

Nieves  
Martín-Bermúdez

# Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana

Recepción: 24/03/18 Aceptación: 05/04/19

## Resumen

Este artículo centra su argumento en cómo activar un proceso de educación para la transición emancipadora desde la educación social. A través de la literatura que relaciona educación como proceso de transformación social y modelos alternativos de desarrollo nos aproximamos, por un lado, a los principios rectores sobre los que se sustentaría la acción emancipadora. Por otro lado, de manera general, al perfil del agente emancipador; y cómo, particularmente, las asociaciones de un contexto determinado juegan un papel importante en un proceso desde esta perspectiva. Finalmente se presentan las principales conclusiones de un trabajo empírico más amplio, “Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio”, que aporta elementos clave para considerar a la hora de implementar un proyecto desde el enfoque emancipatorio.

## Palabras clave

Agente emancipador, asociaciones, autonomía, ciudadanía, educación social.

## Educació social com a acció transformadora. Una via per a l'emancipació ciutadana

*Aquest article centra el seu argument en com activar un procés d'educació per a la transició emancipadora des de l'educació social. A través de la literatura que relaciona educació com a procés de transformació social i models alternatius de desenvolupament ens aproximem, d'una banda, als principis rectors sobre els quals se sustentaria l'acció emancipadora. D'altra banda, de manera general, al perfil de l'agent emancipador; i com, particularment, les associacions d'un context determinat juguen un paper important en un procés des d'aquesta perspectiva. Finalment es presenten les principals conclusions d'un treball empíric més ampli, “Educació i ciutadania. Apoderant des de la pròpia dinàmica d'un barri”, que aporta elements clau per a considerar a l'hora d'implementar un projecte des de l'enfocament emancipatori.*

## Paraules clau

*Agent emancipador, associacions, autonomia, ciutadania, educació social.*

## Social education as a transformative action. A path for citizen emancipation

*This article centres its argument on how to activate a process of education for the emancipating transition from social education. By way of the literature which relates education as a process of social transformation and alternative models of development, we address on the one hand the guiding principles on which the emancipatory action would be based, and on the other hand, and more generally, the profile of the emancipating agent and also, in particular, the importance, from this perspective, of the role played by the associations operating in a given context in such a process. Finally we present the main conclusions of a more wide-ranging empirical study, ‘Education and Citizenship. Empowering from the actual dynamics of a neighbourhood’, which provides key elements to be borne in mind when implementing a project from the emancipatory approach.*

## Keywords

*Emancipating agent, associations, autonomy, citizenship, social education*

## Cómo citar este artículo:

Martín-Bermúdez, Nieves (2019).

Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 149-163.



ISSN 2339-6954

## ■ Introducción

La educación social como práctica de la pedagogía social no comprende la relación teoría, metodología y práctica

sin que situemos en ellas las sinergias que se generan en el diálogo educación-sociedad; o, lo que viene a ser lo mismo, en la reciprocidad que ha de establecerse entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad. (Caride, Gradaille y Caballo, 2015, p. 10)

De manera normalizada, la educación social se ha centrado más en ampliar términos de exclusión o vulnerabilidad social sin cuestionar desde una perspectiva crítica cuáles son los mecanismos que llevan a considerar a un ciudadano como usuario o cliente. Gallén (2006, p. 78) abre un interesante debate en cuanto a si la misión de los profesionales del campo social está centrada en apaciguar al desviado y disuadirlo para que acepte integrarse en una normalidad subordinada y/o más precaria o si está centrada en dotar de herramientas y cauces necesarios para favorecer una autonomía real.

Para reconocer e indagar acerca de lógicas de intervención basadas en el punto de vista de la búsqueda de la autonomía ciudadana se parte de un estudio empírico más amplio, “Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio” (Martín-Bermúdez, 2017), centrado en analizar los elementos favorecedores de una educación emancipadora en base a las diferentes corrientes educativas y experiencias situadas en un contexto concreto a través de la observación y entrevistas a las entidades que actúan como agentes de intervención.

Los resultados nos llevan, por un lado, a elaborar una serie de propuestas que complementan la revisión bibliográfica con la indagación sobre la práctica. Y, de otro, a profundizar en el papel de la educación social en el mundo de las asociaciones, donde encuentra un potencial incalculable a la hora de comprender las dinámicas emancipadoras que actúan en una comunidad local.

## Educación social para la autonomía

Partir del ámbito de la educación social supone comprender que esta profesión se presenta como una

acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva

y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando, en primer lugar, con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas. (Riera, 1998, p. 45)

De este modo, investigar sobre procesos de autonomía real supone indagar prácticas que, bajo unos principios educativos orientadores, faciliten a la ciudadanía cuestionarse y actuar ante la mejora de la calidad de vida, de manera equitativa; es decir, para todas las personas que habitan el planeta. Esto requiere una mirada preocupada por temáticas que superen los marcos clásicos y asistenciales de intervención social: “*la nueva pedagogía social no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de tradicionales problemas sociales [...] sino que ésta fuera un servicio normalizado y al alcance de todos los sectores de la población*”. (Torio López, 2006, p. 50)

A pesar de que la literatura que aborda temas de inclusión social desde una perspectiva integrada es inacabable (Gadotti, 2001; Castells, 2012; de Manuel, 2018; Gradaille y Caride, 2018), la educación social aún no se revela como un servicio de alcance global. Conscientes de que desde las políticas públicas no se garantiza el cuidado de un orden social igualitario, los encargos de inclusión deben traducirse en la posibilidad de ofrecer a la ciudadanía nuevos caminos. Es decir, se hace urgente generar contextos educativos y sociales; ofrecer un mensaje crítico y con posibilidades de cambio; y, sobre todo, ocupar el compromiso de que llegue a toda la ciudadanía.

De este modo, surge la inquietud por comprender si desde el ejercicio de la educación social es posible ofrecer autonomía real para todas las personas. Esto nos lleva a decantarnos por los enfoques críticos como son las teorías del desarrollo (Nussbaum, 2002; Unceta, 2014/15), perspectivas liberadoras (Cuevas Noa, 2003; Fromm, 2004) y descolonizadoras del saber (Castro-Gómez, 2007; de Sousa Santos, 2014; del Río y Celorio, 2018).

Es desde esta perspectiva donde rescatamos principios emancipatorios que promueven una ciudadanía activa y consciente de las problemáticas que la aquejan. Mantener una perspectiva crítica sobre cómo ha ido afectando el modelo de desarrollo de vida en diferentes sociedades a lo largo del tiempo y cómo se materializa en actitudes y valores predominantes nos facilita comprender las causas de estas problemáticas.

## Educación social como práctica transformadora

La relación desarrollo y sociedad se analiza, desde la visión educativa en el contexto español, dentro de la corriente de la educación para el desarrollo, concretamente dentro de la sexta generación, que se fundamenta en la promoción de una ciudadanía global centrada en los derechos del planeta, en

Investigar sobre procesos de autonomía real supone indagar prácticas que, bajo unos principios educativos orientadores, faciliten a la ciudadanía cuestionarse y actuar ante la mejora de la calidad de vida

La intervención social en clave de desarrollo se define a través de diferentes etapas que pasan por la ayuda inmediata al empoderamiento

cualquiera de los ámbitos y contextos posibles. La intervención social en clave de desarrollo se define a través de diferentes etapas que pasan por la ayuda inmediata al empoderamiento como objetivo teórico desde la década de los ochenta. Como actores principales del desarrollo se comprenden las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), las organizaciones civiles y los movimientos vecinales (Mesa, 2000).

El IV Congreso de Educación para el Desarrollo (2014) se planteó bajo el lema “Cambiar la educación para cambiar el mundo ¡Por una acción educativa emancipadora!”. El encuentro se dedicó a la reflexión conjunta entre movimientos sociales, ONGD, educadores, educadoras y diferentes formas de organización emergentes; en definitiva, para “reforzar la apuesta por un mundo en el que tengamos cabida todas las personas” (Celorio y López de Munain, 2014, p. 7), presentando actuaciones alternativas basadas en principios de justicia, equidad y solidaridad.

La *construcción del sujeto político*, desde el colectivo humano; la *comunicación para la transformación*, desde el despertar de procesos más conscientes de la realidad; el *cuestionamiento de las relaciones de poder*, desde el análisis crítico de las relaciones existentes; y el *análisis de procesos* que dan importancia a lo emocional, al cuidado en los procesos educativos, fueron las líneas temáticas sobre las que articularon las propuestas relacionadas con la educación para la transición emancipadora.

En cuanto a los principios rectores que rigen la perspectiva de la educación para la transición emancipadora, Celorio (2013, p. 12-18) plantea los ocho siguientes:

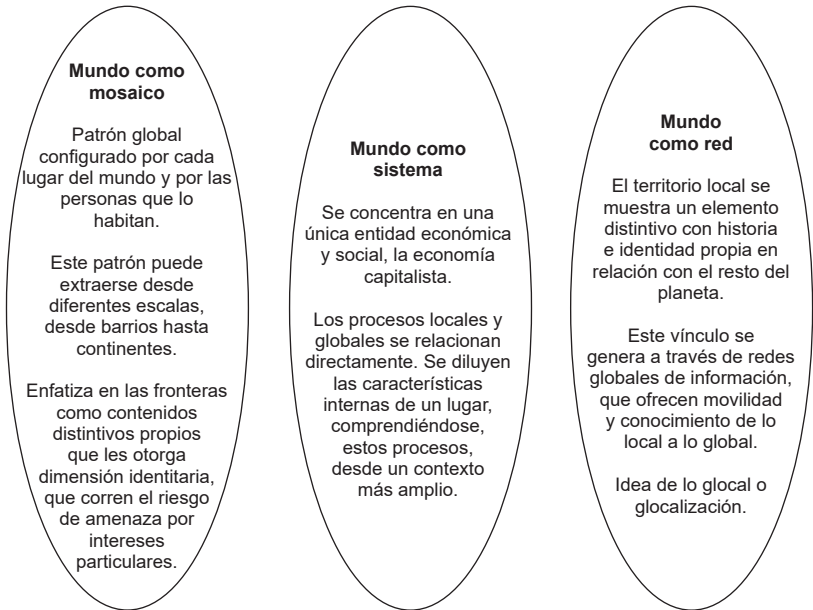
1. *Empoderamiento*. Para que la ciudadanía sea capaz de constituirse como agente con capacidad de decidir, exigir y promover posibilidades. Empoderar para emancipar supone reinventar un poder positivo y emancipador.
2. *Inclusión*. Para promover la inclusión debe existir una cultura inclusiva en la comunidad social, que requiere un trabajo previo en y desde la propia comunidad.
3. *Participación*. Es imprescindible trabajar procesos de participación participativos, desde una participación real de todos los agentes de la comunidad, rescatando dinámicas que integren participación, comunicación social y ciudadanía.
4. *Crítica*. Otorgar dimensión crítica a la educación supone situar lo educativo como quehacer social y darle la importancia al papel que juega en el proceso transformador de las sociedades.

5. *Solidaridad*. En términos de solidaridad impulsora de creatividad y utopía, implicando la solidaridad como contenido, práctica e interacción del ámbito educativo y social. Solidaridad en el ámbito local y global, en el saber, en la ética, en el sentimiento, en el intercambio, como orientación participativa y emancipadora.
6. *Interculturalidad*. Reconocer la dimensión cultural y de cómo se van introduciendo las cuestiones de poder en el conocimiento, en las prácticas de estructuración de las identidades.
7. *Enredamiento*. En este caso nos encontramos con las nuevas tecnologías como herramientas aliadas para permitir la conexión, el contacto y la comunicación horizontal, facilitando instrumentos que posibilitan compartir, contrastar y avanzar desde ámbitos de gran diversidad, pero con niveles de vinculación muy interesantes.
8. *Comunicación*. Su importancia recae en la necesidad para el empoderamiento y en reelaborar culturas y articulaciones comunitarias reapropiándose de espacios que han generado en muchas ocasiones información prejuiciosa y tóxica para las comunidades. Así mismo, las nuevas tecnologías de la comunicación posibilitan conocer otros modelos de vida, a pesar de que no están legitimados en los medios de comunicación de masa.

Conocer los elementos que caracterizan procesos emancipatorios nos posibilitará ofrecer propuestas concretas de intervención basadas en la concepción de una ciudadanía activa y comprometida. En este sentido, es imprescindible comprender, por parte de quienes participan, qué significa ser un ciudadano emancipado y con capacidad emancipatoria; es decir, con capacidad para acompañar a otras personas en la comprensión de las causas que acarrearán las diferentes problemáticas sociales. La imposición queda alejada de las estrategias emancipatorias, y comenzar con la implementación de una actuación sin tener en cuenta a los protagonistas sería un error inicial.

Del mismo modo que utilizar estrategias rígidas e impuestas no es un acierto, tampoco lo son intentos individuales aislados en el tiempo. Crang (2005) propone la comprensión de un mundo como red frente a la consideración del mundo como mosaico.

Gráfico 1: Perspectivas en la relación global-local



Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada de Crang (2005).

Creer en un único patrón global, tanto en la forma de comprender el mundo como en la lógica de intervención, homogeniza las identidades culturales, lo que acarrea un sentimiento de *localización* que no permite valorar la riqueza de la diversidad cultural y/o prácticas no igualitarias desde un punto de vista etnocéntrico

Creer en un único patrón global, tanto en la forma de comprender el mundo como en la lógica de intervención, homogeniza las identidades culturales, lo que acarrea un sentimiento de *localización* que no permite valorar la riqueza de la diversidad cultural y/o prácticas no igualitarias desde un punto de vista etnocéntrico. Desde la lógica del mundo como sistema, las actividades del capitalismo están asentadas sobre otras actividades “relacionadas con la sostenibilidad de la vida, que no pasan por el mercado” (Jubeto, 2011, p. 17).

La importancia de definir modelos alternativos de desarrollo y la puesta en valor de la diversidad de las identidades culturales recae en la necesidad de explicar la teoría desde la práctica concreta. Hoy diferentes instituciones (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional-HE-GOA<sup>1</sup>, Escola de Cultura de Pau<sup>2</sup>, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra<sup>3</sup>) y colectivos de diversa índole (Ilusionismo social, investigación, participación y culturas populares<sup>4</sup>, La Transicionera<sup>5</sup>, Solidaridad Internacional<sup>6</sup>, Colectivo CRAC<sup>7</sup>, Alianza por la Solidaridad<sup>8</sup>) reivindican la necesidad de repensar el mundo y plantear nuevos modelos ante esta crisis civilizatoria.

Este salto debe ir acompañado de una perspectiva educativa al servicio de la transformación social, lo que supone una nueva visión tanto al respecto de los valores como de los agentes que participan de ella. Esto sitúa la profesión de la educación social como la más idónea para la promoción de una educación transformadora y de ciudadanía activa.

## Asociaciones como agentes de emancipación ciudadana

Como se ha planteado en el apartado anterior, llevar a cabo propuestas desde una acción educativa transformadora supone identificar como aliados a los agentes que ejercen este papel en un espacio o contexto determinado. Para que un proceso de estas dimensiones adquiera eficacia y compromiso en el tiempo se debe actuar en red, siendo conscientes de los medios locales disponibles y estando dispuestos a la colaboración en la creación de alternativas.

La *Carta de ciudades educadoras* (2004) expresa que una ciudad educadora considera la educación como instrumento de transformación social y motor de desarrollo humano, social y económico de las personas y comunidades que la forman; siendo necesaria la movilización y articulación de los agentes que intervienen en el territorio “con sus instituciones educativas formales, intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas), colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias” (p. 2).

Por ello, a la hora de identificar posibles entidades sociales que participan en clave emancipatoria en un contexto encontramos a las asociaciones como primeros agentes que indagar frente a las instituciones clásicas de intervención y desarrollo. En este sentido, se considera que actualmente son la organización que más se acerca conceptualmente al papel de agentes emancipadores de la educación, identificando a esa ciudadanía activa. Además, frente a movimientos sociales y colectivos no institucionalizados, las entidades ciudadanas cuentan con un registro en el archivo municipal del que tomar un punto de partida para abordar quiénes son estos actores.

Desde la administración pública, a partir de la legislación vigente sobre asociaciones, se plantea que:

Las asociaciones permiten a los individuos reconocerse en sus convicciones, perseguir activamente sus ideales, cumplir tareas útiles, encontrar su puesto en la sociedad, hacerse oír, ejercer alguna influencia y provocar cambios. Al organizarse, los ciudadanos se dotan de medios más eficaces para hacer llegar su opinión sobre los diferentes problemas de la sociedad a quienes toman las decisiones políticas. Fortalecer las estructuras democráticas en la sociedad revierte en el fortalecimiento de todas las instituciones democráticas y contribuye a la preservación de la diversidad cultural. (Preámbulo de la Ley de Asociaciones, 2002)

La cuestión es que en la práctica no se reconoce que ese sea el objeto principal de las entidades ciudadanas, más bien se vuelven otro modo de constitución para realizar una labor en la sociedad de forma remunerada. Así, frente a

mantener continuidad en cuanto al reconocimiento de las convicciones, se centran en mantener una actividad empleadora continuada. De este modo, el carácter continuo y el largo plazo al respecto de las cuestiones que les aquejan dura el tiempo que pueden mantener recursos.

Las asociaciones, oenegés, fundaciones..., están atrapadas. Han asumido enormes compromisos (con sus destinatarios, con la comunidad social y con sus propios miembros y trabajadores), dependen de la administración, de los recursos públicos que ésta administra, para desarrollar su acción y, en muchos casos, hasta para sobrevivir como organizaciones. (de la Riva, 2011)

Esta responsabilidad de atender a cuestiones que no cubren las políticas públicas no puede ser relegada a estos actores principales. Es necesaria una visión de red que incluya diferentes perspectivas y vincule a los diferentes agentes con legitimidad y responsabilidad sobre los espacios.

Es por ello que se comprenden las asociaciones como agentes de desarrollo e intervención no formal. En definitiva, como un *modo de socialización alternativo* (de Sousa Santos, 2006), no intencionado en ocasiones, con posibilidad de definir nuevos horizontes utópicos como puede ser la transición emancipatoria. Este salto hacia una educación al servicio de la transformación implica una nueva visión (Aguerrondo, 1999; Naranjo, 2007; Stirner, 2013) que supere las actuaciones ligadas a modelos e instituciones tradicionales de desarrollo.

Ciudadano es quién se siente parte de la ciudad (inclusión) y se siente responsable de la ciudad a través de la participación en el debate y la toma de decisiones... L@s ciudadan@s necesitan una ciudad con ágoras, con espacios de encuentro. (de Manuel, 2018, p. 5)

La educación social se presenta como profesión con capacidad para promover agentes emancipatorios y fortalecer instituciones asociativas

Para acercarnos al papel que ejerce la ciudadanía como agentes emancipatorios es necesario trabajar desde el fortalecimiento de las instituciones (Mesa, 2000). En la práctica, no encontramos un agente o perfil concreto que se dedique al fortalecimiento de las instituciones sociales en clave emancipadora, a pesar de ello, sí que se revelan experiencias concretas, aunque a veces quedan aisladas en el tiempo. Una renovación de las instituciones en torno a un carácter democrático queda aún lejos de la práctica y del interés administrativo, por lo que estas experiencias se materializan en los modos ciudadanos de asociación.

La educación social, como se ha mencionado con antelación, se presenta como profesión con capacidad para promover agentes emancipatorios y fortalecer instituciones asociativas. Se plantea como horizonte utópico de la profesión el diseño de estrategias en que cualquier ciudadano o colectivo se comprenda emancipador y con capacidad emancipadora; es decir, que actúe de manera integrada y manteniendo redes que promuevan la autogestión y la corresponsabilidad ciudadana frente a la dependencia administrativa.

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendidas como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (ASEDES, 2007, p. 12)

El principio de la participación comunitaria, definido desde el *Código deontológico profesional* (2007), expresa la íntima relación que tiene la profesión ante la promoción de la propia comunidad con la que interviene desde la autogestión de la propia vida cotidiana. La promoción de la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que pueden influir en la educación global de las personas solo será posible desde la posibilidad de participar en los diferentes ámbitos de la vida local.

Así se muestra la importancia de incluir, sobre las funciones tradicionales, valores de promoción del compromiso ciudadano y la movilización ciudadana ante situaciones que aquejan a las personas; promover conciencia crítica y valores comunitarios; buscar y generar recursos; así como capacidades para la emancipación social. De acuerdo con Sáez (2006), se considera la necesidad de indagar nuevos ámbitos profesionales, que potencien una cultura e identidad profesional.

Se deriva de aquí la necesidad de propiciar mecanismos de participación y preocuparse por reconocer a quiénes no los utilizan para tener un conocimiento real de la situación de las personas. De estar al día de la realidad social y reconsiderar las competencias cívico-sociales importantes para fomentar el propósito humano de vivir en comunidad, ya no como una imposición sino porque es sentido por la ciudadanía.

Esto supone diseñar nuevos marcos de investigación y actuación, propios de la educación social y afines a lo que supone este derecho ciudadano. La utopía es avanzar en la forma de entender a las personas más que como contenedores estáticos e individuales que consumen servicios, como personas que construyen y demandan sus propias necesidades. Es estar convencido de que la transformación social en clave empoderadora es posible.

Por ejemplo, Viché González (2018) expresa la animación sociocultural como vehículo de procesos de identificación con una comunidad que, a su vez, refuerza la autoestima individual y colectiva y considera el patrimonio como espacio para la convivencia. Para ello, se desprende el reto de fortalecer en las entidades el concepto de cohesión social y de propiciar espacios de convivencia para trabajar la importancia de las redes de apoyo para la consecución de objetivos comunes, así como la mediación como vehículo de canalización de demandas. El diseño de actuaciones integradas debe incluir la visión de cada uno de los agentes sociales que influyen en un contexto.

Tenemos el reto de incluir una nueva teoría de la democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, “una nueva teoría de la subjetividad que permita reconstruir el concepto de sujeto y una nueva teoría de la emancipación que no sea más que el efecto teórico de las dos primeras teorías en la transformación de la práctica social llevada a cabo por el campo social de la emancipación”

Compartimos con de Sousa el reto de incluir una nueva teoría de la democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, “una nueva teoría de la subjetividad que permita reconstruir el concepto de sujeto y una nueva teoría de la emancipación que no sea más que el efecto teórico de las dos primeras teorías en la transformación de la práctica social llevada a cabo por el campo social de la emancipación” (2001, p. 183). Y, sobre todo, comenzar a aplicar experiencias a la realidad concreta para que estas teorías puedan ser desarrolladas y adquieran la validez que se merecen.

## A modo de propuestas

De manera concreta como conclusiones del proyecto de investigación “Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio” (Martín-Bermúdez, 2017), se deriva que los objetivos de la educación social desde una perspectiva de activar un proceso de empoderamiento ciudadano se centrarían en

1. *Conocer desde la evaluación previa las principales demandas de un contexto.* Esto implica las demandas advertidas como latentes, incluyendo las perspectivas de la mayoría de agentes implicados preocupándose por conocer los motivos de los que no llegan a implicarse. Las demandas sobre las que se articulen las intervenciones sociales deben ser advertidas y motivadas por la ciudadanía en pro de favorecer la calidad de vida de estas. De nada vale realizar acciones espontáneas y puntuales en el tiempo si queremos conocer cómo se incluye la actitud emancipadora en la ciudadanía.
2. *Conocer los espacios desde la percepción de los agentes implicados.* A la hora de implementar cualquier actuación es importante reconocer la dinámica propia que ya funciona dentro de los espacios; cualquier actividad no sentida puede concebirse más como imposición que como necesaria o atractiva. La colaboración de las personas que ya actúan en el espacio es muy importante, por eso este objetivo tiene mucha relación con respetar la vida de las personas.
3. *Diseñar propuestas en niveles de actuación adaptados a las características propias de la ciudadanía implicada.* Los niveles de actuación se concretarían en sensibilización, información, formación y movilización; de este modo es fácil, según las tendencias ciudadanas, concretar actuaciones a las características de la ciudadanía, otorgándole la capacidad protagónica de tomar partido de las actuaciones que se desarrollen.
4. *Establecer mecanismos que aseguren que la ciudadanía puede, quiere y sabe participar.* Muy ligada a la anterior, se vuelve imprescindible mantener este objetivo de forma transversal para cada una de las actuaciones que se lleven a cabo desde la perspectiva de la intervención social.

5. *Recuperar espacios de convivencia ciudadana y propiciar mecanismos de mantenimiento y reajuste de los mismos.* De esta forma la propia ciudadanía es responsable de su entorno próximo pues comparte espacios que son importantes de forma individual y colectiva. Hay momentos en que es preciso compartir la información al respecto de la historia del contexto concreto y las posibles causas que hayan generado que sea necesaria la participación de toda la ciudadanía en las cuestiones que le afectan.
6. *Definir una estrategia emancipatoria a largo plazo, centrada en las problemáticas advertidas en el contexto.* Se llevará a cabo a través de actuaciones inmediatas que promuevan, en primer lugar, la dinamización, a corto plazo; y, en segundo lugar, establecer mecanismos de seguimiento de las actuaciones promoviendo la devolución de datos como elemento de sensibilización. Se vuelve una oportunidad idónea para modificar los elementos del espacio público que sirven de contravalores para dar paso a elementos creados desde la ciudadanía.
7. *Habilitar canales para la devolución de información desde mensajes positivos del contexto.* Supone superar la visión y proyección de exclusión en los contextos que ofrecen poco margen de cambio a la ciudadanía. Es imprescindible preocuparse porque la información llega a los participantes. Devolver la confianza a las asociaciones es importante para mantener la continuidad en el trabajo; no pueden llegar a sentirse utilizadas para cuestiones investigadoras. Establecer actividades para generar confianza tanto con los agentes sociales de la zona como mutua entre ciudadanos.
8. De manera general, se plantea oportuna la creación de un *observatorio de ciudadanía empoderada*. Un espacio que eduque y se eduque por la relación que establezcan las personas que se impliquen en el mismo, las cuáles encuentran diferentes formas de participación que sirven para la sistematización e indagación de la misma. La misión de esta propuesta es concretar en una entidad mediadora de la ciudadanía y la administración la potencialidad para indagar sobre la capacidad de ejercer los derechos y deberes ciudadanos, prestando atención al sesgo participativo.

## Conclusiones

Iniciar un proceso de educación para la transición emancipadora puede sugerirse sencillo, pero es difícil encontrarle un final. La acción del educador/a social en procesos emancipatorios se encuentra íntimamente ligada a la evaluación continua de experiencias. Se trata de atender las cuestiones que desde la investigación se detecten como prioritarias en cuanto a evitar desequilibrios territoriales y sesgos participativos.

Son diversas las dificultades para poner en marcha este tipo de iniciativas ya que la oportunidad de operativizar e indagar elementos emancipatorios y evaluar cómo se van desarrollando requiere de estudios longitudinales y

una rigurosidad en el proceso de ejecución que a veces quedan diluidos entre tanta burocratización y meritocracia. Además, por lo general, los procesos de auditorías de las entidades financiadoras constriñen los procesos de intervención dificultando la flexibilidad propia de las relaciones humanas.

Aunque parezca una ardua tarea inicial, comprender la dinámica emancipadora del territorio puede ser una fortaleza a la hora de otorgar continuidad al trabajo con principios emancipatorios. A nivel de intervención, es difícil comprender la complejidad que requiere la dinámica social, por la cantidad de elementos que influyen. Por ello sería interesante incluir a aquellos agentes o ciudadanía que normalmente no participan de ninguno de los mecanismos de participación.

Plantear una mirada diferente e imparcial a la realidad “normalizada” y al modo de conocer por qué la participación en diferentes sectores de población se torna escasa o inexistente, desde diferentes ámbitos y espacios, tanto profesionales como cotidianos, supone enriquecer la práctica de la educación social. Es imprescindible tener en cuenta que difícilmente se podrán llevar a cabo prácticas emancipadoras de un día para otro. Primero hay que abordar en el diagnóstico la percepción sobre las cuestiones de autonomía, pues a medida que se va profundizando en el conocimiento y la dinámica propia de diferentes colectivos sociales se van conociendo nuevas estructuras que oprimen.

El papel de la educación social se considera idóneo para la promoción de una educación transformadora y de la ciudadanía activa ya que se basa en la relación entre una teoría, un método y una práctica relacionada con la calidad de vida, que además es cercana a la experiencia cotidiana de los colectivos

Como se ha ido revelando, el papel de la educación social se considera idóneo para la promoción de una educación transformadora y de la ciudadanía activa ya que se basa en la relación entre una teoría, un método y una práctica relacionada con la calidad de vida, que además es cercana a la experiencia cotidiana de los colectivos. Se pone en valor conocer la predisposición y el momento en el que se encuentran las personas a nivel conceptual y valorativo, así como detectar y sensibilizar sobre necesidades no sentidas. Sin ánimo de instalar jerarquías en la manera de comprender la profesión, se considera indispensable apostar por la integración de características de la educación emancipadora (Celorio, 2013), planteadas en apartados anteriores.

En definitiva, se presenta una apuesta por la educación social desde y para la emancipación en los espacios de convivencia de la vida cotidiana; pero para que estas cuestiones mantengan la transcendencia que requiere es preciso caminar de la mano con los diferentes agentes colectivos y contar con la convicción del grupo con el que se plantea la transición emancipadora. De nada sirve trabajar sin ilusión como tampoco sirven las actuaciones esporádicas, sin acompañamiento en el tiempo o sin implicación ciudadana.

Nieves Martín-Bermúdez  
Dra. en Desarrollo y ciudadanía: derechos humanos,  
igualdad, educación e intervención social  
Universidad Pablo de Olavide  
nmarber@upo.es

## Bibliografía

**Aguerrondo, I.** (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>

**ASEDES** (2007). Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social. En: ASEDES. *Documentos profesionalizadores*, (33-50). Aragón: Aragón Grafox, S.L. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

**ASEDES** (2007). Código deontológico del educador y la educadora social. En: ASEDES. *Documentos profesionalizadores* (19-32). Aragón: Aragón Grafox, S.L. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

**Caride Gómez, J. A.; Gradaílle Pernas, R.; Caballo, B.** (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 1-11. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016)

**Castells, M.** (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.

**Castro-Gómez, S.** (2007) Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez; R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (79-91). Bogotá: Iesco-Pensar Siglo del Hombre Editores.

**Celorio, J.** (2013). *Educación para el Desarrollo en Transición – Educación para la Transición Emancipadora*. Recuperado de: [http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1816/Juanjo\\_2013\\_ED\\_para\\_la\\_transicion\\_completo.pdf](http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1816/Juanjo_2013_ED_para_la_transicion_completo.pdf)

**Celorio, G.; López de Munain, A.** (2007). *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gastéiz. Bilbao: Hegoa. Recuperado de: [www.fundacionetea.org/media/File/Borrador\\_Balance\\_ED\\_M\\_LuzOrtega.pdf](http://www.fundacionetea.org/media/File/Borrador_Balance_ED_M_LuzOrtega.pdf)

**Crang, P.** (2005). Local-Global. 2a ed. En: P. Cloke; P. Crang; M. Goodwing (eds.) *Introducing Human Geographies*, (24-34). Oxfordshire: Routledge.

**Cuevas Noa, F. J.** (2003). *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios.

**de la Riva, F.** (2011, febrero). ¿Hacia el colapso del tejido asociativo solidario? Recuperado de: <https://participasion.wordpress.com/2011/02/11/hacia-el-colapso-del-tejido-asociativo-solidario/>

**de Sousa Santos, B.** (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

**de Sousa Santos, B.** (2006). *The Rising of the Global Left: The World Social Forum and Beyond*. Londres: Zed Books.

**de Sousa Santos, B.** (Septiembre, 2001). Los nuevos movimientos sociales. *Observatorio Social de América Latina, OSAL*, (5), 177-184. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>

- del Río, A.; Celorio, G.** (2018). *La educación crítica emancipadora. Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (2011-2015)*. Bilbao: Zubiria Etxea. UPV/EHU.
- Fromm, E.** (2004). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, M.** (2002). Escuela ciudadana, ciudad educadora. En: *Ia Conferencia Internacional de Educación*. Ribeirão Preto: Universidad de Sao Paulo. Recuperado de: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Oct\\_Gadotti\\_Escuela.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Oct_Gadotti_Escuela.pdf)
- Gallén, C.** (2006). *Les fronteres de la normalitat: una aproximació en clau social a les persones amb intelligença límit o borderline*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Gradaille Pernas, R.; Caride Gómez, J. A.** (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26.
- Jubeto Ruíz, Y.** (12 de enero, 2011). Debates sobre desarrollo y bienestar desde la economía feminista. *Revista Pueblos*. Recuperado de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2309>
- Ley Orgánica 1/2002**, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-5852>
- Mesa Peinado, M.** (2000). Educación para el desarrollo: Entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles*, 70, 11-26. Recuperado de: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Ed-entre%20caridad%20y%20ciudadania.pdf>
- Naranjo, C.** (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M.** (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Riera Romani, J.** (1998). *Concepto, formación y profesionalización de. Educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- Sáez, J.** (junio, 2006). Funciones y competencias en el grado de educación social desde la lógica profesional. En: *Jornadas d'estudi i debat: El títol de grau en Educació Social*. Palma de Mallorca: Universidad de Islas Baleares. Recuperado de: [http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo\\_doc2052.pdf](http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2052.pdf)
- Stirner, M.** (2013). *Escritos menores*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Torío López, S.** (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una Pedagogía Social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 10, 37 -54. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8929/1/EB.PDF>
- Unceta, K.** (2014/15). Desarrollo alternativo, alternativas al desarrollo y buen vivir: elementos para el debate. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, 128, 29-38
- Viché González, M.** (2018). Recuperando el patrimonio como espacio para la convivencialidad. *Quaderns d'animació*, 27-1, 1-14.

- 
- 1 Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional-HEGOA: <http://www.hegoa.ehu.es/>
  - 2 Escola de Cultura de Pau: <http://escolapau.uab.cat>
  - 3 Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: <https://www.ces.uc.pt/en>
  - 4 Ilusionismo social, investigación, participación y culturas populares: <https://ilusionismosocial.org/>
  - 5 La Transicionera: <https://latransicionera.net/>
  - 6 Solidaridad Internacional: <http://www.solidaridadsi.org/es/en-el-mundo/ejes-de-accion/6/educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n>
  - 7 Colectivo CRAC: <http://redasociativa.org/crac/>
  - 8 Alianza por la Solidaridad: <https://www.alianzaporlasolidaridad.org/paises/espana>
-