

El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica

Recepción: 08/05/2021 / Aceptación: 20/08/2021

Resumen

Como muestra la investigación, el término desarrollo comunitario ha sido ampliamente analizado ahondando sobre todo en los conceptos que lo constituyen (desarrollo y comunidad). Avanzando ahora en ese análisis, este estudio pretende sistematizar las bases epistemológicas del desarrollo comunitario. El objetivo es aportar fundamentos para contribuir al desarrollo de la teoría y de la práctica de esta disciplina y, ahondando en los aspectos teóricos clave, valorar su pertinencia como materia fundamental en el grado de Educación Social. Para ello, tras un estudio sistemático de investigaciones en el ámbito, se realiza un breve recorrido histórico desde los orígenes del desarrollo comunitario hasta su actualidad, indagando en el cómo y el porqué surge, recogiendo propuestas conceptuales y analizando aquellas ciencias que lo nutren y lo configuran. El análisis teórico del estudio pone de relieve tanto la praxis social que desempeña el desarrollo comunitario como su carácter educativo en un contexto social, concluyendo que el desarrollo comunitario es una disciplina con un campo de acción, una labor y unos procesos de intervención bien definidos, con marcos conceptuales y metodológicos propios que justifican su pertinencia e inclusión en el grado de Educación Social.

Palabras clave

Epistemología, desarrollo comunitario, educación social, educadores sociales.

El desenvolupament comunitari en el marc de l'educació social: una aproximació epistemològica

Tal com mostra la investigació, el terme desenvolupament comunitari ha estat àmpliament analitzat aprofundint sobretot en els conceptes que el constitueixen (desenvolupament i comunitat). Avançant ara en aquesta anàlisi, aquest estudi pretén sistematitzar les bases epistemològiques del desenvolupament comunitari. L'objectiu és aportar fonaments per contribuir al desenvolupament de la teoria i de la pràctica d'aquesta disciplina i, aprofundint en els aspectes teòrics clau, valorar-ne la pertinència com a matèria fonamental en el grau d'Educació Social. Per fer-ho, després d'un estudi sistemàtic d'investigacions en l'àmbit, es realitza un breu recorregut històric des dels orígens del desenvolupament comunitari fins a l'actualitat, indagant en el com i el perquè sorgeix, recollint propostes conceptuals i analitzant les ciències que el nodreixen i el configuren. L'anàlisi teòrica de l'estudi posa en relleu tant la praxi social que exerceix el desenvolupament comunitari com el seu caràcter educatiu en un context social, conclouent que el desenvolupament comunitari és una disciplina amb un camp d'acció, una tasca i uns processos d'intervenció ben definits, amb marcs conceptuals i metodològics propis que en justifiquen la pertinència i la inclusió en el grau d'Educació Social.

Paraules clau

Epistemologia, desenvolupament comunitari, educació social, educadors socials.

Community development in the framework of social education: an epistemological approach

As the research shows, the term "community development" has been extensively analysed, particularly in terms of the concepts that constitute it (development and community). Advancing in this analysis, this study aims to systematise the epistemological bases of community development. The aim is to suggest cornerstones that can contribute to the development of the theory and practice of this discipline and, by exploring key theoretical aspects, to assess its relevance as a basic subject in Social Education degree studies. To this end, after a systematic study of research in the field, a brief historical review is made from the origins of community development to the present day, discussing how and why it emerged, collecting conceptual proposals and analysing the sciences that nourish and shape this concept. The theoretical analysis of the study highlights both the social praxis of community development and its educational nature in a social context, concluding that this is a discipline with a well-defined field of action, work and intervention processes, with its own conceptual and methodological frameworks that justify its relevance and inclusion in the Social Education degree.

Keywords

Epistemology, community development, social education, social educators.

Cómo citar este artículo:

Gaintza Jauregi, Z. (2021). El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 103-122.



▲ Introducció

Los estudios de educación social son relativamente recientes. En España, por ejemplo, como diplomatura se aprueban en 1991 (Real Decreto 1420/91, de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991) y en grado se transforman con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, aunque no fue hasta el curso 2009/2010 cuando se empieza a impartir en la mayoría de las universidades del Estado (Sement, 2011).

La labor del educador social se desarrolla en contextos socio-comunitarios, por lo general del ámbito no reglado

En concreto, los estudios de grado en Educación Social responden a un ámbito profesional definido. Según Bas et al. (2014), la labor del educador social se desarrolla en contextos socio-comunitarios, por lo general del ámbito no reglado, en el que se pretende el grado máximo posible de la socialización de los sujetos de intervención. En la misma línea, Soler (2010) afirma que se trata de una formación académica descriptiva, explicativa e interpretativa de los fenómenos de tipo educativo que están relacionados con la sociabilidad y los procesos de socialización de las personas y grupos. En función de la edad de esas personas o grupos, el educador social se dirige a la infancia, a la juventud, a las personas adultas o a la tercera edad, “tratando de dar respuesta a demandas y necesidades sociales, previniendo, paliando o corrigiendo procesos de exclusión social, al tiempo que promueve también procesos de inclusión y participación social” (González et al., 2017, p. 46). De esa forma, desde la dimensión social de la titulación, se responde plenamente a las demandas y necesidades de la sociedad actual, de ahí que el campo de proyección profesional del educador social sea muy amplio, ya que “dirige su acción a colectivos de población muy diversificados que le exigen el desarrollo de numerosas funciones, que requieren, a su vez, competencias muy variadas” (ANECA, 2005, p. 128).

Esa amplia gama de actuación supone que para la formación del futuro educador social la titulación se caracterice por una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido. En este sentido, con una carga lectiva de doscientos cuarenta ECTS, el diseño de grado incorpora contenidos relacionados con esa realidad profesional y sus demandas (género, salud mental, educación ambiental, orientación socio-laboral y empleo, etc.) y, a través de las mismas, se responde a las veintiséis competencias que se recogen en el Libro Blanco del grado de Educación Social (Vila, 2004). Competencias cuya finalidad es desarrollar diferentes destrezas y habilidades en los estudiantes para un mejor desempeño en su futuro laboral como educadores sociales.

En nuestro contexto administrativo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) tiene la misión, entre otras, de adaptar los estudios universitarios al mercado laboral. Esta organización, en relación con el tema del presente artículo, considera que “el educador social debe estar capacitado para prevenir o favorecer la inserción social de personas y colectivos en situación de exclusión social” (ANECA, p. 134) y, en esta

línea, propone un diseño curricular para los estudios de educación social que se deberá concretar en las diferentes universidades. Investigaciones recientes observan que el alumnado egresado de educación social, aunque en líneas generales hace una valoración positiva del grado, considera la necesidad de una mejor adecuación de las asignaturas y critica el desarrollo de algunas materias que han sido impartidas como si fueran dirigidas a otros grados (Lozano, 2018). Tal y como recogen Gómez y Rumbo (2018, p. 757), las competencias del grado en educación social no se han establecido “como el vínculo entre la enseñanza universitaria y el ámbito laboral”. De hecho, pensar en el futuro profesional al alumnado de grado le provoca miedo y estrés emocional (López et al., 2017) y el profesional en activo considera que no tiene la capacidad suficiente para desenvolverse en su profesión (Eslava et al., 2018). De ahí que “el alumnado universitario, tanto egresado como en proceso de formación, no consiga entender la relación que existe entre la teoría y la práctica, evidenciando que la formación inicial ha de ser repensada” (Rodrigo y Lozano, 2018, p. 117).

Ante esta realidad, y en aras a mejorar la formación inicial de los estudiantes del grado en Educación Social, este estudio, centrándose en el desarrollo comunitario como práctica habitual de la educación social (Caride, 2005), tiene un doble objetivo. Por un lado, como estudio epistemológico que es –conviene recordar que según Samaja (1999) la epistemología es una disciplina científica de segundo orden que tiene como objeto de estudio las propias ciencias– pretende avanzar en el desempeño del desarrollo comunitario como disciplina. Por otro lado, desde esa aproximación epistemológica, busca valorar y hacer más presente en los procesos formativos de educación social la perspectiva del desarrollo comunitario, siendo conscientes de que su presencia, en muchos casos, se lleva a cabo en la actualidad de manera transversal a través de diversas materias (Pedagogía comunitaria, Animación sociocultural, Aprendizaje-servicio).

Para ello, el punto de partida de este estudio se sitúa en la conceptualización del término *comunidad* como contexto donde ocurren los procesos de desarrollo comunitario y del término *desarrollo* como concepto sociológico y político. Y, el punto de llegada, se sitúa en aquellas disciplinas que nutren el área de desarrollo comunitario. Se trata de vincular aquellos conceptos, categorías y variables que desarrolla el desarrollo comunitario desde el conjunto de las ciencias sociales y humanas que la sustentan. Sin duda, un camino para conseguir que el desarrollo comunitario cumpla su cometido como campo de conocimiento y de acción va a ser reflexionar sobre sus vinculaciones con los conceptos y categorías de diferentes ciencias, para así reafirmar la validez del desarrollo comunitario como campo de conocimiento y avanzar en la concreción de sus principios, de sus recursos, de sus estrategias y de sus prácticas para valorar la ubicación del desarrollo comunitario en el grado de Educación Social.

El punto de partida de este estudio se sitúa en la conceptualización del término *comunidad* y del término *desarrollo* como concepto sociológico y político

Aproximaciones conceptuales al desarrollo comunitario

Comunidad y desarrollo

El término *comunidad* etimológicamente proviene del latín *communitas* y tiene como significado “calidad de lo común, de lo que, no siendo privativamente, pertenece o se extiende a varios” (Real Academia Española, 1984). Si bien, y como decía Williams, lo más importante de la comunidad es que ha existido siempre (Bauman, 2004), el término comunidad en sí mismo ha sido y es hoy por hoy muy discutido, así “sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores no se han puesto de acuerdo en la conceptualización” (Malagón y Sarasola, 2006, p. 9). De hecho, los postulados sociales nos llevan a concretar que el término comunidad se enclava en un contexto socio-histórico y cultural y, por ende, siempre acaecen en él fenómenos y sucesos que son irrepetibles, que son únicos. En definitiva, la comunidad no es algo estático, sino que se puede considerar un ente dinámico y vivo, cuya evolución se da dentro de un contexto histórico e interactúa con las diferentes realidades sociales (Cieza, 2006).

Para que exista comunidad debe existir interacción, necesidades compartidas o intereses comunes entre las personas que habitan en él

Como consecuencia de ese dinamismo, tal y como se recoge de los estudios de Ander-Egg (1998), Camacho (2012), Froufe (2005) o Nogueiras (1996), el concepto de comunidad ha tenido múltiples definiciones y, con ello, diferentes características y rasgos. En un principio, el concepto de *comunidad* se utilizó sobre todo para referirse a las sociedades antiguas o a las comunidades rurales. Este tipo de comunidades se idealizó por presentar vínculos naturales entre las personas, igualdad, homogeneidad, cooperación, tradición, voluntades e intereses compartidos, naturalidad, familiaridad, etc. (Barbero y Cortés, 2007, p. 40). No obstante, más allá del ámbito territorial, el concepto de comunidad remite al establecimiento de vínculos de proximidad, emotividad e interdependencia entre los individuos (Subirats, 2003). Así, para que exista comunidad debe existir interacción, necesidades compartidas o intereses comunes entre las personas que habitan en él. En las mismas se producen procesos de empoderamiento y participación generándose un sentimiento de pertinencia que da cohesión y consciencia de grupo (Ramos et al., 2014). Desde esta óptica interrelacional, hoy en día se plantea si “las comunidades deben ser actores centrales de su propio desarrollo” (Sala, 2017, p. 104). Pero, ¿qué se entiende con el término desarrollo?

En relación con el término desarrollo, Gudynas (2010) presenta tres corrientes en su definición. La primera, desde una acepción económica, lo define como progreso, bienestar, modernización, crecimiento económico, social, cultural o político. Una segunda, atendiendo a campos como la biología, lo sitúa como evolución en las etapas de crecimiento y maduración de los seres vivos. Y una tercera, en el ámbito de las ciencias sociales y la políti-

ca, lo relaciona con situaciones académicas y prácticas. Históricamente, el término desarrollo ha estado relacionado con la idea de progreso que ocurre en un espacio preciso definido por dos coordenadas: el lugar y las personas, “el desarrollo no se puede manifestar más que ahí en donde están y viven las gentes” (Sachs, 1980, p. 18). Al igual que ocurre con el concepto de comunidad, el concepto de desarrollo es tan viejo como la propia humanidad, “siempre ha habido seres humanos que han sufrido hambre y pobreza; siempre ha habido países con diferentes niveles económicos” (Ander-Egg, 1998, p. 35), y también está marcado por su contexto histórico (Arocena, 2002). Es por ello que el concepto desarrollo también es un concepto dinámico que ha evolucionado y se ha consolidado con el tiempo y del que existen múltiples definiciones.

El término desarrollo ha estado relacionado con la idea de progreso que ocurre en un espacio preciso definido por dos coordenadas: el lugar y las personas

Esta realidad tan diversa lleva a Pérez (2017) a analizar las variaciones conceptuales del término desde una óptica interdisciplinar partiendo de la premisa de que el desarrollo tiene dos dimensiones: la relacionada con un proceso socio-histórico y la referida a un discurso ideológico. Así mismo, Sánchez et al. (2017) analizan su evolución en el tiempo, desde su génesis hasta su re-conceptualización de acuerdo con las dinámicas del mundo moderno y constatando una nueva terminología como desarrollo humano, eco-desarrollo, desarrollo sostenible, entre otros. Ante esta ambigüedad del término, Pérez (2017) concluye que “lo que para algunas sociedades es desarrollo y un mejor futuro, para otras puede ser amenaza, destrucción, pobreza y depauperación” (p. 38); es decir, queda patente el desarrollo como un proceso territorial (espacio-dependiente).

Desarrollo comunitario

De la conjunción de los dos términos anteriores surge el desarrollo comunitario (DC), un término conceptual que se presenta con ciertos matices si atendemos a los diferentes autores que lo abordan: Ander-Egg (1982 y 2005), Bonfiglio, (1982), Mascareñas (1996); Colino y Del Pino (2008), Dorado y Ruiz (2017); Gómez (2008); Moral (1991), Viñas (2001) y Zarate (2007). Así, dentro del mismo campo semántico encontramos referencias a la “organización de la comunidad”, “desarrollo de la comunidad”, “planeación y organización de la comunidad” y, por supuesto, “desarrollo comunitario”. En esta línea, Nogueiras (1996) lleva a cabo un análisis sistemático en el que describe y aclara las diferencias terminológicas entre las diferentes expresiones utilizadas por cada autor, así como la concreción de los rasgos que los definen (tabla 1).

Tabla 1. Concepciones acerca del desarrollo comunitario

Autores	Terminología	Rasgos que lo definen
Ware	Organización de la comunidad	Promueve el mejoramiento social. Los recursos cubren las necesidades de la comunidad. Participación de la población.
Ander-EGG	Desarrollo de la comunidad	Método y técnica social. Contribuye al mejoramiento social y económico. Acción de la comunidad. Participación popular. Pretende cambios actitudinales.
Porzecanski	Desarrollo de la comunidad	Acciones para provocar cambios. Enlazado con acciones gubernamentales. Mejoramiento colectivo. Participación de los implicados.
Marchioni	Planificación y organización de la comunidad	Participación de los interesados. Principio básico: autodeterminación. Ritmo de desarrollo: lo establecen los interesados. Participación comunitaria.
Rezsóhazy	Desarrollo de la comunidad	Acción coordinada y sistemática. Unida a la acción gubernamental. Principio básico: autodeterminación. Fin: cambios actitudinales y de comportamiento.
Quintana	Desarrollo comunitario	Campo de la educación comunitaria. Forma de educación de adultos. Metodología dinamizadora. Cambios actitudinales en los individuos. Participación de los interesados.

Fuente: Nogueiras, 1996.

Cada variante es referida por un autor y, en ocasiones, aunque diferentes autores utilizan el mismo concepto, como es el caso del concepto *desarrollo de la comunidad*, existen diferencias entre los rasgos que los definen. Así, si bien las formas generales de DC que tienen lugar en una determinada comunidad pueden ser identificadas y categorizadas, las formas más concretas se abordan desde diversos enfoques y paradigmas (Riera et al. 2018), por lo que el campo de estudio del DC se encuentra en un proceso de constantes cambios y contradicciones (Paz y Núñez, 2021). Así, considerando que se trata de un término definido desde múltiples caracterizaciones conceptuales y prácticas (Matarrita y Brennan, 2012), en la tabla 2 se recoge alguna de las concepciones que definen el DC con posterioridad a Nogueiras (1996).

Tabla 2. Otras concepciones acerca del desarrollo comunitario

Autores	Rasgos que lo definen
Bhattacharyya (2004)	Actividad adherida a los principios de autoayuda, necesidades sentidas y participación. Propósito en la búsqueda de la solidaridad. Énfasis en la coordinación micro-macro.
Ander-Egg (2005)	Participación activa de los integrantes. Capacitación para cambios en comportamientos y actitudes. Alineación con políticas públicas. Intervención social metodológica.
Zárate (2007)	Participación de los sujetos el elemento clave. Sentimientos de arraigo y pertenencia. Proceso de capacitación. Metodología acorde a las características de la comunidad. Finalidad mejorar la calidad de vida.
Estelí (2008)	Movimiento de mejora. Participación autónoma y/o inducida de la comunidad. El trabajo con grupos es el instrumento de intervención.
Matarrita y Brennan (2012)	Implica organización, facilitación y acción. Brinda visión, planificación, dirección y acción coordinada. Opera con los recursos locales (económicos, humanos y físicos). Crea la comunidad en la que las personas desean vivir.
Nolasco y Edel (2020)	Modelo conceptual de nodo digital. Marco de trabajo interdisciplinario en los campos básicos de lo social, pedagógico y computacional.

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al origen y a la evolución del DC, cabe decir que tiene su origen en los primeros programas dirigidos que superan la perspectiva individual y se centran en el colectivo y la comunidad constatando que surge como forma de someter y controlar las colonias que Inglaterra poseía en África y Asia hacia la década de 1920. Después de este primer momento en el que se utilizan programas para el control de poblaciones sometidas, se produce una reconversión mediante la cual los mismos programas centrados en temas agrícolas, sanitarios y educativos se adaptan para que puedan servir para la emancipación de las zonas sometidas. Desde ese momento y hasta los años cuarenta, los programas de DC van cogiendo, poco a poco, más intensidad y entre los propios administradores de las colonias inglesas se entiende el DC como un movimiento que busca promover la mejora de la vida de toda la comunidad, con su participación activa y, en lo posible, con la iniciativa de la propia comunidad.

Coincidiendo con estos inicios se producen en América diversos programas de desarrollo de servicio social como respuesta a las necesidades existentes en contextos con altos índices de migración. Sobre la década de los años cincuenta se produce un proceso de institucionalización de los programas de DC a escala internacional con la implicación de diversos organismos: las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización para la Agricultura y la Alimentación, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Organización Mundial de la Salud. Este hecho supuso un importante impulso tanto en su conceptualización como en el establecimiento de las bases para aunar criterios sobre las características de las intervenciones para ser consideradas en el marco del DC. Ello supuso un claro avance en su sistematización metodológica y en la concreción de las técnicas asociadas a la intervención. En los años sesenta surgen planes de intervención en países tan diversos como India, Pakistán, Filipinas, Grecia, Egipto, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Israel, Chile, entre otros. Mediante la movilización de la población se busca un aumento de la calidad de vida de los ciudadanos a través de programas que abarcan temáticas tan diversas como agricultura, servicios, infraestructuras, empleo, etc., dirigidos tanto a la población en general, como a colectivos específicos: población campesina, mujeres o jóvenes, infancia o comunidades indígenas.

Tabla 2. Evolución del desarrollo comunitario

Año	Hito
1920	Orígenes: colonias británicas de África y América. Control y preparación para la emancipación.
1930	Desarrollo comunitario en América. Servicios sociales para cubrir necesidades que, a posteriori, incorporan la participación en la vida democrática.
1950 1960	Construcción del marco conceptual y metodológico. Institucionalización del desarrollo comunitario: <ul style="list-style-type: none"> • Naciones Unidas (ONU) • Organización de Estados Americanos (OEA) • Banco Interamericano de Desarrollo (BID) • Organización Internacional del Trabajo (OIT) • Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO) • Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) • Organización Mundial de la Salud (OMS)
1960 1970	Impulso a programas de desarrollo comunitario adecuados al nuevo marco en diversos países: India, Pakistán, Filipinas, Grecia, Egipto, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Israel, Chile, etc.
1970	Diversificación temática de los programas: medio ambiente, necesidad alimentaria, mujer, empleo, etc. Apaciguamiento del desarrollo comunitario.

Año	Hito
1980	Fomento del desarrollo endógeno y local. Expansión de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales focalizadas en desarrollo comunitario. Se incentivan las particularidades de cada nación. Bases del desarrollo comunitario moderno.
1990	Nuevas estructuras e instrumentos de gestión. Aumento de los vínculos entre desarrollo comunitario y democracia. Desarrollo de políticas participativas. Activación real de la ciudadanía.
Siglo XXI	Consolidar alianzas: trabajos en red. Procesos inclusivos. Nuevos escenarios participativos. Capacitación y profesionalización de dinamizadores.

Fuente: Elaboración propia.

Pese a ese auge inicial, en la década de los años setenta, se observa un apaciguamiento del DC como consecuencia de la relajación que, sobre estos programas, hacen las instituciones que en su momento lo fomentaron. Con ello, la década de los años ochenta se caracteriza por un intento por retomar las particularidades de cada nación poniendo especial atención en las iniciativas que surgen en cada contexto. Esta perspectiva se inserta, ahora, dentro del desarrollo local y, aunque surge en Europa, pronto se extiende a otras regiones del mundo. Esta situación es la base de la comprensión del modelo actual de DC, que tiende a vincular las nuevas propuestas a iniciativas de desarrollo local sin perder de vista su última finalidad, que no es otra que la mejora de las condiciones de vida de las personas que conviven en una comunidad y en un contexto determinado.

La década de los años noventa se caracteriza por la reorganización, especialmente en los países de occidente, de las estructuras nacionales e internacionales. Un ejemplo claro es el caso de Europa, generándose así nuevas estructuras e instrumentos que crean un nuevo marco institucional del que vertebra el DC. Desde estas estructuras se fomentan nuevas políticas de desarrollo que se caracterizarán por su vinculación con la activación de procesos democráticos, dando a entender, por lo tanto, que el impulso de estos últimos es fundamental para seguir avanzando en el desarrollo de las comunidades, regiones y países. Estas reformas permiten fortalecer los procedimientos de democracia directa basados en la participación ciudadana, aunque frecuentemente el papel que han tenido los ciudadanos se ha reducido al de receptores. En otras palabras, el aumento de las oportunidades de participación y de intervención en asuntos locales no deriva necesariamente en procesos de *auténtica participación*.

Por último, el siglo XXI se caracteriza por tratar de hacer frente a esta dificultad, buscando nuevos escenarios donde las decisiones resulten de procesos de interacción colaborativa que estén sustentados en la reflexión, el

Esta situación es la base de la comprensión del modelo actual de DC, que tiende a la mejora de las condiciones de vida de las personas que conviven en una comunidad y en un contexto determinado

El aumento de las oportunidades de participación y de intervención en asuntos locales no deriva necesariamente en procesos de *auténtica participación*

diálogo, el respeto y la confianza. Se trata de generar situaciones donde los ciudadanos puedan gozar de una verdadera igualdad de oportunidades. Para lograr dicho objetivo en una sociedad interconectada e interdependiente, el DC debe buscar el fortalecimiento de alianzas estables y sólidas basadas en la creación de redes de trabajo que perduren a lo largo del tiempo, en el que los profesionales de este ámbito desarrollen capacidades dirigidas a poner en valor el capital social de cada comunidad para dar respuesta a sus demandas e intereses en un mundo cambiante.

Finalmente, en cuanto a la definición del término DC, la primera se recoge en Cambridge (1948), y en el documento de las Naciones Unidas (1955) se re-define el DC como “un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad con la participación activa de esta, y la mayor confianza posible en su iniciativa” (en Ander-Egg, 2005). Este mismo autor en 1982 ya había señalado que, en 1958, el DC era un proceso mediante el cual el propio pueblo participa en la planificación y en la realización de programas que se destinan a elevar su nivel de vida. Definición que hace hincapié en la idea de participación, y que señala que los procesos de cambio deben llevarse a cabo de una manera *planificada* mediante la creación de *programas*, incorporándose el objetivo último de la intervención, que no es otro que aumentar y mejorar las *condiciones de vida* de la propia población.

Ander-Egg (2005) y Gómez (2008) coinciden en que el DC es un *proceso* que contiene una progresión de cambios, es un *método* de intervención social porque define un camino a recorrer y es un *programa* donde se sintetizan los pasos del proceso y del método. Además, el primero de ellos también lo define como *movimiento*. Nogueiras (1996), por su parte, profundiza y concreta aquellos rasgos que son determinantes y resultan clave para poder caracterizar un proceso de DC:

- Es un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población.
- Es una técnica de acción social. Por tanto, necesita de la intervención o colaboración de agentes con cierto grado de especialización.
- Se dirige a aquellas comunidades que se encuentran en situación de subdesarrollo (sociocultural o económico) o de insuficiente utilización de los recursos disponibles.
- Su objetivo primordial consiste en la consecución del bienestar social; y, consecuentemente, la mejora de la calidad de vida de la población o comunidad objeto de la intervención.
- Requiere la participación voluntaria, consciente y responsable de los individuos en la resolución de sus propios problemas.

Matarrita et al. (2020), en un estudio que explora las nociones conceptuales que definen el DC y lo distinguen del desarrollo local, definen las características de cuatro elementos que deben estar presentes en cualquier iniciativa de DC: la participación comunitaria, la colaboración, el desarrollo de capacidades y el empoderamiento.

Pese a dichas caracterizaciones, que podrían vislumbrar un concepto claro de DC, tal y como se recoge en la tabla 2, han aparecido y aparecen multitud de conceptos y prácticas asociados al mismo que constituyen tanto una fortaleza como un problema (Green y Haines, 2008). Así, ante dicha realidad y en aras de fortalecer el campo de DC, Gruidl y Hustedde (2015) proponen diferentes competencias para quienes trabajan en el desarrollo de comunidades más justas y democráticas.

Una vez presentada la definición, la evolución y la conceptualización del término, surge indagar en la relación que guarda el DC con otras disciplinas y determinar qué ciencias son las que lo nutren. Esto ayudará, por un lado, a determinar los contenidos y la metodología que articularán la disciplina y, por otro, a realizar mejoras en las propuestas formativas dirigidas a la capacitación de profesionales que trabajarán en este campo.

Disciplinas que fundamentan y nutren el desarrollo comunitario

Tal y como recogen Paz y Núñez (2021), el campo científico de los estudios acerca del DC es interdisciplinar y, atendiendo a la definición del término, el DC se sitúa entre el ámbito de las ciencias sociales y de las humanas. Tras la revisión bibliográfica realizada, se observa que son básicamente tres las disciplinas que lo sustentan: la sociología, el derecho y la pedagogía; si bien, como se verá, el DC también mantiene relaciones con otras disciplinas. Es decir, en la fundamentación del DC se involucran una serie de saberes que, en conjunto, pretenden explicar y comprender la compleja trama de elementos que entran en juego y que configuran una práctica. Estas ciencias que fundamentan el DC, a pesar de tener objetos de estudio propios, aportan información significativa para dar respuesta a las preguntas inherentes a toda intervención que pretende el desarrollo de una comunidad.

El campo científico de los estudios acerca del DC es interdisciplinar, y se observa que son básicamente tres las disciplinas que lo sustentan: la sociología, el derecho y la pedagogía

- Quién va a actuar: ciudadanos.
- Con quién: agentes, instituciones, etc.
- Dónde se va a actuar: comunidad, territorio, local, etc.
- Por qué: necesidades.
- Para qué actuar: bienestar, reinserción, empoderamiento.
- Cómo: técnicas y metodologías // diagnóstico, participación.
- En base a qué actuar: políticas, teorías, derechos, deberes, etc.

Considerando la realidad actual tan cambiante, la sociología permite generar teorías y modelos organizativos de la propia sociedad

Así, la sociología, según la Real Academia de la Lengua Española, se define como la ciencia que se encarga del análisis científico de la estructura y funcionamiento de la sociedad humana o población regional. Ello permite estudiar los fenómenos colectivos producidos por la actividad social de las personas dentro del contexto histórico-cultural en el que se encuentran inmersos. Sociólogos clásicos estudian la comunidad (Forni et al., 2012), y en la actualidad, y concretamente en relación con el DC, esta disciplina es importante para conocer a la población con la que se va a trabajar y es clave para comprender conceptos básicos como son comunidad, ciudadanía o desarrollo, entre otros. Gracias a la sociología es posible identificar los diferentes recursos que existen en un territorio: públicos (municipales y no), privados no especulativos y voluntarios (ONG y otros), así como los ámbitos en los que intervienen: educativo; sanitario; económico; de trabajo y empleo; de cultura, deporte, ocio y tiempo libre; sociales (colectivos vulnerables o con determinadas necesidades). Considerando la realidad actual tan cambiante (Bauman 2004), la sociología ayuda a entender fenómenos como globalización, participación, gobernanza, etc., y sus efectos sobre las políticas macro, meso y micro. Además, permite generar teorías y modelos organizativos de la propia sociedad, así como, a través de técnicas de investigación, analizar e interpretar las causas que pueden llegar a explicar ciertos comportamientos de las personas que la conforman.

El derecho, por su parte, aporta al DC el conocimiento necesario sobre los derechos y los deberes de los ciudadanos en la sociedad actual. El DC se sustenta en los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad, con lo que va a aportar un conocimiento sobre normativas vital para la construcción de las dinámicas sociales que tienen como objetivo involucrar a las personas afectadas para aumentar su bienestar y calidad de vida. La intervención en el DC, al igual que ocurre en la disciplina de trabajo social, también remite al campo del derecho al hacer referencia a los derechos y obligaciones que se inscriben tanto en el sujeto de la intervención, como en el profesional que las pone en práctica (Carballeda, 2013). Intervención cuyo objetivo será promover la participación activa de las personas afectadas, siendo la participación un “derecho” y un “deber” del ciudadano ya que, tanto a nivel mundial con la Declaración universal de los derechos humanos (artículos 21 y 27), como desde un entorno más próximo con la Constitución española (artículo 9), se promueve la participación de la ciudadanía en la vida política, económica, cultural y social. De hecho, este último documento recoge que es la propia administración quien debe facilitar que los ciudadanos asuman la responsabilidad que tienen hacia su comunidad, implicándose en la construcción de la misma y de la sociedad que queremos conseguir. Con ello la intervención en DC se constituye como una herramienta para encauzar la participación ciudadana que desde la disciplina del derecho estará condicionada por los distintos marcos normativos y legislativos con diferentes niveles de concreción, desde los más amplios (Declaración universal de los derechos humanos), hasta los más concretos (normativas municipales). El conocimiento en esta

área es determinante para establecer un diagnóstico de necesidades conforme a la legalidad vigente y establecer las pautas y técnicas de actuación que busquen alcanzar el grado de bienestar deseado por los ciudadanos.

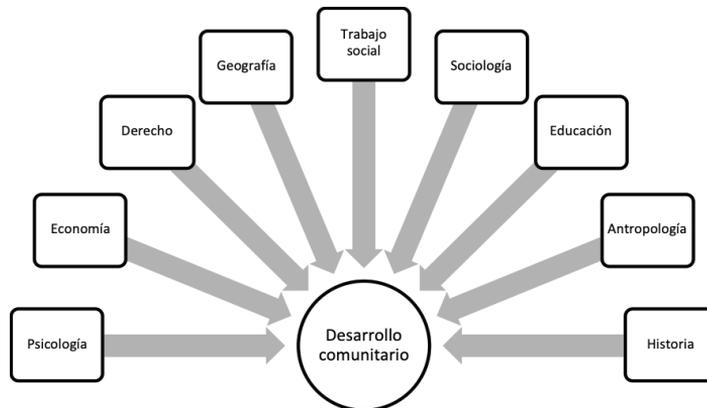
Finalmente, la tercera gran disciplina de conocimiento que fundamenta el DC es la *pedagogía*, una disciplina del campo de las ciencias humanas y de las sociales que se relaciona con la antropología, el derecho, la filología, la filosofía, la psicología y la política y que aspira al desarrollo de la personalidad, contando con su autonomía y participación. El objeto de estudio de la pedagogía se centra en la *educación* del sujeto, entendida como el proceso de humanización para que cada ser asuma la dirección de su vida (Vera et al., 2017). A la vista de esta concepción, se comprende que los autores consultados vinculen el DC con términos tan propiamente educativos como capacitación, formación, ampliación de capacidades, desarrollo de competencias, educación comunitaria o aprendizaje en sociedad. Además, una de las grandes corrientes educativas (el socio-constructivismo), señala la necesidad de interactuar con las personas que forman parte de una sociedad para generar situaciones y procesos de aprendizaje. En este sentido, desde el DC la educación va a actuar como factor dinámico influyendo sobre la sociedad dinamizándola y transformándola. Desde el marco de actuación del DC, toman un sentido especial las aportaciones de Freire (1987, p. 10), quien afirmaba que “la educación es, efectivamente, el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas”. De esta forma, desde la pedagogía y a través del DC, la educación traspasa los límites de la escuela a otros tiempos y espacios sociales potenciando la educación a lo largo de toda la vida de todas las personas.

Desde la pedagogía y a través del DC, la educación traspasa los límites de la escuela a otros tiempos y espacios sociales potenciando la educación a lo largo de toda la vida de todas las personas

Al margen de las aportaciones principales que realizan estas tres ciencias, existen otras que también nutren de contenido la práctica del DC, tal es el caso de la historia, la geografía humana, la psicología o la economía. Así, por ejemplo, la *historia* da las pautas para estudiar los elementos más relevantes que han ocurrido en una comunidad, región o país, lo que permite una mejor comprensión de su pasado y presente, de las necesidades actuales y de las posibilidades de desarrollo a su alcance. Así mismo, permite tener en cuenta y comparar los avances logrados en regiones donde se han llevado a cabo procesos de DC, aprendiendo de los aciertos y los errores cometidos. La *geografía*, y en concreto la geografía humana, nos permite conocer la localización espacial de las poblaciones y su evolución demográfica. Conocer las variables que influyen en los flujos migratorios y conocer cómo son esos movimientos en las comunidades en las que se van a implementar proyectos de DC permite hacer propuestas adecuadas a las necesidades de cada comunidad. La *psicología*, por su parte, es clave para comprender el comportamiento individual de las personas y de los colectivos. Los saberes que aporta son de utilidad para abordar los conflictos sociales creando las condiciones idóneas para que los grupos humanos implicados en el proceso de DC funcionen adecuadamente y proporcionando herramientas de análisis

para el logro de estrategias de intervención, orientadas a la transformación social. La *antropología* es, por definición, la ciencia que estudia los aspectos físicos y las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades humanas. El DC trata de activar a los ciudadanos de una zona determinada. Esta activación no podrá llevarse a cabo al margen de los aspectos culturales, que son inherentes a la población en la que se va a intervenir. Finalmente cabe decir que no se pueden dejar de lado los conocimientos de ciencias como la *economía*, fundamental para una gestión adecuada y óptima de los recursos y para dotar de realidad las mejoras resultantes de los proyectos de DC que buscan aumentar los niveles de calidad de vida. En definitiva, todas las disciplinas aquí descritas pueden ser acompañadas de otros saberes (figura 1) que resultarán útiles para intervenir en el ámbito del DC.

Figura 1. Saberes que fundamentan el desarrollo comunitario



Fuente: Elaboración propia.

Con esta diversidad tan amplia de contenidos y saberes que nutren el DC, no es de extrañar que Ander-Egg (2005) afirmara que el DC aparece como una forma de actuación que no corresponde a ningún campo profesional en particular.

El desarrollo comunitario en el marco de la educación social

Desde una mirada en perspectiva epistemológica a los aspectos teóricos del DC y ante la realidad de que esta disciplina se nutre de los conocimientos que recibe de otras (sociología, pedagogía, derecho, etc.), conviene resituar la adecuación e idoneidad del DC en el grado de Educación Social.

En primer lugar, es importante señalar que, al analizar los conceptos que constituyen el término DC, se observa que tanto el término *desarrollo* como el término *comunitario* se formulan bajo coordenadas espacio-temporales, por lo que, las definiciones de ambos términos se recogen en un lugar y tiempo determinados adoptando, ambas, diferentes acepciones. Con todo, el DC percibe al sujeto como un recurso social estratégico de desarrollo y la comunidad como el escenario donde ello ocurre (Zarate, 2007). El análisis de la evolución histórica del término DC evidencia también que su concepción no se corresponde con una realidad estática y permanente, sino que se adecúa a lo largo de la historia a los diferentes momentos, acontecimientos y realidades. Situaciones y momentos variables que demandarán actuaciones diferentes configurando el desempeño de la actividad propia de la educación social a cada realidad.

En segundo lugar, el análisis de las lecturas constata que el término DC aparece en la literatura con dos orientaciones marcadamente diferentes. Por un lado, con un matiz práctico, a través de los programas promovidos por organizaciones no gubernamentales en países subdesarrollados y, por otro lado, con un matiz metodológico, como un modelo de trabajo con un desarrollo ideológico, teórico y metodológico. Desde esta perspectiva, el DC es un método de intervención que trata de empoderar a los individuos y a los grupos para potenciar cambios que repercutan en una mejora de su calidad de vida. Así, desde el DC se pretende la socialización de los sujetos a través de la intervención en el ámbito no formal: en la educación de adultos, en la tercera edad, en la inserción social de personas desadaptadas y discapacitadas, etc. Desde esta *praxis social* del DC es interesante la consideración espacio-temporal recogida en la literatura ya que remite a posicionamientos diferentes respecto a la intervención a realizar. De ahí que, en este contexto no formal, el interés por el tema comunitario proviene de que es difícil poder ayudar a cualquier persona o grupo social y promover su desarrollo sin entender y comprender su entorno, el momento, las relaciones que crea, sus amistades, su familia, etc., es decir, sin tener en cuenta la realidad social a la que pertenece y las relaciones e interacciones que se establecen (Ferrer, 2017).

Además, en el proceso evolutivo del término DC, se observa que, desde sus diferentes definiciones, así como desde su aproximación y configuración desde distintas disciplinas, el DC es una disciplina marcadamente educativa. En esta dirección, Nogueiras (1996) establece que por definición el DC es, en sí mismo, un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población cuya práctica es un proceso con sentido pedagógico (Camacho, 2012) y, como tal, es necesario que los planes de DC se desplieguen en su dimensión educativa desde un paradigma de intervención socioeducativo (Civis y Riera, 2007). Un estudio realizado en el ámbito universitario considera que hablar de DC es hablar de educación ya que se trata de “una modalidad de actuación dentro de la pedagogía no directiva o activa/participativa” (Pérez, 2014, p. 165). Toda

Al analizar los conceptos que constituyen el término DC, se observa que tanto el término *desarrollo* como el término *comunitario* se recogen en un lugar y tiempo determinados

El DC es un método de intervención que trata de empoderar a los individuos y a los grupos para potenciar cambios que repercutan en una mejora de su calidad de vida

la investigación recogida lleva a pensar en el DC como una disciplina con esencia propia cuyo campo de intervención se situaría dentro de las denominadas ciencias de la educación.

Con todo, diferentes estudios confirman que el DC enseña a actuar, promueve un cambio de actitudes, conciencia a los individuos de su realidad y les capacita para que sean protagonistas de su propio desarrollo. Todas estas acciones, *enseñar, promover, concienciar y capacitar*, aportan un carácter educativo intrínseco a los procesos de DC reforzándose, desde este planteamiento, la idea de que la educación tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales (Cieza, 2006). La socialización de las personas que viven en comunidad y el carácter educativo innato a la disciplina encajan con la noción del grado en Educación Social que recoge, en nuestro contexto más próximo, la ANECA (2005, p. 30). Así, el grado en Educación Social, desarrollado según el Decreto 1393/2007, responde a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el nivel máximo posible de la socialización de los sujetos de intervención.

Igualmente, atendiendo a los documentos que definen el título, “el educador social debe prestar atención a las necesidades de DC de una comunidad o sector determinado” (ANECA, 2005 p. 134), “siendo uno de los pilares básicos que sostienen los procesos de DC, la educación” (p. 264). Con todo, se otorga al DC un interés central en la práctica educativa de carácter social. A través de la inclusión de los conocimientos que aporta el DC (bien sea como una asignatura propia o en el marco de otras materias) en estos estudios de grado el futuro educador social va a ser capaz de reflexionar sobre una teoría para comprender y explicar los problemas sociales y razonar ante las diferentes realidades construyendo escenarios que potencien el cambio y la transformación de estas realidades aumentando con ello la calidad de vida de los ciudadanos.

Conclusiones

El DC dispone de una praxis social definida para el empoderamiento de los sujetos que son objeto de intervención en el ámbito de la educación social

Del presente trabajo de revisión epistemológica se concluye que el DC tiene fundamentos suficientes para situarse como disciplina en el grado de Educación Social tal y como ya figura en el diseño de estos estudios que ofertan distintas universidades. Se ha podido constatar que el DC tiene objetivos claros y particulares, exhibe una trayectoria evolutiva de alrededor de un siglo durante el que ha desarrollado un cuerpo de conocimiento consistente, desde los conceptos que configuran el propio término hasta una literatura extensa que aborda planes y programas de intervención resolviendo conflictos y manejando situaciones reales de una manera planificada y ordenada. Es decir, dispone de una praxis social definida para el empoderamiento de los sujetos que son objeto de intervención en el ámbito de la educación social.

En cuanto a la pretensión de determinar, desde esta aproximación epistemológica, su idoneidad y adecuación como unidad con sentido propio en el grado de Educación Social, cabe concluir que ese contacto directo con la realidad social, la comprensión de los fenómenos sociales y el fomento de la participación de los sujetos afectados son los rasgos del DC que le van a definir y le van a dotar de sentido, contenido y valor en el marco de dicho grado. Por lo tanto, esta materia, unida a otras que vertebran el complejo engranaje del currículo de los estudios de grado de Educación Social, se suma al conjunto de estrategias formativas dirigidas a capacitar para una acción reflexiva, investigadora, contextualizada y respetuosa con las personas que son objeto de su intervención.

En este sentido, hay que recalcar que se trata de una disciplina que va a promover el cambio, el desarrollo y la cohesión social para fortalecer y promover la liberación de los individuos y de las comunidades, por lo que será necesario el desarrollo de unos conocimientos, habilidades y competencias acreditadas que desemboquen en una práctica profesional adecuada. El educador social tiene que ser capaz de diseñar e implementar una iniciativa en la comunidad tanto para reconstruirla y desarrollarla como para involucrar y empoderar a los sujetos en su propio contexto. Tanto el contacto directo con la realidad social, su comprensión y transformación, así como la intervención a través de la participación de los sujetos implicados, son los rasgos del DC que lo configuran como asignatura apta y acorde al grado de Educación Social. Esto evidencia que el DC posee un campo de acción, una labor y unos procesos de intervención bien definidos, con marcos conceptuales y metodológicos propios que le otorgan un espacio en el campo de las ciencias sociales. La inclusión de la teoría y práctica del DC en el grado de Educación Social proporciona nuevos conocimientos en beneficio de la ciudadanía, de las comunidades y de la sociedad para comprender mejor las realidades, las posibilidades y las potencialidades individuales y grupales.

Por último, no hay que olvidar que el DC sigue evolucionando al albor del momento social, cultural, económico y político de la sociedad, por lo que su lugar dentro de la titulación, así como la configuración de sus objetivos y contenidos deberán estar sujetos a frecuentes procesos de revisión. Todo ello en aras de seguir formando adecuadamente a educadores sociales capaces de planificar, mediar, intervenir y liderar en los procesos de transformación social que tengan una repercusión positiva en las condiciones de vida de la ciudadanía del siglo XXI.

El educador social tiene que ser capaz de diseñar e implementar una iniciativa en la comunidad tanto para reconstruirla y desarrollarla como para involucrar y empoderar a los sujetos en su propio contexto

Zuriñe Gaintza Jauregi
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
UPV/EHU
zuri.gaintza@ehu.eus

Bibliografía

- ANECA, (2005). *Libro Blanco para el título de Grado en Pedagogía y en Educación Social*. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogial_0305.pdf
- Ander-Egg, E. (1982). *Desarrollo de la comunidad*. Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1998). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Lumen Editorial Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Editorial Lumen Humanitas.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Taurus. Universidad Católica. Segunda Ed.
- Bas, E., Pérez, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Barbero, J. M. y Cortés, F. (2007). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Bhattacharyya, J. (2004). Theorizing community development. *Journal of the Community Development Society*, 34 (2), 5-34. <https://doi.org/10.1080/15575330409490110>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bonfiglio, G. (1982). *Desarrollo de la comunidad y Trabajo Social*. Celats ediciones.
- Camacho, J. (2012). Desarrollo comunitario. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 3, 206-212.
- Carballeda, A. J. (2013). *La intervención en lo social como proceso; una aproximación metodológica*. Espacio Editorial.
- Caride, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Cieza, J. A. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Civís, M. y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau llibres.
- Colino, C. y Del Pino, E. (2008). Democracia participativa en el nivel local: debates y experiencias en Europa. *Revista catalana de dret públic*, 37, 247-283.
- Dorado, A. y Ruiz, M. C. (2017). Reactivación de la intervención comunitaria en la España del siglo XXI. El consejo local. *Revista de Ciencias Sociales e Investigación Social*, 18, 394-433.
- Eslava, M. D., González, I. y de León, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in The Knowledge Society*, 19(1), 53-76.
- Forni, P., Castronuevo, L. y Nardone, M. (2012). Las organizaciones en red y la generación de capital social. Implicancias para el desarrollo comunitario. *Miriada*, 8, 79-106.

- Froufe, S. (2005). *Técnicas de grupos en animación comunitaria*. Amará Ediciones.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36 ed.). Siglo XXI.
- Gómez, E. (2008). Geopolítica del desarrollo comunitario: reflexiones para el trabajo social. *Ra Xim hai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 4(3), 519-542.
- Gómez, T. F. y Rumbo, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.53831>
- González, I., de León, C., Eslava, M. D. y López, A. B. (2017). De la realidad del aula a la realidad profesional: créditos prácticos integrados para la formación de competencias en educación social. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 3, 46- 52.
- Green, G. y Haines, A. (2008). *Asset building and community development* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gruidl, J. y Hustedde, R. (2015). Towards a robust democracy: The core competencies critical to community developers. *Community Development*, 46(3), 279–293. <https://doi.org/10.1080/15575330.2015.1028082>
- Gudynas, E. (2010). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: una breve guía heterodoxa. En: *Más Allá del Desarrollo*, p. 22- 55. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, Abya Yala y Fundación Rosa Luxemburgo.
- López, P., Navarro, L. y Torras, I. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856.
- Lozano, J. A. (2018). *Evaluación de la calidad del grado de educación social*. Trabajo Fin de Grado. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7190/TFG_LOZANO%20ALIAS,%20JOSE%20ANTONIO.pdf?sequence=1
- Malagón, J. L. y Sarasola, J. L. (2006). *Fundamentos del trabajo comunitario*. Aconcagua libros.
- Mascareñas, L. M. N. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo* (Vol. 38). Narcea Ediciones.
- Matarrita, D., Lee, J. H. y Nam J. W. (2020). What elements should be present in any community development initiative? Distinguishing community development from local development. *Local Development & Society*, 1(2), 95-115. <https://doi.org/10.1080/26883597.2020.1829986>
- Matarrita, D. y Brennan, M. A. (2012). Conceptualizing community development in the twenty-first century. *Community Development*, 43(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/15575330.2011.593267>
- Moral, A. del. (1991). El desarrollo comunitario en la obra de los teóricos más representativos. *Teoría de La Educación*, 3, 149–161.
- Nogueiras, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Narcea de ediciones.
- Nolasco, P. y Edel, R. (2020). Nodos digitales para el desarrollo comunitario. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 54, 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-013)

- Paz, E. y Núñez, J. (2021). Agentes productores y socializadores del campo de los estudios sobre desarrollo comunitario en Latinoamérica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 42-54. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.4>
- Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario versus educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Universia*, 12(5), 157-172.
- Pérez, I. E. (2017). Variaciones en torno a la noción del concepto de desarrollo. *Filosofía de la Economía*, 6(1), 23-41.
- Ramos, I., Holgado, D., Maya, I. y Palacio, J. (2014). Evaluación de procesos comunitarios y análisis de redes inter-organizativas: aportaciones para mejorar la efectividad de las intervenciones comunitarias. *Pensando Psicología*, 10(17), 135-148. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.798>.
- Riera, C., Paz, L. E. y Hernández, E. A. (2018). Consideraciones sobre el desarrollo comunitario. *Investigación & desarrollo*, 26(1), 125- 139.
- Rodrigo, M. y Lozano, J. L. (2018). El educador y la educadora social en un mundo en cambio: repensando la formación inicial. *Enseñanza & Teaching*, 36, 105-121. <https://doi.org/10.14201/et2018362105121>
- Sánchez, V. Gómez, C. A. y Ramón, L. (2017). El concepto de desarrollo en tiempos de postmodernidad. *Revista Facultad Ciencias Agropecuarias*, 9(1), 37-43.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Sachs, I. (1980). Ecodesarrollo. Concepto, aplicación, implicaciones. *Comercio Exterior*, 30(7), 718-725.
- Sala, C. (2017). La comunicación para el cambio social: una mirada participativa al concepto de desarrollo. *Janus*, 1, 104-105.
- Sement, J. M. (2011). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas. *RES: Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Soler, P. (2010). Los últimos 25 años de la educación social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 45, 187-201.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Vera, Illicachi y Ponce (2017). Fundamento teórico de las bases epistemológicas de la Pedagogía: Análisis crítico. *Boletín virtual*, 6, 38-52.
- Vila, A. (2004). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1. Competencias transversales del libro Blanco del Grado de Educación Social: ANECA.
- Viñas, A. (2001). La política de desarrollo comunitaria en el umbral del siglo XX. *Revista de economía mundial*, 5, 63-84.
- Zarate, M. (2007). Desarrollo Comunitario. En: R. Serrano y J. Gómez del Campo. *Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario*. Plaza y Valdés Editores.