

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN SOCIAL ANTE ESCENARIOS DE COMPLEJIDAD: DESAFÍOS Y TRANSFORMACIONES.

Mónica Villar Herrero

Universitat de València, <https://orcid.org/0000-0003-0193-7308>

Anna Laura Díaz Iglesias

Universitat de València, <https://orcid.org/0000-0001-5426-5352>

Raquel Conchell Diranzo

Universitat de València, <https://orcid.org/0000-0003-1382-268X>

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre la formación universitaria en Educación Social en un contexto de creciente complejidad social y de revisión de los planes de estudio. Desde un enfoque ensayístico y situado, apoyado en la experiencia profesional y docente, se analizan algunas tensiones que atraviesan la formación inicial: la tecnocratización del currículo, la distancia entre teoría y práctica, la reducción de la formación a lógicas competenciales y la pérdida de centralidad del sentido ético y político de la intervención socioeducativa.

A partir de una revisión del recorrido histórico y pedagógico de la Educación Social, el texto aborda los retos actuales de la formación universitaria y subraya la necesidad de reforzar los vínculos entre universidad, profesión y comunidad. El objetivo no es ofrecer respuestas cerradas, sino aportar elementos de análisis que permitan repensar cómo se forman hoy las educadoras y los educadores sociales. En este sentido, se defiende una formación comprometida con la justicia

social, orientada a la construcción de una identidad profesional crítica y capaz de preparar a profesionales que intervengan en contextos complejos desde la reflexión, el vínculo, el cuidado y la responsabilidad colectiva

PALABRAS CLAVE:

Educación Social, formación universitaria, identidad profesional, ética, justicia social.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a formação universitária em Educação Social num contexto marcado por profundas transformações sociais e por processos de redefinição curricular. A partir de uma abordagem ensaística, situada e ancorada numa trajetória profissional e docente, analisam-se as principais tensões que atravessam os modelos formativos atuais: a tecnocratização dos currículos, a fragmentação entre teoria e prática, a instrumentalização das competências e a progressiva perda de sentido ético e político da intervenção socioeducativa.

O texto organiza-se em quatro eixos analíticos. Num primeiro momento, aborda-se a Educação Social como uma construção histórica, política e pedagógica, evidenciando as disputas entre lógicas de controlo social e horizontes emancipatórios. Em seguida, analisam-se os desafios contemporâneos da formação universitária, com especial atenção à necessidade de recuperar a centralidade da subjetividade profissional, do vínculo e do cuidado. Num terceiro eixo, defende-se o fortalecimento das articulações entre universidade, prática profissional e comunidade, por meio de dispositivos de co-formação, estruturas de mentoria e pedagogias baseadas na reciprocidade e no conhecimento situado. Por fim, o artigo aponta linhas para uma agenda de investigação crítica, transdisciplinar e comprometida com a transformação social.

Longe de oferecer soluções técnicas, este trabalho pretende contribuir para o debate no campo socioeducativo, reivindicando uma formação eticamente situada, comprometida com a justiça social e orientada para a construção de profissionais críticos, reflexivos e capazes de intervir em contextos de elevada complexidade social.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Social; formação universitária; identidade profissional; ética do cuidado; justiça social.

INTRODUCCION

Este texto nace de una reflexión que no es solo académica, sino profundamente vivida. Es el resultado de casi veinte años de ejercicio profesional en educación y de casi una década en la docencia universitaria. Desde esa doble mirada, la de quienes han trabajado en contextos de alta complejidad y vulnerabilidad social y hoy acompañan procesos formativos en el seno de las aulas universitarias, surge la necesidad de revisar críticamente cómo estamos formando a las y los futuros profesionales de la Educación Social.

Esta revisión no se produce en el vacío, sino que coincide con un momento clave para la universidad, marcado por el inicio de un nuevo ciclo de transformación curricular a raíz de la aprobación, en noviembre de 2025, del nuevo Libro Blanco del Grado en Educación Social para las universidades españolas. Un documento que no solo orientará la configuración de los planes de estudio, sino que también marcará el horizonte ético, político y pedagógico de la profesión en las próximas décadas.

El contexto universitario actual se encuentra atravesado por tensiones profundas. La universidad se ve presionada por discursos que promueven una lógica productivista, tecnocrática y estandarizada de la formación, donde las competencias se convierten en unidades funcionales para el mercado y la intervención socioeducativa corre el riesgo de reducirse a un ejercicio instrumental. Este desplazamiento del sentido formativo afecta de

manera directa a profesiones como la Educación Social, cuyo núcleo histórico se ha construido desde el vínculo, la ética y el compromiso con la justicia social (Caride, 2024; López, 2022; Sánchez-Valverde, 2022).

La formación inicial ha de concebirse no como un fin cerrado, sino como parte de un proceso continuo, abierto y ético, que prepare a los y las profesionales para actuar en escenarios imprevisibles, complejos y profundamente atravesados por desigualdades estructurales (Pérez de Guzmán et al., 2020). En este marco, formar en Educación Social no puede reducirse a dotar de herramientas técnicas: requiere sostener una mirada crítica y situada sobre la realidad y sobre el propio papel profesional. La intervención socioeducativa no es neutral, porque siempre implica una manera de posicionarse ante los otros y ante el mundo (Freire, 1970).

La Educación Social, como profesión históricamente construida desde los márgenes, ha sido siempre un espacio de disputa entre lo asistencial y lo emancipador, entre la adaptación y la transformación, entre la lógica del control social y la defensa de derechos (Caride, 2024; Vilar y Riberas, 2017). Estas tensiones no son únicamente teóricas o históricas, sino que se expresan hoy en la formación universitaria, en las prácticas profesionales y en la identidad misma de quienes se incorporan al campo socioeducativo.

En ese marco, el presente artículo busca problematizar los modelos actuales de formación en Educación Social, visibilizar sus tensiones internas y proponer líneas de reflexión que permitan sostener y fortalecer la dimensión transformadora de la profesión. El texto no pretende ofrecer soluciones técnicas, ni modelos cerrados, sino abrir un espacio de pensamiento crítico que dialogue con la experiencia profesional y con los desafíos de la intervención socioeducativa contemporánea.

Metodológicamente, el trabajo se sitúa en el marco del ensayo académico, entendido como una forma de producción de conocimiento situada, argumentativa y comprometida. La reflexión se construye a partir del diálogo entre la experiencia profesional y docente de las autoras y las aportaciones teóricas de la literatura socioeducativa, asumiendo una

epistemología interpretativa que prioriza el análisis crítico de los discursos formativos dominantes. Desde esta perspectiva, el ensayo se concibe como un dispositivo para la construcción de sentido y no como un ejercicio de verificación empírica.

En relación con la estructura del texto, en primer lugar, se explora el recorrido de la Educación Social como construcción histórica, política y pedagógica, evidenciando las tensiones entre profesionalización y despolitización. A continuación, se abordan los dilemas actuales en la formación universitaria, destacando la fractura entre teoría y práctica, la tecnocratización del currículo y la pérdida de sentido ético-político en los procesos formativos. Posteriormente, se plantea la necesidad de consolidar puentes entre universidad, profesión y comunidad, mediante estrategias que permitan una formación situada, comprometida y conectada con las realidades sociales. Finalmente, se ofrecen unas conclusiones que sintetizan las principales propuestas, reivindicando la Educación Social como práctica transformadora y ética. Así, el hilo conductor del texto articula una crítica fundamentada del presente formativo con propuestas orientadas a recuperar el sentido político y humanista de la profesión.

1. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA, POLÍTICA Y PEDAGÓGICA

El recorrido de la Educación Social como campo profesional no puede entenderse sin atender al entrecruzamiento entre los procesos históricos, las luchas sociales y las transformaciones políticas del Estado español (Caride, 2024; Senent, 2022). Desde esta perspectiva, la Educación Social se configura como un espacio de disputa permanente, atravesado por tensiones que interpelan tanto a la formación como al ejercicio profesional. Plantearse qué tipo de profesional se forma implica, necesariamente, preguntarse para qué sociedad y desde qué posicionamiento ético y político se educa.

La institucionalización de la Educación Social ha sido un proceso cargado de tensiones entre la vocación transformadora de sus orígenes y las dinámicas normalizadoras que

impone el campo universitario. Como señala López (2023), “la construcción del perfil profesional se ha producido en contextos históricos y sociales específicos, no exentos de conflictos ideológicos” (p. 19). La profesionalización ha supuesto un avance innegable en términos de reconocimiento y legitimación social; sin embargo, también ha implicado el riesgo de una progresiva despolitización de las prácticas cuando estas quedan atrapadas en lógicas burocráticas y tecnoestructurales, alejadas del “mundo de la vida” (Habermas, 1998). Esta tensión sigue presente hoy en muchos contextos formativos, donde el énfasis en la normativa y la gestión puede eclipsar el sentido ético de la intervención.

Desde sus raíces, la Educación Social ha estado vinculada a formas comunitarias, no escolarizadas, de acompañamiento, asistencia, emancipación y promoción de sujetos vulnerabilizados. Así, los “oficios” precursores de la Educación Social operaban como respuestas pragmáticas a las carencias estructurales del Estado social, con un fuerte componente de implicación afectiva, ética y política (Senent, 2022, p. 32). Esta dimensión relacional y situada, central en la práctica cotidiana de muchas educadoras y educadores sociales, ha ido perdiendo visibilidad a medida que la profesión se ha institucionalizado. Como advierte Iglesias (2022), este proceso ha reforzado una “tensión no resuelta entre el saber académico y el saber práctico” (p. 49), contribuyendo a una disociación persistente entre teoría y práctica en los itinerarios formativos.

La construcción de la profesión se ha desarrollado, asimismo, en la pugna entre la intervención social entendida como acción técnica y aquella que la concibe como acción ética y política (Úcar, 2023). Esta última es la que otorga sentido a la educación como práctica de emancipación y no únicamente como mecanismo de integración social. En esta línea, Sánchez (2023) propone recuperar el espíritu artesanal y situado de la profesión, frente a las lógicas de estandarización y despersonalización que a menudo acompañan los procesos de institucionalización. Esta propuesta conecta directamente con las demandas actuales de muchos profesionales que reclaman mayor reconocimiento del juicio ético, la autonomía profesional y el valor del vínculo en la intervención.

El recorrido histórico de la Educación Social en España pone de manifiesto que su desarrollo ha estado condicionado por contextos de crisis, reconfiguración del Estado del bienestar y disputas ideológicas en torno al papel de las políticas sociales (García & Sáez, 2020). Este proceso ha incidido tanto en el marco normativo como los valores que orientan la práctica profesional (Puelles, 2007). Como afirma Vilar (2024), “la educación social descansa en el compromiso ético y político intencional y consciente de crear las mejores condiciones para el crecimiento individual y el desarrollo comunitario” (p. 6). Esta definición trasciende lo técnico para situar la intervención como un ejercicio deliberado de justicia social, que exige repensar permanentemente los marcos de actuación, el lugar del educador y la función misma de la educación (Freire, 1970; 2009).

Desde esta mirada, la profesionalidad en Educación Social no puede reducirse a la acumulación de competencias técnicas, sino que ha de sostenerse en una cultura ética, compartida, reflexiva y deliberada. Rodríguez y Rubio (2023) subrayan que “la ética profesional no puede reducirse al código deontológico, sino que debe construirse desde una praxis reflexiva, situada y colectiva” (p. 78). Esta afirmación resulta especialmente relevante para la formación universitaria, donde se configuran los marcos iniciales de interpretación de la profesión.

Desde esta perspectiva, urge recuperar el horizonte de sentido de la Educación Social como proyecto político y pedagógico transformador. Ello requiere revisitar su genealogía, no desde una mirada nostálgica, sino como ejercicio crítico que permita actualizar sus fundamentos ante un presente marcado por nuevas formas de desigualdad, precarización vital y desafección institucional. Mirar al pasado de la profesión se convierte así en una herramienta para comprender el presente y proyectar futuros posibles.

En este contexto, los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1998) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir ofrecen una brújula ética, política y pedagógica para repensar la formación de profesionales que no solo se adapten, sino que cuestionen, creen y transformen sus realidades.

2. RETOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN: TENSIONES, DILEMAS Y URGENCIAS ÉTICO-POLÍTICAS

La formación universitaria en Educación Social atraviesa actualmente un conjunto de tensiones estructurales y dilemas ético-políticos que ponen en cuestión su capacidad de generar procesos formativos coherentes con los principios fundacionales de la profesión. Lejos de tratarse de un problema meramente organizativo, estas tensiones remiten a un debate de fondo sobre el sentido mismo de la formación: si esta se orienta a la adaptación funcional a las demandas institucionales o si, por el contrario, se concibe como un espacio de construcción ética, política y transformadora.

Uno de los retos persistentes es la fragmentación entre teoría y práctica, que continúa marcando los procesos formativos universitarios. A pesar de los discursos institucionales que insisten en su integración, en la realidad del aula y del territorio muchas veces se reproduce una escisión que debilita el proceso de construcción del pensamiento profesional. El saber práctico tiende a subordinarse a marcos teóricos descontextualizados, mientras que el saber académico se distancia de los conflictos y complejidades reales de la intervención. Esta fractura no solo al aprendizaje, sino que incide directamente en la forma en que el estudiantado interpreta su futuro rol profesional. Como señalan Álvarez y Herrero (2020), esta disociación dificulta la configuración de un perfil profesional reflexivo, coherente y situado. A esta tensión se suma la debilidad estructural de las prácticas profesionales en el marco universitario: muchas de ellas se desarrollan sin una estructura de mentoría consistente, sin tiempos suficientes para la reflexión y con escasa conexión con los contextos reales de intervención. Esta falta de acompañamiento dificulta que el alumnado desarrolle una mirada crítica, ética y comprometida con la realidad social. Por el contrario, se corre el riesgo de que las prácticas se conviertan en una formalidad curricular más, sin impacto real en la construcción identitaria y política del futuro profesional.

En este sentido, resulta pertinente atender a modelos formativos que han logrado integrar de manera más sólida teoría y práctica. El sistema francés de formación de educadores especializados constituye un referente relevante, al articular las prácticas formativas con estructuras estables de tutoría y espacios sistemáticos de reflexión contextualizada. En este modelo, la mentoría no se limita a una supervisión técnica, sino que funciona como un dispositivo de transmisión simbólica, ética y política del oficio, lo que favorece una mayor articulación entre teoría y práctica, entre institución y realidad social (Gillet, 2021).

Desde esta clave, se hace urgente recuperar la dimensión política de la Educación Social, entendida no solo como técnica de intervención, sino como acción orientada a la defensa de los derechos fundamentales, el sostenimiento del Estado de bienestar y la promoción de la equidad. En un contexto de progresivo debilitamiento de las políticas sociales, marcado por las crisis migratorias, climáticas y económicas, el papel de la formación debe ser el de generar profesionales capaces de leer críticamente la realidad, intervenir con criterios éticos y actuar como agentes de transformación social (García & Sáez, 2020). Educar desde lo social implica “crear las mejores condiciones para el crecimiento individual y el desarrollo comunitario” (Vilar, 2024, p. 6).

Formar en Educación Social no puede reducirse a una lógica competencial instrumental. Se trata de construir una subjetividad profesional que comprenda su labor como compromiso ético y político con los otros, especialmente con aquellos colectivos que viven situaciones de exclusión, vulnerabilidad y desigualdad. Este compromiso exige superar los enfoques formativos orientados prioritariamente a centrados la eficiencia o la empleabilidad, para situar el proceso educativo en el terreno del sentido, la responsabilidad compartida y la conciencia crítica.

Afrontar los retos actuales no son solo técnicos ni académicos: son profundamente políticos. Esto implica repensar los dispositivos formativos, revisar las estructuras institucionales y, sobre todo, recuperar una pedagogía de la implicación, del cuidado y del

vínculo, que permita formar profesionales capaces de habitar las contradicciones del presente con compromiso ético, pensamiento crítico y voluntad transformadora.

Revisar la formación en Educación Social implica, por tanto, repensar los modelos pedagógicos que sustentan los planes de estudio universitarios. Más allá de la transmisión de saberes técnicos, la formación debe concebirse como un proceso integral en el que se articulen el saber con el ser, la acción con la reflexión y la dimensión personal con el compromiso colectivo (Vega-Díaz & De Oña, 2021). Esta articulación resulta clave para formar profesionales capaces de sostener prácticas educativas éticamente responsables en contextos de alta complejidad social. En esta línea, el marco propuesto por Delors (1998) continúa ofreciendo una referencia valiosa para repensar la formación desde una perspectiva humanista e integradora. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir constituyen dimensiones que permiten trascender una visión reduccionista de la formación y avanzar hacia la construcción de profesionales críticos, reflexivos y socialmente implicados. Integrar estos pilares en la formación universitaria supone reconocer que la intervención socioeducativa se construye tanto desde el conocimiento como desde la experiencia, el vínculo y la responsabilidad ética. La conexión entre teoría y práctica se vuelve, en este marco, un principio pedagógico ineludible. La experiencia profesional no debe relegarse al final del proceso formativo ni pensarse como un ejercicio de aplicación pasiva del saber teórico, sino como un espacio activo de construcción de conocimiento. Diversas estrategias didácticas pueden fortalecer esta articulación fundamentadas en el estudio de casos reales y el análisis de experiencias documentadas. Estas prácticas permiten generar espacios de reflexión colectiva, incorporar el análisis ético a las situaciones de intervención y favorecer una implicación más consciente del estudiantado en su propio proceso formativo (Benavent-Vallés & Martínez-Rivera, 2022).

Otro elemento clave es la formación introspectiva entendida como la creación de espacios para explorar la propia historia, emociones, límites y valores. En una profesión que se

construye en el vínculo con otras personas, este trabajo de autoconocimiento se convierte en una dimensión formativa esencial. En este sentido, la recuperación del lugar del deseo en los procesos educativos, entendiendo el acto de educar como transmisión ética de un testimonio que convoca, vincula y transforma (Solé-Blanch 2024). Este enfoque contribuye a formar profesionales consciente de sus posicionamientos, sus potencialidades y sus fragilidades.

La dimensión del cuidado del educador o educadora social adquiere también especial relevancia. La prevención del desgaste profesional, la creación de espacios de supervisión crítica y el acompañamiento emocional en el proceso formativo deben formar parte del currículo como contenido pedagógico y como estructura de cuidado institucional. En contextos de alta complejidad social, donde la intervención se realiza en escenarios de sufrimiento, vulneración de derechos y violencia estructural, el cuidado profesional no es un lujo, sino una condición ética para sostener una práctica responsable y sostenible.

Finalmente, una formación verdaderamente transformadora no puede desvincularse de los intereses vitales del alumnado. Generar dispositivos formativos que permitan resignificar su lugar como futuros/as profesionales implica reconocer sus trayectorias, sus preguntas, sus contradicciones y sus motivaciones. Solo así se puede fomentar una implicación genuina con la práctica educativa, entendida no como ejecución técnica, sino como gesto ético y político de acompañamiento, denuncia, cuidado y transformación social.

3. CONSOLIDAR PUENTES ENTRE UNIVERSIDAD, PROFESIÓN Y COMUNIDAD

El fortalecimiento de los vínculos entre universidad, profesión y comunidad exige una revisión profunda de los marcos institucionales que históricamente han promovido una lógica de compartimentación del saber. La universidad, en tanto espacio formativo, no puede permanecer ajena a los escenarios reales donde se despliega la intervención socioeducativa. Reconceptualizar la formación inicial implica entenderla no como una etapa

aislada, sino como un proceso dialógico, continuo y enraizado en las necesidades concretas de los territorios.

Uno de los grandes desafíos actuales en la Educación Social es superar la fragmentación histórica entre los mundos de la academia, la intervención profesional y las necesidades reales de las comunidades. En este contexto, se hace urgente avanzar hacia una articulación más fluida, coherente y bidireccional entre la universidad, la práctica profesional y el tejido social.

Promover estructuras estables de cooperación entre facultades, entidades sociales y comunidades permite generar procesos de co-construcción del conocimiento. Las prácticas comunitarias no deben ser únicamente un campo de aplicación técnica, sino espacios de reciprocidad pedagógica, donde el estudiantado aprenda con y desde los sujetos y colectivos sociales. Esta orientación contribuye a cuestionar las lógicas extractivas del conocimiento y a recuperar una pedagogía basada en la escucha, el vínculo y la implicación ética. Este proceso de imbricación debe comenzar desde la propia formación inicial, proyectándose en la formación continua como un proceso prolongado de profesionalización. Lejos de concebirse como una etapa cerrada, la formación universitaria ha de transitar hacia una lógica de aprendizaje permanente y situado, que acompañe al profesional en las distintas fases de su desarrollo, reconociendo la complejidad creciente de los contextos sociales donde interviene.

Diversas investigaciones han señalado con claridad las limitaciones de una formación excesivamente teórica, descontextualizada y centrada en la reproducción de saberes formales. Frente a ello, aportaciones recientes han planteado la necesidad de introducir procesos formativos que vinculen estrechamente el conocimiento con la práctica reflexiva, en diálogo con los saberes experienciales y situados que emergen del ejercicio profesional en comunidad (Castilla, 2024; Pérez de Guzmán et al., 2020; Úcar, 2023;). Estos enfoques

favorecen la construcción de aprendizajes significativos y fortalecen el sentido de pertenencia profesional.

En esta línea, adquiere especial relevancia la propuesta de institucionalizar una mentoría profesional. Esta figura no solo debería ofrecer un acompañamiento técnico, sino también apoyo ético y simbólico en el proceso de incorporación al campo profesional. Inspirada en modelos como el francés, permitiría sostener la transición entre la formación universitaria y la práctica profesional, fortalecer la identidad profesional y prevenir el abandono o la desafección vocacional. Esta propuesta no debe entenderse como un mero acompañamiento técnico, sino como una oportunidad para generar comunidades profesionales de aprendizaje, en las que el diálogo intergeneracional entre educadoras y educadores sociales favorezca procesos de autoformación, supervisión ética y consolidación identitaria.

De forma paralela, se hace imprescindible avanzar hacia un marco legal sólido que reconozca y proteja la especificidad de la Educación Social. La demanda de una ley estatal de Educación Social no es una cuestión meramente formal, sino una condición estructural para garantizar el derecho a una intervención socioeducativa de calidad, con profesionales cualificados, condiciones laborales dignas y reconocimiento institucional. Esta ley permitiría cerrar una brecha histórica que ha limitado el pleno despliegue del potencial transformador de la profesión, y que hoy se revela como un obstáculo para afrontar los retos sociales emergentes.

Finalmente, consolidar puentes entre universidad y comunidad implica diseñar itinerarios formativos basados en prácticas reales de intervención con impacto social. Las prácticas de aprendizaje-servicio, los proyectos comunitarios y el trabajo en red con entidades del tercer sector han demostrado su valor pedagógico y ético como dispositivos formativos que permiten articular teoría y práctica de manera significativa (Castilla, 2024; Ruiz-Galacho & Martín, 2024). Estas experiencias no solo enriquecen el aprendizaje del estudiantado, sino que aportan valor social al territorio y refuerzan el compromiso de la universidad con la justicia social.

En definitiva, una Educación Social que aspire a ser significativa debe articular espacios de reconocimiento mutuo entre el saber académico, el saber profesional y el saber de la vida cotidiana (Úcar, 2023). Desdibujar las fronteras entre estos saberes no implican diluir responsabilidades, sino construir una formación más coherente, situada y comprometida con las realidades sociales contemporáneas.

4. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite afirmar que la formación universitaria en Educación Social se encuentra en una fase crítica de redefinición, en la que convergen tensiones epistemológicas, ético-políticas e institucionales. Estas tensiones, lejos de ser fenómenos coyunturales o disfuncionales, deben interpretarse como síntomas estructurales de un modelo formativo que ha comenzado a mostrar sus límites ante los desafíos del presente. Reconocer este punto de inflexión no implica deslegitimar lo construido, sino abrir un espacio de revisión crítica orientado a la transformación. En este contexto, resulta cada vez más apremiante avanzar hacia una teoría crítica de la formación socioeducativa que supere la tradición técnico-funcionalista predominante en los diseños curriculares actuales. Esta perspectiva exige revisar los fundamentos epistemológicos que legitiman determinados saberes y metodologías, al tiempo que se cuestionan los marcos de racionalidad que los sustentan. Solo desde un ejercicio deliberado de deconstrucción y reconstrucción teórica será posible generar modelos formativos capaces de responder a la complejidad social desde criterios de justicia, ética y compromiso colectivo. En estrecha relación con lo anterior, se vuelve necesario posicionar la subjetividad profesional del educador o educadora social como objeto legítimo de estudio e intervención formativa. Tradicionalmente relegada al ámbito de lo personal o emocional, la subjetividad se revela como un constructo político y ético que atraviesa la práctica profesional. Comprender cómo se configuran la identidad, la vocación y el compromiso social en los procesos formativos constituye una condición fundamental para sostener una profesionalidad reflexiva, crítica y socialmente implicada.

A su vez, la figura de la mentoría profesional, entendida no como una instancia de control técnico, sino como un espacio de acompañamiento ético y simbólico, se perfila como un dispositivo clave para articular formación y práctica. La experiencia comparada demuestra que los procesos de mentoría pueden facilitar la transición entre la universidad y el ejercicio profesional, generar comunidades éticas de aprendizaje y prevenir fenómenos como el abandono o la desafección vocacional. Investigar, sistematizar e institucionalizar modelos de mentoría profesional que reconozcan la complejidad del inicio profesional y ofrezcan apoyo real en la construcción de la identidad profesional y en el sostenimiento del compromiso ético.

Por otro lado, el artículo ha subrayado la necesidad de reconocer a la comunidad como coproductora de saber pedagógico. Este reconocimiento implica revisar críticamente la centralidad epistemológica que históricamente ha ocupado la universidad en los procesos formativos. Superar esta jerarquía no supone renunciar al rigor académico, sino ampliarlo mediante el diálogo con saberes situados y experiencias de vida. En paralelo, se ha señalado la emergencia de una pedagogía del cuidado como categoría estructurante de la ética profesional en Educación Social. En escenarios marcados por la precarización de la vida, la exposición al sufrimiento estructural y la intensificación de las demandas emocionales en el trabajo socioeducativo, el cuidado no puede seguir siendo considerado una dimensión secundaria de la formación. El cuidado debe asumirse como un principio organizador de las prácticas formativas y profesionales, articulado en torno a conceptos como la sostenibilidad emocional, la corresponsabilidad institucional y la ecología de los vínculos. Esta línea de trabajo abre un campo de diálogo especialmente fértil con los estudios feministas, la pedagogía relacional y las propuestas contemporáneas de justicia restaurativa.

Finalmente, sostener y ampliar el horizonte transformador de la Educación Social exige construir una agenda investigadora coherente con los valores y desafíos que definen el campo. Dicha agenda debe ser situada, es decir, anclada en los contextos reales de intervención, atenta a las narrativas subalternas y capaz de generar conocimiento útil para la

transformación social; crítica, en tanto debe problematizar los marcos normativos y tecnocráticos que han colonizado el pensamiento educativo; y transdisciplinar, abierta al diálogo con disciplinas como la filosofía política, la sociología crítica, la ética del cuidado y la pedagogía emancipadora. En este marco, líneas de trabajo como la reconstrucción de la genealogía de la Educación Social como saber híbrido y resistente, el análisis de la profesionalidad desde una perspectiva ética y subjetiva, la comparación internacional de modelos formativos, la sistematización de prácticas pedagógicas innovadoras y el estudio del impacto del neoliberalismo académico, se presentan como caminos fecundos para la producción de conocimiento transformador. Más que describir lo existente, la investigación en Educación Social está llamada a imaginar y construir futuros posibles, asumiendo su responsabilidad histórica como generadora de pensamiento crítico y dignificación de la vida colectiva.

En definitiva, formar educadoras y educadores sociales en el contexto actual no puede reducirse a responder a demandas técnicas o institucionales, sino que implica una toma de posición ética y política sobre el tipo de sociedad que se desea acompañar y transformar desde la práctica socioeducativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., y Herrero-Martín, J. (2020). Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 131–153.
- Benavent-Vallés, E., y Martínez-Rivera, O. (2022). Propuesta de construcción del concepto dignidad en el contexto de la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (34), 311–323.
- Caride, J. A. (2024). La educación social como construcción histórica, pedagógica y social (1975-2000). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (44), 13–43.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), y ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores: el Código Deontológico, el Catálogo de funciones y el Perfil profesional del educador y la educadora social*. <https://www.eduso.net>
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Eslava, M. D., de León, C., y González, I. (2021). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 106–127.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como practica de la libertad*. Siglo XXI
- Habermas, J (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- García, J. y Sáez, J. (2020). *Educación Social. Profesión y Práctica Social Educativa*. Nau Llibres.

Gillet, N. (2021). Le rôle du tuteur dans la professionnalisation des éducateurs spécialisés. *Revue française de pédagogie*, 214(1), 57–70.

Iglesias, A. (2023). El nacimiento de la Educación Social como titulación universitaria: elementos para una reflexión crítica. En López, R., Conchell, R. y Villar, M. (Coords.), *Hoy es el mañana de la Educación Social*, 47–58. Octaedro.

López, R. (2023). Del oficio a la profesión. Hacia el perfil identitario de la Educación Social. En López, R., Conchell, R. y Villar, M. (Coords.), *Hoy es el mañana de la Educación Social* (pp. 17–30). Octaedro.

Pérez de Guzmán, V., Trujillo Herrera, J. F., y Bas Peña, E. (julio-diciembre, 2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>

Puelles, M. (2007). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED

Ruiz-Galacho, S., y Martín, V. M. (2024). Formación de profesionales de la educación social en la práctica no violenta. En M. T. Castilla Mesa (Coord.), *Metodologías emergentes en Educación Superior* (pp. 139–152). Editorial Octaedro.

Sánchez-Valverde, C. (2022). La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos. En López, R., Conchell, R. y Villar, M. (Coords.), *Hoy es el mañana de la Educación Social* (pp. 59–74). Octaedro.

Senent, J. M. (2022). Los inicios de los «oficios» de la Educación Social en España. En R. López, R. Conchell y M. Villar (Coords.), *Hoy es el mañana de la Educación Social*, 31–46. Octaedro.

Solé-Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de la Educación*, 36(2), 139–155.

Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81–100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

Vega-Díaz, C. y De Oña, J. M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 153-172

Vilar, J. (2024). Ética y educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (84), 5–12. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/432678>

Vilar, J., y Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la Educación Social y el Trabajo Social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2651>

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Villar, M., Díaz-Iglesias A.L., Conchell, R.. (2026), La formación universitaria en Educación Social ante escenarios de complejidad, desafíos y transformaciones. En: <http://quadersanimacio.net> nº 43, Enero 2026; ISSN: 1698-4404.