

TEMA MONOGRÀFIC

La educación social como construcción histórica, pedagógica y social (1975-2000) *Social Education as a historical, pedagogical and social construction (1975-2000)*

José Antonio Caride
joseantonio.caride@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela (Espanya)

Data de recepció de l'original: 31-01-2024

Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUM

L'article situa els seus arguments principals en el procés de construcció històrica de l'educació social des dels inicis de la transició democràtica a Espanya (1975) fins als primers anys dos mil. Una etapa decisiva en l'obertura de l'educació a teories i pràctiques que invoquen noves maneres d'educar i educar-se en societat: a favor de les persones, de la seva qualitat de vida, dels drets a una ciutadania més inclusiva, per a una convivència que sigui lliure, pacífica, justa i equitativa. En aquest context, emergeix l'educació social. Les universitats, mitjançant la formació, la investigació i la transferència de coneixement, les societats científiques i els col·lectius professionals, a través d'un ampli ventall d'iniciatives i experiències, han contribuït decisivament al desenvolupament i la «institucionalització» dels seus sabers científics, acadèmics i professionals, convergents amb un projecte-trajecte d'àmplies avingudes pedagògiques i socials.

PARAULES CLAU: educació social, pedagogia social, Espanya, història de l'educació, universitat, educadors socials, professions educatives.

RESUMEN

El artículo sitúa sus principales argumentos en el proceso de construcción histórica de la educación social desde los inicios de la transición democrática en España (1975) hasta los primeros años dos mil. Una etapa decisiva en la apertura de la educación a teorías y prácticas que invocan nuevos modos de educar y educarse en sociedad: a favor de las personas, de su calidad de vida, de los derechos a una ciudadanía más inclusiva, para una convivencia que sea libre, pacífica, justa y equitativa. En este contexto emerge la educación social. Las universidades, mediante la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento, las sociedades científicas y los colectivos profesionales, a través de una amplia gama de iniciativas y experiencias, han contribuido decisivamente al desarrollo e «institucionalización» de sus saberes científicos, académicos y profesionales, convergentes con un proyecto-trayecto de amplias avenidas pedagógicas y sociales.

PALABRAS CLAVE: educación social, pedagogía social, España, historia de la educación, universidad, educadores sociales, profesiones educativas.

ABSTRACT

The article situates its main arguments in the process the historical construction of Social Education from the beginning of the democratic transition in Spain (1975) until the early 2000s. A decisive stage in the opening of education to theories and practices that invoke new ways of educating and being educated in society: in favor of people, of their quality of life, of the rights to a more inclusive citizenship, for a coexistence that is free, peaceful, fair and equitable. It is in this context that Social Education emerges. Universities, through training, research and knowledge transfer, scientific societies and professional groups through a wide range of initiatives and experiences, have contributed decisively to the development and “institutionalization” of their scientific, academic and professional knowledge, converging with a project-trajectory of broad pedagogical and social avenues.

KEYWORDS: Social Education, Social Pedagogy, Spain, History of Education, University, social educators, educational professions.

I. TODA EDUCACIÓN ES SOCIAL, PERO NO TODO ES «EDUCACIÓN SOCIAL»

Con mirada histórica, no hay evidencias que permitan acreditar, al menos tanto como sería deseable, los orígenes cronológicos de la expresión «educación social». Nada, o muy poco, que nos sitúe en los inicios de sus recorridos terminológicos, semánticos o conceptuales, más allá de inferir que el interés por lo «social» en la educación es indisoluble de cualquier consideración — implícita o explícita— que se haga sobre su naturaleza y alcance como una práctica pedagógica, social, política, comunitaria, cívica, etc., alentada, al menos, por una doble intencionalidad: de un lado, la que, reconociendo el potencial educador inherente a la sociedad, agranda las opciones que ofrecen los aprendizajes a lo largo de toda la vida de las personas, desde la infancia hasta la vejez; de otro, la que, enfatizando las posibilidades socializadoras de la educación, proyecta las oportunidades formativas en un amplio y diversificado conjunto de agentes, recursos, iniciativas, procesos, etc. que contribuyen, o deberían hacerlo, a mejorar el desarrollo humano, individual y colectivamente. Como diría Suchodolski, educarse social e individualmente forma parte de un mismo proceso: «la vida personal sólo adquiere valor y plenitud en la medida en que el hombre participa activamente en la edificación de una auténtica vida social... [de igual modo] que esta última, a su vez, sólo prospera y se fortalece cuando logra compenetrarse con las motivaciones más profundas de la acción individual».¹

Siendo así, no puede ni debe obviarse que toda educación es social, ya que necesaria e inevitablemente, siempre tiene las connotaciones de una práctica que se hace en sociedad, con, para y por la sociedad, en todas las sociedades. Sus objetivos, declarados o no, al igual que sucede con otras prácticas sociales —en los paisajes de la cultura, la política, la religión, la economía o el deporte— nunca pueden leerse al margen de las circunstancias en las que se inscriben, local y globalmente. Lo «social» en el mar abierto e incalculable de la educación,² sea cual sea la naturaleza y el alcance que demos a esta palabra, es consustancial a la construcción de sus señas de identidad, ideando y/o prolongando la voluntad de educar y/o educarnos en contextos, valores, objetivos, expectativas, métodos, actividades, etc. que nos hacen inteligibles biológica, racional y emocionalmente; no solo en el presente histórico al que

¹ SUCHODOLSKI, B. *Tratado de Pedagogía*, Barcelona: Península, 1979, p. 51

² NÚÑEZ, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar por el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana, 1999.

vinculamos nuestra existencia, entre lo ideal y lo material,³ como seres que además de vivir en sociedad, la producen —o, más bien, producimos— para sobrevivir y convivir.

Más que nunca, iniciándose la tercera década del siglo XXI y con más de 8.000 millones de personas poblando el planeta, importa advertirlo para ser plenamente conscientes de todo lo que implica asociar los derechos humanos a un destino común, que los pueblos quisieron darse a sí mismos —como se proclamó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948— para combatir el miedo y la miseria, la opresión y las desigualdades, la violencia y la codicia, la esclavitud y las servidumbres. Todas ellas, situadas en la antítesis de los principios éticos de cualquier cartografía civilizatoria estimable, que anidan en la libertad, la paz, la justicia, la igualdad, la democracia, el respeto o la convivencia.

Aludimos a lo social y a su presencia e influencia en lo educativo, como un referente que llegó tardíamente a la pedagogía y a la educación, empeñada durante siglos en enclaustrarse: más preocupada por el porvenir de la escuela y de la institucionalización de lo escolar-curricular que por lo que sucedía en sus entornos; de los niños como alumnos que de todo lo que son como infancia o adolescencia; del profesorado como oficiante de una profesión que de todo lo que representa su condición ciudadana; del trabajo y de la pretendida inserción laboral que de las emergentes realidades que se asocian al tiempo libre y al ocio, etc. La construcción partiendo de una cierta deconstrucción tiene mucho de esencial y poco de coyuntural: «si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambio».⁴ Cambiar la educación en un mundo que cambia, interrogando a la pedagogía y a la sociedad sobre lo que puede o debe hacerse por un desarrollo humano local-global sostenible implica comprometerse con una nueva arquitectura social, a favor del bien común como principio moral y de los bienes comunes, ecológicos y sociales, como un patrimonio simbólico y material a preservar para las futuras generaciones.

Solo en las últimas décadas aceptamos el desafío de repensar sus circunstancias, tomando nota de las nuevas corrientes de las ciencias sociales y de las humanidades en su afán por conocer, explicar, comprender, interpretar,

³ GODELIER, M. *Lo ideal y lo material: pensamiento, economías, sociedades*, Madrid: Taurus, 1989.

⁴ ÚCAR, X. *Pedagogías de lo social*, Barcelona: Editorial UOC, 2016, p. 31.

innovar, transformar... la educación como un proyecto público y un bien común mundial, que más allá de comprometerse con la formación integral de personas libres, responsables y conscientes, colabore decisivamente en un mejor futuro para la humanidad: ecológicamente sostenible, socialmente inclusivo y económicamente justo. Una misión para la que no basta con la mera ampliación de la educación heredada o con logros que supongan reformas coyunturales de los sistemas educativos nacionales. Todo indica que se precisa mucho más, situándonos ante desafíos que urgen a reimaginar juntos los futuros de la educación,⁵ dando respuestas convincentes a cuestiones clave: por qué y para qué educamos, cómo debemos hacerlo, de qué manera enseñamos y organizamos los aprendizajes, etc.

Resulta difícil entender que en sus propuestas o respuestas a favor de un nuevo contrato social para la educación se aluda a la educación social o a la pedagogía social, a pesar de los importantes avances que se han producido en las últimas décadas tanto desde una perspectiva teórica como aplicada, desde los puntos de vista científico, académico y profesional. Difícil entender que apelando a recorridos pedagógicos en todas las edades, con pedagogías cooperativas y solidarias, ampliando los horizontes educativos en diferentes tiempos y espacios, orientando las oportunidades educativas hacia la inclusión y la sostenibilidad..., ni la educación social ni la pedagogía social hayan encontrado acomodo entre los discursos que insisten en la necesidad de una educación que vaya más allá de las escuelas y de las enseñanzas curriculares. Máxime cuando en lo social habitan oportunidades que la educación y sus pedagogías deben darse para caminar hacia otros parámetros en la satisfacción de las necesidades de las personas, de buscar nuevos cauces para la integración, la inserción, la inclusión y la cohesión social, para el desarrollo de la convivencia democrática y el pleno ejercicio de los derechos humanos de la ciudadanía, con un sistema de valores y convicciones ético-morales que la fortalezcan día a día, todos los días.⁶

Sucedió en el pasado, cuando las contribuciones realizadas acerca de la cuestión escolar y del pensamiento pedagógico, en convergencia con los

⁵ UNESCO. *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, París: UNESCO-Fundación SM, 2022. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.

⁶ PETRUS, A. «Concepto de Pedagogía Social», en PETRUS, A. (ed.). *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel, 1997, p. 9-39; LÓPEZ MARTÍN, R. *Fundamentos políticos de la educación social*, Madrid: Síntesis, 2000; CARIDE, J. A. «De la Pedagogía Social a la Educación Social como pasado y futuro», en DEL POZO, F. J. (ed.). *Pedagogía Social en Iberoamérica y Colombia: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: UNINORTE, p. 34-52.

impulsos reformistas de índole política, económica, religiosa, cultural, etc. que abrazaron la modernidad, a pesar de concebir la educación como un factor fundamental en la evolución de los individuos y de las sociedades, obviaron en su quehacer intelectual, cívico y pedagógico referencias explícitas a una educación y/o a una pedagogía «social». En todo caso, sin que dejemos de apreciar sus estimables aportaciones intelectuales, cívicas y pedagógicas al diálogo educación-sociedad, como se evidencia —desde la Ilustración hasta bien entrado el siglo xx— en las obras de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Tolstói (1828-1910), Key (1849-1926), Giner de los Ríos (1839-1915), Durkheim (1858-1917), Dewey (1859-1952), Ferrer i Guardia (1859-1909), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) o Claparède (1873-1940).

Individual o colectivamente, en sus propuestas pedagógicas late una lectura renovada de la cuestión escolar y de la educación en su apertura hacia lo social y el mundo de la vida, con enfoques teórico-reflexivos, antropológicos, filosóficos, históricos, psicológicos y sociológicos que tendrán, a partir de la segunda mitad del siglo xx, una clara repercusión en lo que hoy conocemos como educación social, ampliando las fronteras de las palabras y de los significados que se les atribuyen. Acaso, porque como ya señalara José María Quintana, el hecho de que la educación social se pusiera de moda en España —diría— no resolvió, al menos en sus inicios, qué encierra como expresión, ya que «en pedagogía por “educación social” cabe entender no una sola cosa, sino varias, con lo cual convendrá aclarar la idea que se está pensando o indicando en cada caso».⁷ Sin duda, muchas de las incertidumbres y de los retos que estaban planteados⁸ se han ido resolviendo con un alto nivel de autoexigencia y autocrítica, abonando los compromisos con la sociedad y su transformación hacia un mundo más habitable, ecológica y socialmente.

La educación social, tal y como hoy la entendemos, continúa necesitando explicar e interpretar sus prácticas en una trayectoria histórica en la que ha ido adquiriendo una doble pertenencia: social y pedagógica. En ambas confluyen diversas corrientes de pensamiento, reflexión y acción, cuyos supuestos

⁷ QUINTANA, J. M. «Antecedentes históricos de la Educación Social», en PETRUS, A. (ed.). *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel, 1997, p. 67.

⁸ NÚÑEZ, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona: Gedisa, 2002; RUIZ, C. (coord.). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*, Valencia: Universitat de València, 2003; AÑAÑOS, F. T. (coord.). *Educación Social: formación, realidad y retos*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006; MELENDRO, M., DE JUANAS, A. y RODRÍGUEZ, E. *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*, Madrid: UNED, 2018.

epistemológicos, axiológicos, metodológicos e ideológicos están claramente determinados por las diferentes representaciones que existen acerca de la educación y de lo social, de la teoría y la práctica, de los deseos, los intereses, los sentimientos y los poderes.⁹

Se trata, como argumentábamos tiempo atrás, de entender la estrecha vinculación que existe con el desarrollo de una cultura democrática y las intensas —e incesantes— transformaciones que han experimentado nuestras sociedades en las últimas décadas,¹⁰ que en el caso español no pueden leerse al margen de las expectativas generadas en torno al modelo de Estado —social y democrático de derecho— y a las políticas educativas y sociales que deben promoverlo. En cualquier caso, para dejar constancia, una vez más, de que ni la pedagogía social ni la educación social surgieron como meros artificios lingüísticos: a pesar de las inconsistencias con las que fueron y todavía son utilizadas ambas expresiones y los significados conceptuales que las acompañan, no nacieron azarosamente, exigiendo «desbordar los rígidos límites forjados por las familias y las escuelas en las sociedades estamentales, profundamente marcadas por las injustas e injustificadas desigualdades socioeconómicas y culturales».¹¹ A este propósito retornamos para situarnos en la segunda mitad del siglo xx, fundamentalmente entre los años 1975 y 2000.¹² Una tarea que articulamos situando nuestros argumentos en los recorridos científicos, académicos y profesionales de la pedagogía social y de la educación social, admitiendo que, si bien toda educación es social, no todas las educaciones son educación social.

⁹ SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza, 2006.

¹⁰ CARIDE, J. A. «La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18 (2011), p. 37-59. DOI: 10.2436/20.3009.01.84.

¹¹ CARIDE, J. A. «Educación Social y Pedagogía Social: aproximación a su estado de cuestión en España», en VIERIA, A. M., VIERIA, R. y MARQUES, J. C. (eds.). *Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social*, Porto: Edições Afrontamento, 2021, p. 68.

¹² CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa, 2005.

2. HACIA UNA FORMACIÓN ACADÉMICA CON IDENTIDAD Y ENTIDAD UNIVERSITARIA

En los años ochenta del siglo pasado, tras la paulatina incorporación de los saberes pedagógico-sociales a los planes de estudios de distintas universidades, con especialidades o itinerarios formativos en los que se contemplaban contenidos con una clara proyección socioeducativa (aunque sin aludir a la «educación social»), se sentarán las bases que conducirían hacia una progresiva y cada vez más diversificada apertura hacia lo que décadas más tarde se concretará en una formación académica con identidad y entidad en sí misma, primero como un título universitario de primer ciclo (diplomatura), posteriormente como un grado, convergente con las directrices contempladas en la articulación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en nuestro país: un proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, en 1999, que subscribieron los ministros de Educación de distintos países, fundamentalmente de la Unión Europea, con la intención de facilitar el reconocimiento y el intercambio de titulados, además de adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas laborales.

La reforma de las enseñanzas universitarias que inspira esta Declaración supondrá un giro —casi radical— en la concepción y el desarrollo de los estudios que invocan la educación, comenzando —entre otras actuaciones— por la elaboración de los libros blancos que una red de universidades españolas, con el apoyo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), presentará ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración. Participando del esfuerzo compartido que supone promover un sistema universitario de calidad, integrado en la Unión Europea en su sistema universitario, todo indica que la educación social debe desempeñar un papel significativo: «la cohesión social europea, la construcción de una ciudadanía europea, la creación de una conciencia cívica europea y el desarrollo de una cultura europea así lo exigen».¹³

La constatada obsolescencia de las antiguas pedagogías, ante la irrupción de nuevas disciplinas, con otra historia y otro planteamiento —como sucederá con la pedagogía social—, no solo traerá consigo cambios en los modos de

¹³ MARCH, M. X. «La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 14 (2007), p. 51.

concebirla y practicarla.¹⁴ Además conllevará una revisión profunda de la sistematización académica y profesional de sus saberes, induciendo «una aproximación más clara de las ciencias de la educación a los nuevos retos, interrogantes y desafíos con los que se enfrenta la educación en un nuevo siglo lleno de incertidumbres de todo tipo».¹⁵

2.1. *La creación y la implantación de un título universitario como punto de partida (y de llegada)*

En los últimos ochenta y los primeros noventa del siglo pasado, muchas de las reivindicaciones que se venían expresando en distintos foros académicos y profesionales, comenzaron a concretarse en realidades, tras elevarse al Pleno del Consejo de Universidades las propuestas emanadas de los informes técnicos del conocido como Grupo 15 —constituido en la Ponencia de Reforma de Enseñanzas Universitarias en el seno de dicho Consejo—, encargado de formular las directrices generales propias de los títulos en Educación, entre las que incluyeron las orientadas a la creación de una diplomatura y de una licenciatura en Educación Social.

Al decantarse por una doble titulación (de primer y segundo ciclos), más allá de sorprender a quienes en las universidades y en el mundo profesional simplemente confiaban en superar el vacío que existía en las enseñanzas universitarias españolas en las ciencias de la educación, tradicionalmente focalizadas en la formación del magisterio y de una pedagogía «escolarizada», la educación social nos situaba ante un futuro alternativo, reconociendo que se trataba de un ámbito bien definido, plenamente congruente con demandas y necesidades de la sociedad actual, como más tarde se señalaría en la breve reseña histórica que sobre sus estudios se haría en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, promovido por la ANECA.¹⁶ Aun

¹⁴ SÁEZ, J. «Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 10 (2003), p. 27-59; MÍGUEZ, C. «Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 11 (2004), p. 25-54.

¹⁵ MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, LL. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 49. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06

¹⁶ ANECA. *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2005, p. 71.

siendo joven, se admitirá que acredita «una intensa trayectoria profesional primero bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como educadores sociales».

Volviendo la mirada al Grupo 15, entre febrero y noviembre de 1987, el Pleno del Consejo de Universidades, considerando que las directrices propuestas deberían ser sometidas a debate e información pública, iniciaría un proceso que culminaría con la publicación —por la Secretaría General del Consejo, en 1989— de un documento en el que, además del Informe técnico del mencionado Grupo, se resumían las propuestas alternativas, las observaciones y las sugerencias formuladas durante el período de información y debate públicos, que afectarían —en lo que atañe a la formación y profesionalización en educación— a varios títulos de maestro, a la diplomatura y a la licenciatura en Educación Social y a la licenciatura de segundo ciclo en Psicopedagogía.

La decisión de crear el título de diplomado en Educación Social se justificaba en los siguientes términos: «necesidades sociales de diverso tipo, el que la educación y la formación actúen a través de nuevos canales y medios, las necesidades de la educación relacionadas con el mundo del ocio, así como el reconocimiento de que la formación es una necesidad durante toda la vida activa de los sujetos, e incluso fuera de ella, han planteado la necesidad de considerar el ámbito de la educación no formal y fuera de las instituciones escolares como un campo en el que existe una demanda social de personal específicamente formado para ellas que en la actualidad no atiende la oferta actual de títulos universitarios». José Ortega recuerda como con la creación de esta titulación también se trataba de salir al paso de «una cierta confusión, se introducía una mayor clarificación conceptual y científica, se abrían caminos a la investigación, a la reglamentación y dignificación de la profesión. En cualquier caso, tanto profesionales de la educación en la práctica como estudiosos de los diferentes aspectos de la educación social, creían, y entiendo que siguen creyendo, que era y es un paso necesario y conveniente esa creación de la diplomatura en Educación Social en el marco de la Universidad».¹⁷

Por su parte, el profesor Amando Vega observaba la situación señalando como con la reforma universitaria, la educación social tomaba «gran fuerza en el nuevo plan de estudios», considerando que se daba un paso importante con «el reconocimiento universitario de un trabajo profesional educativo de

¹⁷ ORTEGA, J. «Educación Social Especializada, concepto y profesión», en ORTEGA, J. (ed.). *Educación Social Especializada*, Barcelona: Ariel, 1999, p. 38.

gran trascendencia social, sobre todo si miramos hacia atrás y vemos que la intervención educativa no escolar ha estado hasta ahora marginada a todos los niveles». ¹⁸

En su desarrollo académico-curricular, para las enseñanzas de este primer ciclo universitario de Educación Social, se proponía una estructura sobre tres pilares básicos: la «educación de adultos», entendida como actividad más amplia que la alfabetización y la recuperación hasta convertirse en educación permanente; la «formación laboral», ya que, dadas las características del mundo cambiante del trabajo y la renovación acelerada de las técnicas de producción, se ha desarrollado todo un ámbito de necesidades de formación relacionadas con el empleo, y la «educación de sectores marginales de la sociedad», con tratamientos educativos específicos que posibilitasen la recuperación de los individuos afectados y a la prevención de la misma marginación. Consecuentemente, las enseñanzas del diploma estarían «orientadas a la formación de un educador que actúa en ambientes no escolares, en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados, así como en la acción socio-educativa en ambientes naturales, inserción de jóvenes en la vida adulta, etc.».

Para una duración de tres años académicos, con una carga lectiva comprendida entre un mínimo de 180 y un máximo de 270 créditos, se proponen como materias troncales Antropología Social, Educación Permanente, Historia Social de la Educación, Métodos de Investigación Socioeducativos, Prácticum, Programas de Animación Sociocultural, Psicología Evolutiva, Psicología Social y de las Organizaciones, Psicología Infantil y Juvenil, Sociología y Teoría de la Educación. Resultaría llamativo que no figurase la pedagogía social, difícilmente explicable cuando desde hacía años constaba su presencia en los planes de estudio, en la convocatoria de reuniones científicas (jornadas, congresos, seminarios, etc.) o en las materias del área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, creadas al amparo de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre; BOE n.º 257, de 26 de octubre de 1984).

En las enseñanzas conducentes al título de licenciado en Educación Social, el Grupo 15 justificaba su propuesta, como estudios de «sólo segundo ciclo», en la necesidad de dar continuidad a la diplomatura en Educación Social y

¹⁸ VEGA, A. «La formación de los profesionales relacionados con la Educación Social», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 3 (1988), p. 92.

en la apertura de la formación universitaria a contenidos que cualificasen a un «especialista en educación permanente de adultos, formación laboral y en marginación social», por lo que se considera que son enseñanzas que deben incluir «materias teóricas pertinentes relacionadas con los conocimientos fundamentales más inmediatos a las facetas profesionales a las que pretende dirigirse, así como a una formación práctica relativa a materias troncales que la precisen y una aproximación global a la práctica profesional». Con una duración de dos años, y con una carga lectiva que debería estar comprendida entre 120 y 180 créditos, se proponían como materias troncales Formación Laboral; Pedagogía de la Marginación; Planificación, Desarrollo y Evaluación de Programas de Formación; Prácticum; Programas y Métodos de Alfabetización y Educación de adultos; Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, y Sistemas de Educación no Formal. De nuevo, la pedagogía social estaría ausente en la formación más sustantiva y común del título, en detrimento de materias con una discutible denominación en sus recorridos semánticos (por ejemplo, Pedagogía de la Marginación).

Las propuestas del Grupo 15, al igual que sucedería con todas las elaboradas a instancias del Pleno del Consejo de Universidades, se sometieron a un proceso de debate hasta finales de los años ochenta. En él se implicarían personas, colectivos, entidades, etc. de índole científica, académica, profesional, etc., con logros y consecuencias prácticas dispares. En lo que respecta a la educación social, decaería la propuesta orientada a crear una licenciatura, ya que el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación y Ciencia optaron por limitar los estudios de Educación Social a un primer ciclo, de modo que su toma de decisiones derivó hacia la creación de las enseñanzas conducentes al título oficial de «diplomado en Educación Social» (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto; BOE de 10 de octubre de 1991). Los estudios de Pedagogía, hasta entonces integrados —a modo de una sección— en los de Filosofía y Ciencias de la Educación, tendrán su continuidad en el título de «licenciado en Pedagogía» (Real Decreto 915/1992, de 17 de julio de 1992; BOE de 27 de agosto de 1992).

Ambas titulaciones incorporarían en su diseño curricular el marco normativo que definiría el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE n.º 298, de 4 de diciembre de 1987), por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Se trataba, según consta literalmente en el Real Decreto, de acercar la formación universitaria a la

realidad social y profesional de nuestro entorno, con una oferta coherente y acorde con las nuevas demandas del mercado de trabajo.

Se trataba, además, de contribuir a una mayor flexibilidad en la articulación de las carreras universitarias, dotándolas de una ordenación cíclica y con una mayor carga práctica, incorporando un sistema de cómputo del haber académico a través de «créditos». Se confiaba en que al hacerlo se potenciaría una mayor apertura de los planes de estudio y de los márgenes de libertad en el currículo de los estudiantes, con materias troncales, obligatorias, optativas y de libre elección. Para las facultades de ciencias de la educación o similares, las escuelas universitarias de formación del profesorado y, en algunos casos, las recién creadas escuelas de educación social, supondría un importante avance al permitir que los planes de estudio se contextualizaran y adecuaran a las realidades sociales, económicas, culturales, educativas, universitarias, etc. de sus respectivas comunidades autónomas y universidades, atendiendo a los principios constitucionales a los que se remitían, entre otras, la transferencia de competencias en materia educativa y la propia autonomía universitaria.

Se explica, de este modo, que los planes de estudios vigentes en las 36 instituciones universitarias que en el momento de su elaboración impartían la diplomatura en Educación Social (con datos del curso 2003-2004) presentasen una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido, debido a la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración.¹⁹ Como elemento positivo de este hecho se subraya la amplia diversidad de formación que contienen las propuestas de cada universidad, mientras que como aspecto negativo se apunta que «esta misma diversidad tanto en contenidos como en asignación de créditos ha entorpecido seriamente las posibilidades de convalidación de planes de estudio entre las universidades españolas». No obstante, cabe señalar que solo cuatro de ellas ofertaban itinerarios especializados: el CSEU La Salle, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Lleida, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Santiago de Compostela. Ya entonces, tanto la Escuela Universitaria Pere Tarrés (en la Universidad Ramon Llull) como la Universidad Pablo de Olavide ofrecían la doble titulación en Educación Social y Trabajo Social. La mayoría de las universidades ofertarían a sus alumnos el acceso a un segundo ciclo en el mismo centro universitario,

¹⁹ ANECA. *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2005.

en una clara alusión —aunque no solo— a las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía.

En todo caso, se concluía que la demanda de sus estudios superaba en gran medida la oferta de las instituciones universitarias, y que era una titulación que gozaría de una gran aceptación, en la que se reflejaban tanto un nuevo yacimiento de empleo como una respuesta efectiva a necesidades específicas de la sociedad actual. En paralelo, la formación universitaria en la diplomatura en Educación Social consolidaba sus opciones formativas, incrementando significativamente el alumnado matriculado en apenas una década (entre 1992 y 2000), de modo que en el curso 2001-2002 se llegaron a matricular más de 15.000 estudiantes en las universidades de titularidad pública y privada. En opinión de March, Orte y Ballester, «la creación, a principios de los años noventa, de la diplomatura en educación social supuso la institucionalización de una formación de carácter universitario y la convergencia de las diversas tradiciones de la educación social en una sola y única titulación».²⁰ Y, a partir de ella, una formación de posgrado (másteres) y doctorado, de iniciativas de investigación y transferencia de conocimiento que se han ido proyectando en una importante labor editorial (colecciones y libros), monografías, revistas, jornadas, seminarios y congresos en torno a distintas temáticas que invocan la educación social.

En los más de treinta años transcurridos desde entonces, sin que las estadísticas permitan evidenciar el número de estudiantes y, consecuentemente, de diplomados y/o graduados en Educación Social existentes actualmente en España, todo indica que supera con creces los cien mil. En cualquier caso, se evidenciaron, con el paso del tiempo, «diferencias significativas en todas las variables analizadas, tanto las de carácter general (el número de plazas, la nota de corte y el precio del crédito) como las relacionadas con el plan de estudios (la existencia de menciones, la necesidad de acreditar una lengua extranjera para la obtención del título y la distribución de créditos entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas externas y de trabajo final de grado)».²¹

²⁰ MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, LL. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 49. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06.

²¹ VIANA-ORTA, M. I., SENENT, J. M. y CAMACHO, G. «La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características», *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 73, p. 157. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn73id353090>.

En el estudio llevado a cabo por March, Orte y Ballester, ya citado, focalizado en la pedagogía social —como una disciplina clave en la reconstrucción académica y profesional de la educación social y, por extensión de las ciencias de la educación—, al analizar su implantación en el sistema universitario español al cabo de varios años, concluían que:

la gran mayoría de la oferta de enseñanza es presencial, aunque hay algunas experiencias de formación a distancia. En cuanto a las dimensiones de la oferta, la media se sitúa en torno a las 87 plazas. Respecto a la oferta de doble titulación Educación Social/Trabajo Social, [cabe] indicar que ésta es aún testimonial. En la impartición del grado hay implicación multidepartamental, aunque con mayor protagonismo de los departamentos de Pedagogía, y la implicación de todos los ámbitos socioeducativos. Respecto a las competencias más importantes, destacar el diagnóstico, el diseño de proyectos y la gestión de los mismos, entre las más importantes. El profesorado que imparte la titulación tiene un nivel formativo elevado y, en lo que respecta a las metodologías docentes o a la evaluación, ambas han ido variando desde el inicio de la titulación, y ampliándose la variedad de las mismas.²²

Aunque son referencias documentales y documentadas que nos sitúan en los primeros años del siglo XXI, traspasando la frontera del período en el que inscribimos nuestra lectura histórica, no puede obviarse que forman parte de los trayectos de un quehacer universitario, científico, académico y profesional fraguado en las últimas décadas del milenio anterior, exponentes visibles de lo que, con distintas palabras hemos ido señalando, aludiendo a la educación social: la búsqueda de un tiempo perdido,²³ la exploración de un pasado que construye futuros,²⁴ un hoy que es el mañana²⁵ y las microhistorias que hacen la historia de la educación social.²⁶ Unas y otras confluyen en las amplias

²² MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, L. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 49. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06.

²³ ORTEGA, J. «A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la pedagogía social», *C&E: Cultura y Educación*, núm. 8 (1997), p. 103-119. DOI: <https://10.1174/113564097760624784>.

²⁴ ORTEGA, J., CARIDE, J. A. y ÚCAR, X. «La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros», *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17 (2013), p. 1-24.

²⁵ LÓPEZ, R., CONCHELL, R. y VILLAR, M. (coords.). *Hoy es el mañana de la Educación Social*. Barcelona: Octaedro, 2022.

²⁶ SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «Rescatando la historia y las historias de la Educación Social», *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17 (2013), p. 1-3; PÉREZ DE GUZMÁN, V. y TRUJILLO, J. F. «Investigar la historia

avenidas pedagógicas y sociales de la cotidianeidad,²⁷ dándonos la oportunidad de pensar y repensar la educación social como concepto, disciplina científica o profesión.²⁸

Más allá de estas apreciaciones, en el caso español y singularmente en la etapa que se inicia con la transición democrática española, sobre todo con la aprobación en referéndum de la Constitución de 1978, como ya hemos argumentado en otras ocasiones,²⁹ no se puede obviar que la actividad docente-discente universitaria que se adscribe a la educación social coincide con la creación de nuevas universidades, campus, escuelas y facultades universitarias, de titularidad pública y privada, así como con el aumento generalizado del número de estudiantes universitarios. Por una vez, los cambios cuantitativos y normativos acabarían proyectándose en transformaciones cualitativas de indudable trascendencia científica, institucional, profesional y social para las ciencias de la educación en general, y para la educación social en particular.

Martí March señalaría, en esta dirección, que crear la diplomatura, a pesar de sus insuficiencias y deficiencias, además de comportar el reconocimiento de una historia, de una realidad y una profesión, nos sitúa ante la posibilidad de construirla de una forma más viva, dinámica y permanente: «si hasta la aprobación de la diplomatura en Educación Social, este profesional ha tenido una formación plural, contradictoria y ajena a la Universidad, resulta evidente que a partir de la misma aprobación dicha formación se plantea desde un enfoque homogéneo a base de criterios de contenido, de espacios de formación, de articulación interna del mismo, de ámbitos de prácticas, de

de la Educación Social en España desde sus microhistorias», en VIEIRA, A. M., VIEIRA, R. y MARQUES, J. C. (eds.). *Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social*. Porto: Edições Afrontamento, 2021, p. 87-106.

²⁷ CARIDE, J. A. y VIEIRA, R. «Presentación: A Educación Social como relato histórico de amplas avenidas pedagógicas e sociais», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 13-25. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10115>.

²⁸ PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*, Madrid: Narcea, 2003.; SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*, Madrid: Alianza, 2006; TORÍO, S. «Evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en España: hacia una pedagogía social en construcción», *Estudios sobre Educación-ESE*, núm. 10 (2006), p. 37-54. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.10.25564>; PLANELLA, J. *El oficio de educar*, Barcelona: UOC, 2014.

²⁹ CARIDE, J. A. «El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior», *Educación XXI*, núm. 11 (2008), p. 103-131. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>; CARIDE, J. A. «Educación Social y Pedagogía Social: aproximación a su estado de cuestión en España», en VIERIA, A. M., VIERIA, R. y MARQUES, J. C. (eds.). *Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social*, Porto: Edições Afrontamento, 2021, p. 68.

reconocimiento social y profesional con la posibilidad de la existencia de un Colegio Profesional, etc.».³⁰

Un claro exponente de la toma de conciencia que existía en los colectivos profesionales de los educadores (especializados, de calle, etc.) respecto de la formación que necesitaban y de su plena integración en las universidades se verbalizaría en la ponencia con la que Toni Juliá, en representación de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, inauguraría el Primer Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en Murcia (abril de 1995), reconociendo que con la regulación de los estudios de la diplomatura en Educación Social se produce un hecho deseado, trabajado y hasta batallado por algunos de los colectivos profesionales,³¹ al que asocia una serie de acontecimientos de suma importancia para el devenir de los educadores: a) de un lado, la regulación de la formación, con la posibilidad de crear un colegio profesional que sustituya a las asociaciones profesionales, posicionándose sobre los derechos y los deberes de los educadores en el ejercicio de su profesión, diferenciándose de los estrictamente laborales; b) de otro, la articulación de los estudios universitarios con la práctica profesional del educador llevada a cabo hasta la aparición de la diplomatura; c) finalmente, la confluencia de dos colectivos: el de los educadores diplomados y el de los educadores que desde hace tiempo venían asumiendo una práctica educativa en diferentes servicios e instituciones, que han necesitado y promovido un espacio profesional que los acogiera.

2.2. Aprender en común más allá de las universidades, en diálogo con el quehacer profesional

La creación de un título universitario en Educación Social, o en años previos la posibilidad de que llegase a concretarse, no sin resistencias y cuestionamientos de diversa índole, alentaría la convocatoria de numerosos encuentros, entre los que destacan las I Jornadas de Animación Cultural (Barcelona, 1981), las I Jornadas Estatales del Educador Especializado

³⁰ MARCH, M. «El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales», JULIÁ, A. (ed.). *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: Presente y Futuro en la Educación Social*, Barcelona: FEAPES-Bibllària, 1995, p. 56.

³¹ JULIÁ, A. «El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales», JULIÁ, A. (ed.). *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: Presente y Futuro en la Educación Social*, Barcelona: FEAPES-Bibllària, 1998, p. 31-47.

(Pamplona, 1981), el I Congreso Estatal de Educadores Especializados (Pamplona, 1987), las Jornadas sobre Formación de Animadores Socioculturales (Madrid, 1987), el IX Coloquio Internacional de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (Barcelona, 1988), las Jornadas sobre la Formación y Titulación del Educador Social/Especializado (Madrid, 1988) y el I Congreso de Animación Sociocultural en la UNED-Madrid (1989); a los que se añadirían otros de alcance autonómico, cursos de verano, etc., cuyas temáticas —generales o específicas— se centrarían en aspectos formativos y profesionales de la educación social, la animación sociocultural, la educación ambiental, la formación ocupacional, la educación de adultos, la educación del ocio, etc.

En las universidades, de un modo cada vez más notorio, se crearon nuevas sinergias entre el profesorado de distintas áreas de conocimiento, y muy especialmente, de quienes se adscribían a las de Teoría e Historia de la Educación (en su interior, como docentes e investigadores en pedagogía social, fundamentalmente), Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación..., en bastantes casos partícipes activos en la búsqueda de alternativas para una formación y profesionalización educativa que fuese más allá del magisterio y los saberes escolares-curriculares, de la orientación escolar, etc. En este sentido, destacan las IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social, celebradas en la Universidad de Santiago de Compostela en septiembre de 1987, monográficamente dedicadas a la «formación y profesionalización en educación social»; las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales, celebradas en Barcelona en abril de 1988, en las que se aprobó un extenso e interesante «documento final» que se remitiría al Consejo de Universidades, que fue íntegramente publicado en el texto que recogía las «propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al Informe Técnico durante el período de información y debate públicos» al título de diplomado en Educación Social, o el Congreso sobre la Educación Social en España, convocado por la Universidad de Comillas y la Fundación Santamaría, celebrado en Madrid en septiembre de 1989, cuyas actas fueron publicadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa, dependiente del entonces identificado como Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.³²

³² CIDE. *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*. CIDE-MEC, Madrid, 1899. Accesible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/actas-del-congreso-sobre-la-educacion-social-en-espana_145270/

En la década de los noventa, cuando ya comenzaba a implantarse y consolidarse la diplomatura de Educación Social en las universidades, a los acontecimientos que hemos mencionado se sumarían diversos encuentros y reuniones de alcance autonómico y nacional, entre los que predominaban los congresos y las jornadas regionales de educación social y temáticas conexas, que se extenderían por toda la geografía española. En clave académica e investigadora serían especialmente significativos los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social, que se celebrarían de forma incesante, cada año desde los primeros años ochenta. Sus ediciones de 1985 (Murcia), 1987 (Santiago de Compostela), 1991 (Sevilla), 1994 (Valencia), 1995 (Madrid), 1999 (Burgos) y 2002 (Salamanca) tendrían como tema monográfico cuestiones relacionadas con la formación y la profesionalización en pedagogía y educación social. Continuarían posteriormente adentrándose en el siglo XXI, sin abandonar su preocupación por la formación teórico-práctica y la profesionalización en la educación social, y algunas de sus ediciones —también como congresos— se celebrarían en otras universidades y países (Brasil, Colombia, Chile, México, Portugal, etc.).

En las facultades de Ciencias de la Educación los cambios que se produjeron generarían nuevas oportunidades y expectativas en relación con el desarrollo de los estudios pedagógicos en España, en los planos docente e investigador, en los que deben significarse, de un lado, la ampliación y diversificación de las fronteras que tradicionalmente se asociaba a la formación académico-profesional de educadores y pedagogos; de otro, el desafío que representa iniciar «un esfuerzo específico de adaptación de la docencia universitaria para adecuarla a las nuevas exigencias»,³³ extendiendo la formación pedagógica más allá del sistema educativo y del énfasis que aquella había puesto en la cualificación de especialistas que deberían desempeñar funciones profesionales en el subsistema escolar.

Son planteamientos que, hasta ese momento, habían estado mucho más próximos a las intenciones e iniciativas de diferentes escuelas y centros de formación externos a la universidad, y a los que, de un modo u otro, con mayores o menores opciones de consolidar sus iniciativas, desempeñaron un importante y meritorio papel en la promoción, la sistematización y la transmisión de procesos formativos estrechamente relacionados con la pedagogía y la educación social, y fueron claros y reconocidos antecedentes

³³ MUÑOZ SEDANO, A. (ed.). *El educador social: profesión y formación universitaria*, Madrid: Popular, 1994, p. 11.

de su progresiva incorporación reglada a los currículos universitarios.³⁴ Entre otros, con el riesgo que siempre supone minorar la relevancia de quienes no se citan, cabe mencionar la Escola d'Educadors Especialitzats del Patronat «Flor de Maig» en Barcelona; el Institut d'Animació i d'Espai, también en Barcelona; la Asociación para la Formación Social y el Centro de Investigación y Acción Cultural, ambos en Madrid; la Escola Galega de Educadores Especializados en Marxinación Social, en Santiago de Compostela; el Centro de Estudios del Menor, en Madrid; las numerosas escuelas autonómicas y municipales de formación de educadores, de animadores socioculturales, de directores y monitores de tiempo libre; la Federación de Universidades Populares, etc.

En todo caso, como recuerdan Fernández de Sanmamed y otros, se trata de iniciativas que vienen de lejos: «se tiene constancia de la celebración de cursos de formación para educadores desde finales de los años 20 del siglo pasado, dentro del ámbito del Consejo Superior de Protección a la Infancia, que se llevaban a cabo, en verano, en Vitoria. Con la Segunda República sabemos de dos intentos de formalización: uno desde la ILE (Institución Libre de Enseñanza), liderado por Matilde Huici, y el otro en Cataluña, desde la Generalitat, con el intento de crear un Instituto de Pedagogía Especial. Ninguno de los dos llegó a ver la luz».³⁵ Un recordatorio que para estos autores, tomando nota de un trabajo previo de Carlos Sánchez-Valverde,³⁶ permite acreditar que «la implicación del colectivo profesional, la demanda de un determinado acompañamiento formativo, ha estado presente desde el mismo nacimiento de una forma de hacer profesional en el campo de la acción socioeducativa. Y esto se hará más evidente en ámbitos como el de atención y protección a la infancia, uno de los primeros en los que se articula nuestra profesión en términos históricos».³⁷

³⁴ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 169-205. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>.

³⁵ *Ibid.*, p. 185.

³⁶ SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «20 anys (i més) de relació entre el món professional i el món acadèmic en l'educació social», *Quaderns d'Educació Social, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*, núm. 19 (2017), p. 54-59. Accesible en: <https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347970>.

³⁷ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 83. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>.

Tras la creación y la progresiva implantación de las enseñanzas conducentes a los títulos de Educación Social y de Pedagogía, continuaron activándose importantes foros de debate en las modalidades de jornadas, seminarios, congresos, etc. en toda la geografía española. Referenciamos, entre otros posibles y hasta los inicios de los años dos mil, con una creciente coparticipación de los «mundos» universitario y profesional, las siguientes actividades: en Pamplona, en el marco de la Universidad Pública de Navarra, se celebraría en marzo de 1992, un Encuentro Universidad-Mundo Profesional, centrado en la diplomatura de Educación Social; en la Universidad Complutense de Madrid, en noviembre de 1992, una Semana de Educación Social, cuyo contenido giraría en torno al «educador social: profesión y formación universitaria»; en Murcia, en abril de 1995, el I Congreso Estatal de Educación Social, con el tema «Presente y Futuro en la Educación Social»; en Madrid, en noviembre de 1999, el II Congreso Estatal de Educación Social, convocado bajo el lema «La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio».

A estos encuentros, antes y después de la creación del título de diplomado en Educación Social, se añaden otros, convocados por diferentes colectivos de educadores y agentes socioculturales, centros universitarios, administraciones públicas, fundaciones, etc., por separado o conjuntamente, y con muy diversa proyección territorial: autonómico-regionales, estatales e internacionales.

Como ya expresamos, aunque son abundantes las iniciativas que tuvieron su desarrollo más pleno en el nuevo siglo, no son entendibles ni pueden interpretarse en clave histórica sin todo lo que representó previamente imaginar, anticipar, convocar, organizar... su celebración, entre los deseos y las realidades, las demandas y las expectativas, los procesos y los resultados..., que permitieron establecer las condiciones que posibilitaron una formación más sistemática, reglada y rigurosa de los profesionales de la educación social, procurando una mayor y mejor conceptualización de sus saberes teórico-prácticos, avanzando en el conocimiento y en la investigación científica, dignificando la profesión y acrecentando su reconocimiento social.³⁸ Todo ello con una pedagogía que enhebró las respuestas que debían darse a los múltiples interrogantes que emergían en el amplio campo de los problemas sociales, ineludibles para navegar por el mar inmenso e incalculable de una educación que nos forme y transforme socialmente.³⁹

³⁸ ORTEGA, J. «Educación Social Especializada, concepto y profesión», en ORTEGA, J. (ed.). *Educación Social Especializada*, Barcelona: Ariel, 1999, p. 13-41

³⁹ NÚÑEZ, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar por el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana, 1999.

3. DE LA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO A SU TRANSFERENCIA EN CLAVE EDUCATIVA Y SOCIAL

Situando sus principales bases teóricas, metodológicas y empíricas en el mundo universitario, que siempre han declarado la voluntad de trascender para inscribirlo en las coordenadas de la transferencia del conocimiento científico, la proyección social y la internacionalización, deben significarse las aportaciones que emergen con la investigación socioeducativa individual y/o colectiva articulada en torno a diferentes grupos y redes de investigación, sociedades científicas y publicaciones, tanto en el mundo editorial convencional —a modo de libros y capítulos de libros— como en las revistas especializadas que nacieron y se consolidaron a partir de los años ochenta. Pocas, pero muy significativas por la naturaleza y el alcance de sus iniciativas, el reconocimiento y la consolidación que han adquirido en las cuatro últimas décadas. Para Sáez y García Molina, «la pluralidad epistemológica, teórica y metodológica sigue creciendo, al tiempo que se enriquecen las posibilidades teóricas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social como titulación, como profesión y como práctica profesional».⁴⁰ Aludiremos a ello en lo que sigue.

Cabe destacar la creación de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* en 1986, inicialmente dirigida por el profesor Juan Sáez, y editada por Nau Llibres y la Universidad de Murcia. La revista publicaría hasta 2000 un total de 19 volúmenes, la mayoría incluyendo temas monográficos, entre otros, los dedicados a «Educación Social y drogodependencias», «Los derechos del niño», «Educación Social y Administraciones Públicas», «Educación Ambiental, desarrollo y cambio social», «Educación y Desarrollo Comunitario», etc.

Con dos etapas y tres revisiones estéticas de su portada y su composición, en el número 5 de la segunda época, con el que se abre una nueva década —cuyo tema monográfico se dedicó a «Educación Social y medios de comunicación»—, se incluye una referencia a la «Sociedad Ibérica de Pedagogía Social» [SIPS] (pp. 319-328), con los acuerdos adoptados el 22 de septiembre de 2000 en el marco del XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, organizado por la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con las universidades de Vigo y A Coruña, en el que se constituyó la SIPS y se aprobaron sus Estatutos y la elección del primer Consejo Ejecutivo y del

⁴⁰ SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*, Madrid: Alianza, 2006, p. 84-85.

presidente —cargo que asumiría el profesor José Ortega Esteban—, con lo que se daba continuidad a una comisión gestora constituida meses antes. Se aprobó, igualmente, que *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* pasara a ser el órgano oficial de la Sociedad. Se expresó que «este es el comienzo de una nueva singladura del antiguo colectivo de profesores y estudiosos de la pedagogía social, que ahora cobra entidad asociativa legal, lo que posibilitará nuevas actuaciones y un renovado influjo en la sociedad en general». De los avatares históricos y de otras circunstancias que «describen e interpretan hechos, autorías, enfoques y sucesos relacionados con el origen y construcción de la disciplina, la pedagogía social y con el desarrollo de la profesión, la educación social» dan cuenta los profesores José Ortega, Xavier Úcar y Victoria Pérez de Guzmán⁴¹ como presidentes de la SIPS —junto con el profesor José Antonio Caride— desde su creación hasta la actualidad. A la revista, además de su indexación en los catálogos y las bases de datos más importantes de ámbitos nacional e internacional, se le otorgará desde 2011 el Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), y en 2018 se incorporó a la indexación de Scopus (SJR, Scimago Journal & Country Rank), la mayor base de datos bibliográfica internacional de citas y resúmenes revisados por pares.

No debe obviarse el importante papel que tuvo, tanto en la formación como en la profesionalización, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, con un equipo de dirección en el que se integraban Carles Armengol, Isabel Solá y Anna Berga, que editaría su primer número en septiembre/diciembre de 1995 y dedicaría su monográfico a «los ámbitos profesionales de la educación social». Hasta 2000, publicó en castellano y catalán y, tras asumir su dirección el profesor Jesús Vilar, sacó 16 números, siempre guiados por un tema central, como mediación y resolución de conflictos; diseño y evaluación de la intervención; familia y entorno social; el ejercicio profesional de la educación social: cambios y nuevas perspectivas; alternativas a la institucionalización; necesidades y recursos de los territorios; etc. Jesús Vilar, que fue miembro de su Consejo de Redacción desde sus inicios hasta 2001, paso a ser de 2001 a 2010 jefe de redacción y de 2010 a 2018, director de publicaciones de la Fundació Pere Tarrés y asumió entre sus responsabilidades la dirección de la revista.

⁴¹ ORTEGA, J., ÚCAR, X. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. «Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2003), p. 27. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10106>.

Habrà que esperar a octubre de 2002 para que se publique digitalmente el primer número de *RES. Revista de Educación Social*, cuyo tema monográfico estaría dedicado a los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales, y que estaba dirigida por Carlos Sánchez-Valverde. La revista — que en la actualidad alcanza 36 números— la continúa editando el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, forma parte del proyecto EDUSO y está integrada en el portal de la educación social *eduso.net*.

La creación de una «sociedad científica» —como una de las primeras señas de identidad a las que se remite la Sociedad Ibérica, más tarde Iberoamericana, de Pedagogía Social (SIPS)— ha permitido, desde los inicios del siglo XXI, dar continuidad, durante más de tres décadas, a algunos de los logros más estimables de la pedagogía y la educación social, no solo en España y Portugal, sino también en América Latina, Europa y el resto del mundo. Lo hacen desde sus respectivas teorías y prácticas, a través de procesos de institucionalización, formación, investigación, transferencia de conocimiento, proyección social, internacionalización... que no saben de fronteras, abiertos a la complejidad de la sociedad de redes que habitamos, con saberes que comparten una decidida vocación interdisciplinaria y multiprofesional, en, para y con la sociedad, apostando, como expresamos en los primeros años dos mil, por una educación de amplias miras que no se contradiga a sí misma, en «un territorio de horizontes y compromisos emancipatorios, a favor de los sujetos y de su desarrollo integral en una sociedad de derechos».⁴²

Sobre la investigación en la pedagogía social y, por extensión en la educación social, dirían March, Orte y Ballester (2016), que en ella se concitaban distintos hechos: «a) la debilidad institucional de los grupos de investigación de carácter socioeducativo; b) la necesidad de posibilitar la continuidad de estos grupos de investigación; c) la necesaria potenciación de los grupos interuniversitarios de investigación, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, etc. No se trata, en cualquier caso, de ignorar lo que se está trabajando desde la perspectiva de la investigación, sino de manifestar todo lo que falta por desarrollar en un campo en el que se necesita trabajar más y mejor».⁴³

⁴² CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa, 2005, p. 16.

⁴³ MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, L. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 54. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06.

En este logro, las evidencias, en los últimos años, no dejan de acrecentarse, en congruencia con el compromiso transformador y crítico de la acción socioeducativa: «una constante en la actividad científica y profesional, de quienes desarrollan su trabajo en este campo de acción-reflexión». ⁴⁴ No ha sido fácil, porque, aunque —como estos autores reconocen—, en el ámbito de las ciencias sociales, la pedagogía social y, con ella, la educación social han tenido un espectacular desarrollo en los últimos decenios, el punto de partida —comparativamente con otros ámbitos y/o áreas de conocimiento— en los años ochenta del pasado siglo era desalentador, fuese cual fuese el indicador al que nos remitamos: líneas y proyectos de investigación financiados en convocatorias competitivas (internacionales, nacionales, autonómicas, universitarias), grupos y/o redes de investigación, tesis doctorales, publicaciones científicas, etc. Baste con significar que en las búsquedas procuradas en las bases de datos TESEO y DIALNET, el primer registro de una tesis que incorpore la expresión *educación social* en su título o resumen data del año 1972: su autor fue Abdelquebir Ahmed Drissi y su director, el profesor Anselmo Romero Marín, y se presentó en la Universidad Complutense de Madrid con el título «La educación social en el Islam». No se contabilizaron más registros hasta 1983, año en el que en la Universidad de Barcelona se presentó una tesis doctoral —cuyo autor fue Félix Francisco Santolaria Sierra—, centrada no tanto en la educación social sino más bien en la obra reeducadora de José Pedragosa y Monclús, a modo de notas para la historia de la reeducación social en Barcelona, 1900-1936.

En años posteriores, hasta el curso académico 2000-2001, TESEO informa sobre cuatro tesis doctorales con el descriptor y/o la palabra clave *educación social*. Sus títulos, en distintos años, se resumen en: «El campo intelectual en la educación social», «Evaluación de la cultura en la organización de instituciones de educación social», «Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso» y «La educación social Infantil y Juvenil en la Asturias del siglo xx». Si la búsqueda contiene las expresiones *educador social*, *socioeducativo*, etc. el volumen de las investigaciones doctorales se amplía y diversifica hasta más de 120 contribuciones hasta el año 2000. Desde entonces, tomando como referencia la literatura existente sobre el tema, permitirán afirmar que «la transferencia de conocimiento en pedagogía social

⁴⁴ MELENDRO, M., DE JUANAS, A., GARCÍA, F. J. y VALDIVIA, P. «El compromiso social de la universidad a través de la transferencia de conocimiento en el ámbito de la investigación en Pedagogía Social», *Aula Abierta*, vol. 47, núm. 4 (2018), p. 404. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifpe.47.4.2018.403-414>.

incorpora una gran diversidad de temáticas, con un fuerte componente social y educativo, destacado especialmente la referida al grupo de población infantil, adolescente y juvenil. Se aprecia también una gran diversidad de grupos de investigación, muy activos y presentes en la mayoría de las comunidades autónomas, junto a un importante trabajo en red, que llega a movilizar a 131 universidades nacionales e internacionales». ⁴⁵

Cabe advertir que esta valoración sitúa su indagación en el período comprendido entre 2013 y 2018. Pero también que llegar a él supone el reconocimiento del quehacer científico, académico y profesional de quienes —en los años previos— coadyuvaron a que la creación y transferencia de conocimiento en la pedagogía y la educación social fuera un claro ejemplo del compromiso que mantienen, desde hace décadas, la comunidad universitaria y los colectivos profesionales con la sociedad de su tiempo: «los resultados obtenidos muestran un buen posicionamiento, con investigaciones diversificadas en temáticas, población de referencia y metodologías de investigación; proyectos consistentes y de calidad, trabajados muy frecuentemente en red y desde un prisma interdisciplinar, y sobre todo con impacto académico, pero también un elevado impacto social y profesional». ⁴⁶ La implantación del grado en Educación Social, de másteres y doctorados con líneas de investigación en los que tanto la pedagogía social como la educación social son dos de sus principales referentes determina que, en los trabajos de fin de grado y de máster, en los proyectos de tesis doctorales, en las convocatorias autonómicas y estatales de los planes de investigación financiados con fondos públicos o por entidades con distintos perfiles (ONG, fundaciones, etc.) — además de los proyectos de I+D+i sostenidos con fondos europeos, como el Programa Erasmus+ —, el conocimiento *en y sobre* la educación social permita, como nunca antes, que en las palabras y los hechos alcance la mayoría de edad que le corresponde en las ciencias de la educación y en las ciencias sociales, acreditada por su presente y pasado y por lo que se intuye, afirma y reivindica para su porvenir.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 412.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 403.

4. LA PROFESIÓN DE EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL EN LA HISTORIA Y LAS HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

En 2000, año en el que situamos los límites del período histórico que nos ocupa, los profesores Mercè Románs, Antoni Petrus y Jaume Trilla publicaban en la colección de Cuadernos de Pedagogía de la Editorial Paidós su obra *De profesión: educador(a) social*,⁴⁷ en cuya contraportada incluyeron un texto tan inquietante como desafiante: «la práctica diaria sigue siendo, para los educadores y educadoras sociales, un inmenso desierto en el que, como si de un *puzzle* se tratara, intentan hacer encajar las ansiedades, los miedos, los interrogantes y las dudas con la dedicación, la ilusión y la esperanza de contribuir —desde instituciones públicas, entidades privadas u otro tipo de organizaciones— a que las “personas” objeto de su trabajo se decidan a iniciar y continuar procesos de adaptación, integración y participación social». En sus páginas, el universo de la educación social, sus semblanzas y parentescos, los ámbitos que articulaba y las razones para promover su agregación, la formación continua de los profesionales... enfatizaban los deseos y las realidades que estaban presentes en un «sinnúmero de variables de cariz personal, profesional y académico que se han ido tejiendo a lo largo de los últimos años», escribió en el prólogo a esta obra la profesora Románs. Lamentando su fallecimiento prematuro, seguimos invitados a hacer del libro —expresaba— un punto de referencia útil para la profesionalización del trabajo de los profesionales de la educación social, al tiempo que un estímulo para la investigación y la reflexión en este ámbito de la actividad educativa y social.

Aludir, con la profundidad que requiere, a la profesionalización *en y de* la educación social no solo en España sino también en Europa, Iberoamérica y en el resto del mundo desborda cualquier pretensión de síntesis que haga justicia —histórica— al estimable recorrido que, con distintas denominaciones, asocia su pasado a un determinado modo de educar y educarnos en sociedad. Incluso cuando se trata de una etapa cronológicamente tan acotada como la que transcurre entre 1975 y 2000, como resultado de las múltiples convergencias que se han ido generando entre la formación y la profesión, como se ha puesto de relieve en los estudios comparados realizados, corporativamente, por quienes redactaron el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) y por la Vocalía Internacional

⁴⁷ ROMÁNS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión educador(a) social*, Barcelona: Paidós, 2000

del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales sobre la profesión de la educación social en Europa (CGCE, 2013). En todo caso, con la exigencia de que se reconozca y ponga en valor la investigación pionera realizada por el profesor Joan María Senent⁴⁸ sobre los modelos formativos francófonos y mediterráneo de los educadores sociales y, en su estela, las contribuciones individuales o colectivas lideradas por Kornbeck y Rosendal,⁴⁹ Úcar,⁵⁰ Kornbeck y Úcar,⁵¹ Jáner y Úcar,⁵² Del Pozo,⁵³ etc.

Sus indagaciones se han visto complementadas y/o visibilizadas en las últimas décadas por los textos que con una visión comparada más o menos explícita han sido editados por revistas como *RES. Revista de Educación Social* (números 19 y 32, editados en 2014 y 2021, respectivamente), *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (número 27, publicado en 2016), *Revista Lusófona de Educação* (número 60, editado en julio de 2023) y *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de História da Educação* (número 27, publicado en diciembre de 2023). Con mayor carga descriptiva o interpretativa son, iniciándose el tercer milenio, espejo y reflejo de las decisiones y las actuaciones promovidas por el mundo académico y profesional desde los años ochenta del siglo pasado en torno a las confluencias de la pedagogía social con la educación social, la acción social y el trabajo social. También, en la geografía ibérica y, sobre todo en España, de la progresiva descentralización de las políticas públicas, del incremento de las disposiciones legislativas, de los recursos y las prestaciones sociales, de los planes y programas orientados a garantizar la autonomía y la atención a la diversidad, de la lucha contra la pobreza y

⁴⁸ SENENT, J. M. *Los Educadores sociales en Europa: modelos formativos francófonos y mediterráneos*, Valencia: Universitat de València, 1994.

⁴⁹ KORNBECK, J. y ROSENDAL, N. (eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2009.

⁵⁰ ÚCAR, X. «Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach Education», *Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 21, 2013, p. 1-15. Accesible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>

⁵¹ KORNBECK, J. y ÚCAR, X. (eds.). *Latin America Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*, Bremen: EHV Academicpress GmbH, 2015.

⁵² JANER, A. y ÚCAR, X. «Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective», *European Journal of Social Work*, vol. 20, núm. 2 (2017), p. 203-218. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188782>.

⁵³ DEL POZO, F. J. (ed.). *Pedagogía Social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: UNINORTE, 2019.

la exclusión social, la equidad de género, el desarrollo comunitario local, la sustentabilidad ambiental, la democratización cultural, etc.

Las circunstancias que los contextualizan nos llevan a subscribir, con radicalidad, que lo que hoy identificamos como profesionalización de y en la educación social «no puede estudiarse, o contarse, como un hecho social causal... [que es el resultado de un proceso en el que se suceden] acciones intencionales, coordinadas y orientadas desde el inicio en una dirección definida y, a continuación, acordadas y consensuadas colectivamente... su marcha se ha visto afectada por emergencias de decisiones externas a los actores-sujetos colectivos, que también lo han condicionado». ⁵⁴ El empeño puesto en esta tarea por los profesionales de la educación social merece los mejores elogios, tratando de dejar atrás un «panorama en clave de oficio artesanal en las diferentes prácticas socioeducativas que después configurarían la educación social: la educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos». ⁵⁵

El tránsito de los años ochenta a los noventa representará, en palabras de Sánchez-Valverde, ⁵⁶ uno de los períodos más intensos en la articulación de la formación con la profesión, con debates y controversias de toda índole en el interior de las universidades y también en el de los colectivos profesionales, que al tiempo que expresaban la necesidad de una cualificación acorde con sus prácticas cotidianas, con las personas y las instituciones en las que trabajaban... desconfiaban de que un título universitario fuese totalmente congruente con el respeto a su pasado y a la trayectoria profesional acreditada. En su consecución deben destacarse tanto en un plano personal como sobre todo colectivo las iniciativas orientadas a construir en común, solidaria y colaborativamente, un sujeto colectivo organizado, tal y como relatan desde una perspectiva histórica en primera persona, con la mirada y la vivencia de quienes han sido o son profesionales, las y los autores a quienes citamos. En sus palabras queda constancia del sentir de miles de educadoras y educadores sociales que, en España, han estado y/o continúan estando en los recorridos

⁵⁴ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 171. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>

⁵⁵ *Ibid.*, p. 172.

⁵⁶ SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos», en LÓPEZ, R., CONCHELL, R. y VILLAR, M. (eds.). *Hoy es el mañana de la Educación Social*, Barcelona: Octaedro, 2022, p. 51-62.

internos y externos de la profesión, luchando por su identidad y la dignidad profesional debidas, comprometidos con la mejora de las condiciones sociolaborales, etc. atendiendo a lo expresado los que acabarán siendo, en los años dos mil, sus documentos profesionalizadores de referencia: la definición de la educación social, el Código Deontológico, y el Catálogo de Funciones y Competencias de los Educadores y Educadoras Sociales.

En estos recorridos fueron decisivos varios acontecimientos, entre los que suele presentarse como un detonante la celebración, en mayo de 1987, del I Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau de Arellano, en Barcelona, así como, en ese mismo año, del I Congreso Estatal del Educador Especializado, en Pamplona, aunque habría que esperar al mes de abril para que en Murcia, con el lema «presente y futuro en la Educación Social», se celebrase el I Congreso Estatal del Educador Social, que tendrían su continuidad en los que se desarrollarían en Madrid (1998), Barcelona (2001), coincidiendo con el XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales-AIEJI, Santiago de Compostela (2004), Toledo (2007), Valencia (2012) o en varias ciudades (Madrid, Zaragoza, Sevilla..., 2022).

Con una clara decantación hacia la vía profesionalizadora, debe significarse el protagonismo que irían adquiriendo con el paso del tiempo las asociaciones territoriales de educadores especializados que fueron creándose (la primera en Cataluña, en 1984), que confluirían en la constitución de una Coordinadora Estatal de Asociaciones de Escuelas y Asociaciones de Educadores Especializados, en 1989; su posterior conversión en Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), en 1992, y más tarde —en el año 2000— reconvertida en Asociación de Entidades de Educación Social (ASEDES). En 1996 se creó el Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya y, en 2000, el Colexio de Educadores Sociais de Galicia, a los que dieron continuidad los que se crearían en las restantes Comunidades Autónomas del Estado Español hasta 2017, año en el que se creó el Colegio Profesional de Educación Social de Cantabria. Sus respectivas dinámicas, territoriales y profesionales determinaron que durante varios años coexistieran colegios y asociaciones. En este sentido, ASEDES fue la heredera del trabajo realizado por las asociaciones y federaciones profesionales constituidas, hasta que, una vez creado el Consejo General de Colegios de

Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), «se disuelve, en mayo de 2009 haciendo traspaso de su bagaje a la nueva organización, el CGCEES».⁵⁷

Más que una cronología de acontecimientos que culminan en el siglo xx y/o se prolongan en el XXI, se trata de una memoria histórica de acontecimientos relevantes en los que, individual y colectivamente, la educación social ha mostrado su afán por avanzar profesionalmente en una triple perspectiva: la defensa del espacio profesional, su visibilización y reconocimiento social y la interlocución con las Administraciones y la ciudadanía (Sánchez-Valverde, 2022). Desde su creación hasta la actualidad, los colegios profesionales son, en prácticamente todas las comunidades autónomas, agentes fundamentales en el diálogo con las instancias académicas, en la convocatoria y la organización de diversas iniciativas, que incluyen la homologación de los títulos, la organización de actividades formativas y congresos, la firma de convenios de colaboración para las prácticas externas de los estudiantes y de colaboraciones con sociedades científicas y otras entidades sociales, la elaboración de informes y asesorías técnicas, la creación de bolsas de trabajo, la convocatoria de premios, la celebración de conmemoraciones (en particular, el 2 de octubre como Día Mundial de la Educación Social), etc.

El pasado continúa construyendo futuros. Estará bien hacerlo, «en el diálogo y trabajo conjunto entre la academia y el mundo laboral... desde lo que nos une y no lo que nos separa, desde el bien común, para seguir dando cabida a la profesión en los lugares donde social y educativamente es necesario».⁵⁸ Las amplias avenidas pedagógicas y sociales por las que debe transcurrir no conocen fronteras y nos invitan a ir más allá de los logros conseguidos —por muy importantes que sean— en los escenarios semántico-conceptuales, epistemológicos, teóricos, académicos, profesionales... que nombran la pedagogía social y la educación social.

⁵⁷ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 178. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>

⁵⁸ ORTEGA, J., ÚCAR, X. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. «Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2003), p. 46. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10106>