervención en casos de violencia o en los que resulte necesario. Además, las funciones de estas/os profesionales, en las diferentes normativas autonómicas, se presentan con un carácter algo más específico que en el caso de la coordinación de bienestar, cuyo papel es mucho más indefinido y genérico.

Con todas estas similitudes y diferencias, cabe pensar que la solución más idónea para resolver las problemáticas que presenta la CBP sería utilizarla, ya que cuenta con un carácter estatal y obligatorio, como forma de poder introducir a educadoras y educadores sociales como parte de los centros educativos de España, cumpliendo (con un cierto nivel de calidad asegurado debido a la

formación de estos profesionales y a las experiencias previas que ya se han tenido en algunos centros educativos con la educación social) las funciones y los objetivos encomendados a la CBP.

5. PROPUESTA DE GUÍA PRÁCTICA PARA LA COORDINACIÓN DE BIENESTAR

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado en el apartado anterior, como forma de materializar esta posible solución a los problemas que presenta la CBP y buscando que su intervención sea llevada a cabo con la máxima calidad posible, en este artículo se propone la realización de una guía práctica en la cual se recoja la información relevante sobre la coordinación de bienestar y cómo llevar a cabo este trabajo.

Esta guía estaría dirigida a educadoras y educadores sociales, quienes asumirían la responsabilidad de ejercer la coordinación. En ese sentido, se propone concretar y definir las funciones de la CBP de manera más específica, tomando como referencia, además de las que aparecen en la LOPIVI, aquellas que han sido desarrolladas desde la educación social en los centros escolares y que pueden resultar útiles para fortalecer este rol.

Dicha guía recoge los siguientes apartados fundamentales:

- Introducción a la Coordinación de Bienestar y Protección: presentación del contexto de creación de la CBP.
- Conceptos básicos relevantes para la CBP: desarrollo de conceptos clave para el ejercicio de este rol.
- El marco legal de la CBP: comprensión general de todas las implicaciones legales de la LOPIVI que afectan a esta figura.

Además de estos apartados, esta guía también cuenta, como novedad con respecto a otras, secciones dedicadas al **perfil y formación para el ejercicio de la CBP**, las **áreas de actuación** y las **funciones a desarrollar**.

Perfil profesional y formación

En este apartado se especifica que el perfil profesional más idóneo para poder ejercer la coordinación de bienestar es el de una persona que cuente

con el título de Graduado en Educación Social, debido a que las funciones y competencias que se adquieren con dicho título son compatibles con las funciones atribuidas a la CBP. Esta afirmación se justificaría mediante las competencias que se les supone a las educadoras y educadores sociales, como, por ejemplo:

- Dominio de las metodologías educativas, de formación, de asesoramientos, de orientación y de dinamización social y cultural.
- Conocimientos y destrezas para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales de los grupos.
- Dominio de técnicas de planificación y/o proyectos.
- Capacidad de poner en marcha planes, programas educativos y acciones docentes.
- Conocimiento teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.

En cuanto a la formación, sería necesario que, además de contar con el título de Educación Social, la persona que vaya a llevar a cabo la CBP cuente con alguna acreditación de especialización, como puede ser el título propio de la UNED de Coordinación de Bienestar y Protección, en el cual se adquieran conocimientos sobre las siguientes temáticas entre otras:

- Violencia y desarrollo evolutivo de la infancia y la adolescencia.
- Profundización en los tipos de violencia sufridos por la infancia y la adolescencia.
- Derechos de la infancia.
- Profundización en contenidos sobre la LOPIVI.
- Aprendizaje de estrategias de comunicación efectiva y asertiva para fomentar el bienestar de los menores.
- Desarrollo de habilidades específicas para ejercer la CBP y orientaciones sobre cómo implementar este rol en los centros.

- Herramientas y estrategias para favorecer la prevención y la detección temprana.
- Orientaciones sobre cómo articular la coordinación entre los recursos de los centros y los servicios externos.
- Formaciones dirigidas a las familias y pautas para abordar conflictos o situaciones de conflicto en el entorno familiar.
- Conocimientos sobre los factores de riesgo y de protección del alumnado.

Áreas de actuación

En este apartado se recogen las áreas de actuación que se proponen para la persona encargada de llevar a cabo la CBP, teniendo en cuenta sus funciones, y serían: área de formación, área de coordinación, área de dinamización del entorno escolar y área de mediación y resolución de conflictos.

- Formación: este área está orientada a las formaciones que deben impartir los/as coordinadores/as, exigidas en las funciones de esta figura. Dentro de esta área encontramos tres tipos de formaciones: para el equipo educativo, para las familias y para el alumnado.
- Coordinación: este área está dedicada al trabajo de coordinación con recursos internos del centro, como puede ser la coordinación con los/as tutores/as, con los/as PTSC, el/la coordinador/a de convivencia, el equipo directivo, el/la orientador/a y con recursos externos, como servicios sociales, centros de salud, agentes tutores, etc.
- Dinamización del entorno escolar: dentro de este área se proponen realizar acciones para fomentar la convivencia escolar.
- Mediación y resolución de conflictos.

Funciones de la CBP

En este apartado se propone una reelaboración de las funciones para el ejercicio de la CBP, utilizando aquellas ya propuestas en la LOPIVI, las que las educadores y educadores ya ejercían en los centros educativos de algunas CC.AA. y las propuestas por Espinosa (2022).

Tabla 1
Propuesta de funciones para la CBP

Funciones generales	Funciones específicas
<p>Coordinar actuaciones con los agentes educativos, socioeducativos y de salud que formen parte de la red socioeducativa del territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes, debiendo informar a las autoridades correspondientes si se valora necesario. • Impulsar, dinamizar y evaluar propuestas con el fin de fomentar las relaciones entre el centro y el entorno comunitario. • Impulsar la red de coordinación entre el centro educativo y los servicios externos y las familias.
<p>Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los NNA, así como la cultura del buen trato hacia los mismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Difundir entre los miembros de la comunidad escolar los derechos de la infancia. • Fomentar la participación infantil.
<p>Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia del centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y desarrollar intervenciones que favorezcan la convivencia escolar junto con la colaboración del profesorado y de la comunidad escolar en general. • Fomentar la puesta en marcha de programas de convivencia para prevenir y hacer frente a las situaciones de violencia infanto-juvenil. • Generar equipos y espacios con el objetivo de desarrollar nuevas estrategias para la resolución pacífica y constructiva de los conflictos.

Nota. Elaboración propia a partir del texto original de normativas autonómicas, Ley Orgánica 8/2021 (2021) y Espinosa (2022).

6. CONCLUSIONES

La implantación de la CBP ha cobrado especial relevancia dentro del ámbito educativo, evidenciando la importancia de atender en los propios centros educativos las cuestiones relacionadas con la dimensión social de los NNA. Resulta importante señalar que en los colegios e institutos existen figuras

que relacionan la comunidad escolar con el entorno social (PTSC) y otras que atienden la diversidad del alumnado (PT), pero lo que la LOPIVI ofrece como novedad la obligación de atender de manera integral las necesidades sociales que afectan al alumnado con el fin de garantizar la protección, el bienestar y el buen trato hacia el mismo.

La figura del coordinador/a de bienestar requiere de una especialización, que, aunque no se detalle dentro de la LOPIVI, sí se puede presuponer al analizar las exigencias que esta ley marca en los diferentes ámbitos en los que actúa. En los tres cursos que lleva implementada la Coordinación de Bienestar, esta figura ha sido asumida en muchos centros por el propio profesorado, lo que le ha supuesto una sobrecarga de trabajo, además del sobresfuerzo por tener que dar respuesta a un ámbito que no es propio de sus competencias profesionales. Esto, además del desgaste que causa en el profesorado, hace que la calidad y la potencialidad que tiene la acción de la CBP se vea reducida.

Bajo mi punto de vista, dicha figura debería ser asumida por educadoras y educadores sociales para poder dar cobertura a todos los requisitos que se han desarrollado a lo largo de este artículo. Como se ha podido observar, existen numerosas similitudes entre las funciones que se le otorgan a la persona encargada de la coordinación y las funciones que ya estaban siendo ejercidas por las educadoras y educadores sociales dentro de los centros educativos. Esto lleva a plantear por qué a la hora de establecer la CBP, no se tuvo en cuenta que ya existía otra figura profesional con características similares.

La respuesta a esta pregunta, bajo mi punto de vista, está relacionada con varios factores. El primero de ellos es que la Educación Social dentro de los centros escolares solo está contemplada en seis de las diecisiete CC.AA., por lo que se puede observar que esta profesión todavía no goza del reconocimiento suficiente dentro de este ámbito.

Además, en aquellas comunidades en las que sí está reconocida esta figura dentro del ámbito educativo, la normativa no está unificada, por lo que las medidas en cuanto a la implantación de la Educación Social dentro de las aulas no están bien definidas. Esto lleva a que, igual que pasa con la coordinación de bienestar, no se conozca ni se reconozca la actividad de esta profesión dentro de los centros escolares.

Por último, se puede comprobar que existe una dejadez por parte de la administración a la hora de seguir legislando y actualizando la actividad de la

educación social en el ámbito educativo. Desde Andalucía, por ejemplo, se expresa que desde 2010 no existen más normativas ni se han actualizado las existentes hasta entonces, dando una sensación de olvido y abandono por parte de la Administración (Ríos et. al, 2021).

Resulta evidente que existe una profesión que entre sus competencias tienen atribuidas las funciones de la CBP pero que necesita conseguir un mayor reconocimiento. Para ello, además del trabajo de reivindicación y de lucha que están llevando a cabo respecto a este tema las educadoras y educadores sociales de los diferentes colegios de España, el cuál me gustaría resaltar y agradecer en este artículo, sería necesario, entre otras cosas, que se fomentara la investigación en el campo de la Educación Social para realizar una base teórica que reflejase los resultados que se obtienen con las acciones socioeducativas que se llevan a cabo, pudiendo demostrar con datos la importancia de esta profesión. y la necesidad de que esta esté integrada dentro de los centros educativos.

También considero que sería necesario reivindicar a la hora de hablar de los ámbitos de intervención de la Educación Social, el espacio que tiene dentro del ámbito de la educación formal, dejando atrás la idea de que la Educación Social es aquella que se da fuera de las aulas. Además, sería necesario visibilizar el trabajo realizado por las educadoras y los educadores sociales en los centros educativos, incluyendo esta información dentro de las referencias a los ámbitos de trabajo de esta profesión. En esta línea, resulta esencial que desde la propia formación en el grado se aborde mucho más el papel que tiene la Educación Social con relación al ámbito educativo formal, ya que este siempre tiende a ser olvidado en cuanto a nuestra formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*.

Cabedo-Mallol, V. (2023). El coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección del alumnado. En I. Ravellat Ballesté y V. Cabedo-Mallol (Eds), *Estudios sobre la ley orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia* (pp. 143-190). Universitat Politècnica de Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8800432>

Decreto 19/2007 para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia, en el marco de la Ley de Educación andaluza y Las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. En <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>

- Díez-Gutiérrez, E., y Muñoz-Cortijo, L. (2022). *Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes*. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 20(1). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Educo (Ed.). (2023). *Coordinador/a de Bienestar y Protección: Balance del primer año: Propuestas para reforzar una figura clave contra la violencia hacia la infancia*. Educo. <https://www.educo.org/blog/tras-un-ano-de-su-puesta-en-marcha,-la-figura-del>
- Espinosa, M. Á. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8093&tipo=documento>
- González Rodríguez, J. A. (2022). The social educator in Spanish schools: an analysis of school regulations. *Educazione Interculturale*, 20(2), 160–171. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15862>
- Instrucció 16/2020, de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, de funcionament del Programa per a la Prevenció de l'Abandonament Escolar dels Alumnes d'Educació Secundària de les Illes Balears per al curs 2020 2021. <http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/tisoc/>
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-17-de-septiembre-de-2010-de-la-direccion-general-de-participacion-e-innovacion>
- Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa. <https://www.csif.es/contenido/extremadura/educacion/149935>
- Jiménez, R. (2022). Educación social y sistema educativo. Visiones y reflexiones sobre la construcción de la identidad profesional. RES. *Revista de Educación Social*, (35). <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-3-las-palmas-de-gran-canaria/educacion-social-y-sistema-educativo-visiones-y-reflexiones-sobre-la-construccion-de-la-identidad-profesional>
- Junta de Andalucía. (2015). *Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía de 2014-2015*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/informes.htm
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ex-l4-2011.html
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipaguadulce/2014/08/14/ley-62014-de-25-de-julio-canaria-de-educacion-no-universitaria/>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021, 68657 a 68730

- López Zaguirre, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, (16). https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Estrategia de Erradicación de la Violencia sobre la Infancia y la Adolescencia*. <https://www.juventudeinfancia.gob.es/es/infancia/planes-estrategicos/estrategia-erradicacion-violencia-contra-infancia-adolescencia>
- ResolucióEDU199120-75educadors/essocials,B-18.https://www.cgtensenyament.cat/wp-content/uploads/2020/08/pdf_edu199120.pdf
- Resolución de 16 de octubre de 2.006, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación. En <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/213/11>
- Resolución de 26 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la <https://www.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=76223>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (29), 25-40. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- UNICEF. (2021). *Protección de la infancia desde el entorno escolar: El coordinador/a de bienestar y protección; Recomendaciones para la aplicación de la LO-PIVI en los centros educativos*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/educacion/biblioteca/proteccion-infancia-entorno-escolar>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Rodríguez Gutiérrez, M. (2026). La Educación Social en el puesto de Coordinación de Bienestar: Reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 143-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19110160>



ARTÍCULO

Pensar la educación desde la confianza: en torno a la Filosofía de la Educación y sus supuestos

Rethinking Education through Trust: Reflections from the Philosophy of Education

SABINO DE JUAN LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA POR LA UNED

PATRICIA REVUELTA MEDIAVILLA

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID. PROFESORA DEL CES DON BOSCO

Resumen

El objetivo del presente artículo es hacer el planteamiento de un problema epistemológico, en el ámbito de la filosofía de la educación, sobre el rol de la confianza en el proceso educativo en general y del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se propone la hipótesis de pensar la educación desde la confianza y no la confianza desde la educación, esto es, de comprender la confianza como fundamento de la educación en lugar de ser reducida a mera estrategia o producto de la educación. Siguiendo una metodología analítico-descriptiva, seguiremos el siguiente orden de exposición: en primer lugar, partiendo de tres conceptos clave, filosofía, educación, confianza, se muestra la emergencia de la confianza en el ámbito de la práctica y reflexión filosófica sobre la educación, incidiendo en el rol atribuido a la confianza en dicha práctica y reflexión, al mismo tiempo que se señalan algunas limitaciones. En segundo lugar, se pasa al desarrollo, en la línea del objetivo propuesto, de una comprensión del ser humano como relacionalidad expresado en la estructura cognitiva y antropológica de intencionalidad, conciencia, yo, que posibilite esta visión de la confianza como fundamento de la educación; en tercer lugar, después de mostrar una visión de la confianza en la línea de lo expuesto, se pasa a la descripción del rol de la confianza como fundamento del proceso educativo y de enseñanza/aprendizaje.

Palabras clave: filosofía, educación, confianza, relacionalidad, testimonio.

Abstract

This article addresses an epistemological question within the philosophy of education concerning the role of trust in educational and teaching-learning processes. It advances the hypothesis that education should be understood from the perspective of trust, rather than conceiving trust as a by-product or strategy of education. In other words, trust is proposed as a foundational condition of educational practice. Adopting an analytical-descriptive methodology, the article first examines the emergence of trust within philosophical reflection on education through the concepts of philosophy, education and trust, identifying both its significance and its limitations. It then develops an understanding of the human being as fundamentally relational, articulated through cognitive and anthropological structures such as intentionality, consciousness and selfhood, which support trust as an educational foundation. Finally, the article outlines the role of trust as a constitutive element of educational and teaching-learning processes.

Keywords: philosophy, education, trust, relationality, testimony.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 08/10/2025

Fecha de aceptación: 02/02/2026

Educación y Futuro, 54 (2026), 163-187

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19110195>

1. INTRODUCCIÓN: FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y CONFIANZA

Desde sus comienzos en la Atenas del siglo IV a. C., la filosofía se ha ocupado de la educación como uno de los asuntos relevantes, y ha seguido siendo una cuestión de la que se ha ocupado, unas veces más directamente, otras menos, a lo largo de gran parte de su historia (Curren, 2018). En el siglo XX, cuando la educación pasa a ocupar un primer lugar en el interés de la sociedad en la década de los 60, se constituye como área específica dentro de la filosofía (Peters, 1973a). A medida que la educación va cobrando importancia en la sociedad durante la década de los 1980, tanto el interés por la filosofía de la educación como su especialización, ha ido creciendo de forma espectacular (Curren, 2023b), dando lugar a diversas corrientes, en función del criterio adoptado, sea la complejidad del proceso educativo o la misma forma de entender la filosofía, dando lugar a una tipología etiquetada de diversas maneras como *enfoque perenne* (Adler, 1982), *esencialista* (Bagley, 1934), *progresista* (Dewey, 2004), *crítico* (Freire, 2004), *existencialista* (Sartre, 1943) o *constructivista* (Vygotsky, 2012).

Han sido los avances en la filosofía, los cambios en la educación o la misma complejidad de la vida social lo que progresivamente ha ido dando lugar tanto a una mayor complejidad de los problemas abordados en la filosofía de la educación como a la diversificación de los supuestos, o de la forma de pensarlos. Así, Rawls (2010) aborda cómo una sociedad justa debe estructurar sus instituciones, incluyendo la educación; o Martha Nussbaum, (Nussbaum, 2010) desarrolla un enfoque profundamente humanista y ético de la educación, particularmente en el contexto de la democracia, la justicia social y el desarrollo humano, basándose en la capacidad de la educación para formar ciudadanos críticos, compasivos y activos en una sociedad democrática. O Irish Marion Young (2000), que también abordó la justicia global argumentando que las injusticias no deben pensarse solo en términos de fronteras nacionales.

Un tema emergente que avanza en el siglo XX como consecuencia de la progresiva complejidad social es el de la confianza, tradicionalmente vinculado al ámbito moral. Comenzó siendo objeto de estudio importante en diversas disciplinas, especialmente en sociología (Talcott, 1951), psicología (Erikson, 1950), y en las décadas de 1960-1970, la confianza adquiere relevancia en el ámbito de las Organizaciones y las Relaciones Interpersonales. La confianza y la cooperación fueron temas centrales en la teoría económica. Economistas como Kenneth Arrow (1974) argumentaron que la confianza reduce los cos-

tos de transacción en los mercados. Así, la confianza comenzó a estudiarse en entornos organizacionales (por ejemplo, entre empleados y empleadores, en el liderazgo. Mayer et al. (1995) propusieron un modelo muy influyente de confianza organizacional basado en la capacidad, la benevolencia y la integridad. Para la década de 1990, la confianza se reconocía como un concepto clave para comprender la sociedad moderna, su complejidad, sus profundas crisis originadas en la globalización (Beck, 2002; Giddens, 1994).

El concepto de confianza en la filosofía de la educación evolucionó significativamente a lo largo del siglo xx, adquiriendo una importancia cada vez mayor a medida que los analistas de la educación reconsideraban los roles de la autoridad, el alumno y la naturaleza misma del conocimiento. Habría que resaltar dos figuras que contribuyen a ello a principios del siglo xx, John Dewey (2004) y María Montessori (1964), que hacen de la confianza en el niño un fundamento de la educación progresista; ambos enfatizan que, en contextos de democracia y el aprendizaje experiencial, la confianza en la capacidad del niño incrementa los resultados del aprendizaje a través de la experiencia

En la actualidad, la confianza es un tema de interés y objeto de estudio y de debate desde distintas perspectivas. En este sentido se estudian diversos temas, como el valor de la confianza en sí mismo (Hawley, 2010), la utilidad y rentabilidad de la confianza (Fukuyama, 1995), y la relación de la confianza con la moral (Luhman, 1996). No obstante, hay autores que subrayan lagunas en este interés, como la falta de la sistematización del concepto (Faulkner y Simpson, 2017) o la ausencia de estudio de la naturaleza misma de la confianza (Spaenman, 2005).

2. VISIÓN DEL ROL DE LA CONFIANZA COMO «ESTRATEGIA» PARA LA EDUCACIÓN

A lo largo del siglo xx, la confianza en la educación pasó de estar implícita en la autoridad moral o institucional a convertirse en una preocupación filosófica y pedagógica explícita. La perspectiva desde la que se afronta es la del rol, la de su función en el ámbito de la educación.

Veamos algunas muestras de la forma como se afronta en función del triple nivel de la relación profesor/estudiante, estudiante/profesor, estudiante/estudiante mediante unas muestras de ello.

2.1 La confianza en el proceso de aprendizaje

Situándonos en los comienzos, John Dewey (1916) enfatizó el rol de la confianza en el proceso de aprendizaje a partir de las dos claves de su análisis: la experiencia y la democracia en la educación; la confianza de los profesores hacia los estudiantes es una con algunas implicaciones, como permitir que los estudiantes participen en la indagación invirtiendo el rol de poder del profesor en el de guía.

En una sociedad así (democrática), la confianza se convierte en una necesidad: confianza en las capacidades de los demás, en su disposición a contribuir, en la eficacia de la investigación compartida. La educación, desde esta perspectiva, no es simplemente la transmisión de conocimientos, sino el fomento de hábitos de apertura mental y responsabilidad mutua. El maestro no es un transmisor de información, sino un guía en un proceso compartido de crecimiento. Para que la democracia funcione, las personas deben ser educadas no solo en hechos, sino en la disposición a aprender juntos y a confiar en ese aprendizaje compartido. (Dewey, 2004, p. 120)

La confianza es fundamental para el proceso de aprendizaje en el contexto de la vida democrática de una sociedad; particularmente en la escuela se precisa una confianza social más profunda que implica la creencia de que otros son capaces de contribuir inteligentemente y de que la colaboración conduce a mejores resultados. La educación desempeña un papel fundamental al cultivar estas disposiciones en cada generación.

En la misma línea se sitúa Hannah Arendt (1993) también en momentos de crisis como son los de postguerra de los años 50 del siglo pasado; concibe la educación como la confianza en el futuro y la capacidad de los jóvenes para actuar responsablemente en él. La función de los docentes, «representantes del mundo», implica una confianza moral, no control; es la confianza en la capacidad de los jóvenes para asumir la responsabilidad de ese mundo y en los adultos para representarlo fielmente. Se expresa de esta manera en *La crisis de la educación*:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él y, con ello, salvarlo de esa ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. (Hannah, 1996, p. 208)

Arendt enfatiza que la educación implica el compromiso moral del adulto de proteger al niño y, al mismo tiempo, tener fe en su capacidad para transformar y sostener el mundo.

Y situándonos más en el momento presente, un analista actual del tema, *Gert Biesta Gert* (2017) estudia extensamente el papel de la confianza en la educación, enfatizando su importancia fundamental en las relaciones entre educadores y estudiantes. Destaca que un compromiso educativo genuino requiere que los educadores confíen en la capacidad de subjetividad y crecimiento de los estudiantes, incluso en ausencia de pruebas inmediatas.

La enseñanza requiere una situación en la que se pueda confiar en el docente, no solo para impartir un currículo o desarrollar habilidades, sino para abrir un espacio donde los estudiantes puedan interactuar con el mundo con madurez. Esto requiere confianza en el criterio del docente y en la educación como un proceso que no es totalmente controlable. (Biesta, 2017, p. 18)

Para este autor la confianza no es simplemente una estrategia pedagógica, sino una postura ética fundamental que abre posibilidades para que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en sus propios procesos de aprendizaje. Cuestionando las nociones tradicionales de control y previsibilidad en la educación, aboga por un enfoque que abarca la incertidumbre y el potencial de transformación inherente a las relaciones educativas de confianza.

2.2 Confianza epistémica y autoridad

El proceso de aprendizaje es de doble dirección, profesor/estudiante y estudiante profesor, lo que significa que no requiere sólo la confianza del profesor en el alumno, sino también del alumno, de la sociedad, en el profesor. Israel Scheffler (1974), que explora la interacción entre la confianza, el conocimiento y la autoridad, enfatiza que la educación se centra fundamentalmente en el desarrollo y la transmisión del conocimiento, subrayando el papel de la razón y la confianza en la aceptación del conocimiento de la autoridad.

La aceptación de las pretensiones de conocimiento sobre la autoridad es ineludible en la vida humana; nadie puede comprobarlo todo por sí mismo. Pero la confianza racional en la autoridad no es ciega; se basa en razones, aunque indirectas, para creer que la autoridad es competente y fiable en el ámbito en cuestión. (Scheffle, 1974, p. 100)

La perspectiva de Scheffler se alinea con debates más amplios en epistemología sobre el papel del testimonio y la confianza en la adquisición de conocimiento. Por ejemplo, Alvin Goldman (2008) analiza cómo la confianza en el testimonio es esencial para el aprendizaje, pero indica que debe equilibrarse con el desarrollo de la capacidad crítica para evaluar dicho testimonio.

2.3 Confianza entre pares en la educación

Otro contexto relacional en el proceso de aprendizaje estudiado es el establecido entre los pares, reconociendo que la confianza entre ellos en la educación es un elemento fundamental que influye enormemente en los resultados del aprendizaje, la colaboración y el desarrollo personal. Nel Noddings (2003) explora extensamente el concepto de confianza dentro del marco de la ética del cuidado. Aunque no aborde la «confianza» como un tema independiente, forma parte de sus debates sobre la ética relacional, la educación y el desarrollo moral. Sitúa la confianza entre quien cuida y quien es cuidado, enfatizando que el cuidado se basa en la receptividad relacional y la confianza mutua, no en reglas abstractas.

Quien es cuidado debe confiar en quien cuida para que responda según sea necesario; la relación depende de esta confianza para funcionar moralmente. (Noddings, 2009, p. 72)

Expresamente hace referencia también a la confianza entre pares.

Las relaciones afectivas entre iguales requieren una apertura y receptividad mutuas, lo que presupone un nivel básico de confianza: la confianza en que el otro responderá, estará presente y reconocerá la propia realidad. (Noddings, 2003, pp. 24-25)

Si la confianza se construye mediante interacciones constantes de cuidado, respeto y receptividad, la reciprocidad en la interacción entre pares es un espacio cualificado para fomentar esta exigencia de la confianza para el cuidado.

2.4 Carácter de la Confianza como virtud ética y epistémica

Otro tema estudiado sobre la confianza es el relativo a su carácter, su naturaleza, distinguiendo un doble tipo, el epistémico y el moral. El primero, la confianza epistémica sería la depositada en otra persona como digna de confianza como transmisora de información; en cambio la confianza moral sería la depositada en otra persona en función de su dignidad por sus valores como honestidad, bondad o generosidad.

Annet Baier (1986) exploró las dimensiones morales y epistemológicas de la confianza, especialmente su funcionamiento en las relaciones personales y en contextos sociales más amplios. Baier argumenta que la confianza no es simplemente un acuerdo estratégico o contractual, sino un fenómeno profundamente moral y epistémico. La confianza no es solo una conveniencia práctica, sino una necesidad moral para el funcionamiento de las sociedades y las relaciones personales, la confianza sustenta las relaciones íntimas y sociales. Confiamos en que los demás no nos hagan daño cuando somos vulnerables (por ejemplo, cuando estamos inconscientes en un hospital o emocionalmente expuestos en una amistad). Esta confianza no siempre puede regirse por contratos o normas vinculantes; requiere confianza moral.

Entablamos relaciones de confianza no solo para evitar los riesgos de la revisión constante, sino también porque queremos poder confiar en los demás para que nos ayuden a desarrollar y mantener nuestra identidad y nuestra sensibilidad moral. (Baier, 1986, p. 241)

Podemos hacer una doble observación sobre esta comprensión de la confianza. En lo que se refiere su rol, es pensada como estrategia, como medio desde la educación, está en función de la educación ya que configura el ambiente, facilita el proceso educativo formando parte de las relaciones que se dan en el mismo. Es vista como un carácter de las relaciones humanas, partiendo del supuesto de que los humanos están dotados por naturaleza de esta capacidad para las relaciones intersubjetivas armónicas, de paz, pero no se hace una justificación de ese supuesto mediante la referencia a una base antropológica.

En lo que se refiere a la naturaleza de la confianza, el carácter moral, como mantiene Baier, es algo que le sobreviene de afuera, de su referencia a la persona por su dignidad, pero surge de ella misma. El carácter moral de la confianza viene a ser resultado también de su carácter de mediación para el acceso a lo que sería la fuente misma del valor moral, la persona, ya que se confía en ella porque su dignidad lo requiere y lo exige.

Esta forma de entender el rol de la confianza y su naturaleza resultaría reductivo y limitante al carecer de una base antropológica, su carácter moral es más una «cualidad adherida y yuxtapuesta»; es más una consecuencia que un rasgo surgido de sí ella misma por su constitución. Por otra parte, en relación con su rol en el aprendizaje, es reducida a mera estrategia para el aprendizaje, para la educación, dejando abierta la cuestión del fundamento de la asignación de tal carácter a las relaciones humanas.

De lo que se trata, y es nuestro objetivo en esta reflexión, es de superar este rol reductivo de la confianza considerándola como estrategia, medio, y afirmar su función de base y fundamento de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resultará serlo si se comprende la confianza como emergida de la forma de ser de los seres humanos, de su ser personal; entonces, la confianza será fuente de la moral, (como para Kant lo era el deber), y como base y/o fundamento de la educación que requiere una fundamentación en el ser personal si quiere ser adecuada a las exigencias del humano en cuanto persona.

Abordaremos el problema refiriéndonos a la base antropológica vinculada a una comprensión del ser humano como ser relacional, modo de ser expresado en la intencionalidad, la conciencia y el yo, instancias que no se agotan en su dimensión cognitiva epistemológica, sino integradas en la dimensión antropológica total. Intencionalidad, conciencia y yo expresan que el ser humano no se realiza en la individualidad ni en la sociedad, sino en la relacionalidad, en la interconexión, en la que se realiza la existencia humana. De aquí pasaremos a una exposición de la confianza radicada en este modo de ser de los humanos. Finalmente analizaremos el rol de la confianza como fundamento y base de la educación en general y de los procesos de enseñanza/aprendizaje en particular.

3. EL SER HUMANO COMO «SER RELACIONAL»

Abordamos, en primer lugar, la cuestión de ser humano comprendido como ser relacional, modo de ser expresado en la intencionalidad, la conciencia y el yo, analizadas en su dimensión cognitiva epistemológica y antropológica. Intencionalidad, conciencia y yo expresan que el ser humano no se realiza en la individualidad ni en la sociedad, sino en la relacionalidad, en la interconexión, en la que se realiza la existencia humana.

3.1 El ser humano como «ser en relación»: intencionalidad, conciencia, yo

Desarrollaremos la cuestión basándonos en tres corrientes filosóficas, la fenomenológica, la existencialista y la dialógica, corrientes filosóficas del siglo xx con proyección actual, y con una referencia particular a representantes significativos de las mismas: Edmund Husserl, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Paul Ricoeur, Carol Gilligan.

Partiendo cada uno de una idea clave, todos coinciden en que los humanos no son entidades aisladas, entidades sustanciales en términos clásicos, sino que se desarrollan a través de una conexión con los demás. La investigación de lo que constituye esta conexión, este elemento en común, es lo que constituye su idea clave. Para E. Husserl, partiendo de la concepción de conciencia *como intencionalidad*, el ser humano significa estar siempre ya inserto en este horizonte de significados, creado y sostenido por nuestras relaciones con los demás. Buber, a partir de la contraposición *Yo-Tú vs Yo-Ello*, sostiene que la verdadera existencia humana se encuentra en las relaciones Yo-Tú expresadas en encuentros profundos, mutuos y dialógicos con otros (incluido Dios). Para Levinas la idea clave es «la ética comienza con la cara del otro»: la presencia de otra persona es una llamada a la responsabilidad. El yo se constituye mediante la relación ética con el Otro, antes de cualquier categoría racional u ontológica. Para J.P. Sartre es «la mirada del otro», «Yo me veo porque otro me mira» (Sartre, J.P. (1943): el modo como uno es visto por otro cambia el sentido de uno mismo. En Heidegger es «estar con»: describe la existencia humana (Dasein) como un ser siempre presente con otros. No somos mentes aisladas, sino seres insertos en un mundo compartido. Según Paul Ricoeur es la *identidad narrativa y mutuo reconocimiento* se centra en cómo nos convertimos en quienes somos a través de las historias que contamos y al reconocer y ser reconocidos por los demás. Para Carol Gilligan es la *ética del cuidado* y el yo relacional.

En todos los casos, el «estar en relación» es «apertura al otro», «presencia/o manifestación del otro», «cuidado» del otro, «responsabilidad», que son formas en que es descrita la conciencia, la estructura del ser humano que lo abre a su entorno personal y físico.

En este contexto, la confianza es la expresión de estas conexiones. La confianza reconoce que el otro no es solo un objeto en nuestro mundo, sino un sujeto con su propia experiencia, merecedor de apertura y respeto. Sin confianza, la relación se convierte en manipulación; con ella, la relación se convierte en comunión».

3.2 Intencionalidad, conciencia, Yo como estructuras personales

El punto de partida es el análisis epistemológico/cognitivo de tres términos profundamente interconectados y centrales en la filosofía de la mente, intencionalidad, conciencia y ego. En la fenomenología de E. Husserl son tres términos interconectados en los que el término intencionalidad de alguna

manera asume un carácter central sobre los otros. Como es sabido, el término intencionalidad no es originario de Husserl, pero, tomándolo prestado de Brentano, lo hace central en su filosofía fenomenológica, que entiende y práctica, como análisis de la conciencia determinada *por la intencionalidad* en cuanto que siempre es conciencia de algo, incluso si este algo –objeto– es imaginario o abstracto:

Todo fenómeno mental se caracteriza por lo que los escolásticos de la Edad Media llamaban la inexistencia intencional (o mental) de un objeto, y lo que podríamos llamar, aunque no de forma totalmente inequívoca, la relación con un contenido, la dirección hacia un objeto (que no debe entenderse aquí como una relación real), o la objetividad inmanente de un contenido. Todo fenómeno mental incluye algo como objeto en sí mismo, aunque no siempre de la misma manera. En la presentación algo se presenta, en el juicio algo se afirma o se niega, en el amor algo se ama, en el odio algo se odia, en el deseo algo se desea, etc. (Husserl, 2001, p. 68)

El mundo y sus objetos son trascendentes, aunque ellos no pueden tener otro sentido que el asumido de nuestras experiencias, de nuestras representaciones, pensamientos, juicios de valor o acciones. El fundamento de la fenomenología es esta forma de ser de la intencionalidad que relaciona al mundo con la conciencia sin hacer de la conciencia una parte del mundo o del mundo una parte de la conciencia. La conciencia es para Husserl una corriente de experiencias vividas, cada una de las cuales tiene su esencia (percepción, recuerdo, signo o emoción o voluntad...) a las cuales el objeto trascendente se anuncia o se da en forma más o menos apropiada, sin anular su transcendencia.

Cada experiencia es, por así decirlo, un cometa con un núcleo y una nebulosa esfera de conciencia circundante. Pero cada experiencia de este tipo no es, repito, una unidad autoconclusiva, sino que se encuentra en un flujo de experiencia. (Husserl, 2002, p. 48)

La conciencia no es una estructura cerrada ni estática, sino que resulta ser entonces una corriente de experiencias. Se enfatiza la forma en que la conciencia siempre es conciencia de algo; que, en actos como la percepción, el acto mismo (*cogitatio*) y el objeto tal como aparece (*cogitatum*) no son dos cosas separadas unidas, sino que forman una unidad inmediata en la experiencia vivida.

En lo que se refiere al Ego, no es el ego del idealismo (meramente cognitivo) ni del psicologismo (empírico), sino transcendental, descrito en *Meditaciones cartesianas* de la siguiente manera:

El ego pensante debe, de acuerdo con todo su estilo meditativo, comenzar por ponerse completamente fuera de acción como hombre, si ha de convertirse en un ego puro y, en el sentido genuino, en un ego trascendental, que no es parte del mundo, sino una condición para la posibilidad del mundo tal como se constituye en la conciencia. (Husserl, 1985, p. 25)

Según esto, para Husserl, todas las demás entidades –cosas físicas, otros sujetos, incluso el propio cuerpo como objeto– se dan a través de la experiencia mediada (p. ej., la percepción o la empatía), sólo el Ego se da directa y originalmente a sí mismo. Esto es lo que Husserl llama «autopercepción primordial». Y en cuanto no es un ego aislado, sino que se constituye como sujeto de un mundo ambiente se constituye como persona (el yo es persona, porque la esencia de las personas es la subjetividad).

El ego no es simplemente un punto de conciencia pura, sino una persona, un ser humano que vive en el mundo, rodeado de otros, en un entorno cultural y natural. Este ego personal experimenta el mundo no como un sistema abstracto de objetos, sino como un mundo circundante (Umwelt), cargado de significado, valores y propósitos. (Husserl, 2005, p. 50)

Enfatiza que el ego no es simplemente un polo trascendental de actos, sino una persona que vive en un mundo ambiental de significado práctico, emocional e interpersonal. Así mismo, se expresa que el mundo no es simplemente un espacio neutral de cosas, sino un mundo vital imbuido de significado y estructura en relación con la persona que lo experimenta.

Ese yo trascendental, como tal, es también individualidad espiritual en contraposición a individualidad material. Husserl analiza el concepto de individualidad espiritual en contraste con la individualidad material. Lo hace en el contexto de la persona como unidad psicofísica y, aún más importante, como ser espiritual: un ser que vive en un mundo de cultura, valores y sociabilidad.

El ser humano no es simplemente un individuo psicofísico; es también un individuo espiritual, una persona en el sentido pleno. Como tal, existe en un mundo espiritual, en un mundo de cultura, de relaciones personales, de moralidad, de comunidad, de historia. (Husserl, 2005, p. 64)

Intencionalidad, Conciencia, Yo vienen a ser, por tanto, no sólo estructuras de tipo cognitivo o epistemológico, sino estructuras dinámicas de la dimensión personal de los seres humanos en cuanto seres con una apertura intencional al mundo, como sujeto de experiencia consciente que dota de unidad y que hace objeto de reflexión, y en cuanto sujeto que actúa, elige, y dota de sentido.

En Sartre se expresa igualmente que el ego no es una sustancia, tampoco una estructura inherente de la conciencia, sino un producto de la conciencia reflexiva del ser humano; también para él es la fuente de la libertad y la responsabilidad, el ser que elige, proyecta la propia existencia y crea valores.

Y enfatizó la conciencia prerreflexiva (ser para sí), que es anterior a cualquier acto reflexivo (pensar sobre uno mismo), previa a cualquier noción de «yo» (Sartre, 2004).

Heidegger, en *Ser y Tiempo*, en lugar de centrarse en el ego, se desplaza hacia el Dasein, esto es, el ser humano consciente de su estar en el mundo, y cuya estructura (por ejemplo, ser-para-la-muerte, cuidado, arrojamiento) determina la existencia humana. El ego media entre los impulsos internos y las normas externas, dando forma a la identidad personal a través del conflicto y la resolución (Heidegger, 1927).

Paul Ricoeur exploró extensamente estos conceptos basándose en gran medida en la fenomenología (especialmente Husserl) y el existencialismo. Una obra clave que aborda estos temas en relación con la estructura del ser humano es *Sí mismo como otro* (1996), donde profundiza en la identidad personal, el yo narrativo y cómo el yo se estructura a través del discurso y la acción, yendo más allá de la mera conciencia intencional (Ricoeur, 1996).

Emmanuel Levinas hace una crítica de conceptos fenomenológicos tradicionales como la intencionalidad, la conciencia y el ego, en particular en su relación con la estructura del ser humano. Enfatiza la primacía ética del Otro y cuestiona los marcos egocéntricos de pensadores anteriores como Husserl y Heidegger. La reconfiguración que Levinas hace de la intencionalidad y el ego conduce a una nueva comprensión del ser humano, diciendo que la verdadera subjetividad surge no de la autoconciencia, sino de la relación ética con el Otro. Esta relación se caracteriza por una responsabilidad infinita que no puede ser plenamente comprendida ni descargada, posicionando la ética como la primera filosofía y el fundamento de la existencia humana: «La ética no es una rama de la filosofía, sino la filosofía primera» (Levinas, 1961, p. 304).

En todos los casos, se trata de comprender el ser humano no como una simple sustancia, como una realidad estática, encerrada en sí misma, sino como un todo estructurado de intencionalidad, conciencia, y yo; y por eso, como una realidad temporal, encarnada e intersubjetiva. Es la comprensión del ser humano como ser personal, no como forma de ser que aísla al ser humano sino

como algo que se constituye a través de las relaciones con los demás y con el mundo. Esta comprensión relacional de la individualidad es fundamental para corrientes de la filosofía como la fenomenología, el existencialismo, la filosofía dialógica, de forma particular en los autores referidos.

4. LA CONFIANZA COMO DIMENSIÓN PERSONAL DEL SER HUMANO

Los seres humanos no son seres aislados, sino que están fundamentalmente relacionados. Las personas individualmente no existen y no pueden existir a no ser como abstracción; existencialmente se mueven en un campo común, la cultura. Por eso, el modo de ser de cada uno en el mundo es expresión de un sinnúmero de gente que juntos nos han conformado como somos, sin por eso poder ser reducidos a ello. En esta comprensión de los seres humanos, cada uno nunca es solo comunidad, todo comunidad, ni solo individuo o todo individualidad, sino que se constituye entre una (la comunidad) y la otra (la individualidad). Esto significa que cada uno no pierde su autonomía del todo en la sociedad, por lo que tiene responsabilidad sobre las mismas.

Pensadores de las corrientes filosóficas a que nos hemos referido interpretan «esto que de común tienen los seres humanos en cuanto expresión de su ser personal» como «supuestos, bases y fundamento de la confianza,

N. Luhmann analiza la confianza como una expresión fundamental de la condición social humana, estrechamente alineada con la idea de que la confianza es una condición común del ser humano:

La confianza, en el sentido más amplio de confianza en las propias expectativas, es un hecho fundamental de la vida social. En muchas situaciones, por supuesto, una persona puede elegir, en ciertos aspectos, si deposita o no su confianza. Pero una ausencia total de confianza le impediría incluso levantarse por la mañana. Sería presa de una vaga sensación de temor, de temores paralizantes. Ni siquiera sería capaz de formular una desconfianza definitiva y fundamentarla en medidas de precaución, ya que esto presupondría que confía de otras maneras. Todo sería posible. Una confrontación tan abrupta con la complejidad del mundo en su forma más extrema supera la resistencia humana. (Luhmann, 2023, p. 5)

La confianza viene a ser como un mecanismo social arraigado en la condición compartida de incertidumbre e interdependencia humanas. Su perspectiva se alinea bien con la idea de que la confianza es una expresión de nuestra humanidad común, necesaria para la continuidad de cualquier vida cooperativa o comunitaria.

Desde una perspectiva antropológico-filosófica, no sociológica, Hannah Arendt que, aunque no hace análisis específicos directamente sobre la «confianza» como tema singular, aborda el tema en su obra *La condición humana* (1993), explorando la naturaleza de la acción humana y las condiciones que permiten un mundo compartido. La confianza está implícita en su análisis de las promesas y la facultad humana de hacerlas y cumplirlas.

Sin estar obligados a cumplir las promesas, no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos, oscuridad que sólo desaparece con la luz de la esfera pública mediante la presencia de los demás, quienes confirman la identidad entre el que promete y el que cumple. Por lo tanto, ambas facultades dependen de la pluralidad, de la presencia y actuación de los otros, ya que nadie puede perdonarse ni sentirse ligado por una promesa hecha únicamente a sí mismo; el perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad y no tienen otro significado que el de un papel desempeñado ante el yo de uno mismo. (Arendt, 1993), p. 33)

En este pasaje, Arendt vincula la confianza con la promesa como generadora de la misma, una de las actividades fundamentales que hacen posible la vida social y política. Ella considera la capacidad de hacer promesas como una forma de introducir estabilidad y fiabilidad en el mundo, que de otro modo se caracterizaría por la imprevisibilidad debido a la libertad y la pluralidad humanas. Desde una perspectiva antropológica, la confianza se convierte en una condición previa para la acción política y la comunidad.

Otro autor es Emmanuel Levinas que, aunque tampoco ha escrito extensamente sobre la «confianza» en sentido explícito, ofrece una profunda base filosófica y antropológica para comprender la misma como expresión fundamental de la existencia humana, especialmente en relación con el Otro. Vincula la confianza, no a la promesa, sino a la responsabilidad hacia el Otro, que emerge en el encuentro cara a cara. Este encuentro convoca a una relación ética anterior a cualquier estructura social o legal formal.

El rostro inaugura el discurso primordial cuya primera palabra es obligación, que ninguna «interioridad» permite eludir. Es el discurso por excelencia, es decir, instrucción u orden, que no es primero una revelación del ser, sino una orden que prohíbe matar. (Levinas, 1961, p. 199)

Este «discurso primordial» con el rostro del Otro crea un espacio donde la confianza no es un contrato, sino una apertura prerracional. Ver el rostro es ser ya responsable, estar ya involucrado en una relación. La confianza, entonces, no se basa en la cognición ni en la evidencia, es ética y preontológica. El Otro me llama a responder antes de poder calcular o juzgar. De esta manera, la confianza es antropológicamente anterior a las instituciones.

Esta vinculación de la confianza a la promesa, a la responsabilidad, o a la cooperación no meramente como seres sociales sino éticos, sitúa a la confianza en el espacio moral que corresponde a las personas. Uslaner (2002), politólogo que se mueve en el campo de la ciencia política y la ética, sostiene el fundamento moral de la confianza. Partiendo de la distinción entre confianza estratégica y con confianza moral, analiza la confianza como expresión del condicionamiento ético en los seres humanos, no con un sentido racional estratégico, sino más bien una perspectiva moral, estable en el tiempo, vinculada al optimismo social.

Hay varios tipos de confianza. Tener fe en los desconocidos es la confianza moral. Tener confianza en la gente que tu conoces es una confianza estratégica. La última depende de nuestra experiencia, la primera, no. La confianza en el desconocido se basa mayormente en una visión optimista del mundo y en la percepción de que nosotros podemos hacerlo mejor. Nuestras experiencias personales (incluyendo la bondad personal) tienen efectos mínimos sobre nuestra confianza en los desconocidos. Muchas tenemos que dar por descontando información negativa para poder mantener la confianza. (Uslaner, 2002, p. 4)

La confianza estratégica sería la que nosotros, por ejemplo, depositamos en los miembros de la familia, parientes, amigos, profesores, en los vecinos con cuidado y en la seguridad de todos ellos; o la que depositamos en persona personas extrañas, no conocidas, esperando que nos respeten y respeten nuestro espacio personal cuando vamos por la calle o utilizamos un transporte público. Es una confianza elegida por nosotros que, de la misma manera que la depositamos, la podemos retirar; el carácter estratégico sería diferente al carácter estratégico racional, de medio, del que habla Weber.

Junto a este tipo, estaría la confianza moral, no reducible a la estratégica:

Hay otra cara de la confianza que no se basa en la experiencia y esta es la fe en el desconocido, (extraño, extranjeros), la creencia de que se puede confiar en la mayoría de la gente, incluso aunque no podamos conocer nunca más que un puñado de extraños entorno a nosotros. Esta fe en los otros es lo que yo entiendo por los fundamentos morales de la confianza. (Uslaner, 2002, p. 2)

La confianza moral es confianza generalizada porque abarca a personas desconocidas sobre la creencia de que «se puede confiar en la mayoría de las personas»; no se basa únicamente en la experiencia o el cálculo racional, sino está profundamente arraigada en valores éticos adquiridos en la infancia, como el optimismo, la responsabilidad moral y la empatía en una perspectiva moral: una disposición ética hacia los demás.

La presunción de que los extraños son dignos de confianza no se puede basar en la evidencia. Por tanto, debe tener un fundamento diferente, y yo sostengo que es un fundamento moral. Confiar en otra gente se basa en un supuesto ético fundamental: que la otra gente comparte tus valores fundamentales. Ellos no necesariamente estarán de acuerdo contigo política o religiosamente, pero a un nivel fundamental, la gente acepta el argumento de que ellos tienen lazos comunes que implica una cooperación en la vida. Y estos lazos comunes descansan sobre supuestos hacer de la naturaleza humana. El mundo es un lugar agradable compuesto de gente bienintencionada, y por eso, dignos de confianza. Cuanto mejor sea el mundo, mejor para hacer las cosas mejor. Tenemos obligaciones los unos para con los otros (Uslaner, 2002, p. 2)

Uslaner afirma el fundamento moral de la confianza, pero no en el sentido de que ese carácter se enraíce en la constitución personal del ser humano, sino más bien como una consecuencia del hecho que las personas compartan valores, creencias. Nos encontraríamos con un planteamiento semejante al que nos hemos reducido anteriormente por lo que el planteamiento de Uslaner resulta ambiguo en cuanto que, por una parte, parecería que la confianza, al poseer un fundamento moral, ella sería también fuente y origen de moral (una moral de la confianza), pero, por otra, se la ve como una consecuencia de que los humanos sean seres morales al ser expresión del hecho de que los individuos compartan unos valores o ideales. Y habría otro aspecto también de esta ambigüedad, que si por un lado entiende la confianza como el supuesto de la

confiabilidad de las personas –yo confío en otro porque la veo como digna de confianza–, por otro la entiende como resultado de un aprendizaje, aunque sea desde la tierna edad.

«Supongamos que los extraños son dignos de confianza no se puede basar en la evidencia. Por eso, debe tener un fundamento diferente, y yo pienso que es un fundamento moral» (Mansbridge 1999). «La confianza en otra gente se basa en un supuesto: que otra gente comparte tus valores fundamentales» (Uslaner, 2002, p. 2).

Da la impresión de que nos encontramos ante un razonamiento circular, la confianza que es consecuencia, que tiene como base nuestro ser moral, es fuente de esos valores morales porque se supone al otro como ser dotado de buena voluntad.

Se rompe la circularidad si, en lugar de supuesto, la base resulta ser constitución común por una apertura y reciprocidad hacia el otro, por su naturaleza dialógica y relacional. La confianza, así, no resulta de la «cercanía producida por unos valores compartidos, sino de la proximidad producida desde dentro por el carácter común de la interconexión. Es un tipo de confianza base, y no consecuencia, del hecho de compartir valores, ideales. La confianza tiene un fundamento moral en cuanto que tiene por base el mismo ser personal.

5. EL ROL DE LA CONFIANZA COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN

Vista así la confianza, radicada en el mismo ser personal, cambia también el planteamiento de su rol en la educación, pasando de ser medio, estrategia racional, aunque sea de carácter moral, a ser fundamento de la misma. Análogamente a como puede ser vista como fundamento de la moral, se podrá considerar también como fundamento de la educación como lo es el ser personal. Una educación basada en una concepción del ser humano como persona, como relacionalidad, permitiría comprender el rol de la confianza en la educación no como de medio, o estrategia o factor facilitador de educación sino fundante de la misma al ser la confianza el supuesto, la base, el fundamento, desde la que poder dar razón de la interconexión, de la interrelacionalidad constitutiva de los seres humanos. La filosofía de la educación que parte en la comprensión del

ser humano como persona (que parten de las corrientes filosóficas a que nos hemos referido como supuestos) se situaría en la perspectiva de la comprensión del rol de la confianza en la educación de esta manera (Bühler, 2004).

Hay un factor presente y necesario en todo proceso educativo y de aprendizaje que vincula la educación a la confianza: el testimonio. Hacíamos referencia antes a la vinculación que establecía Arend (1993, p. 33) a la promesa y la vinculación que establece Levinas (1991) entre el «rostro del otro» como algo que exige responsabilidad, convirtiéndose la proximidad en la estructura fundamental de la ética. Análoga sería la vinculación entre confianza y educación por la vinculación al testimonio. Testimonio, educación y confianza son tres conceptos profundamente interconectados en filosofía, epistemología y teoría de la educación. Testimonio, en epistemología, es una fuente de conocimiento donde una persona adquiere conocimiento basándose en lo que otra le dice; el testimonio resulta esencial para adquirir conocimiento en áreas que no podemos verificar personalmente (por ejemplo, historia, ciencia, noticias, prácticamente el ámbito cognitivo).

Gran parte de lo que las personas saben, especialmente en el aprendizaje temprano, o de la información que se recibe a través de los medios, no se descubre de forma independiente, sino que se aprende de profesores, libros y otras fuentes fidedignas. Como argumenta el filósofo C. A. J. Coady (1992), gran parte de nuestro conocimiento, especialmente el histórico, el geográfico y el científico es fundamentalmente testimonial.

Además, los psicólogos del desarrollo enfatizan la importancia del aprendizaje testimonial en niños. Estudios demuestran que los niños son sensibles a las señales de credibilidad y confían selectivamente en los mayores que han demostrado ser fiables (Harris, 2012). Esto sugiere que, incluso a una edad temprana, los seres humanos tienen una inclinación natural a aprender de los demás, siempre que sean dignos de confianza.

La consideración de la confianza como condición, como fundamento para el aprendizaje de los demás por el testimonio, se vincula por tanto, con la epistemología del testimonio, que pretende explicar cómo aprendemos nosotros a través del testimonio: a la respuesta de por qué se acepta la información de otra persona, la respuesta que resulta ser natural y correcta es que se confía en ella, pero su justificación dependerá de la epistemología del testimonio y de la forma como se entienda la confianza.

Paul Faulkner (2020) desarrolla la cuestión distinguiendo una triple posición que se puede adoptar con relación a esa cuestión epistemológica. En primer lugar, necesidad de justificación del testimonio a través de la creencia dada la vulnerabilidad del testimonio, como la falibilidad del testimonio, la parcialidad, incluso su contradicción con la verdad misma. En este caso, A está justificada en creer que P si y solo si A está justificada al creer que el testimonio de S es verdad. Se combina la confianza con una creencia positiva sobre el resultado. Esta primera posición es conocida como reduccionista, al sostener que la creencia que justifica el testimonio depende de las fuentes de justificación, como la percepción o la memoria.

Otra posición es la no-reduccionista, en la que el testimonio es una fuente independiente y válida de conocimiento sin necesidad de justificación. En este caso, el testimonio epistémicamente es fuente distintiva de conocimiento y error. Si S dice a A que P, A tiene derecho a esta creencia, siendo el resto de las cosas igual, sin necesidad de justificar el testimonio. La confianza tiene un sentido emocional. y se justifica por la ausencia de la duda.

La tercera posición se relaciona con la confiabilidad del testimonio: A tiene razón al creer que P basándose en el testimonio de S sobre P si, y solo si, la formación de creencias sobre esta base es fiable. La confiabilidad podría entonces reconocer que la confianza es el vehículo por medio del cual A llega a creer que P, pero no daría significado a los hechos de la confiabilidad, ya que lo que importa son los hechos sobre la fiabilidad.

Limitándonos a las dos primeras posiciones o teoría con respecto a la epistemología del testimonio, en relación con la confianza también es posible adoptar una doble aptitud, doxástica y no doxástica. La confianza doxástica se correspondería con la interpretación reduccionista del testimonio: significaría que la creencia no es el único factor determinante de la confianza, sino que puede haber otros factores, como el resultado, las consecuencias; por el contrario, la confianza no doxástica con el testimonio desde la perspectiva no reduccionista, en el sentido de que la creencia es el único determinante de la confianza, como lo es del testimonio.

Nos hemos referido al tema de la justificación de la creencia en relación a la admisión/rechazo del conocimiento del testimonio, un problema de epistemología del testimonio. No se trataba de abordar todo el problema, sino sólo mostrar la necesidad de la confianza en la generación y transmisión del cono-

cimiento en el proceso de educación/aprendizaje desde la intención del artículo de la necesidad de la confianza en la educación. En ambos casos, tanto en la visión doxástica de la confianza como en la no doxástica, la confianza es una exigencia del testimonio, aunque varíe a visión de la justificación. En la visión doxástica de la confianza, la epistemología, la justificación es más simple que en la visión no doxástica que resulta más compleja.

La epistemología del testimonio, que muestra el profundo nexo del testimonio y la confianza como base, expresa también su rol de base y fundamento para la educación. La transmisión y la generación de conocimiento, que implican cooperación) implica también confianza en otros, aunque complementado por la capacidad de discernimiento.

Entendido el rol de la confianza como fundamento de la educación, se justificaría su influjo en todos los niveles del proceso de aprendizaje, desde el aula hasta el sistema escolar en general. Algunos investigadores del tema, en estudios de distinto tipo, han estudiado la proyección de este rol de la confianza en el espacio del proceso educativo y aprendizaje. Bryk y Schneider (2002), aporta una evidencia empírica que vincula la confianza relacional con resultados medibles de mejora escolar. Tschannen-Moran (2014) sugiere estrategias prácticas de liderazgo para generar confianza en las comunidades escolares. Meier (2002) hace un análisis desde una perspectiva comunitaria que enfatiza la confianza para contrarrestar la presión de las pruebas estandarizadas. Edwards (2004) presenta los logros en lectoescritura mediante sólidas alianzas entre el hogar y la escuela basadas en la confianza. Lambert (2003) hace un desarrollo de la capacidad de liderazgo mediante la confianza entre todos los actores clase

Una presentación general y sintética de este rol de la confianza inspirado en estas aportaciones a este nivel y en función de las aportaciones de estas investigaciones podría ser el siguiente

- a) *Confianza entre docentes y estudiantes*: promueve el aprendizaje, desarrolla la seguridad emocional, mejora el comportamiento.
- b) *Confianza entre educadores*: promueve la colaboración, estimula la innovación, cultiva la profesionalidad.
- c) *Confianza entre Escuelas y Familias*: estimula la participación de los tutores, reduce los conflictos, mejora los resultados de los educandos.

- d) *Confianza en el Liderazgo Educativo*: impulsa procesos de mejora, construye una cultura escolar, incrementa procesos y resultados de retención y memoria.
- e) *Confianza en el Sistema Educativo*: legitima las políticas, apoya la equidad, fomenta la inversión.

6. CONCLUSIÓN

El objetivo del presente artículo era abordar un problema epistemológico, en el ámbito de la filosofía de la educación, en torno al rol de la confianza en el proceso educativo en general y en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trataba de justificar el rol de la confianza como fundamento de la educación, en lugar de un rol de medio o estrategia de facilitación para la consecución de unos objetivos. Hemos desarrollado la exposición en torno a los siguientes epígrafes:

1. Introducción: filosofía, educación, confianza.
2. Visión de la confianza como «estrategia» en la educación.
3. El ser humano como ser relacional.
4. La confianza como dimensión fundamental del ser humano como persona.
5. El rol de la confianza como fundamento en la educación.

Partiendo de la emergencia de la confianza en el ámbito de la práctica y reflexión filosófica sobre la educación, pasábamos a la exposición del rol atribuido a la misma en dicha práctica y reflexión teniendo en cuenta fundamentalmente las relaciones establecidas en el proceso educativo, indicando el efecto reductivo del estratégico atribuido a la confianza, así como una propuesta de superación. En el epígrafe número tres, ya desarrollando la propuesta, se exponía relacionalidad como estructura del ser humano, expresada en la intencionalidad, la conciencia y el yo, tres instancias que no agotadas en su dimensión cognitiva epistemológica, sino integradas en la dimensión antropológica poniendo de manifiesto el modo de ser personal de los humanos. Se fundamentaba esta exposición en tres corrientes filosóficas, la fenomenología, la filosofía existencial y la filosofía de la vida.

lógica, la existencialista y la dialógica, que tienen de común la comprensión del ser humano como ser personal. Partiendo de este análisis, en el epígrafe cuatro, que trataba sobre la confianza como dimensión del ser humano como persona, se mostraba la confianza vinculada a este modo de ser de los humanos como seres en relación, justificando el fundamento antropológico de la confianza. Finalmente, en el epígrafe cinco, el rol de la confianza como fundamento de la educación, justificábamos el cambio del rol dado anteriormente a la confianza de estrategia o medio para la mejora de la educación por el rol de fundamento de la misma, visto como más ajustado y más consistente para una nueva comprensión de la confianza con una base antropológica personalista, justificado también con un recurso al valor epistemológico del testimonio en la educación.

Hemos argumentado nuestra exposición a partir de la referencia a representantes de corrientes filosóficas afines a la línea de argumentación expuesta, fenomenología, existencialismo o del diálogo, o de la filosofía de la educación, caracterizados por la profundidad en su forma de abordar los temas que tratan. Por la limitación que impone un trabajo de este tipo, la referencias han tenido que ser limitadas, pero lo que sí hemos tratado de hacer es que resultaran claras esclarecedoras para el tema de que nos hemos ocupado. Esperamos que su referencia haya aportado claridad al tema de la confianza del que nos hemos ocupado.

Hemos querido aportar en este artículo una reflexión, más de tipo teórico y epistemológico, que eso es la filosofía, a la filosofía de la educación desde la confianza, mostrando su rol de fundamento y base de la educación, y tratando de sobrepasar el carácter frecuentemente atribuido de meramente instrumental o medio para la consecución de unos objetivos perseguidos en la educación o para la configuración de un ambiente. Un valor tenido tan fundamental en ciertos contextos, como los de las instituciones, o disciplinas como las sociales, no puede ser considerado como de carácter secundario en entornos teórico o prácticos de la educación, donde precisa también de una justificación que no sea meramente pragmática o en función de los resultados, sino del tipo que una disciplina filosófica puede aportar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1986). *Manifiesto educativo: propuesta del Grupo Paideia*. Editorial Narce.
- Almond, G. A., y Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Arendt, H. (1958). *La crisis de la educación*. En *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arrow, K. J. (1974). *The Limits of Organization*. W. W. Norton.
- Bagley, W. C. E. (1934). *Education and emergent man*. T. Nelson and Sons.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI Editores.
- Biesta, G. (2017). *El redescubrimiento de la enseñanza*. Morata.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Herder.
- Bühler, C. (2004). *The personalist philosophy of education*. University Press of America.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A philosophical study*. Oxford University Press.
- Curren, R. (2018). *Education for sustainable development: A philosophical exploration*. Routledge.
- Curren, R. (2023b). Aristotle on Education, Democracy, and Civic Friendship. En *Culp, Drerup, and Yacek* (pp. 29-44).
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Edwards, P. A. (2004). *Desarrollo de la alfabetización infantil: Lográndolo a través de la participación escolar, familiar y comunitaria*. Allyn y Bacon.
- Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. Paidós.
- Faulkner, P. (2020). Trust and Testimony. En J. Simon (Ed.), *The routledge Handbook of trust and Philosophy*.
- Faulkner, P., y Simpson, T. (Eds.). (2017). *The philosophy of trust*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Fukuyama, F. (1998). *La confianza*. Ediciones B.
- Giddens, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goldman, A. (2008). Verdad, pensamiento, testimonio y confianza. En M. Dascal y H. Tristram (Eds.), *Interpretación y comprensión* (pp. 91–117). Gedisa.
- Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told: How children learn from others*. Harvard University Press.
- Hawley, K. J. (2019). *How to be trustworthy*. Oxford University Press.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hobbes, T. (2005). *Leviatán*. Fondo Cultura Económica.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo Cultura Económica, UNAM.
- Husserl, E. (1985). *Meditaciones Cartesianas*. Fondo Cultura Económica.
- Husserl, E. (2001). *Investigaciones lógicas*. Alianza Editorial.
- Husserl, E. (2002) *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trotta.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo Cultura Económica.
- Kassas, M. (2002). Human and nature: Ecological thinking for our times. *Environment, Development and Sustainability*, 4(4), 369–375.
- Lambert, L. G. (2003). *Capacidad de liderazgo para una mejora escolar duradera*. Christopher-Gordon Publishers.
- Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinitud: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Luhmann, N. (2023). *Poder en el sistema*. Herder.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., y Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- Meier, D. (2002). *En las escuelas confiamos: Creando comunidades de aprendizaje en una era de pruebas y estandarización*. Beacon Press.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Books.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2009) *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Parsons, T. (1976). *El sistema Social*. Revista de Occidente.
- Peters, R. S. (1973a). *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la Educación*. Fondo Cultura Económica.
- Rawls, J. (2010). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Sartre, J. P. (1943). *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*. Losada.
- Sartre, J. P. (2004). *La trascendencia del ego: esbozo de descripción fenomenológica*. Síntesis.
- Scheffler, I. (1974). *Condiciones del conocimiento*. Amorrortu.
- Siegel, H. (2009). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Spaemann, R. (2005). *Ética: cuestiones fundamentales*. EUNSA.
- Tschannen-Moran, M. (2014) *La confianza importa: liderazgo para escuelas exitosas*. Jossey-Bass.
- Uslaner, E. M. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*: Austral.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

De Juan López, S., y Revuelta Mediavilla, P. (2026). Pensar la educación desde la confianza: En torno a la Filosofía de la Educación y sus supuestos. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 163-187. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19110195>



RESEÑAS

LIBROS

Educar al lado. Hacia una educación experiencial centrada en la persona

BARCELÓ ROSSELLÓ, T. (2025)

DESCLÉE DE BROUWER. 272 PÁGS.



El libro *Educar al lado. Hacia una educación experiencial centrada en la persona*, de Tomeu Barceló, publicado por la editorial Desclée De Brouwer en 2025, se ubica en el ámbito de la filosofía de la educación y propone una reflexión profunda sobre los fundamentos del proceso educativo y la función del docente. La obra responde a un contexto marcado por la crisis del sistema educativo, la constante transformación social y la creciente complejidad de las demandas que recaen sobre la escuela y el profesorado. Desde esta perspectiva, Barceló plantea la necesidad de revisar el foco tradicional

de la educación, centrado principalmente en los contenidos, para situarlo en las personas, las relaciones y las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

En el libro, el autor presenta un modelo educativo basado en la experiencia, poniendo a la persona en el centro. El modelo se inspira en la psicología de Carl Rogers y en la filosofía de Eugene Gendlin. Estos autores ayudan a crear una idea del aprendizaje como un proceso que la persona dirige, que tiene sentido y que está muy ligado a lo que la persona vive. Barceló no plantea un método cerrado ni un manual de enseñanza. En cambio, ofrece una base filosófica que señala los elementos básicos que facilitan el aprendizaje y el crecimiento personal en los contextos educativos.

La obra está compuesta por dieciséis capítulos, que tratan principalmente, la crisis de la educación actual, las bases de la educación centrada en la persona, la libertad para aprender, las condiciones para una educación basada en la experiencia y el papel del docente como guía del aprendizaje. Asimismo, la obra aborda la presencia del maestro, el cuidado del lenguaje, la emoción del aprendizaje, el desarrollo del pensa-

miento crítico e intuitivo y la gestión de los conflictos en el aula. *Educación al lado* incorpora también planteamientos de otros autores, cuyas aportaciones enriquecen la propuesta. Las aportaciones se integran desde los ámbitos de la adquisición del lenguaje, la dirección escolar, la formación docente y la construcción de la escuela centrada en la persona.

Una de las ideas centrales de *Educación al lado* es que educar no es solo instruir, sino promover el aprendizaje. El autor enfatiza la importancia por parte de la figura educadora de crear climas de seguridad, basados en actitudes de empatía y respeto. El aprendizaje implica la totalidad de la persona: la razón, la emoción y el cuerpo, y se construye gracias a las experiencias que dan significado a lo vivido. En este marco, la relación educativa tiene una importancia central. La relación educativa está por encima de los procedimientos didácticos y de las prescripciones normativas.

Desde una perspectiva crítica, el libro cuestiona determinadas tendencias contemporáneas vinculadas a la innovación educativa y al predominio de lógicas competitivas, alertando del riesgo de perder de vista lo esencial del acto educativo: facilitar el desarrollo integral de las personas, promover la equidad, respetar

la diversidad y garantizar el derecho a una educación de calidad. Esta reflexión se plantea desde un compromiso ético del profesorado, entendido como una presencia implicada y consciente en el contexto educativo.

Como aportación al campo de la educación, *Educación al lado* brinda un marco para repensar la práctica docente situando al ser humano y a la experiencia en el centro. La fortaleza del libro está en la coherencia y en la claridad de los fundamentos del aprendizaje. El libro se dirige directamente al profesorado, a los equipos directivos, a quienes se dedican a la formación y a las familias, invitándoles a revisar sus prácticas y actitudes en el ámbito educativo, invitándoles a revisar las prácticas y actitudes en la educación.

En conclusión, *Educación al lado* es una obra de interés para profesionales de la educación y de la investigación educativa interesados en profundizar en los fundamentos éticos y relacionales del aprendizaje, y reflexionar sobre el papel de la figura educadora en contextos educativos complejos y cambiantes. Se trata de una aportación valiosa al debate educativo contemporáneo, que invita a acompañar los procesos de aprendizaje «al lado» del alumnado, desde la presencia, la escucha y el respeto. **Amaya Puertas Yáñez.**

Mi cerebro con TDAH

BORRÁS, A. Y BENITO, R. (2025)

PIRÁMIDE. 64 PÁGS.



Mi cerebro con TDAH es un libro genial que expone con gran claridad qué es y qué supone para las personas que lo sufren. Lo más destacable de este corto pero eficaz libro, es que, aunque a primera vista parezca un libro escrito para niños pequeños, acaba por demostrar ser una guía ligera y esencial para todo tipo de personas. Desde el niño que lo padece, hasta el amigo que tiene un amigo y quiere entenderle mejor, pasando por padres, familiares, educadores e incluso alguien ajeno a todo esto, al que por casualidad le llega este libro a sus manos y, quien sabe, acaba por descubrir que él mismo tiene TDAH.

El punto central en el que se apoya el libro para hacerse entender es la división del cerebro en dos partes,

la azul y la roja, que corresponden a la parte racional y emocional del cerebro. Partiendo de este enfoque, se explica cómo la coordinación de estas dos partes influye en la forma en que termina actuando el niño ante diferentes situaciones. Desde tener que hacerle caso a su madre, hasta situaciones en las que se enfrenta a emociones muy intensas súbitamente.

¿Por qué es importante este libro? Como todo libro que pretenda hacer una labor didáctica, su máxima aspiración debe ser que la temática tratada, una vez tratada, le resulte ya al lector tan familiar como al propio escritor. En este caso, lo hace brillantemente por medio de imágenes claras y divertidas, ejemplos cotidianos y una última sección más densa pero tremendamente clarificadora sobre el TDAH, sección que tanto padres como educadores encontrarán de la mayor utilidad.

Recuperando la pregunta anterior, la importancia de este libro es máxima, más cuando se trata de trastornos que afectan a la conducta. Una persona que, por los motivos que sean, no encaja dentro de un grupo o actúa diferente, tiende a sentirse frustrada, sola y confusa. Este es el caso de niños con TDAH, niños cuya conducta puede parecer errática o disruptiva. Para ellos, el mundo los

penaliza constantemente por actuar diferente. Se les tacha de vagos o malos y esas etiquetas se convierten en una losa con la que acaban cargando toda su vida. Es en este punto donde entender qué le sucede evita que el niño cargue con la culpa de situaciones que no comprende, y le permite dar el primer paso hacia una mejor relación con su mente y con cómo debe actuar ante diferentes situaciones.

Uno de los puntos más interesantes del libro es que consigue dar la vuelta a la visión tradicional del TDAH como un problema, a un mundo de oportunidades donde se muestran una gran cantidad de puntos positivos como el hiperfoco o la creatividad. Así, padres y niños obtienen una visión integral sobre todos los aspectos, tanto positivos como negativos. No se trata sólo de qué cambiar, sino también de qué cosas son valiosas y deben ser potenciadas.

No puedo sino volver a destacar la gran labor didáctica que hay detrás de este libro. Se trata de una lectura muy recomendable ya que fomenta la participación activa de los padres en la educación emocional y conductual de sus hijos. **Juan Velado Arenas.**

***El coraje de ser.
La aventura del
autoconocimiento filosófico***

CAVALLÉ, M. (2024)

KAIRÓS. 400 PÁGS.



El ser humano se pregunta, tarde o temprano, por el sentido de su vida. A veces, la respuesta a estos interrogantes secretos se busca en: la ciencia, la religión, la magia, la psicología y la filosofía. Este libro ofrece una propuesta filosófica a esa tarea, eminentemente humana, que consiste en diferenciar la vida frente a la simple existencia.

El germen de esta iniciativa está en diferenciar la inteligencia profunda o sabiduría de la simple inteligencia. El deseo del ser humano de encontrar la paz se encuentra en el corazón y no en la razón discursiva que ha alcanzado niveles de aceptación altísimos desde finales del siglo XVIII.

La autora ofrece de una manera práctica, pero con rigor, un camino algo complejo para encontrarse con lo que ella denomina el Ser. A esta ruta denominada «camino sapiencial» la describe como el nivel de conciencia que se dirige a la madurez del ser y a la profundidad de la mirada.

Realizando este recorrido el lector puede verse reconocido en algunas preguntas que lejos de ser impersonales parecen dedicadas a él. La necesidad de encontrar la propia identidad, el vivirse como una presencia continua que no escapa a la realidad, son algunas de las reflexiones que permiten sintonizar con las necesidades profundas del hombre.

En su planteamiento existen catorce pasos que pueden progresivamente introducirnos, desde el autoconocimiento filosófico, a la búsqueda de la verdad. Al comienzo se presenta la importancia de descubrir cómo hemos de ser luz para nosotros mismos, distinguiendo entre una conciencia de separatividad y de unión. Somos seres comunitarios que no siempre encontramos de manera sencilla el encuentro con los demás. En esta línea con la lectura puede uno interpelarse sobre sus relaciones interpersonales.

Las personas necesitamos de un criterio que nos permita encontrar el sentido de la propia vida. Necesitamos vivir con coherencia distinguiendo entre nuestros deseos, nuestras ilusiones y la realidad. A lo largo de estas páginas se puede aprender la diferencia entre vivir un «yo-idea», «un yo-ideal» y un «yo superficial» y a descubrir nuestras heridas ontológicas que no siempre nos permiten avanzar.

En ocasiones el miedo a palpar la propia vulnerabilidad se convierte en un drama emocional resultado de ocultarnos a nosotros mismos y a los otros los verdaderos sentimientos. Poner límites es una forma de expresar la verdadera vulnerabilidad y el camino de la verdadera intimidad personal, a pesar de las teorías pedagógicas que apuestan por lo contrario.

Es necesario aprender a soltar, como propone Mónica Cavallé, sin obstinarse en aferrarse al pasado o dejándose llevar por el miedo al futuro; sencillamente viviendo el presente como la realidad en la que es posible el autodescubrimiento. Conocerse desde el silencio interior, que permite descubrir el valor de la paz profunda y el regalo de la alegría incondicional.

El camino de la alegría requiere de una serie de condiciones interiores

como: 1) la *autoescucha* que nos lleva a la soledad existencial y a superar el dualismo que encuentra una ruptura entre el egoísmo noble y el genuino altruismo. 2) la *autoaceptación* para querer ser lo que somos sin compararnos con nadie, simplemente silenciado nuestra personalidad y haciéndola transparente. 3) el abandono de la búsqueda de aprobación que nos hace dependientes, 4) la superación de las falsas concepciones de egoísmo y altruismo, haciendo una apuesta por el egoísmo noble, y, por último, 5) superar el miedo a nuestra propia luz.

Como se puede apreciar el libro es una joya que merece la pena ser leído con mucho respeto y con tranquilidad, porque invita al conocimiento personal. **Eugenia Gómez Sierra.**

Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia

DÍAZ-AGUADO, M^a. J.,
MARTÍNEZ ARIAS, R., FALCÓN,
L.
Y ALVARIÑO, M. (2024)

PIRÁMIDE. 320 PÁGS.



El presente libro recoge la investigación estatal realizada por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, sobre acoso escolar y ciberacoso en la infancia y la adolescencia. Dicha investigación ha seguido la metodología de anteriores estudios realizados también a nivel estatal, en relación a la convivencia escolar y la violencia contra las mujeres. En este caso, el proyecto ha sido impulsado por la Fundación ColaCao y ha contado con la colaboración de las 15

Consejerías de Educación y la participación de centros educativos de titularidad pública y privada de todo el territorio nacional.

En el estudio empírico han participado 17.539 alumnas y alumnos (49% y 51%, respectivamente), de 325 centros educativos, repartidos por todas las Comunidades Autónomas, de los cuales, el 61,5% eran de titularidad pública y el 38,5%, de titularidad concertada/privada. También han participado activamente los centros educativos, cada uno de ellos con un representante que se han encargado, por un lado, de coordinar la investigación y, por otro, de aportar informaciones sobre la situación de su centro en relación al acoso y el ciberacoso, en todas las variables estudiadas, aunque esta última función sólo la han asumido 261 centros.

El rango de la muestra analizada ha sido variable. Para los datos sobre acoso escolar la muestra seleccionada estaba formada por alumnado de 4º de Educación Primaria a 4º de ESO, mientras que para los análisis sobre ciberacoso se ha tenido en cuenta una muestra de 5º de Primaria a 4º de ESO. Para otros análisis, según el nivel de comprensión demostrado por el alumnado en el estudio piloto, sólo se ha tenido en cuenta la etapa de Secundaria, como

en el estudio de las autolesiones, ideaciones suicidas e intentos previos de suicidio.

El documento ofrece una aproximación muy detallada de la realidad que se vive en los centros educativos españoles acerca de dos fenómenos complejos, que han generado una amplia preocupación en los últimos tiempos por su impacto en el alumnado, las escuelas y la sociedad general: el acoso escolar y el ciberacoso. Además, dado que el estudio ha mantenido la metodología de investigaciones previas afines, se han podido realizar comparativas y profundizar en la evolución de los fenómenos estudiados a lo largo del tiempo.

El libro comienza con un breve recorrido teórico, conceptualizando el acoso escolar y el ciberacoso, su prevalencia y las consecuencias para las víctimas, los agresores y los observadores. Y, posteriormente se ponen de relieve y se analizan brevemente algunos factores que la literatura científica previa había planteado como factores de riesgo y de protección de sufrir y/o ejercer acoso y ciberacoso, justificando la necesidad de abordar su análisis desde la perspectiva evolutiva y de género.

En base a lo anterior, las autoras realizan un análisis detallado de la

prevalencia de estas realidades, diferenciando al alumnado que, después de leer una breve explicación sobre qué es el acoso y ciberacoso, se define como víctima, agresor u observador. Y, de igual modo, se evalúan una serie de variables que los estudios previos habían relacionado con estas realidades, como factores de riesgo y de protección. Estos datos y las conclusiones resultantes son doblemente destacables. Por un lado, porque aportan luz al mayor conocimiento sobre el acoso escolar y el ciberacoso. Y, por otro, porque son temas relevantes en sí mismos, en cuanto que tienen un gran impacto en el bienestar socioemocional del alumnado, la convivencia escolar y la sociedad en general: la implicación del alumnado estudiado en comportamientos violentos (que no siempre son considerados como parte de una situación de acoso o ciberacoso); sus actitudes hacia la violencia, la diversidad (funcional, cultural, de aspecto físico y de orientación sexual y de género), la salud mental, la orientación sexual o de género, etc.; su forma de vida y ciertos hábitos del alumnado (cómo es su vida familiar, en el centro educativo y cómo utilizan su tiempo); los estilos parentales percibidos en casa; cómo se perciben a sí mismos en cuanto a indicadores de salud

mental (síntomas depresivos, autolesiones, ideación suicida e intentos previos de suicidio), etc.

Otro pilar del informe se centra en conocer las medidas que adoptan los centros educativos para promover el bienestar emocional de su alumnado, prevenir y actuar contra el acoso escolar y el ciberacoso, teniendo en cuenta tanto la información ofrecida por el centro (como por ejemplo el número de casos de acoso que llegan a dirección), como la percepción que el alumnado tiene de este tipo de actuaciones.

La riqueza de todos estos análisis viene dada porque procede de distintas fuentes. Por un lado, se tiene en cuenta la perspectiva tanto del alumnado que se considera víctima, como del que se considera agresor; y, en algunos casos, también de los que se definen como observadores. Por otro lado, también se ha considerado la información aportada por los centros educativos. Y, por último, por datos objetivos, obtenidos a partir de la información aportada por cada estudiante (por ejemplo, el índice de masa corporal calculado a partir de sus respuestas sobre su peso y altura, con el fin de determinar si existía o no obesidad, según los parámetros oficiales). Además, en los análisis se ha tenido en cuenta la edad, etapa educativa y el

género, lo que ha permitido realizar conclusiones mucho más ajustadas, que dejan claro que no puede obviarse la perspectiva de género y de edad.

El documento finaliza con una propuesta de intervención, planteando diez principios básicos para avanzar en la eliminación del acoso escolar y el ciberacoso.

Dado que esta investigación, como las anteriores, permiten un enfoque diacrónico de la cuestión, cabría plantear para futuros proyectos ampliar el rango de actuación, estudiando estos fenómenos en Bachillerato y Formación Profesional, incluyendo Grado Básico en los nuevos análisis.

Por otro lado, dado el protagonismo otorgado por la LOPIVI (2021) a la figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección en temas relativos a la convivencia y la prevención y actuación ante cualquier tipo de violencia, sería interesante investigar también si el alumnado recurre a esta nueva figura (detallándolo en los cuestionarios, al igual que se hace con otros roles) y su posible papel en el centro educativo. **Raquel López Carrasco.**

Cultura de la paz e interculturalidad. Estudios en contextos socioeducativos

GARCÍA VALLINAS, E. Y
GOENECHEA PERMISÁN, C.
(EDS.) (2024)

NARCEA. 232 PÁGS.



La publicación de esta obra se enmarca en las preocupaciones y líneas de investigación vinculadas con la cultura de paz y la interculturalidad en contextos socioeducativos. En ella han participado una veintena de autores procedentes de las universidades de Cádiz, Cauca, Huelva, Málaga y Colombia.

Los editores, ambos de la Universidad de Cádiz, han organizado el texto en tres bloques, según el contenido y el ámbito o espacio al que se refiere. El primer bloque recoge los estudios en la escuela, el segundo bloque desarrolla los estudios en

comunidades y el tercero se dedica al análisis de la formación de los futuros docentes. Si bien es verdad que existen relaciones entre los capítulos de los tres bloques.

En el primer bloque se desarrollan cinco experiencias de estudios en la escuela:

- Experiencias etnoeducativas desarrolladas por docentes y organizaciones afrocolombianas en la costa pacífica caucana, que representan una oportunidad para atravesar la crisis humanitaria, consecuencia del esfuerzo por educar de acuerdo con el contexto y recuperando los valores comunitarios y culturales más favorables a la convivencia, el respeto y la dignidad de las personas. Constituyen una alternativa pedagógica para enfrentar los graves impactos de la guerra en la niñez y la juventud de las comunidades afrocolombianas. Experiencias que han transcurrido por la senda de una praxis emancipadora y descolonizadora.
- Estudio de caso de carácter cualitativo desde una perspectiva fenomenológica-etnográfica de investigación de una realidad socioeducativa de un centro andaluz constituido en comunidad de aprendizaje, dentro de un entorno en situación de vulnerabili-

dad social. Se detecta la falta de pedagogía crítica en las escuelas, lo que dificulta el reconocimiento de las desigualdades y violencias estructurales.

- Análisis de las metodologías que ayudan al profesorado de Formación Profesional a fomentar una cultura de comunicación intercultural y a promover el desarrollo de competencias interculturales en el aula.
- Reflexión sobre los retos que plantea al sistema educativo la expansión de la ideología de extrema derecha. Los autores analizan el discurso nativista e identitario ultraderechista, que plantea la construcción de España por oposición al islam y fomenta el odio a las personas que profesan esta religión, construyendo las identidades en una dicotomía nosotros-ellos.
- Análisis de las dimensiones de la cultura de paz desde el punto de vista del currículo, su contenido y su forma, organización y gestión, o cómo la escuela provee de recursos, estructuras organizativas y micropolíticas que promuevan la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Explicita el papel que debe jugar la educación en el proceso de construcción de una sociedad

que reconoce el valor de una paz que va más allá de la ausencia de violencia, y que supone un proceso dinámico y participativo de promoción del diálogo y de la resolución de conflictos.

El segundo bloque recoge seis aportaciones enfocadas en el plano comunitario de las relaciones interculturales, la cultura de paz y la convivencialidad en Colombia, España y Brasil. Diversas investigaciones nos sugieren un marco conceptual y etnográfico para comprender críticamente la cultura de la paz territorial, orientando hacia una comprensión de lo intercultural desde la perspectiva de las posibilidades de gobierno de la conflictividad cultural; se analizan las posibilidades de la perspectiva de los comunes educativos y su énfasis en valores de justicia ecosocial y convivialidad, enraizados en la ética del cuidar, el compartir y el cooperar, mirada en un centro público de infantil y primaria español y en la educación superior del suroccidente colombiano. Continuando con la descripción de los procesos identitarios y prácticas pedagógicas en contexto indígenas que alumbraron la Educación Propia en el Cauca, detallando algunas experiencias de este modelo y prácticas de revitalización cultural orientadas al fortalecimiento de la

identidad y los valores de los pueblos indígenas.

Concluye esta segunda parte con el relato del proceso histórico de la educación escolar indígena en Brasil, sobreviviente al modelo asimilacionista, que aun hoy se resiste a la aculturación y mantiene una relación con la escuela como institución; y el aporte reflexivo desde un enfoque psicosocial, diferencial e intercultural en la formación de los profesionales que atienden a las víctimas del conflicto armado en Colombia, que ofrece la oportunidad del diálogo y la posibilidad de enunciación y significación de los actos lesivos.

El tercer bloque se dedica al análisis de la formación que están recibiendo los futuros docentes sobre temas relacionados con la cultura de paz y la revisión de las investigaciones publicadas sobre este tema. Así se accede a estrategias metodológicas activas y participativas que favorecen la consolidación de una cultura de paz y la inclusión en el aula, a la formación en la comunicación no violenta en el ámbito de la formación inicial de docentes desde un enfoque proactivo, y al estado de la cuestión a partir de un análisis bibliométrico de la producción científica de impacto sobre interculturalidad y cultura de paz desde una

perspectiva socioeducativa, centrada en la base de datos internacional Scopus entre los años 2018 y 2023.

Esta obra coral supone un aporte de experiencias docentes e investigaciones sobre la cultura de paz y la interculturalidad, de especial interés para quienes bien desde la educación formal bien desde el campo de la investigación social y la formación de docentes, se forman, investigan o están interesados en avanzar en estos temas, tan candentes en las sociedades actuales. **M^a José Arenal Jorquera.**

Procesos creativos en educación. Alternativas a la rutina

LAMATA COTANDA, R. (2026).

NARCEA. 176 PÁGS.



Rafael Lamata Cotanda aborda en este libro de contexto pedagógico el tema de la creatividad como actitud y destreza para la acción educativa. Es actual y tiene el interés necesario para incorporar la creatividad a la educación. La OCDE lo reconoce al incorporar el pensamiento creativo a la evaluación de PISA 2022. Lo define como la capacidad de generar ideas diversas, originales, mejorarlas y evaluarlas, señalando desafíos sociales y educativos. En este sentido, la obra contribuye al diálogo pedagógico abierto para ayudar a los docentes en su visión y práctica profesional.

Lamata es licenciado en Ciencias de la Educación, con formación en estética y teoría del arte, aportando experiencia en creación artística, *performance*, educación no formal e investigación creativa. Ha trabajado en la Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid y en colectivos como *Los Torreznos*, impulsando formaciones sobre creatividad aplicada.

Como el propio autor señala, el libro no es «un texto académico» con «certeza científica», sino un diálogo abierto a través de sus experiencias educativas relacionadas con el arte actual. Es una búsqueda de la creatividad proyectada en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los docentes en los distintos tipos de educación.

Además de la presentación e introducción iniciales, el libro se estructura en cuatro partes: 1) «El papel de la creatividad en el contexto educativo», con cuestiones sobre la necesidad de la creatividad, su conceptualización y relación con la tarea docente. 2) «Áreas de desarrollo de la creatividad. La actitud creativa», desde su experiencia personal, muestra la percepción, elaboración y acción creativa. 3) «La aplicación de la creatividad en la educación. Alternativas a las rutinas de la formación», propone criterios de intervención del profesorado en el aula y los tiempos necesarios, así como unos principios básicos para la aplicación de la creatividad. Finalmente, 4) «La investigación creativa», ofrece una metodología apoyada en conceptos, exploración, valoración y comunicación.

En la introducción, Lamata parte de la idea de que la creatividad es una capacidad humana natural que suele relegarse cuando se consolidan respuestas automáticas, normas y rutinas. Propone analizar «el papel, las formas y las herramientas» para incorporar en la enseñanza la visión creativa. El texto contribuye a pensar de otro modo ante los

problemas educativos, respondiendo con el cambio, la indagación, el aprecio por el conocimiento y buena actitud, ante solo un ejercicio de autoridad.

Una constante es la crítica a la rutina. Se presenta la creatividad como actitud de atención, flexibilidad, apertura a lo diverso, el ensayo-error, el equilibrio entre libertad y apocamiento, destacando lo lúdico, lo imprevisto o el azar, el aplazamiento del juicio, la capacidad asociativa... el índice expresa con claridad estas bases.

La segunda parte se centra en la «actitud creativa» entre el educador y el grupo. La creatividad se concreta en la experiencia personal, la mirada, la escucha, la elaboración mental y la acción. En esta parte, los protagonistas son los profesores, cómo perciben e interpretan lo que sucede en las aulas.

La parte tercera del libro es de gran utilidad para el docente que lee. El autor enseña cómo incorporar la creatividad a nivel personal, en equipo docente, con un grupo de formandos, y en la forma de abordar los contenidos. El interés está, por un lado, en la creatividad como improvisación sin criterio; y por otro, la creatividad como recurso o herramienta de enseñanza diaria, revisándolas, reinventándolas y

poniéndolas al servicio de enseñanzas y aprendizajes con criterio. Esta es una de las claves más conseguidas en el libro.

El último apartado, se dedica a la «investigación creativa», siendo esta, la contribución más interesante y original del libro. En ella, el autor propone una metodología centrada en la investigación-acción, las pedagogías artísticas y el aprendizaje basado en proyectos. En concreto, las técnicas utilizadas exploran preguntas abiertas, la observación atenta, el registro de la experiencia, las cartografías, los lenguajes y los materiales empleados, junto con la valoración y comunicación de procesos. Y todo ello, desde la actitud, las actividades concretas y los proyectos en el aula.

Son varias las fortalezas que presenta la obra: a) la autenticidad intelectual, acercándose a la práctica atesorada en el tiempo y los contextos diferentes: la educación no formal, la animación sociocultural, la experimentación artística y el trabajo colectivo; b) la coherencia entre el fondo y la forma, vinculando la creatividad a la pregunta, la búsqueda y la apertura, y c) el potencial formativo para el profesorado, de manera especial para los docentes que sienten la rigidez de las formas didácticas y de la burocracia.

Entre las limitaciones, el hecho de carecer de orientación académica y peso conceptual para los investigadores. No hay una discusión excesiva con las referencias internacionales sobre la creatividad y sus pedagogías vinculadas. La carencia de evidencias empíricas y estudios de impacto sobre la temática, pueden ser otra debilidad. Finalmente, la falta de mediación formativa que se concrete en propuestas curriculares escolares según las normativas.

Con todo, es un volumen muy válido para la formación inicial del profesorado, muy útil para asignaturas como Didáctica General, Organización Escolar, Innovación educativa y TIC, Expresión artística, Educación no formal y Diseño de proyectos socioeducativos o sociolaborales.

Para la formación a lo largo de la vida, es un marco productivo para el diseño y aplicación de actuaciones formativas, que fomenten la reflexión docente, los grupos de trabajo, de investigación y de innovación; también los procesos de orientación y seguimiento de equipos educativos. También para los investigadores la obra es útil, al relacionar la creatividad, la pedagogía, las metodologías con sus técnicas actuales.

Por lo dicho, *Procesos creativos en Educación. Alternativas a la*

rutina es una obra valiosa, única y pertinente, donde su mejor virtud es recordar que innovar no es sumar recursos a la enseñanza, sino transformar la relación entre el conocimiento, el aula y el docente. El libro de Lamata invita a la reflexión con dimensión ética y pedagógica que redimensionan las prácticas formativas. **Fernando González Alonso.**

Literatura Infantil y Educación. Aprender leyendo en contextos diversos

LARRAÑAGA, E. Y YUBERO, S. (COORDS.) (2025)

NARCEA. 176 PÁGS.



Larrañaga y Yubero coordinan un precioso trabajo que recoge diez artículos de expertos en cuestio-

nes relacionadas con la lectura y el comportamiento social, que abren un mosaico de la situación en que se encuentra la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Abre la publicación la destacada escritora argentina, M^a Teresa Andruetto, que subraya el riesgo que supone la lectura de libros de alta densidad emocional, de cierta complejidad y ambigüedad que permite entrar en un territorio desconocido. Y, al mismo tiempo, la resistencia a permanecer a lo largo de la humanidad y la resistencia del lector a ser arrasado por un decir global que adormece. Porque la potencia de la literatura reside en su tremenda resistencia a la domesticación.

Dos grandes didactas de la lengua y la literatura, Amando López-Valero y Eduardo Encabo, ponen sobre la mesa la brecha generacional que existe en la utilización de la Literatura Infantil y, como consecuencia, las dificultades en la labor de mediación que tiene el maestro para seleccionar y tratar estas obras. Los autores desarrollan las claves para superar la brecha generacional en la selección y mediación de textos, a través de los factores fundamentales que son una luz para aquellos que tienen esa labor de mediación con el público infantil, teniendo como meta la búsqueda de puentes y de empatía.

En el tercer artículo, los autores, Caride, Yubero y Larrañaga, promotores de la lectura y la literatura infantil, sitúan al lector en la complejidad del presente histórico en el que vivimos y las incertidumbres que nos vienen dadas, por la dificultad de absorber y procesar toda la información que está a nuestro alcance. Se trata de valorar las prácticas lectoras y la lectura literaria como una estrategia socioeducativa esencial para potenciar los procesos de alfabetización en la lectura del mundo.

Partiendo de la afirmación «Somos los libros que hemos leído», Paloma Jover, especialista en formación de equipos docentes sobre materiales didácticos para el fomento de la lectura, asegura que la LIJ permite el acceso a la educación literaria y nutre la base sobre la que el niño construye su competencia literaria y su desarrollo personal, social y cultural, facilitando su formación global. La lectura fácil supone una herramienta para la inclusión en la educación, que se define como un método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, al diseño de documentos y a la validación de la comprensibilidad de estos, destinado a hacer accesible la información a las personas con dificultades de comprensión lectora.

Noelia Ibarra y Josep Ballester, especialistas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, plantean el reto que la multimodalidad y las alfabetizaciones implican para la formación lectora y literaria, línea de investigación en educación literaria de vital interés. Pues la literatura infantil y juvenil multimodal resulta esencial para la apertura de las fronteras del canon a otras opciones más próximas a las prácticas comunicativas del alumnado.

El profesor Juan Senís ofrece un panorama del género poético infantil con el fin de demostrar que actualmente se encuentra en una situación de encrucijada literaria, en la que, al lado de la poesía popular y tradicional, se encuentran tendencias renovadoras subterráneas que contribuyen a una renovación del género, tanto en el texto como en las ilustraciones y el formato. De ahí la importancia de que exista un mediador conocedor y amante de la poesía infantil, que se preocupe de ponerlo al alcance de los niños.

Beatriz Moriano y Neus Lagunas, profesores universitarios e investigadores en el desarrollo de las lecturas en español como segunda lengua, presentan el programa de lecturas extensivas en la formación de jóvenes universitarios portugueses en las asignaturas de español. El

programa ha desarrollado una lectura extensiva cada semestre, una obra no adaptada, con diversidad de formatos y temas, con actividades de prelecturas y poslecturas. Utilizando la clase como espacio para negociar sentidos, como lugar donde se construyen y se negocian significados en conjunto. Dinámica que invita a replantearnos la lectura entre los estudiantes y con la comunidad educativa o universitaria.

Desde la Universidad de Castilla-La Mancha, nos llega la propuesta del cuento como herramienta para la educación literaria, de José Vicente Salido, con un triple objetivo: completar los conocimientos relacionados con la literatura de los Siglos de Oro, desarrollar el hábito lector con un género que suele resultar atractivo en el ámbito de la animación a la lectura, y desarrollar el intertexto lector con el uso de las relaciones que estos cuentos tradicionales desarrollan con obras cultas de diversos autores, que se inspiraron con frecuencia en los relatos populares.

David Martínez Ayllón nos informa sobre el planteamiento de «Biblioteca Solidaria», que forma parte de la Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha, programa de promoción cultural desde la lectura, dirigido a personas en situación o riesgo de exclusión, posibilitando

la lectura como forma de cambiar la vida a las personas. Lo que lleva al desarrollo de un mediador de lectura y gestor cultural recayendo en un perfil profesional de educador social, que refuerza funciones que se corresponden con la orientación y mediación en el trabajo con los individuos y colectivos en situación de riesgo en su desarrollo personal, social y educativo.

Para finalizar, la especialista en promoción de la lectura y la LIJ, Margarita Sacks, y la escritora y docente, Graciela Bialek, presentan cómo está el panorama editorial en Latinoamérica y ofrecen al lector varias revelaciones. América arrastra una colonización cultural que se visualiza en la facilidad de conseguir un libro europeo, y en la dificultad de hallar uno paraguayo o panameño, por ejemplo. De ahí la necesidad de cambiar esta situación, para que los niños y jóvenes tengan una literatura que hable como ellos, de sus lugares, de sus costumbres.

Este libro apoya el concepto de aprender leyendo y amplía el horizonte de aprendizaje en contextos diversos. Experiencias, investigaciones y reflexiones que abren el horizonte a la construcción de un hermoso futuro para la Literatura Infantil y Juvenil. **M^a José Arenal Jorquera.**

***Pedagogías en la mochila.
Referentes y saberes
prácticos de una travesía
docente***

LOZANO ESTIVALIS, M. (2025)

OCTAEDRO. 135 PÁGS.



Pedagogías en la mochila es un libro, ligero y profundo a la vez, en el que se presenta la educación como un viaje cuyo rumbo se orienta hacia el crecimiento personal con la ayuda de los otros.

Se trata de una reflexión personal en la que, María Lozano, desde su experiencia de profesora universitaria, hace una reflexión práctica sobre figuras estelares en la historia de la educación, a veces, no demasiado reconocidas. Su elección tiene un componente, en palabras suyas, utópico y emancipado que busca la apertura, el contraste de contextos y la pluralidad de perspectivas, para hacer caer en la cuenta al lector de

las nuevas realidades que influyen en el proceso educativo.

Memoria, pensamiento, cultura, comunicación, libertad, política, currículum, escuela, diversidad y cuidado, son las palabras que, a modo de decálogo, se han utilizado para descubrir líneas de trabajo vinculadas a: la inclusión, la educación, la conciencia comunitaria escolar, el ecofeminismo o la diversidad.

Desde los planteamientos de la Escuela Nueva y la influencia de la corriente de pedagogía política se propone una renovación de la educación que permita una emancipación intelectual y económica en las nuevas generaciones.

La educación puede y debe ser concebida como un imperativo ético y cívico donde tiene cabida la diversidad y la pluralidad. Hoy en día se habla de la necesidad de espacios comunitarios entre estudiantes, familias, docentes donde se vive de manera cooperativa. Nada de esto es posible sin una escuela pública vinculada al territorio y sostenida por la voluntad de participación y gestión de la ciudadanía.

La escuela está llamada a ser un eje dinamizador sociocomunitario donde la autogestión permite desarrollar un fuerte sentido de

pertenencia comunitaria. Donde las normas se flexibilizan, y se van construyendo juntos a medida que se van dando respuestas a los interrogantes de cada persona.

Es urgente, propone la autora, un encuentro entre culturas académicas y culturas populares donde exista un idioma común que posibilite el encuentro y rompa barreras cognitivas y sociales.

El bazar educativo de pensamiento crítico que se muestra en el libro nos puede llevar a pensar en la misión de la escuela en el siglo XXI, así como, en el fin que se pretende alcanzar al educar, en el vínculo de la escuela con la realidad, en el compromiso ético y social de todos los agentes que intervienen en los procesos educativos.

La escuela es un instrumento transformador capaz de iluminar la realidad cuando se da la cooperación de las personas que se implican por un mismo objetivo y no se dejan deslumbrar por las metodologías, la tecnología o incluso la ciencia.
M^a Eugenia Gómez Sierra.

Microaprendizajes. La revolución del conocimiento en pequeñas dosis

MAYA ÁLVAREZ, P. (2025)

NARCEA. 128 PÁGS.



El libro de Pedro Maya se publica en un momento en el que el microaprendizaje ha pasado de ser una tendencia emergente a convertirse en uno de los ejes del debate sobre la innovación educativa en entornos escolares, universitarios y de formación profesional. El autor, con una trayectoria vinculada al análisis del cambio tecnológico y a la intervención socioeducativa, se ha ocupado previamente de cuestiones relacionadas con la cultura digital y la formación de colectivos en riesgo de exclusión, lo que le permite situar el microaprendizaje en el cruce entre pedagogía, tecnología y justicia social. La obra se inscribe así en el campo de la didáctica

y de la tecnología educativa, pero dialoga también con debates sobre flexibilidad formativa, acreditación de competencias y aprendizaje a lo largo de la vida.

Maya parte de una constatación conocida, pero no por ello menos relevante: la transformación acelerada de los modos de aprender en la sociedad digital. Se insiste en la expansión de plataformas, dispositivos móviles y comunidades educativas online, sobre modelos basados en aprendizaje personalizadas, ya que están accesibles «en cualquier momento y lugar», organizándose en pequeñas unidades o «píldoras formativas». El microaprendizaje responde al nuevo ecosistema como conocimiento fragmentado y actualizado a las competencias profesionales.

El primer capítulo del libro, el autor analiza los cambios recientes en la educación y describe fenómenos como la «uberización» de la oferta formativa, la liquidez de los itinerarios y la emergencia de comunidades digitales de aprendizaje que desbordan la lógica escolar tradicional. El segundo capítulo se centra en las bases del microaprendizaje, incorporando referencias a la neurociencia, a la psicología cognitiva y, de manera particular, a la teoría de la carga cognitiva, para explicar

por qué la fragmentación del contenido y la brevedad de las actividades pueden favorecer la atención, la retención y la transferencia del aprendizaje.

Los capítulos tercero y cuarto abordan los elementos que forman el microaprendizaje con metodología apropiada para la creación de microcontenidos. Maya desglosa los componentes básicos (objetivos muy acotados, secuencias breves, uso intensivo de recursos multimedia, *feedback* inmediato) y los articula con estrategias motivacionales y narrativas (*storytelling*, gamificación, actividades interactivas) que generan compromiso emocional y cognitivo sostenido en el tiempo. Aparecen las pautas para transformar contenidos complejos en unidades breves y significativas, así como ejemplos de diseño didáctico que muestran cómo integrar microaprendizajes en cursos más amplios, tanto presenciales como en línea.

En los capítulos quinto y sexto, se observan herramientas y la evaluación. Recorre el ecosistema tecnológico del microaprendizaje –plataformas de e-learning, aplicaciones móviles, redes sociales, *escape rooms* educativos, insignias digitales– y ofrece orientaciones para su uso pedagógico, evitando el tecnocentrismo.

Hay que destacar el análisis de las microcredenciales como forma de acreditación modular de competencias, en sintonía con la literatura reciente que subraya su potencial para reconocer aprendizajes flexibles, personalizados y vinculados a contextos específicos de desempeño. Esta sección conecta bien con los debates actuales sobre microcredenciales en educación superior y formación profesional, y sugiere vías para articularlas con programas formales de estudios.

Los últimos capítulos refieren a los lugares del microaprendizaje en entornos educativos innovadores como son las aulas híbridas, los modelos de aula invertida, los proyectos de aprendizaje colaborativo, competencial y de robótica educativa. Se analizan, de igual forma, sus posibilidades en el ámbito profesional y en la formación continua, a través de los BIP (Proyectos de Microformación con Impacto Empresarial, y los SLP (Aprendizaje Estratégico), acentuando su utilidad para empresas, organizaciones del tercer sector y programas de inclusión social.

El último capítulo se centra en el rol del docente como diseñador y facilitador de microaprendizajes, destacando las claves para ajustar y curar los contenidos y las experiencias formativas.

El microaprendizaje es una estrategia transversal que puede convivir con otros modelos pedagógicos y contextos educativos. Desde un punto de vista crítico, se podría discutir y profundizar más sobre los dilemas éticos, didácticos y políticos que puede tener la fragmentación y dosificación del conocimiento en un contexto de comercialización creciente de la formación.

Otro aspecto que podría reforzarse es el diálogo sistemático con la producción académica reciente sobre microaprendizaje. Para un público investigador sería deseable una discusión más detallada sobre el diseño y la percepción del microaprendizaje en educación superior y la revisión bibliográfica, así como de las evidencias disponibles sobre el impacto del microaprendizaje en el rendimiento, la motivación o la inclusión educativa, más allá de las descripciones de buenas prácticas.

El principal valor de la obra reside en su carácter de guía sintética y aplicada. El estilo es accesible y a la vez riguroso, combinando fundamentos teóricos, pautas de diseño y ejemplos concretos útiles para docentes de educación secundaria, bachillerato, educación superior y formación profesional. Para la formación inicial del profesorado, el texto ofrece claves valiosas para aprender a

«pensar en microformatos» y para integrar píldoras formativas en secuencias didácticas más amplias, en coherencia con las competencias digitales docentes y con la necesidad de flexibilizar el currículo.

Microaprendizajes. La revolución del conocimiento en pequeñas dosis es una aportación acertada para innovar en educación. Se destaca el diseño instruccional, la articulación entre tecnologías digitales, las estrategias pedagógicas, y la acreditación modular a través de microcredenciales. Se recomienda para quienes buscan procesos breves de enseñanza y aprendizaje, personalizados y abiertos. **Fernando González Alonso.**

Contra el estigma. Realidades y propuestas socioeducativas

MORALEDA RUANO, Á. Y
GALÁN-CASADO, D. (COORDS.)
(2026)

NARCEA. 208 PÁGS.



El libro es coordinado por Álvaro Moraleda-Ruano y Diego Galán-Casado. Tiene que ver con las formas de estigmatización visibles o no del entorno escolar, digital y comunitario. La editorial es Narcea y la colección «Guías para la Formación». Se trata de un manual de orientación socioeducativa que vincula el análisis interdisciplinar, la sensibilidad ética y las propuestas de intervención. Como premisa de partida, el estigma actúa como un «mecanismo invisible» que fomenta la exclusión y limita derechos, perturbando más a colectivos vulnerables. A partir de

ahí, la obra invita a la resistencia y la transformación.

Álvaro Moraleda-Ruano es doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, actualmente decano de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela, investigando la pedagogía, la educación emocional y el liderazgo educativo. Por su parte, Diego Galán-Casado es doctor en Educación, profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, con experiencia como educador con personas con problemas de salud mental en la Red de Atención Social a Personas con Enfermedad Mental de la Comunidad de Madrid. La experiencia académica y profesional, redundan en el tono riguroso, la intervención y el carácter coral de la obra colectiva.

Los coautores son especialistas de varias Universidades e instituciones. La pluralidad se traduce en una visión poliédrica sobre el estigma, entendido como un conjunto de prejuicios, discriminaciones y exclusiones que se extienden por diversos entornos.

El prólogo es de Patrick W. Corrigan, referente internacional en el estudio del estigma asociado a la salud mental. Aporta densidad conceptual al volumen e inscribe la obra en una conversación internacional relevante.

Además del prólogo y del epílogo final, el volumen se organiza en diez capítulos. El índice anuncia los temas variados y coherentes que se abordan: estigma y trastorno mental grave; estigma digital y discursos de odio en línea; acoso escolar; rechazo hacia las metodologías activas; nuevas desigualdades educativas vinculadas al currículum y a la meritocracia; maternidad atravesada por violencia de género, antigitanismo e institucionalización; menores migrantes no acompañados; personas refugiadas; y personas en situación de sinhogarismo.

El primer capítulo, se centra en el trastorno mental grave desde una función programática. Sitúa el tono del libro como una aproximación a la comprensión teórica, lectura socioeducativa y orientación transformadora. El estigma se presenta como una experiencia que afecta a trayectorias vitales, expectativas y participación comunitaria.

Los capítulos segundo y tercero, abordan el estigma digital y los discursos de odio en línea, destacando que la estigmatización ya no es solo presencial, sino digital, alcanzando nuevas formas de expansión, estabilidad y desarrollo del perjuicio. Este acercamiento a una realidad tan actual, supone un gran acierto, al situarse en el ámbito de las plata-

formas y competencias digitales, la ciudadanía digital y la protección de los derechos en red.

El cuarto capítulo, es sobre estigma y acoso escolar. Se trata al *bullying* como un proceso social contemporáneo, con un enfoque hacia la cultura relacional y moral de los centros educativos.

El quinto capítulo, contempla el estigma orientado hacia las metodologías activas en educación, ampliando su conceptualización. Se hace hincapié en las resistencias culturales, institucionales y profesionales que desacreditan algunas prácticas pedagógicas. Se reflexiona el estigma que afecta a la forma de enseñar y aprender, desplazando el interés a los símbolos e ideologías, más allá de los recursos.

El sexto capítulo, es sobre currículum y meritocracia, señalando las desigualdades educativas actuales. En el ámbito de la meritocracia, quien no triunfa, aparece como responsable de su fracaso.

Los capítulos séptimo, octavo, noveno y décimo colocan al lector ante contextos trabados de exclusión, la maternidad y la violencia de género; el antigitanismo; los menores migrantes no acompañados; las personas refugiadas; y las personas en situación de sin hogar. Se trata

de comprender cómo diversas desigualdades, se cruzan con formas de estigmatización. El enfoque no es simple, sino que favorece la intervención socioeducativa desde obstáculos vitales concretos.

El mérito principal está en haber ampliado rigurosamente el concepto de estigma, frente a otras visiones más simplistas. Esto hace que el libro sea útil no solo para profesionales de la educación social y del trabajo comunitario, sino también para docentes, orientadores, equipos directivos y responsables de políticas educativas.

El equilibrio entre diagnóstico y propuesta, es otro logro importante. Los distintos capítulos identifican prejuicios y discriminaciones, ofrecer claves socioeducativas de intervención, lo que supone una orientación práctica que fortalece el valor formativo del libro, más allá del análisis del estigma limitado a los daños.

La coherencia ética del libro es otra fortaleza. No se habla «sobre» colectivos estigmatizados neutrales, sino desde sus propias situaciones, que buscan la afirmación.

Por señalar alguna limitación, la diversidad de capítulos enriquece la obra, pero puede provocar cierta heterogeneidad en los enfoques y

más profundidad en algún desarrollo. Otras pudieran ser la dimensión comparativa internacional y la discusión hacia marcos globales sobre discriminación y justicia social.

Para la docencia universitaria, es una obra muy valiosa para materias como Pedagogía Social, Educación Social, Atención a la Diversidad, Convivencia Escolar, Interculturalidad y Derechos Humanos. Pensando en la formación permanente, puede ser un material necesario para el profesorado, los equipos de orientación, los profesionales de servicios sociales, salud mental o mediación comunitaria y para los investigadores.

Por lo dicho, la obra *Contra el estigma. Realidades y propuestas socioeducativas* es necesaria, actual y académicamente valiosa. Es una apuesta por la pedagogía del reconocimiento, de la intervención y de la transformación, por lo que puede considerarse una aportación relevante para quienes educan y buscan la justicia social. **Fernando González Alonso.**

Fundamentos e Historia de la Educación. Un diálogo pedagógico

SANZ PONCE, R., AZQUETA, A. Y LÓPEZ, E. (2025)

NARCEA. 152 PÁGS.



De forma popular parece que todo el mundo es capaz de definir la educación o bien como proceso o bien como resultado. Los autores de este libro nos hacen caer en la cuenta, desde el principio, de la dificultad de realizar esta tarea.

Se trata de un texto escrito en colaboración, claro y sistemático, en el que se cuida muy bien la armonía de las distintas plumas que intervienen. Es una obra que no debería dejar de leer cualquier persona que quiera dedicarse a la bella tarea de la educación. En ella se recogen sistemáticamente los conceptos claves de la educación, sus dimensiones y sus tipos.

Junto a la ayuda que puede ofrecer el conocer estos conceptos claves, lo más interesante del texto, a mi juicio, es la presentación de forma sintética y clara de los hechos y autores más notables en la historia de la Educación desde finales del siglo XIX, lo que permite conocer los cambios e influencias en el aula en el día de hoy.

Al comienzo del texto, los dos primeros autores presentan abiertamente la educación como una acción moralizante según un planteamiento axiológico. Muestran la dificultad que conlleva una definición precisa y certera del término educación y la variedad con la que se ha ido interpretando en los distintos momentos de la historia. Para indicar este obstáculo presentan un doble planteamiento, con autores como Medina u Horcas quienes considerando la educación como un proceso se inclinan a definirlo con características bien distintas que acaban confluyendo en tratarla como: perfeccionamiento, intencionalidad, integralidad, ayuda, individualización-socialización o comunicación y, lo que es más esencial, el contacto humano, la intencionalidad o el deseo de crecer juntos.

Con una claridad destacable se nos presenta también los orígenes de

la Pedagogía moderna, exponiendo sencillamente la influencia de Comenio, Rousseau y Kant y siguiendo un mismo esquema de trabajo para cada autor, lo que facilita la sistematización.

Ana Costa logra sintetizar la gran renovación metodológica que trae consigo el siglo XIX en la escuela, presentando, en primer lugar, las corrientes ideológicas que influyen en la pedagogía y después los autores destacados que las representan: Pestalozzi y Fröbel.

Avanzando en el paso de la historia se presenta la famosa Escuela Nueva destacando la circunstancia histórica que la hace surgir y enmarcando el período y lugar concreto en el que se sitúa. A este respecto, la autora da por zanjadas algunas de las discusiones permanentes en las corrientes pedagógicas actuales. Separa claramente el contexto europeo del americano y se detiene más bien en el motivo que hace surgir cada una de las escuelas. Llama poderosamente la atención el acento que pone en destacar la formación religiosa de los pedagogos y, en resaltar los contextos familiares adversos que los llevaron a sentir un amor por la educación. Se hace hincapié en el deseo de llevar a los más desfavorecidos la enseñanza, con el fin de mejorar la sociedad.

El libro hace también un recorrido por las pedagogías activas intentando distanciarse de la Escuela Nueva y poniendo el acento en el «hacer» para generar aprendizajes. Esta tarea la hace de la mano de sus protagonistas como no podía ser de otra manera: Dewey, Montessori, Decroly y Freinet.

La confianza depositada en la Escuela y en la educación sostenida por los estados entra en declive con el siglo veinte tras la decepción provocada por la Segunda Guerra Mundial. Se alzan las primeras voces delatando el fracaso, ya no solamente de la educación tradicional sino de la propia institución escolar. En este contexto surge el movimiento anti-autoridad y las teorías desescolarizadoras por la influencia de autores como: Rogers, Vygotsky o Piaget. Los principios del anarquismo, la educación libertaria y la pedagogía crítica proliferan en el mundo escolar y se levantan en contra de los modelos tradicionales jerárquicos, defendiendo la autonomía de los estudiantes, las relaciones horizontales y la convivencia comunitaria.

A lo largo de todo un capítulo podemos encontrar la diferencia entre las teorías antiautoridad y sus representantes y los modelos desescolari-

zadores muchas veces confundidos en pedagogía. Entre los primeros, la obra destaca a Ferrer Guardia y los principios educativos de autonomía y libertad, o también la obra de Neill con su propuesta de autogobierno, y entre las teorías desescolarizadoras, el trabajo se centra en: Goodman, Reimer e Ivan Illich quienes ponen el acento en la libertad y la creatividad de los alumnos, por considerar la escuela como un instrumento de control social.

El libro concluye haciendo un guiño a la educación personalizada a través de los autores más representativos: Mounier, Maritain y Freire, de los que destaca de manera comparada sus elementos comunes y sus diferencias, en torno al individuo, la persona y la sociedad.

En definitiva, podemos decir que el texto es una obra sistemática y bien lograda, en la que, de manera breve y sencilla, se consigue el reto de abordar algo tan complejo como la historia de la educación. Se añade además en cada capítulo la riqueza de un pequeño aparato crítico que tiene un perfil didáctico interesante, ya que, mediante textos breves, actividades y recursos se facilita la comprensión del desarrollo teórico.
M^a Eugenia Gómez Sierra.

La infancia de los márgenes

SÁTIRO, A. (2025)

OCTAEDRO. 64 PÁGS.



Degustar esta lectura es sumergirse en la profundidad de la vida desde el corazón de los niños. Cada episodio supone una apertura a un mundo, complejo y creativo, espectacular y sencillo. Es un cuento real, como la vida de tantos niños del mundo. Sus personajes son historias cruzadas de quienes viven en un centro de acogida. El cautivador lenguaje de la autora supone una inyección de vida y muerte, de realidad e imaginación, de sorpresa y admiración.

Angélica Sátiro, pedagoga y experta en filosofía lúdica nos hace volar sobre las infancias, otear su mundo interior, zambullirnos en su corazón. La filosofía lúdica es un movimiento

dentro del proyecto internacional *Philosophy for Children*, que tiene como soporte editorial el proyecto Noria de Octaedro.

Desde estas coordenadas, el juego se plantea como un recurso, una técnica, una metodología e, incluso, como aquello más profundo que caracteriza al ser humano. De aquí surge este cuento resultado de la propuesta de la filosofía lúdica. De hecho, son los niños los que han aportado el material para el proceso cocreativo de las ilustraciones, que tan magníficamente ha trabajado Xoana Maneiro y cuyo resultado produce un material para la reflexión y la realización de creativas actividades.

La infancia de los márgenes es resultado de una acción cocreativa realizada en el Instituto Guimarães Rosa en Barcelona, que desembocó en la ilustración del cuento. Una producción de imágenes sobre cada personaje convertida en dibujos, pinturas, fotografías, teatralización, esculturas, *collages*, etc. Narrativa llena de valores y actitudes éticas, con una propuesta visual y plástica que hace de este cuento una apuesta de calidad creativa de personas y ambientes.

La filosofía lúdica es un movimiento que ofrece una manera de mirar, una perspectiva donde colocarse para pensar y para actuar en la edu-

cación, en la cultura, en la sociedad. Puesto que jugar es pensar y pensar jugando.

Con la guía de lectura y la propuesta de actividades que están disponibles en digital para el lector, se reivindica la acción de jugar a pensar como lucha por la dignidad de la existencia lúdica de la infancia y de la adolescencia, por la resistencia a través del acto de pensar, sentir y actuar, todos interconectados, que supone proyectos como este de acción-co-creación.

Desde los contextos sociales complejos en que habitamos, nace la necesidad de darle valor al concepto de ciudadanía creativa, que nació a partir de diferentes prácticas educativas que se llevaron a cabo en España, Brasil, Guatemala, México, Colombia, Italia y Portugal, entre otros países.

Este cuento forma parte de un proyecto con perspectiva sistémica, desde una múltiple perspectiva práctica. Pero ¿quiénes son las infancias de los márgenes? Pregunta que irá respondiéndose el lector a medida que avance en la lectura del cuento y que podrá profundizar en el material de guía que acompaña el libro. Porque las infancias son mu-

chas y diversas, se nos proponen reconocerlas y valorarlas por lo que son y por lo que aportan al mundo.

Esta obra que supone un homenaje a los diferentes tipos de orfandad, que son el resultado de los problemas generados por los adultos. Infancias de los márgenes con el imaginario que construyen los niños y niñas, y que desembocan en los variados personajes del cuento.

La narrativa de Angélica recoge un hecho real acontecido en Brasil el 8 de enero de 2023. En el cuento, la infancia protagonista es la que encuentra la Constitución robada. Actualidad en muchos países en que el valor de la Constitución está siendo atacado o disminuido. Oportunidad para que el lector educador, el lector madre o padre, el lector ciudadano ponga en valor la diversidad y el respaldo a la constitución democrática que busca ante todo la igualdad ante la ley y la equidad para atender a cada ciudadano según sus necesidades. Es, pues, un cuento al despertar de la ciudadanía creativa y comprometida en desarrollar proyectos ciudadanos transformadores en la diversidad de contextos sociales de nuestro mundo. **M^a José Arenal Jorquera.**

El síndrome de desconexión cognitiva. La inatención más allá del TDAH

SERVERA, M. Y SÁEZ, B. (2025)

PIRÁMIDE. 136 PÁGS.



Esta obra actualiza los conocimientos sobre el TDAH y los conecta con este nuevo constructo psicológico de desconexión cognitiva (SDC). Ya en su índice queda reflejado que va a abordar tanto aspectos teóricos como prácticos: el surgimiento del concepto y su definición dentro del marco del TDAH; la evaluación del síndrome, en el que se aportan inventarios y su relación con variables sociodemográficas; implicaciones del síndrome, sus síntomas y funcionamiento neuropsicológico y cognitivo; su relación con el sueño, con el rendimiento académico y con la interacción social. Pasa en su apartado cuarto a exponer las causas

genéticas, los factores neuropsicológicos y su relación con la divagación mental. Completa el contenido aportando programas de tratamiento y sobre el uso de fármacos.

Como apuntábamos, primeramente, se define el concepto de SDC, se sitúa dentro del marco del TDAH y se analiza su evolución histórica y terminológica, destacando la transición desde el concepto previo de «tempo cognitivo lento». El SDC presenta de un conjunto de síntomas atencionales, una tendencia a soñar despiertos, cierta apariencia de confusión mental, somnolencia y un exceso de lentitud motora y de pensamiento. Presenta un perfil distinto y único frente a la inatención, caracterizada esta por síntomas de lentitud, ensimismamiento, baja energía que, aunque difiere de TDA, suele recibir un diagnóstico y tratamiento propios de este último. Los síntomas motores y los cognitivos son los dos elementos clave para su definición y criterios diagnósticos.

En el segundo de los capítulos aborda el modo de evaluación del SDC, describiendo sus fases y las principales herramientas utilizadas. Se ofrece primeramente un recorrido histórico de las principales escalas y cuestionarios para la evaluación, para centrarse después en el rol del

inventario de conducta infantil y adolescente (CABI 2.0). Los ítems para la evaluación de este inventario, se agrupan en tres dimensiones teóricas:

En soñación: el sujeto parece perdido en las nubes, con mirada al vacío, sueña despierto, centrado en sus pensamientos y desactivado o desconectado.

Confusión mental: caracterizada porque la persona pierde el hilo de lo que está pensando, olvidando lo que iba a decir, se confunde fácilmente, su pensamiento es desordenado y lento, tiene dificultades para expresar lo que piensa.

Hipoactividad: conducta general lenta, está adormecido o soñoliento durante el día, con dificultad para estar alerta, escaso nivel de actividad, se cansa o fatiga fácilmente, con bajo nivel de interés en hacer actividades.

También se exploran las relaciones del SDC con variables sociodemográficas, lo que sugiere un enfoque integrador y contextual. Estima una prevalencia similar a la del TDAH, entorno a un 6%, con mayor índice en familias de nivel socioeconómico y de estudios menor. En cuanto a la comorbilidad concluye que la mitad de los niños con SDC son sospechosos de TDAH,

mientras que uno de cada tres con TDAH presentaría SDC.

Asimismo, examina las implicaciones del SDC a múltiples niveles: desde síntomas emocionales y conductas problemáticas, hasta dificultades neuropsicológicas, académicas, sociales y del sueño. Se presta especial atención a la evolución longitudinal del síndrome y a cómo este se manifiesta en los niños afectados. Además de los síntomas ya expuestos en el capítulo anterior, podríamos destacar los siguientes: tendencia al retraimiento, suele jugar solo, nivel intelectual normal, sin dificultades académicas, no se implica en actividades de grupo, normalmente obediente y de buen comportamiento. En cuanto a los aspectos emocionales, presenta dificultad para expresar sus sentimientos, tendencia a la ansiedad y la depresión, se le ve más triste, solitario, menos capaz de disfrutar en los juegos y las actividades, poco expresivo, baja confianza en sí mismo y pesimismo hacia sus posibilidades.

A continuación, explora las posibles causas del SDC, abordando tanto factores genéticos como neuropsicofisiológicos, y relacionándolo con modelos explicativos del TDAH y con el fenómeno de la divagación mental «mind wandering». Los da-

tos apuntan a que la influencia de factores genéticos es semejante a la del TDAH, aunque algo menor. Los factores neuropsicológicos perinatales y centrados en la primera infancia son semejantes también a los del TDAH, asociándose a la exposición al alcohol, al tabaco y traumatismos. Se asocia con mayor reactividad del sistema nervioso autónomo

Finalmente, se centra en el tratamiento, describiendo programas propios del TDAH y de la divagación mental y otros específicos para el SDC como el «Child Life and Attention Skills», estrategias para reducir la mente errante y el uso de psicofármacos. El programa incluye asesoramiento a maestros, componentes de capacitación a los padres y entrenamiento para niños. Este último se divide en dos tipos de módulos, uno centrado en las habilidades para la autonomía personal (académicas, de estudio, organización, autocuidado y habilidades para la vida diaria) y el módulo centrado en la competencia social, tanto de las habilidades sociales como de su desempeño. El programa utiliza técnicas clásicas

como la economía de fichas y otras para el manejo de las emociones. Aporta otras estrategias para la mejora de la «mente errante», como es el caso de dificultar el vagabundeo, centrándose en algún tipo de ruido de fondo (sonido de un ventilador) música suave, o algún objeto o palabra «mantra».

El manual concluye con una síntesis de las vías terapéuticas más eficaces, subrayando un enfoque multifactorial para abordar el síndrome. Algunas de las vías que propone, incluyen la psicoeducación informativa a maestros, padres y niños, adaptaciones del aula, planificación y establecimiento de rutinas, reforzamiento social, refuerzo de conductas específicas, diario escolar y en casa, entrenamiento en competencia social y emocional, autonomía personal y mejora el aprendizaje y estrategias específicas para la mejora de la desconexión cognitiva y la mente errante.

En conjunto, el libro ofrece un marco sólido para comprender, evaluar y tratar el SDC en la infancia y adolescencia. **Luis Velado Guillén.**

¿Qué teme Israel de Palestina?

SHEHADEH, R. (2026)

ALIANZA EDITORIAL, 152 PÁGS.



El autor de este estridente libro, Raja Shehaden, abogado de derechos humanos, historiador, activista de la causa palestina y cofundador de la galardonada organización de derechos humanos Al-Haq, es el escritor palestino más destacado en la actualidad. En esta ocasión, detalla la historia del conflicto palestino-israelí desde la creación del estado de Israel en 1948, que motivó el desplazamiento obligado de la población palestina, conflicto que pervive no solo en la memoria sino en la vida de todos palestinos.

Raja, transmite con una observación demoledoramente realista, el inicio del conflicto, el desarrollo a través de los años de este y el punto en el que se encuentra en el mo-

mento de esta publicación. Aporta datos históricos, declaraciones de políticos, comentarios de periodistas e, incluso, poesías de destacados literatos.

El texto explica las motivaciones que mueven a Israel, tanto desde el gobierno como desde la sociedad israelí para actuar sin humanidad contra la sociedad palestina, aceptando la devastación de Gaza y el genocidio de la población palestina.

Es un testimonio de la destrucción de su nación y el genocidio de su propia gente. Raja es testigo del sufrimiento, del despojo de la vida y de las pertenencias de los ciudadanos palestinos, de sus casas, de sus raíces. Lo que nos interpela al resto del mundo a no quedarnos mirando, impasibles, ante el exterminio de un pueblo, como si de un relato televisivo fuera.

Al mismo tiempo, defiende con entereza y valor que Israel y Palestina deben colaborar en el camino hacia la paz. Lo que produce en el lector una empatía con quien cuenta, sin empaques, la historia y la situación actual del pueblo palestino. Supone un reclamo a las sociedades del mundo, pero especialmente a occidente, para que tome partido en la resolución del conflicto.

La primera parte del libro recoge un recorrido histórico de la zona, que realmente comienza en 1917, con la Declaración de Balfour, en que los británicos prometieron su tierra a los judíos, cuando era una tierra habitada en su mayoría por árabes palestinos. Y en que, después del Mandato Británico de Palestino, de 1922 a 1948, se cumplió la promesa. Consecuencia de esta, más de 700.000 palestinos fueron expulsados, sobreviviendo tras perder sus tierras, sus propiedades y su forma de vida. Y una minoría palestina logró permanecer en sus pueblos y ciudades en lo que se convirtió en el territorio de Israel. Situación que ha quedado reflejada en la obra *Sag Salem*, del dramaturgo palestino Salim Dau. Al mismo tiempo, el autor analiza por qué el mundo no presionó a Israel para que avanzara en el proceso de paz.

El papel que ha tenido la guerra de Gaza y la propiciación para un cambio global se recoge en la segunda parte del texto. Expresa la destrucción de la cultura del pueblo israelí, destrucción de sus doce universidades, del asesinato de su profesorado y rector, de la muerte de poetas, escritores y artistas palestinos, del saqueo y la destrucción para la anulación de la historia del pueblo palestino.

Por otra parte, Israel no ha permitido la entrada de periodistas en Gaza, a excepción de algunas visitas cuidadosamente controladas e integradas en unidades militares. No quiere que el mundo vea lo que ocurre. Shehadeh dice que, en el momento de redactar este texto, 95 periodistas y trabajadores de medios de comunicación palestinos han muerto asesinados.

Raja cuestiona la estrategia de encubrimiento internacional entre Estados Unidos e Israel, su carrera armamentística. Así como los intentos fallidos de Naciones Unidas y la inacción de la comunidad internacional.

Las reflexiones que surgen a lo largo de la obra vienen recogidas en el epílogo. El autor afirma que los líderes israelíes nunca han dejado de creer que son un imperio. Deja patente que Israel actúa bajo la creencia de que la limpieza étnica de 1948 se puede repetir en la guerra actual, haciendo desaparecer así al pueblo palestino.

Es significativo el aporte de Nir Hason, columnista del diario *Haaretz*, que escribió el 3 de octubre de 2025: «la catástrofe ha destruido los cimientos sobre los que se construyó el estado de Israel: la legitimidad internacional, las relaciones diplo-

máticas y económicas con el mundo árabe y la solidaridad en el seno de la sociedad israelí».

La guerra en Gaza ha provocado cambios significativos en la forma en que se percibe a Israel en todo el mundo. Se ha comprendido mejor que el país surgió a raíz del desplazamiento violento de los palestinos en la Nakba de 1948. Han quedado patentes muchos conceptos erróneos sobre la fundación y la naturaleza de Israel que se han propagado durante los últimos setenta y siete años. Esto ha provocado un cambio significativo en la voluntad de dar voz a los palestinos en espacios que antes les estaban vedados.

Shehadeh tiene la esperanza de que después de grandes convulsiones surjan consecuencias esperanzado-

ras. Y finaliza el libro con una consideración ante la encrucijada que vive Israel, de elegir entre librar guerras perpetuas o elegir la paz. Siendo esto último posible si reconoce la autodeterminación palestina; aunque esto hoy parece una salida remota.

Estamos ante una prosa cuidada, que relata el ayer y el hoy de un pueblo sin territorio reconocido, al que han despojado de todo, pero por el que luchan día a día. Relato de fácil lectura para quienes tienen interés en conocer la verdad de la historia de dos pueblos en conflicto desde hace un siglo. Narración de un testigo que puede ayudar a los jóvenes a conocer una parte de la historia del mundo actual. **M^a José Arenal Jorquera.**

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser originales e inéditos y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. Extensión: las investigaciones o estudios y los materiales tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los artículos, ensayos y experiencias entre 5000 y 7000; las Recensiones entre 300 y 500.
3. El título deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El resumen se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 palabras clave en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de investigaciones contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás artículos deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se enviarán a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve CV de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La redacción se guiará por el Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA), 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El texto se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los gráficos y tablas se incluirán dentro el texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La bibliografía se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - Libros: García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). Los días felices (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - Capítulos de libros: Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, La educación del siglo XXI, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - Artículos de publicaciones periódicas: Baca, V. (2011). Educación y mediación social. Educación y Futuro, 24, 236-251.
 - Biblioweb: Pallarés, M. (2013). La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - Cita interna: (García, 1999) y Cita Textual: (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán evaluados por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista Educación y Futuro.

MÁSTERES UNIVERSITARIOS



Máster Universitario en **FORMACIÓN DEL PROFESORADO** de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

- Ofertamos esta formación para la enseñanza en 3 especialidades:
 - Educación Física
 - Orientación Educativa
 - Lengua Extranjera (Inglés)



Máster Universitario en **PSICOPEDAGOGÍA**

MÁS INFORMACIÓN





Nº 54

TEMA CENTRAL

Empleabilidad en el Grado en Educación Social: un reto para el fortalecimiento del perfil profesional

Employability in the Social Education Degree: A Challenge for Strengthening Professional Identity

El proceso de profesionalización de la Educación Social en España: un análisis desde la sociología de las profesiones

The Professionalisation of Social Education in Spain: A Sociological Perspective

Análisis y reconceptualización de los valores de la Animación Sociocultural: Una propuesta de investigación- acción en el Grado de Educación Social

Re-examining the Values of Sociocultural Animation: An Action-Research Proposal within the Social Education Degree

El desarrollo comunitario a través de la Educación Social

Community Development through Social Education

El Aprendizaje-servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio

Service-Learning as a Strategy for Professional Development in the Social Education Degree

Educador Social: intervención socioeducativa para potenciar el envejecimiento saludable en las personas mayores

The Social Educator and Socio-educational Intervention to Promote Healthy Ageing

Acompañar en la pérdida: el papel de la Educación Social en la intervención en procesos de duelo

Accompanying Loss: The Role of Social Education in Grief Intervention

La Educación Social en el puesto de Coordinación de Bienestar: reflexiones, desafíos y potencialidades en el contexto educativo

Social Education in the Role of Wellbeing Coordination: Challenges, Potentials and Professional Alignment in Educational Settings

ARTÍCULO

Pensar la educación desde la confianza: en torno a la Filosofía de la Educación y sus supuestos

Rethinking Education through Trust: Reflections from the Philosophy of Education

RESEÑAS