

## ÍNDICE

Prólogo.....	11
--------------	----

### **BLOQUE I. La pedagogía social y la animación sociocultural**

#### **1. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL.**

##### **EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL ACTUAL:**

##### **COMPLEJIDAD, DESAFIOS Y RETOS ..... 15**

1. Aproximaciones científicas, históricas y profesionales..... 16

2. Claves para la investigación y la innovación en la pedagogía social actual (como educación social y animación sociocultural)..... 25

3. Intervención desde la pedagogía social: claves para la acción transformadora..... 27

4. Algunas conclusiones..... 30

Referencias bibliográficas..... 30

#### **2. PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL:**

##### **EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL ..... 35**

1. Introducción a las corrientes y movimientos internacionales. 37

2. Contexto latinoamericano..... 40

3. Contexto europeo..... 42

4. Otros contextos del mundo ..... 46

5. Algunas conclusiones principales ..... 47

Referencias bibliográficas..... 48

## **BLOQUE II. Infancia, adolescencia y juventud en dificultad social**

<b>3. INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN CON INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD. REFLEXIONES DESDE EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL</b> .....	55
1. Introducción.....	57
2. Fundamentos teóricos para la intervención relacional en entornos de acogida residencial. La intervención multidisciplinar.....	59
3. Marco metodológico y epistemológico para la reflexión.....	64
4. Cuidar, reparar, pertenecer: desafíos de la intervención en el acogimiento residencial.....	65
5. Reconocer, escuchar y acompañar: horizontes para la intervención.....	69
6. Algunas conclusiones.....	71
Referencias bibliográficas.....	72
<b>4. INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN DIFICULTAD SOCIAL: LA INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL</b> .....	75
1. Introducción.....	77
2. Principales retos en la transferencia de conocimiento con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social.....	78
3. La transferencia con infancia, adolescencia y juventud hecha proyecto - Red.....	81
4. Algunas conclusiones.....	93
Referencias bibliográficas.....	94

## **BLOQUE III. Exclusión e inclusión social**

<b>5. EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y DESAFÍOS ACTUALES</b> .....	99
1. Introducción.....	101
2. Exclusión social: definición, características y enfoques multidimensionales.....	102
2.1. Definición y características de la exclusión social.....	102

2.2. Contribuciones a un enfoque multidimensional de la exclusión social.....	104
2.3. Exclusión social: Bourdieu, Castel y Castells.....	106
2.4. Robert Castel: marginación y la nueva cuestión social.....	107
2.5. Manuel Castells: sociedad dual y exclusión estructural.....	110
3. Intervención.....	113
3.1. Exclusión social e inmigración.....	113
3.2. El caso de Amílcar.....	113
3.3. El caso de Amílcar: análisis a la luz de las perspectivas teóricas de Bourdieu, Castel y Castells.....	114
3.4. Propuestas de intervención basadas en buenas prácticas internacionales.....	114
3.4.1. Prácticas internacionales.....	114
3.4.2. Aplicabilidad al caso de Amílcar.....	115
4. Algunas conclusiones.....	117
Referencias bibliográficas.....	119
<b>6. EDUCACIÓN SOCIAL E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL.....</b>	<b>121</b>
1. Introducción.....	122
2. La inclusión sociolaboral como educación social con adolescencia y juventud en el tránsito a la vida adulta.....	123
2.1. La juventud en dificultad social y los procesos de inclusión sociolaboral.....	123
2.2. Dimensiones socioeducativas del acompañamiento socioeducativo con juventud.....	124
3. Factores de protección y buenas prácticas con juventud en dificultad social.....	127
4. Algunas conclusiones.....	130
Referencias bibliográficas.....	130
 <b>BLOQUE IV. Estrategias de intervención social</b>	
<b>7. INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN DIVERSOS ÁMBITOS Y CONTEXTOS.....</b>	<b>135</b>
1. Introducción.....	137
2. Ámbitos y contextos de intervención.....	141

2.1. Educación social especializada .....	141
2.2. Animación sociocultural en el sistema escolar.....	143
2.3. Animación sociocultural y personas mayores.....	147
2.4. La educación social en contextos escolares, familiares y de protección.....	150
2.5. La educación social en la intervención en el ámbito de la educación para la salud y los comportamientos adictivos .....	153
2.6. La educación social en la intervención con personas mayores .....	156
3. Algunas conclusiones.....	158
Referencias bibliográficas.....	159
<b>8. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL:</b>	
<b>PROYECTOS Y EXPERIENCIAS .....</b>	<b>165</b>
1. Introducción.....	166
2. Fundamentos teóricos de la animación sociocultural.....	167
3. La investigación en la animación sociocultural .....	168
4. Innovación en la animación sociocultural.....	171
5. Estudios de casos.....	173
6. Algunas conclusiones.....	182
Referencias bibliográficas .....	185
<b>9. PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL:</b>	
<b>PERSPECTIVAS ACADÉMICAS, PROFESIONALES E INSTITUCIONALES</b> .....	<b>189</b>
1. Introducción.....	191
2. Procesos y estrategias en animación sociocultural desde la pedagogía social .....	192
2.1. La participación como eje de la ASC.....	193
2.2. Procesos y estrategias en las etapas de los proyectos de ASC.....	194
3. La práctica profesional en ASC: voces desde el terreno .....	197
3.1. El papel del animador sociocultural: entre la facilitación y la mediación.....	197
3.2. Desafíos contemporáneos de la animación sociocultural: tensiones, oportunidades y reinenciones.....	198
3.3. Competencias para la práctica: saber, saber hacer y saber ser.....	199

3.4. Estrategias en acción.....	199
3.4.1. Estrategias en acción con jóvenes: identidad, creatividad y participación activa.....	200
3.4.2. Estrategias en acción con comunidades locales: memoria, cohesión y acción colectiva.....	201
3.4.3. Estrategias en acción con colectivos diversos: inclusión, interculturalidad y redes de cuidado.....	201
3.5. Aprendizajes y desafíos desde la práctica.....	201
4. EUAMA: procesos y estrategias de asc en el ámbito institucional.....	205
4.1. Orígenes y objetivos.....	205
4.2. Metodologías participativas.....	207
4.3. Impacto, aprendizajes y proyección de la EUAMA en el contexto universitario.....	210
5. Algunas conclusiones .....	212
Referencias bibliográficas.....	213

# INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL. EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL ACTUAL: COMPLEJIDAD, DESAFIOS Y RETOS

**FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO**

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia

**FILIPA COELHO**

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Portugal

## RESUMEN

Este capítulo presenta aproximaciones científicas, históricas y profesionales generales a la pedagogía social (como educación social y animación sociocultural) adentrándose en conceptualizaciones, claves, hitos y autorías fundamentales para la comprensión y el desarrollo de la disciplina. Todo ello desde una perspectiva de complejidad, desafíos y retos tanto en los modelos de investigación, como en los marcos teóricos y prácticos de la acción transformadora.

---

## OBJETIVOS

- a. Analizar las aproximaciones científicas, históricas y profesionales de la pedagogía social.
  - b. Conocer las claves para la investigación y la innovación en la pedagogía social actual (como educación social y animación sociocultural).
  - c. Comprender la intervención sociopedagógica desde las claves de la acción transformadora.
- 

## ALGUNAS PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué se entiende por pedagogía social?
- ¿Cuáles son sus funciones principales?
- ¿En qué consisten sus dimensiones especializadas y comunitarias?
- ¿Dónde se dan las principales corrientes, bases y modelos para su conceptualización, así como para la investigación y la acción?
- ¿Cuáles son los claves para su intervención transformadora?

## 1. APROXIMACIONES CIENTÍFICAS, HISTÓRICAS Y PROFESIONALES

La pedagogía social (PS) es definida por la UNESCO (2024) como «una ciencia teórico-práctica que estudia la educación social y se orienta al desarrollo integral de las personas y las comunidades mediante el aprendizaje a lo largo de la vida y la transformación social».

El estudio y anclaje en los marcos globales y locales del aprendizaje a lo largo de la vida no ha fortalecido su estudio hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. La educación, no estrictamente curricular y escolar, desarrollada con otras funciones y desde otros entornos y experiencias de aprendizaje (desde los componentes socioculturales), es la que ha sido estudiada desde la pedagogía social.

La PS se construye sobre tres pilares básicos: teoría, práctica y valores (Storø, 2013). La educación en otros espacios y tiempos sociales (tradicionalmente, e inadecuadamente denominados no formales o informales) (Caride, 2004), ha dado relevancia a la educación formalizada, cognitivista, escolar y jerarquizada por encima del conjunto de experiencias a lo largo y ancho de la vida (y de sus ambientes) donde se generan múltiples aprendizajes.

Desde este marco (Pérez Serrano, 2002), entendemos que la educación es una dimensión esencial para el desarrollo de la comunidad y ha estado presente a lo largo de la historia universal. Ya fuera escrita y sistematizada por autores como Platón, Comenio o Kant; o desarrollada como finalidad y práctica por las personas y los grupos en otros territorios sin la tradición occidental predominante. Existe cierto consenso académico, en que la PS (como una disciplina), tiene su origen en Alemania a partir de los primeros precursores como Mager o Diesterweg. En ello, la dimensión integral de la educación (cabeza, manos y corazón), así como la apuesta por las personas más desfavorecidas desde una educación, que tenga presente a la familia y a la comunidad, se proyecta por Pestalozzi.

Sin embargo, será Paul Natorp (considerado padre de la pedagogía social), cuando en 1898 escriba su obra *Pedagogía social* centrandolo y desarrollando el principio de que «toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo aislado es una abstracción»

(Natorp, 1913: 97). En este marco se centra la necesidad de la regulación social, jurídica y cultural del ser humano como colectividad.

El contexto europeo (alemán, especialmente), marcado por las problemáticas de las guerras mundiales o la industrialización, va consolidando políticas y prácticas educativas y sociales fuera de la escuela que tuviesen en cuenta la asistencia y educación juvenil durante los tiempos extraescolares como política estatal, la educación popular o de personas adultas, principalmente fomentado por Nolh y Baumer.

La influencia de la PS crítica en Alemania, puede estar representada por Mollenhauer, Klafki o Rössner, que no buscan una función adaptativa y regulatoria de la socialización, principalmente, sino una transformación emancipatoria de la educación (Melendro, De Juanas y Rodríguez-Bravo, 2018).

La influencia de la PS alemana es de primer nivel en España desde la herencia de Ortega y Gasset y la traducción de los textos de la pedagogía social alemana por el profesor Quintana, entre otros factores (Caride y Ortega, 2015). Igualmente, aportes femeninos como los de Concepción Arenal, María del Buen Suceso Luengo y María de Maeztu, fueron fundamentales para los principios, ámbitos de estudio y fundamentos que vertebran la pedagogía social española (Torío, 2006).

Se producen otras influencias europeas que son relevantes para la PS del continente y de España (Limón, 2017), como la pedagogía social italiana (como Volpi, Agazzi o Mencarelli), resaltando la necesidad de que el conjunto de entornos y estructuras sociales sean educadores (familia, sindicatos, iglesia, etc.). En Portugal igualmente, diferentes movimientos y pedagogos cristianos (evangélicos y católicos) de acción social y educativa con diferentes colectivos (infancia en dificultad social), desarrollan la PS europea de corte religioso (como Wichern, Don Bosco o Kolping) (Limón, 2017). Esta dimensión, pudo estar presente en la creación de muchas congregaciones religiosas del siglo XIX en España.

En América Latina se produce un énfasis en la dimensión social de la educación, principalmente debido a los movimientos revolucionarios y de liberación nacional que van articulando una serie de situaciones que provocan el resurgimiento de enfoques pedagógicos y escritos al respecto, donde se entrelaza la misma necesidad de educarnos como sociedad.

Incluso aparecen las primeras denominaciones de la ES en español como idea de bien común en pedagogos como Simón Rodríguez (1843), profesor de Simón Bolívar (Del Pozo Serrano, Rolim de Lima Severo, Jassir, 2021).

Podemos afirmar que, con diversas denominaciones: pedagogía social, ES, educación popular, etc., se va generando una serie de conexiones y de puentes pedagógico-educativos que construyen los fundamentos, las prácticas y los valores de la pedagogía social internacional, especialmente desde la dimensión iberoamericana que tendrá en Freire, Dewey o Luzziaga, grandes exponentes para las relaciones, interacciones y diálogos educativos en el marco de lo común (Úcar, 2018). Muchos de estos puentes se construyen desde los procesos de exilio de pedagogas/os que desde Europa a América Latina o viceversa, van generando las bases de una relación cultural, histórica y científica de la pedagogía social iberoamericana (Del Pozo Serrano, 2018).

Con menos influencia para el origen español, han existido otras pedagogías sociales nórdicas y de Europa del Este, que actualmente sí están siendo estudiadas por la pedagogía social en el marco global, así como en la pedagogía social española.

La incorporación de la pedagogía social a la universidad desde los años cincuenta, fue fundamental para su estudio, desarrollo y aplicación práctica en los ejercicios profesionales. Los seminarios interuniversitarios de pedagogía social desde los años ochenta (así como la primera edición de la *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (1984), conjuntamente, con la creación de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (2000) —que se convertirá en el año 2004 en Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social—, serán imprescindibles para el desarrollo histórico de la pedagogía social española. En los últimos años, nuestra disciplina ha ido tomando gran fuerza especialmente desde la implantación de la diplomatura de ES en el año 1991 y su posterior evolución (Caride, 2018). Claves actuales como la pluralidad, el cambio o la polivalencia, han ido desarrollando nuevas formas de interpretar la PS/ES en su conceptualización, profesionalización, finalidades o ámbitos de acción (Pérez de Guzmán, Trujillo y Bas, 2020).

Estas han ido madurando, igualmente desde modelos de intervención asistenciales a nuevos modelos que tienen en cuenta la justicia so-

cial (desde los derechos de las personas y pueblos), la inclusión (construyendo desde la diversidad) transitando por modelos teóricos y prácticos con concepciones críticas y horizontales como el empoderamiento (Úcar, 2004).

En este sentido, podríamos valorar que la pedagogía social supone una de las bases teóricas, científicas e históricas básicas para la función social de la educación y de la sociedad, que asienta parte de la configuración del estado social de derecho, los servicios sociales y educativos, así como de la profesionalización de la práctica social y educativa.

La PS es disciplina y ciencia educativa y social con historia epistemológica universal (Hämäläinen, 2003; Kornbeck y Rosendal Jensen, 2009); cuenta con la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS); y como campo de estudio, acoge desde la sustantividad pedagógica, la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y educativas (psicología, antropología, sociología, el derecho y otras ciencias) (Limón, 2017), así como de los saberes propios contextualizados y propios para fundamentar la práctica socioeducativa (ES). La PS es investigativa (investigación-acción) desde «buenas prácticas» (Gil-Jaurena, López Martín y Valencia Cobo, 2023) pero acoge experiencias de educación popular (Freire, 1985). En conjunto, propone procesos socioeducativos con carácter ético (valores) (Úcar, 2016), teniendo como marco los derechos humanos y ambientales (Caride, 2020) para la sostenibilidad, la mejora de las relaciones socioculturales y la convivencia.

La PS puede entenderse como «ciencia de la educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diversas expresiones de la acción e intervención social, con la voluntad inequívoca de contribuir a favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales, mejorando sus condiciones de bienestar, respetando los derechos humanos y contribuyendo a la calidad de la vida en toda su diversidad» (Caride, 2002: 102). Es una ciencia multidisciplinar que tiene en cuenta la complejidad humana y social para orientar la acción socioeducativa a lo largo de la vida en relación con la socialización, acompañamiento e inclusión de personas, grupos y comunidades en sus contextos y ecosistemas, en base a los derechos humanos y ambientales. Con dimensión contextual e histórica, funcional, epistemológica, profesional, metodológica, ética, política y normativa.

La PS, como la pedagogía popular, parte de las realidades del contexto (real, histórico, existencial, sociocultural e interactivo) en el que es posible y deseable establecer comunicaciones y relaciones horizontales, cooperativas y sin «invadir culturalmente» los territorios. En todo ello, la mediación y la acción imbrican una intervención «territorializada», como bien apunta Freire, en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1985).

Las prácticas educativas se suceden en una pedagogía de la cotidianidad a lo largo y ancho de la vida (todos los ámbitos y en el ciclo vital). Como educación basada en las relaciones socioculturales de las comunidades y territorializada en los contextos (comunitario y especializado) (Del Pozo Serrano, 2020), presenta funciones desde la capacidad y desde la dificultad, uno de los propósitos principales es la concienciación (pedagogía de la elección) (Úcar, 2018). Podemos manifestar como una de las características que le diferencian en parte de la educación popular, que investiga y teoriza sobre los aprendizajes relativos a la socialización para la inclusión, su orientación a la práctica y la profesión como objeto de estudio (ES) desde ciertas evidencias investigativas.

Las funciones principales de la PS (Gustavsson, Hermansson y Hämäläinen; 2003; Hallstedt y Högström, 2005; Úcar, 2018), desde la capacidad, los factores de protección o la dimensión comunitaria, serían:

- Promocionar la solidaridad, el comunitarismo, la justicia social y la democracia. Todo ello desde un marco humanista y con una perspectiva educativa integral.
- Pedagogía de la vida y para la vida.
- Desarrollo sociocultural de las personas, los grupos y las comunidades.
- Desde las dificultades, factores de riesgo o la dimensión especializada, serían:
  - Ayuda y asistencia a las personas en situaciones de necesidad.
  - Prevención y alivio de la exclusión social y otras privaciones.
  - Disminución de la exclusión social, minimizar y resolver los problemas sociales a través de herramientas educativas.

En este sentido, el propósito principal de las relaciones socioeducativas podría ser:

1. Tomar conciencia de su situación.
2. Elegir actuar sobre sí mismo y su situación para mejorarla/potenciarla.
3. Buscar los recursos que le permitan actuar y luchar para conseguir aquella mejora (Úcar, 2018).

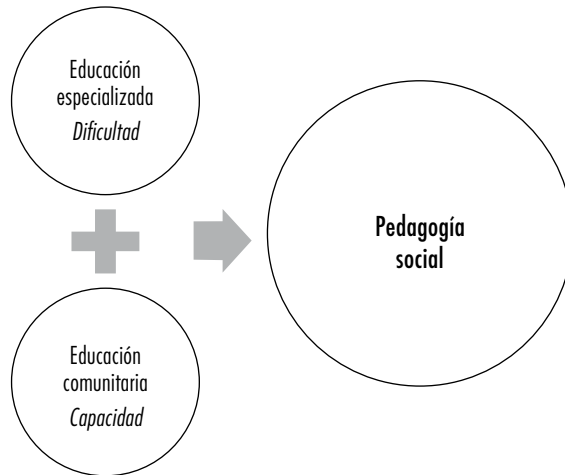


Figura 1. Dimensiones comunitaria y especializada de la pedagogía social.

El propósito y las funciones se presentan como grandes articuladores (fundamentales preguntas para la práctica) de la ES. A partir de ellas se desarrollan los análisis de casos y situaciones susceptibles de intervención, en donde es fundamental valorar la complejidad y los elementos principales de la intervención socioeducativa (contexto y sistemas del contexto relacionados, ámbitos, situaciones y poblaciones con las que se actuará: ES comunitaria, especializada, familiar, escolar, enfoques diferenciales, sostenibilidad e incidencia del COVID-19; competencias socioeducativas a nivel profesional a desarrollar, políticas y normativas socioeducativas principales vinculadas o buenas prácticas desde la PS: investigación, estrategias y transferencia). Generalmente las metodologías podrán tener en cuenta las cajas de herramientas más frecuentes en la ES: las técnicas de animación sociocultural, el acompañamiento o los itinerarios de inclusión (Del Pozo Serrano, 2021; Rocha, Rozek y Del Pozo Serrano, 2021).

La ES se desarrolla como una práctica de justicia social. El marco internacional de los derechos humanos, planteó la educación como derecho individual (Art. 26), colectivo e internacional; y al mismo tiempo, desde la educación —que se hace praxis—, se canaliza y trabaja la naturaleza sociojurídica que presenta el compromiso pedagógico con la conquista, defensa y promoción del resto de derechos. «La sociedad del cansancio cultural, moral, cívico, psicológico, neuronal, negocia los “derechos” de los sujetos como si fuesen objetos» (Gradaille y Caride, 2018: 68). Por ello, lo pedagógico-social se enraíza y trabaja permanentemente en el ejercicio de la dignidad de las personas y de los pueblos.

A lo largo del desarrollo de la PS y sus diferentes expresiones y reconfiguraciones, la dimensión axiológica ha sido consustancial para la historia de la disciplina y de la práctica. Algunos de los valores principales que la orientan y guían serían: valor de la formación y autoafirmación (aprendizaje intencional y consciente), valor del diálogo y de la confianza en la posibilidad de entenderse (en todos los casos), valor de colaboración, cooperativa y autoorganización de las personas, grupos y comunidades (trabajo cooperativo/colaborativo para el desarrollo), valor de la autonomía, autorregulación y autogobierno (decisión por sí misma/o) o valor del compromiso con lo humano. Valor de la equidad y valor de lo común (compromiso de la justicia) (Úcar, 2016).

Otro de los valores o dimensiones que han sido consustanciales a la PS y popular sería el valor de la libertad o la liberación (Freire, 1978; Caride, 2010). «Ejercitarse en la libertad es consustancial al acto de educar, o debería serlo como una práctica experiencial y tangible» (Caride, 2010: 60).

Desde esta formación del pueblo, para una ciudadanía comprometida con sus implicaciones sociohistóricas, se renueva el favorecimiento de la PS como educación política y democrática. Siempre tuvo esta área de conocimiento en sus fines y principios, desde su origen y en cualquier contexto como el alemán (europeo) o el mexicano (latinoamericano), su naturaleza política. En este abordaje, Luzuriaga, como exiliado español en América Latina, supone uno de los referentes hispánicos más relevantes para Iberoamérica desde la renovación pedagógica y la PS (Caride, y Ortega, 2015).

Se hace aquí, en el contexto hispanoamericano, una relevante vinculación entre la PS y la política. Esta relevancia no era nueva, puesto que hay dos grandes referentes a tener en cuenta en los fundamentos socio-educativos de lo político en el contexto latinoamericano, la obra *Pedagogía social como programa político* de Ortega y Gasset (1920) y *Pedagogía social* de Paul Natorp (1913).

En este mismo sentido, Freire (1985), que entiende que el carácter político de la educación, siempre nos exige la necesidad de «reinventarla» en función de las necesidades y circunstancias históricas (Freire, 1985: 171); establece algunas de las características decoloniales, emancipadoras y más críticas de la pedagogía, a recordar para los tiempos de pandemia.

Tal y como plantea Chamseddine (2013) la profesionalización de la ES española como profesión social presenta algunos antecedentes en el marco español y europeo, como son los educadores especializados de Francia (Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados - ANEJI). Posteriormente, en 1948, se crea la ANEJI (Holanda, Italia, Bélgica, Alemania y anteriormente en Estados Unidos y Canadá). En 1951 fue creada, la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI) —conocida actualmente en España como Asociación Internacional de Educadores Sociales—, que llegó a reagrupar en 1969 a dieciocho asociaciones nacionales con seis mil miembros. A todo este empeño, Alemania favoreció la profesionalización porque desde 1945 se inauguran las primeras escuelas de formación especializada.

En España fueron fundamentales las circunstancias económicas, sociales de los años sesenta y setenta. Las movilizaciones sociales y políticas, y el avance de las reformas hacia la estabilidad democrática y el estado de bienestar en los años ochenta influyen en la aparición y en la configuración de la figura del ES adoptando directrices del Centro de Formación de Educadores Especializados (CFEEB) creado en el año 1969 en Barcelona, en consonancia con el modelo francés en ese periodo. Todo ello, responde a la necesidad surgida por la demanda social de una mayor equidad, que aborde el proceso de socialización y transmisión de normas y valores educativos a la población, para lograr una mayor integración social de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, minimizando de esta manera los conflictos y los múltiples problemas sociales.

Como ocurre a nivel internacional, en España es la agrupación e integración de diferentes ocupaciones (educadoras/es especializados, familiares o de calle, animadoras/es socioculturales y educadoras/es de adultos) lo que va consolidando la profesión de la ES.

La profesionalización de la ES en España (Sáez y García, 2006; Caride, 2002) supone un proceso de cualificación e institucionalización que permite una mejora en la calidad y deontología del servicio público profesional.

La organización de los colegios oficiales de las comunidades autónomas y la coordinadora de asociaciones de educadores sociales (1989), que terminó siendo la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), pasando posteriormente al Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) (Chamseddine, 2013). A nivel internacional, esta entidad está vinculada con la AIEJI y otros organismos internacionales.

Los congresos de ES (el primero en 1995 en Murcia), que se convirtieron posteriormente en congresos estatales de un gran peso en la profesión (el VIII Congreso Estatal de Educación Social se celebró en el primer semestre de 2022), han ido fortaleciendo la red asociativa y profesional nacional. La profesión requiere una serie de competencias generales y específicas necesarias para la intervención, que la AEIJI (a nivel internacional) y el CGCEES (a nivel nacional), han ido identificando y clasificando en diversos documentos marco. Se establece, entonces, para la acción profesional una clasificación de las competencias (AIEJI, 2005): a) fundamentales (competencias para intervenir; para evaluar; para reflexionar); b) centrales (competencias relacionales y personales, sociales y de comunicación, organizativas, del sistema, de aprendizaje y desarrollo); c) las generadas por el ejercicio profesional (competencias teóricas y metodológicas, conductuales, culturales y creativas).

Sin lugar a dudas, la PS ha ido aportando los fundamentos y las reflexiones teóricas que han iluminado el conjunto de discusiones, avances y tomas de decisiones respecto a las competencias profesionales que han ido cristalizándose en las competencias académicas estudiadas en la carrera de Educación Social y de ASC en algunos países como Portugal.

## **2. CLAVES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL ACTUAL (COMO EDUCACIÓN SOCIAL Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL)**

Según el profesor Sáez (1988), existen tres paradigmas de las ciencias de la educación, vinculados con la PS: racional-tecnológico, interpretativo-simbólico, configurado desde el paradigma hermenéutico, y el crítico-emancipatorio. El método científico, que presenta sus carcomas y dificultades (Pérez Serrano, 2011), también ha generado unas posibilidades reflexivas, de teorización y de credibilidad para la intervención (generando prácticas socioeducativas basadas en evidencia, o al menos, en verdades parciales), aunque estas sean mediante procesos cualitativos, participativos o críticos como los que se desarrollan en la investigación cualitativa, investigación-acción, investigación biográfica narrativa (Sánchez-Santamaría, Herrera-Pastor y Lafaurie, 2020).

Los nuevos y viejos paradigmas (Núñez, 2004), finalmente, tendrán que adaptarse a nuevas formulaciones, permitiendo la emergencia a partir de incertidumbres como la pandemia por COVID-19 o nuevos modelos epistemológicos como las de «los sures» del mundo (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano y Jassir, 2020).

Aunque la pedagogía social utiliza en los procesos de investigación e innovación diversos paradigmas (modelos para la educación social y la animación sociocultural), podemos generalizar que, fundamentalmente, se utilizan modelos centrados en diseños y procesos de investigación-acción, según sus diversas tipologías y corrientes (ver Tabla 1).

En este sentido, la investigación en pedagogía social como sistematización y teorización, presenta procesos de reflexiones y tomas de decisiones (en la medida de lo posible, compartidas), que desarrollan acciones concretas orientadas al cambio y la transformación social (Figura 2).

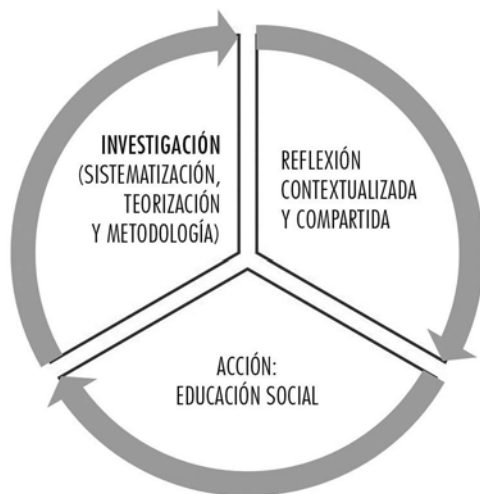


Figura 2. Proceso cíclico de la investigación-acción en pedagogía social.

**Profundiza escribiendo las nuevas páginas de la educación social.**

**Aportes a la docencia:**

<https://canal.uned.es/video/6718af30b2f4fb6c9c037012>

**Profundiza sobre proyectos concretos de IA en pedagogía social:**

Proyecto «Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana», convocatoria 740/2015, Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación, financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas - Colciencias.

<https://www.youtube.com/watch?v=mP0mk6Odopc>

**Master class «De la investigación-acción a la intervención socio educativa»:**

<https://www.youtube.com/watch?v=P41SwZQc0HA>

**Tabla 1.**

Investigación-Acción Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Serrano (1994; 2000) y Del Pozo Serrano (2020).

<b>Autorías y grupos</b>	<b>País / corriente</b>	<b>Objetivos principales</b>	<b>Entornos o ámbitos</b>
Delorme (1982) y Barbier (1987) RAPSODIE	Franco-europea	Analizar y reducir las desigualdades escolares y sociales.	Movimientos comunitarios y educación permanente.
Sthenhouse (1984)	Anglo-europea	Mejorar la reflexión y diagnóstico de la práctica docente.	Contextos escolares.
Dewey (1916), Lewin (1946), Corey (1953)	Estadounidense	Promocionar la equidad, la inclusión y la democracia.	Grupos marginados socialmente.
Marchioni (1966)	Italo-española	Mobilizar el desarrollo comunitario y popular.	Desarrollo comunitario.
Kemmis y Carr (1988)	Australiana	Comprender la participación como prácticas sociales en los contextos que se producen.	Contextos sociales.
Freire (1979) Fals Borda, Rodríguez Brandao (1987); Ander-Egg (1989) MEB	Latinoamericana	Liberar de las opresiones sociales y movilizar cambios críticos y colectivos en la ciudadanía a nivel sociopolítico sociocultural y socioeconómico.	Contextos populares, campesinos, étnicos y en conflicto.

### **3. INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: CLAVES PARA LA ACCIÓN TRANSFORMADORA**

Es evidente que para explorar las dimensiones de aplicación de la pedagogía social con un enfoque transformador, debemos profundizar en la importancia teórico-práctica de la pedagogía social. La intervención se configura como un espacio privilegiado para concretar los principios, valores y finalidades de la educación social y la animación sociocultural en contextos reales.

Para ello, comencemos por reconocer que una de las contribuciones más significativas a la cualificación de la intervención socioeducativa proviene de su valor formativo en las relaciones socioeducativas. La didáctica, tradicionalmente vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje en