

**METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA:  
ALGUNOS MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN  
EUROPA**

Xavier Úcar

Dpt. Teories de l'Educació i Pedagogia Social

Universitat Autònoma de Barcelona.

ORCID: 0000-0003-3678-8277

**RESUMEN:**

Los estudiantes de educación social insisten a menudo en la necesidad de disponer de metodologías y técnicas que los preparen para poder acceder bien equipados a las prácticas socioeducativas profesionales. En este trabajo se analiza, en primer lugar, en qué consisten exactamente las acciones que caracterizamos como intervención socioeducativa y se describen sus rasgos más específicos. El siguiente apartado se centra en la planificación, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa. El objetivo es describir, paso a paso, el proceso que tienen que seguir los educadores sociales cuando, en el marco de un determinado programa o proyecto, ponen en marcha una intervención socioeducativa. A continuación, se presentan algunos de los modelos metodológicos que han sido desarrollados, en el marco de la pedagogía y la educación social, en España y Europa a lo largo de los últimos años. Unos modelos que se van a particularizar en formas específicas de intervención socioeducativa que se dan, por ejemplo, en el ámbito de la animación sociocultural o en el de la inadaptación social.

**PALABRAS CLAVE:**

*Intervención socioeducativa; educación social; pedagogía social; modelos de intervención*

**ABSTRACT:**

Social education students often insist on the need to have methodologies and techniques that prepare them to be able to access socio-educational practices. In this work, it is analyzed, first, what exactly are, or it consists of the actions that we characterize as socio-educational intervention and their more specific features are described. The next section focuses on the planning, development, and evaluation of the socio-educational intervention. The objective is to describe, step by step, the process that social educators must follow when, within the framework of a certain program or project, they implement a socio-educational intervention. Finally, some of the methodological models that have been developed, within the framework of pedagogy and social education, in Spain and Europe in recent years are presented. Some models are going to be particularized in specific forms of socio-educational intervention that occur, for example, in the field of sociocultural animation or in that of social maladjustment.

**KEYWORDS:**

*social-educative intervention; social education; social pedagogy; models of intervention*

Los estudiantes [\[1\]](#) de educación social insisten a menudo en la necesidad de disponer de metodologías y técnicas que los preparen para poder acceder bien equipados a las prácticas socioeducativas profesionales. En este trabajo se pretende responder a esa necesidad planteando algunas propuestas metodológicas desarrolladas en nuestro país y en Europa. Para ello se analiza, en primer lugar, en qué consiste exactamente la intervención socioeducativa y se describen sus rasgos más específicos. El siguiente apartado se centra en la planificación, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa. El objetivo es describir, paso a paso, el proceso que tienen que seguir los educadores sociales cuando, en el marco de un determinado programa o proyecto, ponen en marcha procesos de intervención socioeducativa. Unos procesos que se enmarcan, en todos los casos, en modelos teóricos que perfilan y especifican las características de la intervención socioeducativa. Es por eso que, en el último apartado, se presentan algunos de los modelos

metodológicos que han sido desarrollados, en el marco de la pedagogía y la educación social, en España y Europa a lo largo de los últimos años. Unos modelos que se van a particularizar en formas específicas de intervención socioeducativa que se dan, por ejemplo, en el ámbito de la animación sociocultural o en el de la inadaptación social.

## 1. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La intervención socioeducativa es una acción profesional desarrollada por educadores sociales, en el marco de una situación o una problemática sociocultural, con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse; esto es, a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para mejorar su situación en el mundo (Úcar, 2018).

La intervención socioeducativa es una acción que se desarrolla a través de un proceso; es una acción procesual. Esto significa que toda acción o intervención tiene un inicio, un desarrollo y un final. La duración de los procesos de intervención va a depender de las características específicas de la situación o problemática concreta a la que pretenden responder. A lo largo de su vida profesional los educadores se van a enfrentar a procesos de intervención socioeducativa de duración muy variable. Desde situaciones de intervención puntuales, que van a ayudar a resolver en muy poco tiempo horas o días-, hasta otras que van a implicar semanas, meses o, incluso, años de intervención socioeducativa continuada. No es lo mismo trabajar como educador social en una escuela interviniendo, por ejemplo, en casos puntuales de *buying*, que intervenir con menores extranjeros no acompañados (MENA) a los que, a menudo, hay que acompañar a lo largo de los años, en su paso por diferentes tipos de instituciones y organizaciones, hasta que alcanzan la mayoría de edad legal.

La intervención socioeducativa es también una acción situada en un marco contextual y territorial específico. Es, asimismo, una acción que, con independencia de si va dirigida a una persona, a un grupo o a una comunidad, está ubicada, en todos los casos, en un marco organizativo o institucional también específico, que es el de la organización para la que, en cada caso, trabajan los educadores

sociales. Ejemplos de los marcos, en los que estas instituciones u organizaciones actúan, podrían ser, escuelas, ateneos comunitarios, centros residenciales de acción educativa para la infancia (CRAE), pisos tutelados para jóvenes; residencias de gente mayor y un muy largo etcétera.

Hay un último elemento clave a destacar y es que la intervención socioeducativa se produce en el marco de la vida cotidiana de las personas. Y eso, con independencia de la edad que tengan (infancia, jóvenes, adultos o gente mayor); del grupo cultural al que pertenezcan (emigrantes, minorías étnicas, etc.); de la situación social en la que se encuentren (presos, jubilados, etc.); o, entre otros factores, de la problemática específica que padezcan (personas maltratadas, sin techo, etc.).

La intervención socioeducativa es una acción profesional procesual que está territorial e institucionalmente situada en un contexto sociocultural concreto, que puede ser físico y/o digital. Eso significa que va a estar regulada tanto por las determinaciones políticas y legales que sean vigentes en aquel contexto específico, como por aquellas que proponga la propia institución u organización en la que se enmarca la intervención.

Storø (2013) afirma que la pedagogía social práctica -lo que nosotros denominamos educación social- está configurada por teoría, práctica y valores. Resulta evidente la gran influencia que tienen los valores en tanto que reguladores de lo que sucede en las relaciones socioeducativas. Al final, una relación socioeducativa establecida entre un educador y una persona, un grupo o una comunidad, no deja de ser sino una negociación entre los valores que subyacen e impulsan las acciones que ambos realizan e intercambian en dicha relación. Desde mi punto de vista, en educación social las acciones son valores ya que, de manera más o menos intencional y/o transparente, vehiculan los valores de los educadores sociales. Por eso se insiste en la importancia de que los educadores sociales apliquen en sus acciones una mirada ética (Corbella/Úcar, 2019).

En el cuadro N° 4 pueden observarse las características apuntadas de la intervención socioeducativa.

Cuadro N° 4: Características de la intervención socioeducativa (Fuente: Elaboración propia)

<b>La INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b> es una acción	
Sociocultural	<input type="checkbox"/> Responde a una situación o una problemática enmarcada en la vida social y cultural de personas, grupos o comunidades
Procesual	<input type="checkbox"/> Tiene un principio, un tiempo variable de desarrollo en función de las características de la acción, y un final
Relacional	<input type="checkbox"/> En ella interactúan uno o más educadores con una persona, un grupo o una comunidad
Situada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrolla en un marco sociocultural contextual –físico y/o digital- y territorial específico. Dichos marcos se concretan todavía más en las instituciones u organizaciones en las que trabaja el profesional de la educación social</li> <li>• Se desarrolla en el marco de la vida cotidiana de las personas, grupos y comunidades</li> </ul>
Política	<input type="checkbox"/> Opera en el marco de las determinaciones y límites legales establecidos por las políticas sociales, económicas y culturales del lugar concreto en el que se produce
Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obedece a los valores de las personas implicadas –educador y participantes- en la relación socioeducativa</li> <li>• Dichos valores dependen o son influenciados por el marco establecido por los valores de la organización/institución donde se produce la intervención, por la moral social y por el marco más general de los Derechos Humanos</li> </ul>

## 2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Analizada de manera secuencial y concreta, la intervención socioeducativa supone que un educador o educadora social interviene con una persona, un grupo o una comunidad, en una situación específica de la vida cotidiana. Por ejemplo, un educador que tiene que actuar con un chaval del que se ha detectado que no va a la escuela; o con un grupo de jóvenes que se reúne tres días a la semana en un ateneo; o, por último, con representantes de la Administración local y con las asociaciones de una comunidad para poner en marcha un plan de desarrollo comunitario. La intervención socioeducativa, se produce, como se ha señalado, en procesos de vida cotidiana normalizada, como serían el segundo y el tercer caso del ejemplo, o en casos problema como sería el primero.

Sea cual sea el tipo de proceso a iniciar con la intervención socioeducativa el educador social, en tanto que motor de dicho proceso, va a tener que realizar toda una serie de acciones y actividades. Aunque soy consciente de que el hecho de intervenir (1) en una situación de vida normalizada o (2) en una situación de necesidad, déficit o problema, puede suponer diferencias en la manera de actuar del educador social, entiendo que es posible establecer un marco metodológico genérico para los dos tipos de acciones. Para simplificar me voy a referir a una “*intervención socioeducativa en una situación*” entendiéndolo que ambas posibilidades, es decir intervención en situación normalizada o en situación-problema, quedan recogidas en dicha denominación. Teniendo en cuenta, asimismo, que las primeras van a ir dirigidas principalmente a la prevención de cualquier tipo de conducta perjudicial y al desarrollo de las capacidades y recursos socioculturales de personas, grupos y comunidades; mientras que las segundas se dirigirán, fundamentalmente, a la ayuda, acompañamiento y facilitación de todos aquellos recursos personales o del entorno que puedan ayudarles a salir o a minimizar aquella situación problema.

De una manera genérica se describen, a continuación, las acciones concretas que los educadores sociales tienen que desarrollar en cualquier proceso de intervención socioeducativa:

**A. Conocer y analizar el contexto sociocultural de la situación concreta en la que se va a intervenir.**

Esto supone conocer, de la manera más amplia y específica posible, el marco sociocultural de acción y la situación específica de la persona, el grupo o la comunidad con la que se plantea la intervención. Para hacerlo hay que recopilar y analizar toda la información que se pueda recabar con relación a dicha situación. Esta información se refiere tanto a las características socioculturales, políticas y económicas que rigen en dicha situación como a las normas no escritas de comportamiento y las costumbres que priman en el territorio y la comunidad en la que se enmarca la situación en la que se va a producir la intervención socioeducativa. Disponer de toda esta información puede facilitar al educador social:

- Conocer la red sociocultural y educativa que enmarca la situación
- Detectar ayudas y potencialidades socioeducativas del entorno sociocultural, sea en forma de personas, grupos, instituciones, entidades, programas, proyectos, recursos o actividades.

Todo tipo de documentos que aporten datos, valoraciones y opiniones son bienvenidos en esta información inicial, pero si el acceso al conjunto de esta información solo se realiza a través de documentación, el conocimiento de la situación va a ser ciertamente incompleto. El conocer al que me refiero es un conocer encarnado, es decir, que se produce de primera mano y en primera persona. Solo viviendo la situación, recorriendo a pie el territorio, hablando con las personas y las organizaciones implicadas y experimentando “*in situ*” cómo se vive en esa situación concreta, puede el educador elaborar una información propia y construir así sus propios criterios de interpretación y valoración para contrastarlos con lo que le ofrece la documentación disponible.

**B. Determinar las problemáticas y potencialidades de las personas implicadas en la situación.**

En paralelo, los educadores tienen que conocer, también de la manera más amplia y profunda posible, a las personas implicadas en la situación y a las redes de personas con las que se relacionan cotidianamente. Este conocimiento persigue unos objetivos claros y concretos. En este caso, se trata



de recabar toda aquella información que, potencialmente, tenga valor pedagógico, es decir, que permita al educador acompañar, crear o posibilitar procesos de aprendizaje y de creación o adquisición de recursos por parte de las personas implicadas en la situación.

También en este caso la documentación resulta insuficiente si no es complementada con un intercambio en primera persona con las personas implicadas. Saber qué piensan, cómo ven la situación, qué expectativas tienen con relación a la intervención y hasta qué punto consideran que vale la pena implicarse en ella, son elementos clave, entre otros, para gestionar el proceso de intervención socioeducativa de una manera apropiada, efectiva, sostenible y satisfactoria tanto para el educador como para las personas, grupos o comunidades implicadas. Como se ha apuntado el objetivo de esta fase es:

- Detectar ayudas y potencialidades socioeducativas en la propia persona, grupo o comunidad, sujeto de la intervención.
- Detectar “fulcros educativos”, esto es, trampolines o palancas para estimular el aprendizaje y la adquisición de recursos; para estimular, ayudar y acompañar el cambio y la transformación de las personas, grupos o comunidades con las que se desarrolla la intervención socioeducativa.

***C. Iniciar la aproximación y el contacto con la persona o personas implicadas en la situación e inicio del proceso de acompañamiento.***

Esta fase, que puede darse o bien previamente o bien en paralelo con las dos anteriores, pretende incorporar al proceso a la persona, grupo o comunidad, sujeto de la intervención socioeducativa. El objetivo consiste en generar los primeros contactos para iniciar el establecimiento de un vínculo con las personas implicadas que facilite el desarrollo y la sostenibilidad de la intervención. Lo que resulta evidente es que no existen recetas preestablecidas que permitan garantizar el éxito en estos primeros contactos con los participantes. Y también que estos primeros intercambios suelen ser cruciales en el desarrollo posterior de las relaciones socioeducativas.



Es cierto que el conocimiento, por una parte, de técnicas de comunicación y, por otra, las habilidades sociales que posea el educador pueden marcar la diferencia. Pero ni unas ni otras aseguran el éxito de la relación. Un factor clave, a este respecto, lo constituye la experiencia previa de los educadores que, a medio plazo, les va a ir enseñando tanto a iniciar como a cerrar los procesos de intervención socioeducativa.

La referencia disponible, en este caso, es lo que la pedagogía social danesa ha caracterizado como el “*tercero común*”. Se trata de que el educador social juntamente con el o los participantes genere un *tercer espacio* en el que va a tener lugar la intervención socioeducativa. Es un espacio que no es ni el del educador ni el de los participantes; es un nuevo espacio creado y compartido para el desarrollo de la intervención socioeducativa. Una intervención socioeducativa que, automáticamente, se convierte en este nuevo espacio en una relación horizontal y bidireccional (Úcar, 2016). Un espacio nuevo que permite y posibilita que tanto el educador como el o los participantes sean auténticos. Hay que aclarar que el “*tercero común*” no significa ni implica que todos hagan lo mismo. Quiere decir que, desde sus respectivos roles de educador y participantes, interaccionan al mismo nivel y ambos aportan tanto como pueden al desarrollo y al éxito de la relación.

***D. Diseñar un plan de acción inicial que incluya objetivos, acciones, actividades, evaluación y tiempos aproximados.***

Es imposible diseñar este plan sin tener la información indicada en los puntos anteriores o, mejor dicho, es posible hacerlo, pero no se va a ajustar, con toda probabilidad, a la situación y, por lo tanto, va a ser un gasto de energía y recursos probablemente inútil.

Este punto se refiere a uno de los principales conocimientos técnicos que poseen los educadores sociales: el diseño de programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa. No vamos a profundizar en ello, más allá de señalar algunas ideas básicas con relación a todos y cada uno de

los elementos que configuran el diseño y planificación de proyectos: los objetivos, la metodología y las técnicas, las actividades, los recursos y la evaluación.

Es cierto que los conocimientos técnicos que poseen los educadores les permiten diseñar, solos o en equipo, cualquier proceso de intervención socioeducativa. De hecho, es así como funcionan la mayoría de los procesos, actividades o proyectos en el marco de las instituciones y organizaciones.

A partir, en el mejor de los casos, de un “*análisis de la realidad*” o de una “*evaluación del contexto*”, los educadores diseñan el proyecto y lo aplican directamente sobre la persona, el grupo o la comunidad. Esto es lo que se denomina un proceso de “*arriba a abajo*”.

La heterogeneidad y amplitud tanto de participantes como de temáticas y problemáticas que pueden ser tratadas desde la pedagogía y la educación social hacen que, en más de un caso, ésta pueda ser la manera más apropiada y efectiva de actuar para los educadores sociales. Nos referimos, sobre todo, a casos donde la capacidad de elección, de discriminación o de autonomía personal de las personas participantes se vea comprometida; interviniendo, por ejemplo, con personas mayores, personas dependientes o niños pequeños.

Hay que apuntar, sin embargo, que, en la mayoría de las situaciones, los procesos de intervención socioeducativa solamente van a funcionar si las personas implicadas han participado, de alguna manera, en las decisiones respecto a todos y cada uno de los elementos que configuran el desarrollo del proceso de intervención: desde la definición de los objetivos a la evaluación pasando por las actividades y los recursos.

Esto no significa de ninguna manera ni comprometer el papel técnico de los profesionales ni que los participantes tengan que aprender, necesariamente, a diseñar procesos de intervención socioeducativa. Quiere decir que los educadores asumen que lo humano, no se reduce a lo técnico y, en consecuencia, que los participantes son soberanos a la hora de decidir qué quieren hacer con sus vidas más allá de los planteamientos los educadores les estén proponiendo. Si afirmamos que la

intervención socioeducativa actúa en la vida cotidiana de las personas no podemos plantear dicha intervención ni de manera jerárquica ni de forma prescriptiva. Lo que se pretende, en todos los casos, es generar una *alianza estratégica* (Storø, 2013) entre el educador y los participantes.

Esa es la razón por la que, en esta fase, nos referimos a un “plan de acción inicial”. A partir de la información recopilada y de su saber hacer técnico el educador diseña un primer planteamiento de lo, desde su perspectiva técnica, podría ser el proceso de intervención socioeducativa a desarrollar en el marco de la situación concreta a la que se pretende dar respuesta.

***E. Contrastar, modificar y consensuar con el o los participantes los objetivos y el plan de intervención prediseñado.***

Es ese planteamiento inicial de la intervención socioeducativa, realizado desde su conocimiento técnico por los educadores, el que hay que presentar, contrastar y discutir con los participantes, sea una persona, un grupo o una comunidad. Trabajar el proyecto con los participantes supone hablar su mismo lenguaje o, al menos, un lenguaje que entiendan y con el que se puedan sentir identificados.

A menudo el lenguaje técnico que los educadores sociales utilizan cuando hablan entre ellos puede resultar demasiado críptico para las personas con las que interactúan. El uso de un lenguaje técnico va a distanciar a las personas participantes de los educadores y va a generar barreras comunicativas que pueden influenciar negativamente en la interacción y en los resultados de la intervención socioeducativa.

Analizar juntamente con las personas participantes los objetivos que plantea la intervención; el tiempo aproximado en el que consideramos que los pueden conseguir; las actividades a través de las cuales se van a lograr; y, por último, la manera en que se van a evaluar contribuye a generar la implicación de las personas en la intervención, el compromiso con los objetivos y, en definitiva, la sostenibilidad y el éxito final de proceso.

Este es un proceso al que cada cual, educador y participantes, aporta aquello que tiene. El primero el conocimiento, la experiencia y la práctica técnica como profesional. El o los segundos, el conocimiento, de primera mano y en primera persona, sobre la realidad territorial, sociocultural y personal en la que y con la que se va a desarrollar la intervención socioeducativa. De la combinación, interrelación y negociación de ambos planteamientos es de donde emerge el proyecto de intervención que finalmente se va a implementar.

Solamente un planteamiento de estas características puede hacer que el “*tercero común*”, al que nos hemos referido en el punto anterior, se convierta en algo más que una propuesta teórica.

***F. Desarrollar el proceso de intervención socioeducativa: poner en marcha las acciones y actividades diseñadas.***

Es ahora cuando se empiezan a poner en marcha las acciones y las actividades planificadas juntamente con las personas participantes en la intervención socioeducativa. El educador y las personas trabajando y actuando conjuntamente en el marco del proyecto de intervención.

Se suele decir, en el ámbito de la planificación, que no hay plan de batalla que resista el primer encuentro con el enemigo. La metáfora militar se refiere a los cambios que genera la cotidianidad del desarrollo de la vida en las propuestas previas con las que la enfrentamos. Las cosas nunca salen exactamente como las hemos pensado. Por eso es muy importante hacer un seguimiento continuo de cómo se van desarrollando las acciones y actividades que estamos implementando en el marco de la intervención.

La monitorización, el seguimiento y el análisis del desarrollo del proceso de intervención, también es compartido en el marco del “*tercero común*”. Va a ser esta evaluación continua del proceso de intervención la que va a posibilitar que se vayan introduciendo modificaciones y cambios que nos

mantengan en el camino hacia los objetivos que nos habíamos planteado. O, incluso, modificar, adaptar o cambiar dichos objetivos si vemos que no van a poderse lograr o que, por el contrario, fuimos inicialmente poco ambiciosos con ellos.

### **G. El cierre del proceso de intervención socioeducativa.**

Es un elemento tan importante como el del inicio de la intervención y, en la mayoría de los casos, mucho más difícil y problemático. Hay que tener en cuenta que, también en la mayoría de los casos, cuanto más largo haya sido el proceso de intervención socioeducativa y el trabajo compartido, más intenso va a ser el vínculo relacional establecido entre el educador y los participantes. Es un vínculo que no puede ser cortado de repente sin generar consecuencias negativas, sobre todo en los participantes. Un proceso de intervención socioeducativa mal cerrado puede llegar a poner en peligro todo el proceso de intervención socioeducativa en su conjunto.

Los educadores sociales tienen que aprender a preparar el cierre del proceso desde el primer día en el que lo inician. Ese es el destino del educador: acompaña, facilita, ayuda y educa para no ser necesario; para que el otro o los otros puedan continuar su vida por sí mismos, sin las ayudas que, en un determinado momento, les ha proporcionado un educador social. Tener claro esto por parte de todos los implicados ayuda a preparar el cierre sin que eso tenga que suponer ningún problema en lo que se refiere a la creación y desarrollo del vínculo relacional que va a posibilitar la puesta en marcha de los procesos de intervención socioeducativa y los resultados subsiguientes en las personas participantes.

## **3. MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA VINCULADOS A LA PEDAGOGÍA SOCIAL**

Los procesos de intervención socioeducativa que se han descrito en el punto anterior pueden variar en función de los modelos teóricos en los que se enmarquen. En este punto pretendo presentar

algunos de los modelos socio pedagógicos que se han desarrollado en las últimas décadas en España y en Europa.

Dos son los sentidos que habitualmente se asocian al concepto de metodología. El primero se refiere a la secuencia de acontecimientos o acciones a desarrollar para llegar a un determinado resultado o para alcanzar un objetivo previsto. Hace referencia también, en segundo lugar, a las características y evolución de las relaciones establecidas entre el educador social y los participantes a todo lo largo del proceso de intervención socioeducativa o, lo que es lo mismo, a las relaciones a través de las cuales se sucede aquella secuencia de acciones o acontecimientos a las que alude el primer sentido. Hay que apuntar que, en este texto, nos vamos a centrar en ese primer sentido, es decir, en la metodología entendida como una serie de acontecimientos y actividades que los educadores sociales proyectan y desarrollan para lograr los objetivos socioeducativos que pretenden alcanzar.

Un modelo es una representación simplificada de una realidad concreta. Los modelos facilitan la comprensión y el análisis de dicha realidad destacando los elementos claves que la configuran y las relaciones que se producen entre ellos. Son, en ese sentido, guías que orientan o ayudan a los educadores sociales en el desarrollo de las acciones socioeducativas que estructuran sus prácticas.

Esa es la razón por la que resultan tan útiles en los procesos de formación. Los modelos no son la realidad; son las abstracciones o las operativizaciones que hacemos de aquella, para obtener una imagen o una idea de manera más rápida y comprensible; una idea que, en este caso, oriente las prácticas de los educadores sociales. Lo que hemos caracterizado como “realidad” puede tener múltiples interpretaciones en el marco específico de la pedagogía social, por eso resulta clave concretar a qué nos vamos a referir al plantear diferentes modelos de intervención socioeducativa.

La pedagogía social nació como una alternativa a la formalización, descontextualización e institucionalización de los aprendizajes realizada en el marco de la educación formal/escolar.



Algunos autores se han referido, en ese sentido, a la borrosidad de los límites de la pedagogía social (Trilla, 1996). Es dicha borrosidad, unida a la heterogeneidad de ámbitos y participantes que la caracteriza, las que posibilitan que se puedan construir modelos sociopedagógicos a partir de muchas y muy diversas dimensiones.

Se podrían plantear modelos de intervención específicos, por ejemplo, en función de si los participantes son personas (Panchón, 1998), grupos o comunidades (Úcar & Llena, 2006) o de si la intervención se produce en ámbitos institucionales (March & Orte, 2014) o en el medio abierto (Llena & Parcerisa, 2008). También en relación a algunos de los muchos y muy diversos ámbitos que configuran la educación social. Entre ellos, por ejemplo, la animación sociocultural (Soler, 2012); la educación especializada (Ortega, 1999); la educación de adultos (Lucio-Villegas, 2005); las drogodependencias (Orte, 1999); las prisiones (Añaños-Bedriñana & Yagüe, 2013); el ocio y tiempo libre (Cuenca, 2004); la infancia y la juventud (Cameron & Moss, 2011); y un muy largo etcétera.

De la variedad de modelos apuntada nos vamos a focalizar sobre algunos modelos del contexto español y del contexto europeo. Nuestro objetivo es el de presentar algunos ejemplos significativos de modelos que orientan la acción de los educadores sociales. En el caso español me centro, en primer lugar, en los modelos que, posiblemente, fueron más influyentes en nuestro país en las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo: los denominados “paradigmas de la intervención”. Aunque el ámbito concreto en el que tuvieron mayor influencia fue el de la animación sociocultural, se utilizaron de forma generalizada en el conjunto de la pedagogía. Unos modelos que, hoy en día, siguen teniendo una importante presencia en los currículos formativos de los estudios de educación social y pedagogía.

En segundo lugar, presentamos los modelos de intervención recogidos por tres autores del campo de la inadaptación social. Si, a pesar de la especificidad de la temática, elegimos presentar estos



modelos es porque ofrecen una panorámica de la diversidad de planteamientos que pueden ser aplicados en el ámbito genérico de la pedagogía social.

En el caso europeo se van a presentar, asimismo, dos modelos. El primero proviene de la pedagogía social nórdica, aunque recoge o responde a diferentes tradiciones europeas y norteamericanas de intervención social y educativa. El segundo, por su parte, es un modelo de intervención socioeducativa elaborado recientemente en el marco de la pedagogía social inglesa.

Todos estos modelos de intervención socioeducativa evidencian de manera insoslayable que resulta imposible desligar las metodologías y técnicas que aplican los educadores sociales de los marcos epistemológicos, ontológicos y axiológicos en los que se sitúan y desarrollan la pedagogía y la educación social (Úcar, 2011); unos marcos, que se hacen patentes de manera clara en los modelos de intervención que orientan las acciones de los educadores sociales.

### **3.1. Modelos de intervención socioeducativa en el contexto español: Paradigmas de intervención socioeducativa en animación sociocultural y pedagogía social**

La literatura pedagógica de los años 80 y 90 del pasado siglo definió tres tipos de enfoques paradigmáticos en investigación que se aplicaron también a los procesos de intervención socioeducativa.

Los paradigmas que hicieron fortuna en el ámbito educativo y socio-pedagógico fueron los propuestos por Habermas en su “Teoría de los intereses constitutivos de saberes” a principios de la década de los 70. A partir de sus planteamientos se definieron y caracterizaron tres paradigmas de investigación e intervención en el ámbito pedagógico que fueron adquiriendo diferentes denominaciones en función de los autores: (1) el científico, tecnológico o tecno-científico; (2) el hermenéutico, interpretativo o cultural; y (3) el emancipatorio, crítico, socio-crítico o político.

A partir de la forma como fueron aplicados e interpretados en el contexto español, se podría decir de una manera simplificada que, en el marco socioeducativo, el paradigma tecnológico enfatiza el logro de resultados a través de procedimientos educativos planificados y estandarizados. Es lo que hacen los educadores sociales cuando diseñan proyectos, trabajan por objetivos y plantean el uso de metodologías y técnicas. Los valores centrales que regulan los procesos de intervención son, en este paradigma, la eficacia –logro de los objetivos planteados- y la eficiencia –uso de los recursos apropiados para conseguir los objetivos planteados-. El hermenéutico, por su parte, se focaliza sobre los procesos socioeducativos y destaca la importancia de las influencias del contexto sociocultural. En este caso, el valor central son las relaciones que se producen entre las personas participantes en la acción socioeducativa y las reglas o normas que las regulan. El paradigma emancipatorio, por último, interpreta el proceso socioeducativo en términos de relaciones de poder y se centra en el desarrollo de procesos críticos que buscan la emancipación de las personas de las situaciones que las oprimen.

No es extraño que el enfoque de los paradigmas fuera ampliamente adoptado en el sector académico de la educación y la pedagogía. Como he apuntado La simplicidad y capacidad explicativa de aquellos posibilitaban, a un tiempo, un posicionamiento fácil y, en muchos casos, la polarización antagonista de los teóricos e investigadores de la educación y lo socioeducativo (Úcar, 2016a). De hecho, durante las décadas referidas, eso fue lo que sucedió en el ámbito de la animación sociocultural en concreto y, en general, en los campos más amplios de la pedagogía social y de la propia pedagogía. Los posicionamientos más polarizados por parte de los académicos se produjeron entre los defensores y detractores de los paradigmas científico y crítico.

Se podría decir que la intervención socioeducativa es una tecnología social procedimental o de planeamiento que diseña, aplica y evalúa “productos” técnicos concretos y tangibles. Es decir, programas y proyectos de intervención socioeducativa desarrollados con personas, grupos o

comunidades, también concretas. Con este planteamiento de la acción se destaca su dimensión técnica o tecno-científica.

Sin embargo, es también una práctica social en la que se interrelacionan seres humanos; el educador y los participantes. Uno y otros, ponen en juego en la interacción sus intereses, deseos, expectativas, sueños y problemáticas y se relacionan, además, desde los diferentes roles (líderes, seguidores, etc.) y estatus (profesionales, voluntarios, etc.) que desempeñan en la dinámica sociocultural y en los contextos concretos de la interacción. Con este segundo planteamiento destacamos la dimensión cultural, ética y relacional de la intervención socioeducativa.

Si caracterizamos, por último, las intervenciones socioeducativas como una práctica social crítica, lo que estamos enfatizando es el papel liberador y emancipador de dichas acciones. Éste resultará, sobre todo útil, en aquellas situaciones personales, grupales y comunitarias de necesidad, déficit o problema. Más específicamente, en aquellas en que las personas, grupos y comunidades estén sometidas a situaciones de marginación, exclusión o explotación, sean éstas del tipo que sean.

Esto explica que los diferentes autores pudieran optar por uno u otro planteamiento –tecnológico, interpretativo o crítico- y defenderlo como exclusivo o dominante, dado que los tres caben en el concepto de acción educativa entendida como metodología de la intervención o, lo que es lo mismo, como práctica educativa o socioeducativa.

En el cuadro Nº 1 es posible observar la manera en que se concretó la intervención socioeducativa de los profesionales a partir de estos modelos paradigmáticos.

Cuadro Nº 1: Modelos de intervención socioeducativa en animación sociocultural y pedagogía social (Fuente: tomado y actualizado de Úcar, 1997)

	<b>Tecno-científico</b>	<b>Hermenéuticointerpretativo</b>	<b>Socio-crítico</b>
<i>Planificación del proyecto</i>	A cargo de técnicos y expertos.	Elaborado conjuntamente por los agentes de la intervención (educadores y participantes)	
<i>Evaluación de la realidad</i>	Analítica (focalizada sobre determinadas variables e indicadores)		Ecológica, política
<i>Planteamiento del proceso</i>	Formulado en forma de variables e indicadores objetivos	Formulado en variables e indicadores intersubjetivamente contrastados	Formulado en términos de relaciones de poder, alienación, ideología o explotación
<i>Marco ideológico</i>	No existe o no se tiene en cuenta	Existe y se tiene en cuenta	Todo es ideología
<i>Objetivos</i>	Formulados y centrados, en general, en el cambio, mejora o evolución que se espera conseguir en los participantes del grupo o la comunidad		Formulados en términos de relaciones de poder: emancipación, liberación, etc. de los participantes de la comunidad
<i>Agentes de la intervención</i>	Técnicos, tecnólogos o expertos. Participantes del grupo o la comunidad		"agentes de cambio social": educadores y participantes. (¿Indiferenciación funcional?)

<i>Intervención</i>	Vertical (¿Jerárquica?)	Horizontal	
<i>Metodología de la intervención</i>	Creación y aplicación de técnicas e instrumentos de intervención objetivos y estandarizados	Aplicación de técnicas e instrumentos con énfasis en las relaciones, en el diálogo y en las percepciones subjetivas	Dialógica y de investigación en la acción
<i>Resultados del proceso</i>	Eficacia y eficiencia en la resolución de problemas concretos.  Desarrollo.	Cambios cualitativos en la vida social y en las relaciones interpersonales.  Evolución	Emancipación y liberación de los participantes de las situaciones de opresión.  Emancipación

Entendemos que, considerados por separado, como marco para regular y explicar la investigación y la acción socioeducativa, los tres paradigmas resultan claramente insuficientes e inadecuados ya que, en los tres casos, perciben y describen visiones reducidas y parciales de la realidad de la intervención socioeducativa. La realidad de estas acciones es mucho menos estereotipada de lo que plantea cada perspectiva paradigmática y, claramente, mucho más compleja.

Más que unas metodologías de intervención aplicables en las prácticas concretas de los educadores, los tres paradigmas planteados son hoy una potente herramienta para la formación de educadores sociales. Los modelos paradigmáticos ayudan a los futuros educadores a estructurar la mirada sobre la realidad de la intervención y a aprender diferentes maneras de observarla y analizarla. Se podría decir que estos paradigmas han sido subsumidos en la actualidad en el paradigma de la complejidad. En dicho paradigma la realidad es contemplada de una manera mucho más cambiante, interrelacionada, profunda, dinámica e incierta que en las versiones simples, reducidas, excluyentes

y estereotipadas que planteaban los paradigmas presentados que, a pesar de todo, resultaron muy útiles en la época.

### 3.2. Modelos de intervención socioeducativa del contexto español en el campo de la inadaptación social

En el Cuadro Nº 2 se pueden observar las propuestas de Rueda (1987), Panchón (1988) y Ayerbe (1991) en torno a los modelos de intervención que pueden seguir los educadores sociales cuando actúan con personas en situación de inadaptación social. El concepto de “inadaptación social” es un concepto mutable que ha ido evolucionando en el tiempo. Se puede afirmar que, en general, apunta a algún tipo de desajuste entre un individuo y la sociedad en la que habita. Es una categoría que, en función del momento histórico, ha estado relacionada con otras como, desviación, victimización, desadaptación, marginación, exclusión, riesgo y vulnerabilidad.

**Cuadro Nº 2:** Modelos de intervención socioeducativa en la inadaptación social (Fuente: elaboración propia a partir de los autores)

<i>Rueda (1987)</i>	<i>Panchón (1988)</i>	<i>Ayerbe (1991)</i>
Asistencial	Represivo o clásico	Represivo
	Moralista o asistencial	
Tecnocrático	Médico o rehabilitador	Médico
	Terapéutico o psicopedagógico	
Participativo	Crítico o comunitario	Comunitario

Frente a las situaciones de inadaptación se plantean diferentes propuestas de intervención socioeducativa. Aunque, como muestra el cuadro, las tres propuestas planteadas por los autores se pueden hacer equivalentes, vamos a caracterizar específicamente la de Panchón por ser la más completa. Esta autora plantea cinco modelos de intervención:

- (1) El *represivo o clásico* se caracteriza por plantear el castigo como medida y por segregar a la persona inadaptada de la sociedad. Es autoritario y coercitivo, por lo que o no existe intervención socioeducativa o es negativa. Se aplica sobre todo en instituciones psiquiátricas y penitenciarias.
- (2) El *moralista o asistencial* plantea la ayuda a las personas inadaptadas. Considera que la responsabilidad de la situación que padecen es antes del contexto en el que viven que de las propias personas. Las metodologías de intervención socioeducativa se basan en la detección de necesidades para ofrecer cuidados ajustados a las específicas problemáticas detectadas.
- (3) El *médico o rehabilitador* plantea la inadaptación como enfermedad o patología, por lo que propone metodologías de intervención centradas en la recuperación o la rehabilitación social.
- (4) El *terapéutico o psicopedagógico* plantea el desarrollo de las capacidades y potencialidades que tienen todas las personas. Las metodologías de intervención socioeducativa giran en torno a la acción tutorial y al seguimiento individualizado y los programas de participación social.
- (5) El *crítico o comunitario* supone que las personas forman parte indisoluble del entorno sociocultural por lo que las considera participantes en los procesos de cambio personal y comunitario. Las metodologías de intervención se orientan, por una parte, a vincular las instituciones de la comunidad (familias, escuela, barrio, etc.) y, por otra, a posibilitar en ellas el desarrollo crítico de los individuos y los grupos.

Acabar señalando que, en la actualidad, cada vez más los modelos de intervención en las situaciones de inadaptación social y cultural se focalizan sobre planteamientos de intervención de tipo ecológico, en los que convergen las acciones coordinadas de numerosos profesionales de disciplinas muy dispares. Dichos enfoques metodológicos contemplan tanto la ubicación de la persona en su entorno sociocultural natural como la multiplicidad y diversidad de factores socioculturales, tanto propios como ajenos, que concurren y se interrelacionan en la producción y mantenimiento de dichas situaciones de inadaptación.



### 3.3. Modelos de intervención socioeducativa del contexto europeo en el campo de la Pedagogía Social

En un análisis histórico sobre la Pedagogía Social en Europa, Eriksson & Marckström (2003) identifican tres corrientes generadores de formas específicas de intervención. La primera es la denominada *tradición continental*, que es una corriente filosófica basada en Paul Natorp y en su idea de que el individuo se desarrolla en la comunidad. Es una corriente iniciada en Alemania y seguida por buena parte de la pedagogía social del continente europeo. La segunda corresponde a la *tradición americana*, que se construye sobre las ideas de Mary Richmon y sobre el tratamiento individual y terapéutico propio del trabajo social. Y la tercera, por último, que denominan *raíces pedagógicas*, se basa en las ideas de John Dewey y Paulo Freire. Mientras la primera y la tercera focalizan las acciones sociopedagógicas sobre la educación y la movilización, la segunda se centra más en el tratamiento individual; si aquellas son de carácter socioeducativo ésta última es más de tipo clínico. A la hora de plantear objetivos para las diferentes acciones, estas mismas autoras señalan que las *tradiciones continental y americana*, buscan, de diferentes maneras, la resocialización e integración de las personas, mientras que la de las *raíces pedagógicas* persigue, por el contrario, la movilización y emancipación.

En línea con estos planteamientos, Eriksson (2006) plantea tres modelos propios de la Pedagogía social que persiguen, respectivamente, tres grandes objetivos. Estos objetivos vienen a especificar, de alguna manera, los tres pilares mencionados: adaptativo, democrático y movilizador (Eriksson & Marckström, 2009). En el cuadro N° 3 se puede observar la concreción de estos modelos de intervención. Es fácil observar en estos planteamientos las fuerzas en juego en el campo de la pedagogía social: el individuo, la comunidad (o la sociedad) y las relaciones que se establecen entre ellos. Serán las diferentes maneras de enfocar, interpretar y valorar cada uno de estos tres elementos, las que van a dibujar las complejidades de la intervención socioeducativa.

**Cuadro N° 3:** Modelos de intervención socioeducativa del contexto europeo en la Pedagogía Social (Fuente: traducción y elaboración propia a partir de Eriksson, 2006)

<i>Modelo</i>	<b>Adaptativo</b>	<b>Democrático</b>	<b>Movilizador</b>
<i>Características</i>	Integrador	De construcción de ciudadanía	Emancipador
<i>Herramientas</i>	Relación	Diálogo	Acción
<i>Métodos</i>	De tratamiento. Centrados en el individuo	Animación centrada en el grupo	Estructurales. Centrados en la sociedad
<i>Actitudes</i>	Individualista	Sabiduría derivada de la práctica	Colectivas. De cambio
<i>Conceptos</i>	Comunidad	Ciudadanía	Emancipación Empoderamiento

Desde el punto de vista de la autora el referente para el modelo adaptativo es lo que ella denomina la “sociedad buena”, aunque no acaba de especificar, exactamente, lo que eso supone o significa. El éxito de este modelo depende de la existencia de una buena relación entre el educador social y el participante. Considera que el modelo democrático es menos radical que el movilizador y afirma, específicamente, que se fundamenta en las ideas de Freire.

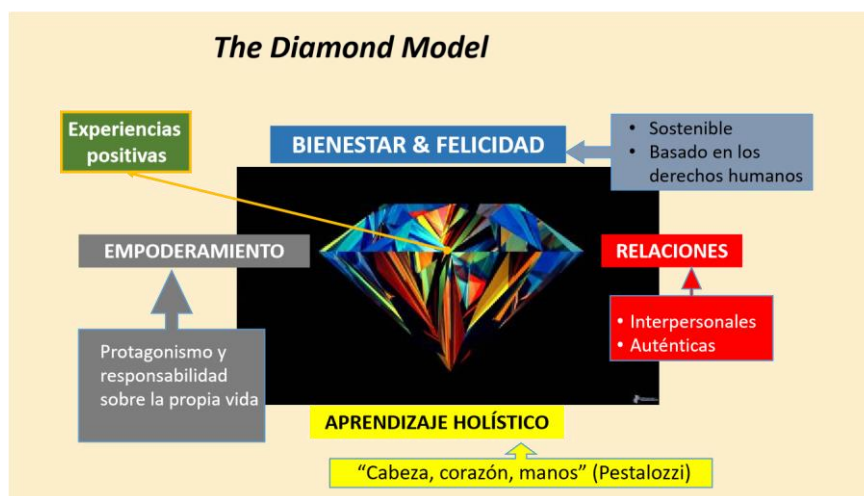
Aunque el ajuste entre las corrientes históricas y los modelos de intervención no es exacto, a grandes trazos se podría identificar el modelo adaptativo con la tradición americana y en parte también con la continental. El democrático se identificaría con la corriente de las raíces pedagógicas y en parte, asimismo, con la continental. El modelo movilizador, por último, estaría conectado con la corriente continental y la de las raíces pedagógicas.

### **3.3. The diamond model of Social Pedagogy: el modelo del diamante de la intervención socioeducativa**

La pedagogía social inglesa comienza su andadura en el contexto anglosajón en el inicio de este nuevo milenio. Se podría decir que, en un contexto en el que lo pedagógico se identificaba tradicionalmente con los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares, las experiencias de pedagogía social provenientes de Alemania y los países nórdicos están suponiendo un notable cambio en la cultura pedagógica anglosajona. Una cultura que, a diferencia del resto de Europa, sigue considerando todavía hoy que la pedagogía social solo se centra en el trabajo socioeducativo con la infancia y la juventud.

Es en este marco en el que se elabora el denominado “*modelo del diamante*” (Holthoff & Eichsteller, 2009). Este modelo de intervención socioeducativa parte de la base de la riqueza inherente al hecho de ser humano. Todos somos o tenemos un diamante dentro y eso nos hace únicos y muy valiosos. Sin embargo, aunque no todos los diamantes son naturalmente pulidos y brillantes, todos tienen la potencialidad de llegar a serlo. Algo parecido sucede con los seres humanos y va a ser el trabajo socio-pedagógico el que va a posibilitar el desarrollo de la riqueza de conocimientos, actitudes y habilidades que poseen las personas. En el marco de este modelo esa es la función de la pedagogía social y de la intervención socioeducativa: la de pulir y dar brillo al diamante en bruto que son los niños y los jóvenes. Hay que apuntar que, en este modelo, el profesional no es denominado educador social sino, siguiendo la tradición alemana, pedagogo social.

Este modelo considera que la pedagogía social persigue cuatro objetivos nucleares que están muy interrelacionados. Estos son: (1) el bienestar y la felicidad; (2) el aprendizaje holístico; (3) las relaciones; y (4) el empoderamiento. Como se puede observar en la figura N° 1, todos ellos se interrelacionan en la producción de las experiencias positivas que hacen crecer a la infancia y a la juventud.



**Figura Nº 1:** El modelo del diamante de la pedagogía social (traducido y reelaborado a partir de Holthoff & Eichsteller, 2009).

Desde el punto de vista de estos autores el objetivo primordial de toda intervención socioeducativa ha de ser el de proporcionar bienestar y felicidad. Pero no a corto plazo y a partir de las necesidades, sino de forma sostenible a través de un enfoque basado en los derechos. Los autores diferencian entre felicidad y bienestar señalando que la primera se refiere al presente, mientras que el segundo describe un estado duradero. La integración de ambos permite obtener una visión holística del bienestar y la felicidad de una persona. Dado que estos elementos son individuales y muy subjetivos, los autores apuntan que la intervención socioeducativa tiene que estar muy ligada al contexto y a la persona participante en concreto, antes que en adoptar un enfoque general para todos los participantes.

El aprendizaje holístico está relacionado con la felicidad y el bienestar, dado que contribuye a ellos. La idea original sobre el aprendizaje holístico es de Pestalozzi, que decía que en la educación de la infancia estaban implicadas la cabeza, el corazón y las manos. En otros términos, el aprendizaje no es solo cognitivo, sino que afecta e implica al conjunto de la persona en sus conocimientos, en sus

afectos y en sus comportamientos. La intervención socioeducativa busca crear oportunidades de aprendizaje que muestren a los niños tanto su potencial de aprendizaje como el punto al que lo han desarrollado en el momento de la intervención.

Para lograr los dos objetivos anteriores resulta fundamental la relación socio-pedagógica. A través de la relación de apoyo que proporciona el pedagogo social, los niños y los jóvenes pueden sentir que alguien se preocupa por ellos y eso les lleva a sentir que pueden confiar en alguien. A través de esta relación se les proporcionan las habilidades sociales para poder construir relaciones consistentes y positivas con los demás. La relación pedagógica es una relación personal entre seres humanos. Estos autores enfatizan que los pedagogos sociales hacen uso de su personalidad en la intervención y tienen que ser auténticos en la relación.

El empoderamiento es un aspecto crucial para garantizar que una persona sienta que tiene control sobre su vida; se involucre en las decisiones que le afectan; y sea capaz de dar sentido a su propio mundo. El empoderamiento supone, desde el punto de vista de estos autores, que la persona asume el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje, de su bienestar y felicidad y, por último, de su relación con la comunidad. Eso significa que, para Holthoff & Eichsteller (2009) la pedagogía social apoya tanto el empoderamiento de las personas como su independencia e interdependencia.

Estos cuatro objetivos se alcanzan a través de la vivencia de experiencias positivas porque permiten sentir que se ha conseguido o aprendido alguna nueva habilidad o algo nuevo. A través de la relación socio-pedagógica se contribuye a aumentar la autoconfianza y la autoestima del individuo que es lo que posibilita que pueda seguir creciendo.

Los autores acaban señalando que este planteamiento de la pedagogía social es dinámico, creativo y orientado al desarrollo de procesos, antes que mecánico, automatizado y orientado al logro de resultados.

Consideramos que este es un modelo de intervención socioeducativa muy valioso ya que enfatiza los procesos, la relación y el crecimiento de las personas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, manifiesta dos puntos débiles. En primer lugar, es en exceso individualista ya que, a pesar de que considera la relación como un elemento básico, se refiere a la relación que se desarrolla en el marco de la intervención socioeducativa entre el pedagogo social y el participante. No acaba de quedar claro cómo intervienen en dicha relación sociopedagógica el resto de las relaciones que el participante mantiene con su entorno sociocultural, su comunidad y su territorio. Unas relaciones, estas últimas, que resultan claves para el desarrollo de las personas y para conseguir un estado de bienestar tanto personal como colectivo. Se podría decir que es un modelo que no cuenta o cuenta poco con la comunidad.

En segundo lugar y como resultado también de este mismo déficit, el modelo no tiene en consideración la dimensión política de las relaciones socioeducativas. Es decir, no contempla la dimensión de transformación social o comunitaria; una dimensión que, entre otros factores, siempre ha formado parte de los discursos y prácticas de la pedagogía social. Precisamente por el hecho de nacer como una alternativa a la pedagogía escolar formal y también porque, al menos durante buena parte de su historia, se ha ocupado de personas que, por unas razones u otras, se encontraban fuera o en los márgenes del sistema, o sufrían consecuencias derivadas de su funcionamiento.



## Bibliografía

- Añaños-Bedriñana, F.T., Fernández, M.P. & Llopis, J.J. (2013). “Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (22), 13-28
- Ayerbe, P. (1991). Concepto de inadaptación social. (pp. 15-54) En P. Amoròs & P. Ayerbe (Eds.) *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis
- Cameron, C. & Moss, P. (2011). *Social Pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Corbella, L. & Úcar, X. (2019). The ethical dimension and values involved in social education. Perspectives of scholars, educators and participants. *Ramon Llull Journal of applied ethics*. (10), 91-122.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Eriksson, L. & Markström, A.M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. En A. Gustavsson; H. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (pp. 9-22). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.
- Eriksson, L. & Markström, A.M. (2009). Social pedagogy in a Swedish context. Pp. 46-64 en J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Holthoff, S. & Eichsteller, G. (2009). Social pedagogy in practice. *Every child Journal 1*, (1) 58-63.
- Llena, A. & Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Lucio-Villegas, E. (2005). *Cuestiones sobre educación de las personas adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico.
- March Cerdà, M.X. & Orte Socias, C. (Coords.) (2014). *La Pedagogía Social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Orte, C. (1999). Educación social y drogodependencias. 330-372. En A. Petrus (Coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel educación.
- Ortega Esteban, J. (Coord.) (1999). *Educación social especializada*. Madrid: Ariel Educación.



- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Rueda Palenzuela, J. M. (1987). Servicios sociales de base. Una lectura crítica. *RTS Revista de Trabajo Social* (105), 33-42.
- Soler Masó, P. (Coord.) (2012). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y empoderamiento de comunidades*. Barcelona: UOC.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Trilla, J. (1996). L'Aire de familia de la pedagogía social. *Temps d'educació* (15), 39-58.
- Úcar, X. (1997). Animació sociocultural, complexitat i models d'intervenció, *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. Enero-abril. (5), 85-107.
- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan*, (pp.125-156) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta publishing.
- Úcar, X. (2016a). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta publishing
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 209-224.
- Úcar, X. & Llena, A. (Coord.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

[1] En el texto se utiliza el masculino como un genérico que incluye a todos los sexos.

**COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Úcar, Xavier (2022); Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa; En: <http://quadernsanimacio.net> n° 35; Enero de 2022; ISSN: 1698-4404**