



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

## RAÍCES FEMENINAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL HISTORIA, GÉNERO Y TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN ESPAÑA

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTORA: ANDREA SARDINA CORADA  
TUTORA: LAURA SÁNCHEZ BLANCO

23 de junio de 2025

## **RESUMEN**

En este Trabajo de Fin de Grado se analiza el papel que desempeñaron tres mujeres pioneras Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos en el proceso de transformación de la educación femenina en España, anticipando muchos de los principios que hoy definen la Educación Social. A través de sus aportaciones intelectuales, educativas y sociales, estas autoras desafiaron las estructuras patriarcales de su tiempo, promoviendo el acceso de las mujeres al conocimiento y reivindicando una educación crítica, inclusiva y emancipadora. También se aborda el contexto histórico de los siglos XIX y XX, marcado por la desigualdad educativa, y visibiliza cómo estas mujeres generaron espacios alternativos de aprendizaje y reflexión que pusieron en valor la justicia social, la participación y el empoderamiento femenino. También se examina su legado en relación con los valores actuales de la Educación Social, resaltando su vigencia y relevancia.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Social, Concepción Arenal, María de Maeztu, Carmen de Burgos, transformación social, perspectiva de género, historia de la educación.

# **ABSTRACT**

This Final Degree Project analyses the role played by three pioneering women Concepción Arenal, María de Maeztu and Carmen de Burgos in the process of transformation of female education in Spain, anticipating many of the principles that today define Social Education. Through their intellectual, educational and social contributions, these authors challenged the patriarchal structures of their time, promoting women's access to knowledge and demanding a critical, inclusive and emancipatory education. It also addresses the historical context of the 19th and 20th centuries, marked by educational inequality, and makes visible how these women generated alternative spaces for learning and reflection that placed value on social justice, participation and female empowerment. It also examines their legacy in relation to the current values of Social Education, highlighting its validity and relevance.

## **KEY WORDS**

Social Education, Concepción Arenal, María de Maeztu, Carmen de Burgos, social transformation, gender perspective, history of education.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
4. MARCO TEÓRICO.....	10
4.1. La educación social, conceptualización, áreas de actuación y funciones del educador social .....	10
4.2. Orígenes de la educación social .....	15
4.3. El acceso de las mujeres a la educación como herramienta de transformación social.....	19
4.4. Biografías de mujeres precursoras de la Educación Social.....	23
4.4.1. Concepción Arenal Ponte .....	23
4.4.1.1. Biografía.....	23
4.4.1.2. Aportes a la educación social.....	24
4.4.1.3. Legado e impacto.....	26
4.4.2. María de Maeztu y Whitney.....	27
4.4.2.1. Biografía.....	27
4.4.2.2. Aportes a la educación social.....	27
4.4.2.3. Legado e impacto.....	29
4.4.3. Carmen de Burgos Seguí.....	29
4.4.3.1. Biografía.....	29
4.4.3.2. Aportes a la educación social.....	30
4.4.3.3. Legado e impacto.....	31
5. METODOLOGÍA.....	32
6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DE TRABAJO.....	34
7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	37
8. BIBLIOGRAFÍA.....	45

# 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Con este Trabajo Fin de Grado se pretende analizar, desde una perspectiva histórica y de género, el papel que desempeñaron tres mujeres clave en la transformación educativa de las mujeres en España: Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos. A través del estudio de sus trayectorias se busca identificar cómo sus propuestas anticiparon principios actuales de la Educación Social, como la justicia social, la inclusión y la intervención educativa con enfoque emancipador.

La educación de las mujeres en España durante los siglos XIX y XX estuvo marcada por desigualdades estructurales y simbólicas. Aunque avances como la Ley Moyano de 1857 impulsaron la creación de escuelas para niñas, otras normativas, como la Ley Orovio de 1868, volvieron a restringir la formación femenina a través de órdenes religiosas, limitando su acceso a una educación laica y profesional (Scanlon, 1987). Como han señalado Vilanova y Moreno (1992), a inicios del siglo XX el analfabetismo femenino alcanzaba el 71,4 %, frente al 55,8 % masculino, lo que evidencia la profunda brecha de género en el acceso al saber.

En este contexto, figuras como Concepción Arenal, quien defendió la educación como vía de emancipación femenina en obras como *La mujer del porvenir* (1869), María de Maeztu fundadora de la Residencia de Señoritas en 1915 y Carmen de Burgos que reivindicó el derecho de las mujeres a una formación integral desde su labor periodística y pedagógica, representaron un cambio de paradigma (Porteiro, 2021; Núñez Rey, 2021; López Cobo, 2015). Sus propuestas no solo aspiraban a la igualdad educativa, sino que incorporaban una dimensión transformadora muy próxima a lo que hoy entendemos como Educación Social.

Este trabajo parte de la consideración de que, aunque la Educación Social se institucionalizó en España a finales del siglo XX con la Diplomatura (Real Decreto 1420/1991), sus raíces se encuentran en prácticas anteriores que no contaban con reconocimiento formal, pero sí con una clara intencionalidad pedagógica y social (De

---

<sup>1</sup> Por cuestiones de economía lingüística se utiliza el masculino genérico, siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2025) y, como señala en el reglamento de TFG, se entenderán hechas indistintamente las menciones en género femenino, según el sexo de la persona que trabaje en Educación Social u otro ámbito que se cite. (Disposición adicional única. Adaptación gramatical por razón de género. Resolución de 11 de abril de 2013).

Sanmamed Santos et al., 2023; Caride, 2005). No se trata aquí de proponer una hipótesis nueva sobre el origen de la disciplina, sino de recuperar experiencias históricas que conectan con sus fundamentos actuales.

Desde esta mirada, el análisis de las aportaciones de estas autoras permite comprender cómo sus ideas y acciones se relacionan con valores fundamentales de la Educación Social: la intervención con colectivos vulnerables, la defensa de los derechos humanos, la participación y la equidad (AIEJI, 2008; CGCEES, 2007). Todas ellas contribuyeron a abrir espacios educativos para las mujeres y a cuestionar los límites impuestos por el orden patriarcal.

El trabajo se estructura en distintos apartados. Primero, se presentan los objetivos y la justificación, destacando su vinculación con las competencias del Grado en Educación Social. A continuación, se desarrolla el marco teórico y se contextualiza el acceso de las mujeres a la educación como herramienta de transformación social. Posteriormente, se abordan las biografías de las autoras seleccionadas, la metodología utilizada, el análisis de resultados y las conclusiones, junto con la bibliografía empleada.

Con este enfoque, se pretende contribuir a la recuperación de una memoria educativa femenina muchas veces silenciada, reconociendo el papel de las mujeres en la historia de la educación y su influencia en el desarrollo de la Educación Social como profesión comprometida con la equidad y el cambio social.

## **2. OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Analizar, desde una perspectiva histórica y de género, cómo las trayectorias de Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos anticiparon principios propios de la Educación Social y contribuyeron a transformar el acceso de las mujeres a la educación en España.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O.E.1: Contextualizar históricamente las condiciones de acceso de las mujeres a la educación en España durante los siglos XIX y XX, y los obstáculos que enfrentaron.

O.E.2: Explorar las aportaciones de Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos como referentes clave en la lucha por la educación femenina y su relación con principios de la Educación Social.

O.E.3: Analizar cómo determinados movimientos educativos y sociales impulsados por mujeres en los siglos XIX y XX anticiparon principios actuales de la Educación Social, como la inclusión, la justicia social o la intervención educativa transformadora.

O.E.4: Dar visibilidad y reconocimiento al papel de referentes femeninos en la historia de la educación, mostrando la relevancia de sus aportaciones desde una perspectiva de género y estableciendo su vinculación con el ámbito socioeducativo actual.

### 3. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado parte de un interés académico por analizar cómo ha influido la Educación Social en el acceso y evolución de la educación femenina en España. En un país cuyo sistema educativo ha reflejado durante siglos un modelo social patriarcal que limitaba la formación de las mujeres a funciones relacionadas con el ámbito doméstico y familiar (Ballarín, 2001), resulta importante revisar los procesos que han permitido su incorporación progresiva a la educación y la vida pública.

Para entender esta evolución, es necesario mirar al pasado y analizar cómo se han construido las desigualdades educativas y qué elementos sociales y culturales han contribuido a mantenerlas en el tiempo. Esta revisión implica considerar cómo operaban el poder, los discursos oficiales o la falta de referentes femeninos en la educación formal. La Educación Social, como profesión comprometida con la transformación social, ofrece herramientas para mirar de forma crítica esa historia y plantear alternativas más justas e igualitarias. Incluir la perspectiva de género en ese análisis permite recuperar experiencias silenciadas y entender cómo muchas de esas barreras, aunque más sutiles, todavía existen.

Desde este enfoque, se ha trabajado la historia de la educación femenina con una mirada de género, prestando atención a cómo se limitó durante años el acceso de las mujeres al saber y al reconocimiento intelectual. Durante los siglos XIX y XX, la educación para las mujeres siguió un modelo jerárquico y desigual basado en el rol que se esperaba de ellas (Ballarín, 2001). Frente a este modelo, figuras como Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos desarrollaron propuestas distintas. Desde distintos espacios, sus acciones pueden relacionarse con principios clave de la Educación Social como la justicia, la participación o la inclusión (Capilla Pérez, 2001; Cassani, 2020).

A lo largo del proceso, se han abordado los tres grandes objetivos recogidos en la Guía del TFG de la Universidad de Valladolid (2015) para el Grado en Educación Social:

1. Desarrollar competencias, estrategias y recursos que permitan:
  - Comprender los procesos socioeducativos desde distintas perspectivas y en diferentes contextos.
  - Planificar y gestionar recursos adaptados a las necesidades de los colectivos con los que se trabaja.

- Diseñar y evaluar intervenciones que promuevan la inclusión, la participación y la convivencia.
2. Conocer los recursos, agentes y espacios en los que se desarrolla la Educación Social, desde una visión amplia de la educación a lo largo de la vida.
  3. Fomentar el pensamiento crítico y una actitud ética en el análisis de los problemas sociales, relacionando la teoría con la práctica. (p. 4)

Desde esta base, se ha profundizado en los procesos que han contribuido a invisibilizar a las mujeres en la historia de la educación. A través del análisis biográfico, se han rescatado voces y acciones que pusieron en cuestión el modelo dominante, y que ayudan a entender el origen de desigualdades que siguen presentes. También se ha intentado recuperar figuras que no siempre están en los manuales, pero que dejaron huella en la transformación educativa.

Durante la elaboración del trabajo se han puesto en práctica habilidades como la búsqueda de información, el análisis crítico de textos y la organización de argumentos. Pero más allá del plano académico, el proceso también ha supuesto una toma de conciencia personal al conocer la historia de mujeres que lucharon por una educación más justa, a pesar de los obstáculos que enfrentaban.

En definitiva, el trabajo desarrollado se ajusta a los objetivos formativos del Grado en Educación Social, y busca aportar una mirada crítica que contribuya a recuperar la memoria de quienes abrieron caminos desde la educación.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1. LA EDUCACIÓN SOCIAL, CONCEPTUALIZACIÓN, ÁREAS DE ACTUACIÓN Y FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL**

La Educación Social es un concepto muy amplio y en constante evolución, por lo que no es sencillo determinar una definición universalmente aceptada. Con el paso del tiempo, distintos autores han proporcionado diferentes definiciones, con aspectos en común pero también con enfoques específicos, lo que dificulta establecer una perspectiva única y cerrada. Por tales motivos, se destacan las aportaciones de Quintana Cabanas (1994), porque es un referente en el estudio de la Educación Social, así como las contribuciones de las asociaciones, como la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007) y la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2008), y del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES, 2007), que han seguido su estudio en el tiempo.

Quintana Cabanas (1994), argumenta que existen dos dimensiones esenciales dentro de la Educación Social:

- 1) Por un lado alude a la intervención educativa que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria.
- 2) Por otro lado se llama «educación social» a un tipo de trabajo social de aspecto educativo y que desempeña unas funciones pedagógicas. Se practica profesionalmente fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo del país, sino más bien con la promoción del bienestar social. (p. 9)

Quintana resalta la doble naturaleza de la educación social: uno como el proceso de socialización del individuo y otro vinculado al trabajo social con funciones pedagógicas. Su aportación es relevante para entender cómo se ha concebido históricamente la

Educación Social, aunque su asociación con el trabajo social ha sido debatida en interpretaciones más recientes.

A esta perspectiva más centrada en el ámbito histórico y funcional, se suma una visión más teórica y global ofrecida por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2008), que propone una definición desde un enfoque multidimensional:

La educación social puede definirse como: la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo. (p.7)

AIEJI (2008) subraya que la Educación Social es un campo de estudio que analiza cómo diferentes factores ya sean psicológicos, sociales, materiales o relacionados con valores influyen en el desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto. Su objetivo principal es mejorar la calidad de vida y el bienestar, brindando una comprensión integral del papel que desempeña el educador social. Esta perspectiva es especialmente útil para comprender la complejidad de las intervenciones socioeducativas en entornos variados y

Para la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007, p. 12), la Educación Social es un “Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social”, que facilita:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida 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. (ídem, p. 12)

Por consiguiente, la Educación Social se contempla como un derecho y, al mismo tiempo, una profesión con un enfoque pedagógico. En un contexto donde la inclusión y la diversidad están ganando reconocimientos, la función del educador social es

imprescindible en la creación de ambientes inclusivos y en el impulso del desarrollo personal y comunitario. De este modo, la definición de ASEDES es una de las más relevantes en el campo de la Educación Social en los últimos años, mostrando un compromiso con la transformación social y el bienestar colectivo.

De acuerdo con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES, 2007) el educador social desempeña diversas funciones, las cuales pueden variar dependiendo del usuario con el que se trabaje, ya que cada uno cuenta con unas características y cualidades diferentes que implican una adaptación de estas. No obstante, se pueden destacar las competencias que desarrolla el educador social, en cada una sus funciones principales:

- “Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura”: facilita el acceso a la cultura, fomenta el aprendizaje continuo y estimula la participación cultural, adaptando los contenidos a las diferencias de las personas y comunidades.
- “Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales”: se encarga de crear entornos que faciliten la educación y fortalezcan los lazos entre individuos, grupos e instituciones, promoviendo así el desarrollo social, personal y académico.
- “Mediación social, cultural y educativa”: facilita la resolución de conflictos, el diálogo y la conexión efectiva entre personas, grupos, culturas, recursos e instituciones.
- “Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos”: implica examinar la realidad social e institucional para identificar necesidades y diseñar respuestas educativas adecuadas, fundamentadas en políticas públicas y marcos legales pertinentes.
- “Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos”: incluye la planificación, ejecución y valoración de intervenciones educativas, adaptándolas a las necesidades y objetivos específicos de las personas o comunidades beneficiarias.

- “Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos”: abarca la planificación, coordinación y evaluación de proyectos, equipos y recursos socioeducativos, garantizando una gestión eficaz de centros o programas sociales. (CGCEES, 2007, pp. 39-43)

Una vez analizadas las funciones fundamentales del educador social, es necesario conocer dónde se desarrollan, es decir, en qué espacios, colectivos o áreas concretas se realiza la intervención profesional. A continuación, se exponen los principales ámbitos de actuación, donde el educador social aplica sus competencias, adaptándolas a las características y necesidades del entorno.

- Servicios Sociales comunitarios: intervención con familias, redes de apoyo y recursos locales.
- Infancia y juventud: apoyo socioeducativo en centros de protección y programas preventivos.
- Personas mayores: actividades de acompañamiento y envejecimiento activo.
- Inserción sociolaboral: orientación y formación en recursos de empleo.
- Salud y adicciones: educación preventiva y promoción del bienestar.
- Atención a la discapacidad: intervención para la autonomía personal, el desarrollo de habilidades sociales y la inclusión educativa, laboral y comunitaria.
- Animación sociocultural y tiempo libre: dinamización de actividades culturales, de ocio y participación.
- Mediación e inclusión social: resolución de conflictos y acompañamiento a la integración.
- Educación para el ocio y el tiempo libre: diseño de propuestas educativas que promuevan el uso creativo, crítico y saludable del tiempo libre.
- Educación de adultos: alfabetización, formación básica y apoyo a personas inmigrantes.

- Ámbitos emergentes: igualdad, sostenibilidad y diversidad.

Estas áreas reflejan la versatilidad del educador social y su capacidad para adaptarse a distintos contextos de intervención (Muñoz et al., 2014, pp. 63-65).

Como se ha indicado anteriormente, los ámbitos emergentes constituyen una ampliación significativa de los espacios tradicionales de intervención del educador social. Estas nuevas áreas la igualdad de género, la sostenibilidad y la diversidad reflejan la capacidad de adaptación de la Educación Social a los retos sociales contemporáneos, consolidándose como ejes vertebradores en la práctica profesional y en los marcos legislativos y formativos actuales (Trujillo et al., 2023).

En primer lugar, la igualdad de género se ha consolidado como eje transversal en la intervención socioeducativa. La incorporación de la coeducación, la prevención de la violencia machista y el reconocimiento de identidades no normativas son ya prácticas fundamentales en muchos contextos de actuación. Según García-Tudela (2022), el uso de metodologías innovadoras, como la gamificación coeducativa, permite a los profesionales abordar las desigualdades desde edades tempranas, contribuyendo a una construcción crítica de la identidad de género. Además, políticas públicas como el III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2022–2025) refuerzan el papel de la Educación Social como agente de cambio en la transformación de imaginarios sexistas. Este plan, considerado el principal instrumento del Gobierno de España para avanzar hacia una igualdad real y efectiva, se articula en cuatro ejes estratégicos: buen gobierno, economía para la vida y reparto justo de la riqueza, garantía de derechos frente a la feminización de la pobreza, y una sociedad libre de violencias machistas. Asimismo, promueve una intervención pública basada en la transversalidad de género, el enfoque interseccional y la participación social, consolidando el rol del educador social como figura mediadora en la implementación de políticas de igualdad en contextos comunitarios y educativos (Instituto de las Mujeres, 2022).

En segundo lugar, la sostenibilidad ha cobrado protagonismo dentro de la acción socioeducativa, especialmente tras la aprobación de la Agenda 2030. Los ODS 4 (Educación de calidad), 11 (Ciudades sostenibles) y 13 (Acción por el clima) han sido incorporados a planes curriculares universitarios y programas de intervención

socioeducativa, orientando las actuaciones hacia modelos de convivencia más justos, resilientes y comprometidos con el entorno (Vancea et al. 2024). Tal como señalan Trujillo et al. (2023), la adquisición de competencias ecosociales no solo amplía el campo de acción del educador social, sino que redefine su compromiso ético hacia la justicia ambiental y social.

Por último, la diversidad, entendida desde una perspectiva interseccional, exige atender las múltiples formas de desigualdad y exclusión que afectan a colectivos culturalmente diversos, personas con discapacidad o identidades LGTBIQ+. Trujillo et al. (2023) destacan que solo mediante intervenciones que garanticen la participación activa de estos grupos se puede construir una Educación Social verdaderamente inclusiva y transformadora. En este contexto, la figura del educador social se configura como un agente clave para generar entornos participativos, accesibles y respetuosos con la diferencia, favoreciendo la equidad en el acceso a los derechos sociales, culturales y educativos.

## **4.2. ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Tras analizar las definiciones de la Educación Social, así como sus ámbitos de intervención y las funciones que desempeñan sus profesionales, es fundamental entender que esta figura no surge de manera espontánea con la creación del título universitario o con un acontecimiento concreto, sino que responde a un recorrido histórico previo que ha ido configurando su identidad y sentido. La profesionalización académica de la Educación Social es en realidad la culminación de un proceso largo, complejo y muchas veces invisibilizado, en el que diversas formas de intervención socioeducativa se practicaron sin contar con un reconocimiento formal ni con una formación específica (De Sanmamed Santos et al., 2023)

Este proceso histórico ha estado marcado por diversas corrientes pedagógicas y sociales que han influido en la manera en que se concibe y se practica la Educación Social. Desde los movimientos de educación popular hasta las iniciativas de animación sociocultural, cada etapa ha aportado elementos fundamentales que han enriquecido la práctica profesional (Caride, 2005; Catalá, 2024). Para comprender la identidad y el sentido de la Educación Social, es necesario realizar un recorrido por su historia, este análisis nos

permitirá identificar los hitos más significativos que han marcado su evolución, así como las influencias sociales, políticas y culturales que han formado a esta disciplina.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos, constituye un ejemplo temprano de pedagogía transformadora que ha influido en diversos ámbitos educativos. Tal como describe Soria Moya (2022), la ILE promovía una educación laica, integral y activa, entendida como formación de la persona en todas sus dimensiones. Sus ideas apostaban por la libertad de enseñanza, el contacto con la naturaleza, el arte y la vida social (ídem).

Aunque no puede considerarse el origen directo de la Educación Social como disciplina profesional, sí se pueden identificar una serie de principios en su legado, que anticipan la práctica socioeducativa contemporánea. En este sentido, su influencia puede entenderse como un antecedente pedagógico relevante, ya que defendía una educación orientada al desarrollo integral, la participación cultural y el compromiso social, pilares que hoy forman parte del trabajo del educador social.

Además, la ILE, inspirada en corrientes filosóficas europeas como el krausismo, se propuso renovar la educación no solo en el ámbito pedagógico, sino también cultural y ético. Con una clara defensa de la neutralidad ideológica y la libertad científica, promovía un modelo educativo que trascendiera la enseñanza tradicional y contribuyera a la regeneración social de España. Estos principios: libertad de cátedra, compromiso ético, aproximación integral al desarrollo humano y vínculo con la transformación social constituyen un legado ideológico que se reconoce hoy como parte fundamental del espíritu de la Educación Social (Soria Moya, 2022).

Este enfoque pedagógico, promovido por la Institución Libre de Enseñanza, anticipó muchos de los valores que volverían a cobrar fuerza durante el periodo de la Segunda República, con iniciativas como las Misiones Pedagógicas.

Las Misiones Pedagógicas fueron impulsadas en 1931 por Manuel Bartolomé Cossío y Federico García Lorca, entre otros, bajo el amparo del Ministerio de Instrucción Pública. Su objetivo era democratizar el acceso a la cultura y la educación, especialmente en zonas rurales y desfavorecidas (Vega Fuerte, 2017). Según el autor citado, Manuel Bartolomé Cossío describía estas Misiones Pedagógicas como “escuelas ambulantes que van de

pueblo en pueblo, donde no hay que aprender con lágrimas; lo primero es divertirse” (Vega Fuerte, 2017, p.1.222), destacando así su carácter lúdico y accesible.

Como explica Sánchez Alber (2013), durante el desarrollo de las Misiones Pedagógicas, más de 500 voluntarios, maestros, artistas e intelectuales recorrieron cerca de 7.000 pueblos, acercando bienes culturales como el cine, el teatro, las bibliotecas móviles y las exposiciones itinerantes. Estas acciones, aunque no constituyen la Educación Social, anticipan muchos de sus principios y prácticas, como la mediación cultural, la dinamización comunitaria y la inclusión social.

Sin embargo, estas iniciativas no generaron una formación reglada ni una figura institucionalizada del educador social, y su desarrollo quedó interrumpido con el inicio de la Guerra Civil en 1936, poniendo fin a una etapa de expansión cultural y social en España. Como señala Ortega Esteban (2005), con la llegada de la dictadura franquista (1939–1975) se produjo un retroceso significativo en el ámbito educativo, imponiéndose un modelo autoritario, patriarcal y confesional. En este contexto, las prácticas socioeducativas perdieron protagonismo y muchas quedaron relegadas al ámbito asistencial. No obstante, también surgieron experiencias impulsadas por congregaciones religiosas, como Mensajeros de la Paz o la pedagogía amigoniana, que apostaron por una intervención socioeducativa centrada en la reeducación y el acompañamiento a menores en situación de exclusión, anticipando algunos principios de la futura Educación Social (Torío-López, 2006).

El verdadero punto de inflexión llegó en la década de 1980, cuando comenzaron a consolidarse las primeras figuras profesionales de educadores de calle, vinculadas a la atención de menores en riesgo, drogodependencia y exclusión social. Estas profesionales, muchas veces surgidas desde el voluntariado o la militancia en movimientos sociales, operaban especialmente en barrios marginales como el Raval de Barcelona, y reclamaron una formación técnica específica y un reconocimiento institucional (Pereira Andrade, 2014).

En esta etapa, se fueron consolidando distintos perfiles como el educador de calle, el animador sociocultural o el monitor de tiempo libre, que poco a poco fueron asumiendo funciones más complejas, vinculadas al trabajo con colectivos en situación de

vulnerabilidad. Estas experiencias, impulsadas desde asociaciones vecinales, ONGs y entidades locales, reflejaban la necesidad de una intervención profesional con respaldo institucional (Pereira Andrade, 2014; Ortega Esteban, 2005).

El primer paso hacia la profesionalización de la Educación Social se dio en 1991 con la aprobación del Real Decreto 1420/1991, que estableció oficialmente la Diplomatura en Educación Social, dotando a esta figura de una formación universitaria reglada. En 1992, se constituyó la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), que dejó de existir en 2001, legando su labor a la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), creada en diciembre de 2000. ASEDES aglutina a todo el colectivo de Educación Social en el Estado y coordina la creación de colegios profesionales.

Finalmente, en 2006, se creó el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, que consolidó la organización de los profesionales de la Educación Social en España, marcando un hito en el reconocimiento de la profesión. (CGCEES,s.f)

En la actualidad, los siguientes Colegios Oficiales forman parte del Consejo General:

- CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya).
- CEESG (Colexio de Educadoras y Educadores Sociais de Galicia).
- CEESIB (Col·legi d' Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears).
- CPESRM (Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia ).
- COEESCV (Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana).
- CESCLM (Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha).
- CEESCYL (Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León).
- CoPESA (Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía).
- CEES Aragón (Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Aragón).
- GHEE- CEESPV (Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa – Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Euskadi).

- COPESEX (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura).
- NAGIHEO – COEESNA (Nafarroako Gizarte Hezitzaileen Elkargo Ofiziala – Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra).
- CPEESM (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid).
- CPEESRIOJA (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja).
- COPESPA (Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias).
- CEESCAN (Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias).
- COPEESCAN (Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Cantabria) (CGCEES, s.f).

Estos colegios profesionales permiten organizar y representar la profesión de la Educación Social en cada comunidad autónoma. Además de defender los derechos laborales y éticos de los profesionales, también ayudan a mejorar la calidad de la intervención educativa en cada territorio. A través del CGCEES, todos los colegios están coordinados a nivel estatal, lo que garantiza una visión común de la profesión sin perder la adaptación a las necesidades locales.

### **4.3.EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

El acceso de las mujeres a la educación en España durante los siglos XIX y XX estuvo marcado por numerosos obstáculos que reflejaban la desigualdad de género que existía en la sociedad de la época (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

Como nos aclara Scanlon (1987):

No cabe duda de que la Ley Moyano benefició a la educación de la mujer: se aumentó el número de escuelas de niñas, se creó en 1858 la Escuela Normal Central de Maestras y se fueron creando Escuelas Normales femeninas en las

provincias. Sin embargo, el progreso hacia la creación de un cuerpo profesional de maestras seculares que supiesen hacer algo más que enseñar el catecismo y las labores pronto se vio amenazado por la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868 (Ley Orovio), de clara inspiración neocatólica. Esta ley suprimió las Escuelas Normales encomendando la formación de las maestras a las Asociaciones Religiosas dedicadas a la enseñanza, y promovió el crecimiento de las escuelas de estas. (p.195)

Las estadísticas de analfabetismo reflejan de manera evidente la magnitud de la exclusión educativa femenina en la España de principios del siglo XX. Según el Atlas de la evolución del analfabetismo en España (1887–1981) en 1900, el analfabetismo femenino alcanzaba el 71,4 %, frente al 55,8 % de los hombres, lo que apunta a una clara brecha de género (Vilanova & Moreno, 1992). Tal como señala Ballarín Domingo (2001), las mujeres de clases populares sufrían una triple exclusión: como mujeres, como trabajadoras y como analfabetas. Su educación, cuando existía, se centraba en tareas domésticas y valores morales, lo que limitaba su desarrollo personal y su participación social. Esta situación promovió el surgimiento de las primeras experiencias de educación popular con un enfoque emancipador, que proporcionó ciertos principios fundamentales de la Educación Social moderna.

Frente a este panorama, surgieron desde finales del siglo XIX diversas iniciativas y movimientos que apostaron por una educación inclusiva, transformadora y con perspectiva de género. Uno de los hitos fundamentales fue la fundación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en 1870 por Fernando de Castro, una figura clave del reformismo liberal español. Su compromiso con la educación femenina se manifestó no solo en esta asociación, sino también en la creación de espacios como el Ateneo Artístico y Literario de Señoras, las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer y la Escuela de Institutrices. Estas iniciativas, pioneras en su tiempo, compartían el objetivo común de ofrecer a las mujeres acceso a la cultura, la formación profesional y el pensamiento crítico, en un momento en que su presencia en el ámbito educativo era aún marginal (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008). De forma paralela, varias mujeres pioneras contribuyeron de manera decisiva a esta transformación. Concepción Arenal (1820–1893), pionera del feminismo social en España, reivindicó el acceso de las mujeres a la educación como herramienta de

transformación. Concepción Arenal sostenía que “mientras la mujer no tiene otra carrera más allá del matrimonio, los hombres aprenden un oficio y las mujeres no” (citado por Porteiro, 2021, p. 139), denunciando así la desigualdad formativa. Con su ejemplo de asistir a la universidad vestida de hombre y su obra *La mujer del porvenir*, anticipó las bases de una educación igualitaria y estableció las condiciones para el reconocimiento tanto intelectual como social de las mujeres. (Porteiro, 2021).

María de Maeztu (1881–1948) fundó en 1915 la Residencia de Señoritas en Madrid, una institución innovadora que ofrecía alojamiento y formación universitaria a mujeres, dentro de un entorno académico y cultural enriquecedor. Bajo el amparo de la Junta para Ampliación de Estudios, este centro se convirtió en un referente pedagógico que impulsaba la autonomía intelectual femenina y fomentaba el compromiso cívico. Inspirada en modelos educativos europeos y norteamericanos, Maeztu integró saberes académicos con actividades culturales y sociales, empoderando a las mujeres como protagonistas de la transformación social (López Cobo, 2015).

También es fundamental destacar la figura de Carmen de Burgos Seguí, conocida como “Colombine” (1867–1932), fue una destacada pedagoga, escritora y periodista española que promovió la educación como herramienta de emancipación femenina. A través de sus escritos y campañas, defendió el derecho de las mujeres a una educación integral que les permitiera acceder a profesiones y participar activamente en la sociedad. En su obra, abordó temas como la alfabetización de las mujeres trabajadoras y la importancia de su formación para lograr la igualdad de género y la justicia social. (Nuñez Rey, 2021).

Como explica Sonlleve Velasco et al. (2020), a lo largo del siglo XX, la educación de las mujeres en España experimentó avances y retrocesos. La Guerra Civil y la dictadura franquista supusieron una fuerte regresión: se reforzaron los roles tradicionales de género y se restringió el acceso femenino a una educación igualitaria, guiando la enseñanza bajo los principios del nacionalcatolicismo. No obstante, la transición democrática introdujo cambios normativos fundamentales. Según el artículo 14 de la Constitución Española (CE, 1978), se consagra el principio de igualdad entre mujeres y hombres. A su vez, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1986) fortaleció una educación inclusiva, participativa y equitativa, facilitando un acceso más justo al sistema educativo para las mujeres (Constitución Española, 1978).

Durante la transición democrática, surgieron colectivos feministas que reclamaban el derecho de las mujeres a una formación plena. Iniciativas como las Jornadas por la Liberación de la Mujer (1975) marcaron el inicio de nuevas demandas sociales (Pérez Serrano, 2011). A nivel legislativo, se comenzaron a implementar políticas educativas que buscaban eliminar las barreras de género y promover la igualdad en el acceso a la educación. La Ley General de Educación de 1970 fue un primer paso en esta dirección, y aunque aún conservaba diferenciaciones, abrió la puerta a una escuela más inclusiva. Posteriormente, la LOGSE de 1990 estableció principios claros de igualdad entre hombres y mujeres, y se reconoció explícitamente la necesidad de superar la discriminación de género en el sistema educativo (Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2020)

Desde la década de 1990, la educación de la mujer ha avanzado, en este proceso, la Educación Social ha desempeñado un papel fundamental, no solo como mecanismo de apoyo para la alfabetización o la formación profesional de mujeres en situación de vulnerabilidad, sino también como un instrumento para la transformación cultural y simbólica. No solo tratándose de incluir a las mujeres en los espacios educativos, sino de repensar el sistema educativo desde una lógica feminista, en la que se valoren los saberes otros, las pedagogías afectivas y los vínculos horizontales. (Martínez Cano et al., 2025).

Aunque la Educación Social incorporó la perspectiva de género, como advierten Bas-Peña et al. (2016), esta integración no ha sido uniforme ni suficiente. Muchos planes de estudio han carecido de formación específica en género, lo cual ha dificultado la intervención crítica de los profesionales frente a situaciones de desigualdad o violencia hacia las mujeres. Sin embargo, la práctica socioeducativa ha sido escenario de múltiples iniciativas enfocadas en la mejora de la vida de las mujeres, especialmente en contextos comunitarios. Como señala Gálvez Martín (2015), estas experiencias han permitido construir espacios seguros donde las mujeres pueden reflexionar sobre sus realidades, compartir experiencias y adquirir herramientas para la transformación social. En ellas, la Educación Social ha actuado no solo como facilitadora, sino como agente que acompaña procesos de empoderamiento colectivo.

## **4.4.BIOGRAFÍAS DE MUJERES PRECURSORAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

En el apartado anterior se mostraron las dificultades que encontraron las mujeres para acceder a la educación. Destacando tres figuras claves en ese proceso: Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos. En este apartado se exponen las trayectorias de tres mujeres que trataron de cambiar la historia, desde una perspectiva biográfica, con el objetivo de reconocer su influencia en la historia de lo que hoy se conoce como Educación Social.

Estas mujeres no se conformaron con los roles que la sociedad de su época les imponía; lucharon, cada una a su modo, contra lo que se esperaba de ellas. Concepción Arenal desafió la exclusión académica femenina asistiendo a clases de Derecho vestida de hombre (Porteiro, 2021), María de Maeztu creó espacios educativos propios para mujeres como la Residencia de Señoritas (Ribagorda, s.f.), y Carmen de Burgos promovió reformas sociales desde la prensa y la educación (Núñez Rey, 2021).

A pesar de las resistencias que enfrentaron, dejaron una huella profunda. Lo hicieron desde la acción social, desde la palabra escrita y hablada, y desde la convicción de que educar es también transformar. Su legado permanece: se reconoce en las prácticas comunitarias, en las luchas por la equidad, en los proyectos pedagógicos con enfoque de género. Eso, precisamente, es el corazón de la Educación Social tal y como se concibe hoy (Cassani, 2020; Pérez, 2022).

### **4.4.1. Concepción Arenal Ponte**

#### **4.4.1.1. Biografía**

Concepción Arenal Ponte nació el 31 de enero de 1820 en El Ferrol (Galicia), en el seno de una familia liberal que influyó profundamente en su pensamiento. Tras la muerte de su padre, se trasladó con su madre a Liébana (Cantabria), donde recibió una formación poco común para una niña de su época, ya que estudió latín, francés y materias filosóficas, en un contexto en el que la educación femenina era limitada y orientada casi exclusivamente a lo doméstico (Capilla Pérez, 2001). Desde joven manifestó una actitud crítica hacia las restricciones sociales impuestas a las mujeres. En 1842, en un acto de valentía y desafío a las normas patriarcales, se presentó vestida con ropa masculina para

asistir como oyente a las clases de Derecho en la Universidad Central de Madrid, acompañada por su madre. El acceso de las mujeres a la universidad estaba prohibido, pero logró continuar sus estudios tras superar un examen de admisión, lo que constituyó un acto revolucionario en el contexto del siglo XIX, donde la presencia femenina en espacios académicos no solo era inusual, sino también socialmente sancionada (Porteiro, 2021). Se casó con el periodista y escritor Fernando García Carrasco, con quien tuvo tres hijos. Tras enviudar en 1857, intensificó su actividad intelectual y social. Parte de su obra fue publicada bajo el nombre de su hijo, Fernando García Arenal, como estrategia para sortear las restricciones editoriales y sociales que limitaban la autoría femenina en el siglo XIX. Falleció el 4 de febrero de 1893 en Vigo (Porteiro, 2021; Capilla Pérez, 2001).

#### **4.4.1.2. Aportaciones a la Educación Social**

Reforma penitenciaria y pedagogía social

En 1860, Arenal fue galardonada con el primer premio en un certamen convocado por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas por su obra *La Beneficencia, la Filantropía y la Caridad* (publicada en 1861), donde reflexionó sobre los modelos de ayuda social, diferenciando entre caridad impulsiva, filantropía racional y beneficencia institucional. Esta obra anticipa el enfoque profesionalizado de la Educación Social y defiende una asistencia basada en la justicia más que en la limosna (Capilla Pérez, 2001).

En 1864 fue nombrada Visitadora General de Prisiones de Mujeres en La Coruña, en reconocimiento a su labor y dedicación para reformar el sistema penitenciario, siendo la primera mujer en tener ese cargo en España. Esta labor se vio complementada en 1868 cuando fue nombrada Inspectora de Casas de Corrección de Mujeres, lo que amplió su campo de acción y le permitió seguir impulsando reformas institucionales orientadas a la rehabilitación y formación de las internas. Visitó cárceles de mujeres, elaboró informes exhaustivos y denunció públicamente las condiciones inhumanas en las que vivían las internas: hacinamiento, mala higiene, escasa atención médica y nula formación educativa o laboral (Capilla Pérez, 2001; Rico Lara, 2009).

En 1865 publicó *Cartas a los delincuentes*, obra en la que defendía una concepción humanista de la justicia, donde la prisión debía servir como espacio de regeneración mediante la educación y el trabajo. Su propuesta incluía la creación de escuelas en las cárceles, atención individualizada y formación laboral como vía para la reinserción, anticipando enfoques que más tarde serían integrados en la intervención socioeducativa

en centros penitenciarios (Torío-López, 2020). Para Arenal, el castigo no podía ser una venganza, sino un medio para recuperar la dignidad del ser humano. Su conocida frase, “Abrid escuelas y se cerrarán cárceles”, resume esta visión pedagógica transformadora (Porteiro, 2021). Como señala Torío-López (2020), Concepción Arenal puede considerarse una precursora de la pedagogía social en España, debido a su enfoque en la intervención educativa en contextos de exclusión, vinculando la justicia social con una finalidad emancipadora. Su pensamiento sentó las bases para entender la educación social como una herramienta para la inclusión y la recuperación de la dignidad humana, anticipando principios que hoy son centrales en esta disciplina.

#### Defensa de los derechos de las mujeres y la educación femenina

Además de su activismo en el ámbito penitenciario, Arenal fue una de las primeras voces que reivindicó el derecho de las mujeres a una educación integral. En *La mujer del porvenir* (1869) denunció que la educación femenina estaba limitada a labores domésticas y a la preparación para el matrimonio, sin acceso a la formación intelectual o profesional. Esta obra marcó un punto de inflexión en el pensamiento feminista español, al plantear la educación como vía para la emancipación de las mujeres (Rico Lara, 2009). Entre sus obras posteriores destacan: *La mujer de su casa* (1881), *Estado actual de la mujer en España* (1884), y *La educación de la mujer* (1892). En estos textos, Arenal analiza críticamente la estructura patriarcal de la sociedad y del sistema educativo, y propone una educación igualitaria que permita a las mujeres participar activamente en la vida pública, cultural y profesional (Porteiro, 2021).

En 1892, durante el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de Madrid, Concepción Arenal presentó una ponencia, enviada por escrito, en la que reivindicaba una formación integral para la mujer, el acceso a la educación secundaria y superior, así como la incorporación de la educación física e higiene femenina al currículo. Esta intervención supuso un hito en la visibilización de la educación femenina dentro del debate pedagógico español (Flecha García, 2007).

#### Acción social y labor periodística

En 1870, Concepción Arenal fundó el periódico *La Voz de la Caridad*, desde el que promovió campañas en favor de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Criticó duramente el modelo de asistencia caritativa tradicional, que consideraba humillante y

perpetuador de la desigualdad, y defendió un modelo de intervención social basado en la formación, la corresponsabilidad y la dignidad humana (Capilla Pérez, 2001).

Desde su pensamiento y práctica, Arenal propuso un sistema de corresponsabilidad entre el Estado, las asociaciones filantrópicas y la sociedad civil para atender a los colectivos vulnerables, posicionándose como precursora del modelo de Educación Social moderno y de la intervención socioeducativa transformadora (Rico Lara, 2009).

#### **4.4.1.3. Legado e impacto**

El pensamiento y la acción de Concepción Arenal han influido significativamente en el desarrollo de la Educación Social y del feminismo español. Sus ideas sobre la justicia, la educación, la dignidad humana y los derechos de las mujeres han sido una fuente de inspiración para movimientos feministas posteriores, así como para la evolución de la Pedagogía Social como disciplina. Su énfasis en la formación como vía de emancipación se refleja hoy en políticas sociales y educativas orientadas a la inclusión y la equidad (Fuentes y Vega, 2015; Torío-López, 2020).

A lo largo del tiempo, su figura ha sido reconocida en múltiples ocasiones. Diversas instituciones educativas y sociales llevan su nombre en toda España, como institutos, bibliotecas y asociaciones vinculadas a la intervención social y feminista. También existen premios y jornadas dedicadas a su pensamiento, como las jornadas “Concepción Arenal de pensamiento crítico y acción social” organizadas por la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, s.f.). En Galicia, la Diputación de A Coruña convoca anualmente el “Premio Concepción Arenal” para proyectos escolares en favor de la igualdad de género. Asimismo, el Colegio Oficial de Trabajo Social de Navarra otorgó en 2025 los “Premios Concepción Arenal” a profesionales destacadas del ámbito social (Gobierno de Navarra, 2025; Diputación da Coruña, 2023). Su obra ha sido objeto de reediciones, investigaciones y homenajes, como los trabajos de Capilla Pérez (2001) y Rico Lara (2009), consolidándola como una de las grandes referentes del pensamiento social español del siglo XIX.

## **4.4.2. María de Maeztu Y Whitney**

### **4.4.2.1. Biografía**

María de Maeztu y Whitney nació el 18 de julio de 1881 en Vitoria (País Vasco), en una familia de pensamiento liberal y proyección cultural. Su madre, Juana Whitney, institutriz de origen británico, desempeñó un papel fundamental en su educación bilingüe y cosmopolita. Tras la muerte de su padre, la familia se trasladó a Bilbao, donde María inició su formación pedagógica y humanista. Desde temprana edad, desarrolló una vocación por la educación y la emancipación femenina, influida también por sus hermanos Ramiro, intelectual del regeneracionismo español, y Gustavo, pintor simbolista (Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2016).

### **4.4.2.2. Aportaciones a la Educación Social**

Innovación pedagógica y reforma educativa

A lo largo de su carrera como educadora, María de Maeztu defendió un modelo educativo renovador, influenciado por el pensamiento europeo, particularmente por las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. En 1915, fundó en Madrid la Residencia de Señoritas, institución pionera que abrió el acceso a estudios universitarios a mujeres jóvenes, promoviendo su formación intelectual, artística y física en un entorno libre y riguroso (Ribagorda, s.f.). Este proyecto se enmarcó en un modelo pedagógico integral que rompía con el tradicionalismo y fomentaba la participación femenina en la vida pública (Ramil, 2022).

María de Maeztu impulsó la creación de la Federación Española de Mujeres Universitarias (1921), orientada a promover el acceso de licenciadas y doctoras a redes académicas y profesionales. Asimismo, presidió el Lyceum Club (1926), un espacio innovador para mujeres intelectuales. En palabras de Mangini (2005), este club les permitía convivir social y culturalmente, expresar sus “capacidades en un foro propio” y, lo más significativo, proponer transformaciones jurídicas y sociales respecto al papel de la mujer (citado por Sánchez Blanco, 2013, pp. 109–110).

Su visión educativa incorporó influencias anglosajonas, apostando por metodologías activas, la autoformación y el desarrollo del juicio crítico. Defendía una pedagogía centrada en la persona, con un fuerte componente ético y cívico, capaz de transformar la sociedad desde la base cultural y educativa (Cassani, 2020). Estas ideas anticiparon

enfoques propios de la Educación Social contemporánea, en los que se vincula la formación con la acción transformadora en contextos comunitarios y de inclusión.

#### Defensa de los derechos de las mujeres y feminismo pedagógico

Más allá de su labor institucional, María de Maeztu articuló un pensamiento feminista que vinculaba la educación con la ciudadanía plena de las mujeres. En 1926, fundó el Lyceum Club Femenino de Madrid, que funcionó como un espacio cultural y político para mujeres intelectuales. En este espacio se debatían temas como el acceso al empleo, los derechos civiles y el sufragio, contribuyendo a consolidar una red femenina activa e influyente en el ámbito público (Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2016).

Participó también en congresos internacionales y representó a España ante organismos como la Sociedad de Naciones, desde donde defendió la igualdad de acceso a la educación y la cultura. Su feminismo no fue rupturista, sino pedagógico y gradualista, pero con efectos profundos: abogaba por la reforma desde el saber, la autonomía y la ética del compromiso (Cassani, 2020). Esta postura reformista se reflejaba en su constante apuesta por la educación como medio para el cambio estructural y la equidad entre géneros.

#### Acción social y compromiso político

Durante la Segunda República, María de Maeztu formó parte de organismos educativos como el Consejo Nacional de Cultura y el Patronato de Misiones Pedagógicas. Desde estas instituciones, promovió la extensión de la educación y la cultura en entornos rurales y entre las clases populares. Estas acciones respondían a una visión de la educación como herramienta de cohesión social, inclusión y justicia, en un momento de gran desigualdad estructural (Ramil, 2022).

Aunque no militó en partidos políticos, su pensamiento se inscribía en los valores del liberalismo progresista y del regeneracionismo. En sus textos y conferencias, insistía en que la educación debía formar no solo a profesionales técnicos, sino a ciudadanos comprometidos con una democracia racional, ética y participativa (Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2016). Desde esta perspectiva, su labor puede entenderse como un antecedente claro de la intervención socioeducativa actual con enfoque cívico y transformador.

#### **4.4.2.3. Legado e impacto**

El legado de María de Maeztu se proyecta claramente en la historia de la educación y el feminismo en España. La Residencia de Señoritas dejó una huella profunda en una generación de mujeres que, gracias a su formación, comenzaron a ocupar espacios tradicionalmente masculinos en los campos de la ciencia, la medicina, la docencia o la literatura (Ribagorda, s.f.). Asimismo, el Lyceum Club consolidó una red intelectual femenina activa durante la Edad de Plata de la cultura española, que extendió su influencia más allá de las élites culturales.

Tras el estallido de la Guerra Civil en 1936 y el asesinato de su hermano Ramiro, María de Maeztu se exilió en Argentina, donde continuó su labor docente en la Universidad de Buenos Aires hasta su muerte en Mar del Plata, el 7 de enero de 1948. En las últimas décadas, su figura ha sido reivindicada como precursora del feminismo pedagógico español, especialmente por su forma de vincular cultura, ciudadanía y educación con una perspectiva de igualdad. Diversas instituciones educativas y centros culturales llevan hoy su nombre, lo que confirma su permanencia como referente en el ámbito pedagógico y feminista (Cassani, 2020; Ramil, 2022).

#### **4.4.3. Carmen de Burgos Seguí**

##### **4.4.3.1. Biografía**

Carmen de Burgos Seguí, también conocida como Colombine, nació el 10 de diciembre de 1867 en Rodalquilar (Almería). Desde muy joven mostró inquietudes intelectuales y sociales que la llevaron a convertirse en una figura central del pensamiento feminista y pedagógico del primer tercio del siglo XX en España. En 1895 se trasladó a Madrid con su hija para iniciar su carrera como escritora, periodista y educadora. Fue la primera mujer en ejercer como redactora en un diario nacional, *El Heraldo de Madrid*, adoptando el seudónimo Colombine, con el que firmó numerosos artículos de opinión, crónicas y ensayos. Su vida estuvo marcada por una intensa actividad pública y una firme defensa de la educación, la igualdad de género y la justicia social, causas que sostuvo tanto desde la docencia como desde el activismo intelectual (Núñez Rey, 2021).

#### 4.4.3.2. Aportaciones a la Educación Social

##### Innovación pedagógica y reforma educativa

Carmen de Burgos desarrolló una concepción de la educación como instrumento de transformación social y emancipación femenina. Desde su cargo como maestra en la Escuela Normal de Maestras de Madrid, promovió una enseñanza moderna, laica y crítica, que integraba saberes científicos, humanísticos y artísticos, orientados a formar ciudadanas conscientes y libres (Pérez, 2022). Su apuesta por una pedagogía basada en valores democráticos se materializó también en su defensa del acceso igualitario a la educación para mujeres y sectores populares, algo revolucionario en un momento en que la instrucción femenina seguía centrada en la domesticidad.

Participó activamente en los procesos de renovación pedagógica de su tiempo, escribiendo obras clave como *El divorcio en España* (1904), *Misión social de la mujer* (1911) y *La mujer moderna y sus derechos* (1927). En estos textos proponía una educación crítica que cuestionaba los roles tradicionales asignados a las mujeres y promovía su autonomía, formación intelectual y acceso a los derechos civiles (Pérez, 2022). Asimismo, en su novela *La malcasada* (1923), denuncia las consecuencias sociales y personales del matrimonio forzado, ampliando su crítica feminista desde la narrativa de ficción (Valverde, 2018).

##### Defensa de los derechos de las mujeres y feminismo pedagógico

Desde una posición decididamente crítica con el sistema patriarcal, Carmen de Burgos articuló un feminismo pedagógico que vinculaba la educación con la ciudadanía plena de las mujeres. En sus conferencias y columnas defendió la necesidad de una educación basada en la libertad, la racionalidad y la corresponsabilidad entre géneros, como medio para alcanzar una igualdad real y duradera (Peyró, 2022). Su pensamiento se oponía frontalmente al modelo de mujer subordinada y pasiva promovido por la moral dominante, proponiendo en su lugar un sujeto activo, autónomo y comprometido con el progreso social.

El paso del “feminismo de la domesticidad” al “feminismo de la corresponsabilidad”, que analiza Peyró (2022), se evidencia en sus propuestas pedagógicas centradas en una educación que preparase a las mujeres para participar en igualdad de condiciones en la vida pública, política y profesional. Este enfoque no solo desafiaba el sistema educativo

tradicional, sino que sentaba bases para prácticas de Educación Social que hoy se reconocen en el trabajo comunitario y en la coeducación.

#### Acción social y compromiso político

Además de su labor educativa y periodística, Carmen de Burgos participó activamente en movimientos sociales que buscaban reformar el código civil, legalizar el divorcio y reconocer el derecho al sufragio femenino. Utilizó su presencia en la prensa como una plataforma de denuncia y movilización, abogando por la abolición de la pena de muerte, la protección de los menores y la dignidad de las mujeres trabajadoras (Núñez Rey, 2021).

Fundó en 1920 la *Cruzada de Mujeres Españolas* con el apoyo de la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas, y fue promotora de una de las primeras manifestaciones públicas a favor del voto femenino en España (Sánchez Blanco, 2013, p. 110). Su compromiso político se inscribía en el republicanismo laico y progresista, que concebía la educación como un derecho universal y un mecanismo para lograr justicia social. En este sentido, su trayectoria anticipa muchas de las funciones propias de la Educación Social: intervención educativa crítica, compromiso con la equidad y acción transformadora en contextos de exclusión (Pérez, 2022).

#### 4.4.3.3. Legado e impacto

El legado de Carmen de Burgos ha sido recuperado en las últimas décadas como una referencia imprescindible en la historia del feminismo y la pedagogía española. Fue una de las primeras intelectuales en vincular la transformación educativa con la lucha por la igualdad de género, anticipando debates actuales sobre coeducación, feminismo interseccional y derechos sociales (Peyró, 2022). Su pensamiento contribuyó a formar una conciencia feminista en generaciones de mujeres que se dedicaron a la docencia, la escritura o el activismo, y que retomaron su discurso en la lucha por la justicia social.

Aunque su figura fue silenciada durante el franquismo, hoy es reconocida como una de las fundadoras del pensamiento feminista moderno en el ámbito hispano. Diversas instituciones educativas llevan su nombre, y su obra ha sido objeto de reediciones, investigaciones académicas y homenajes culturales. Desde una perspectiva de Educación Social, su vida y pensamiento constituyen una referencia ética y profesional para el trabajo socioeducativo con perspectiva de género, comprometido con la equidad, la dignidad y la transformación de las estructuras de exclusión (Pérez, 2022; Núñez Rey, 2021).

## 5. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica y documental centrada en el análisis del papel que ha desempeñado la Educación Social en la transformación de la educación femenina en España, así como en la reconstrucción del legado de mujeres que, desde diferentes contextos históricos, contribuyeron a la lucha por la igualdad de acceso a la educación.

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo figuras como Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos, a través de sus acciones y discursos, sentaron las bases de lo que hoy entendemos como intervención socioeducativa desde una perspectiva crítica y de género. Para ello, se han planteado preguntas que han guiado la investigación: ¿qué impacto tuvieron estas mujeres en la mejora del acceso femenino a la educación?, ¿en qué medida sus propuestas pueden considerarse precursoras de la Educación Social?, y ¿cómo ha evolucionado la Educación Social en España y en qué medida recoge hoy los valores por los que ellas lucharon?

Para dar respuesta a estas preguntas, se han consultado una amplia variedad de fuentes académicas y documentales. En primer lugar, se realizó una revisión exhaustiva de textos que abordan el desarrollo de la Educación Social en España, especialmente desde su reconocimiento como titulación universitaria oficial con el Real Decreto 1420/1991 (BOE, 1991), y estudios contemporáneos como el de De Sanmamed Santos et al. (2023), que ofrece una perspectiva histórica en primera persona sobre la profesionalización de la disciplina. Asimismo, se incorporaron marcos teóricos y definiciones elaborados por entidades profesionales como el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES, s.f.) y la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), que describen las funciones, competencias y principios éticos del educador social.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis riguroso de fuentes sobre la historia de la educación femenina en España, tomando como referencia los trabajos de Sánchez Blanco y Hernández Huerta (2012) y Ballarín Domingo (2001), que documentan las barreras sociales y estructurales que dificultaron el acceso de las mujeres a la educación entre los siglos XIX y XX. Además, se incorporaron aportes recientes como los de Sánchez Blanco

(2013), quien reflexiona sobre la diversidad de movimientos feministas y conservadores en el contexto histórico del sufragio femenino, y Mangini (2006), que estudia el papel del Lyceum Club de Madrid como un espacio feminista de resistencia en una capital hostil.

Con esta base, se profundizó en la biografía y el pensamiento de las tres protagonistas principales del estudio: Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos. Para ello, se consultaron obras y estudios que recogen sus aportaciones en el ámbito educativo, social y feminista, destacando su papel como precursoras de prácticas socioeducativas actuales. Entre estas fuentes, destacan los trabajos de Capilla Pérez (2001) y Rico Lara (2009) sobre Arenal, Cassani (2020), Porto Ucha y Vázquez Ramil (2016), y Ramil (2022) sobre Maeztu, y Núñez Rey (2021), Pérez (2022) y Peyró (2022) sobre Carmen de Burgos.

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, basado en una revisión documental de fuentes escritas. La recopilación incluyó libros, artículos científicos, biografías, leyes educativas, documentos institucionales y materiales históricos. Este conjunto permitió construir una mirada amplia, contextualizada y crítica del objeto de estudio. La selección de las fuentes se realizó atendiendo a su relevancia académica, su relación directa con los temas abordados y su fiabilidad. Se priorizaron aquellos textos que ofrecieran un análisis riguroso sobre la evolución de la educación femenina, el origen y desarrollo de la Educación Social en España, y las trayectorias vitales e intelectuales de las autoras seleccionadas.

Esta metodología se enmarca en un enfoque interdisciplinar, combinando la Historia de la Educación, la Pedagogía Social y los Estudios de Género, permitiendo así una aproximación integral que da cuenta no solo de los cambios educativos sino también de las transformaciones sociales y culturales asociadas a la reivindicación feminista (Bas-Peña et al., 2013; Martínez Cano et al., 2025). Además, se tuvieron en cuenta los análisis sobre la animación sociocultural y la educación en valores como elementos fundamentales de la Educación Social contemporánea (Caride Gómez, 2005; Gálvez Martín, 2015; Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2020).

Por último, esta revisión crítica también consideró aportaciones sobre las Misiones Pedagógicas y otras iniciativas de alfabetización y educación popular que marcaron la

pedagogía social en el siglo XX (Sánchez Alber, 2013; Vega Fuente, 2017), así como los contextos sociopolíticos que condicionaron la educación femenina durante la Guerra Civil española (Sonlleve Velasco et al., 2020). Todo ello contribuye a entender cómo la Educación Social ha ido incorporando paulatinamente una mirada de género y justicia social, siguiendo el legado de las precursoras estudiadas.

## **6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO**

En este apartado el objetivo es valorar el alcance real del trabajo realizado, es decir, hasta dónde ha sido posible llegar en el análisis propuesto, qué decisiones metodológicas lo han delimitado, y qué oportunidades o limitaciones plantea tanto el contexto académico como el profesional en el que se inscribe.

En este trabajo se aborda el estudio de tres figuras clave: Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos con el fin de recuperar y visibilizar una genealogía femenina dentro del ámbito socioeducativo. La elección de estas autoras responde a su relevancia histórica, a la coherencia de sus trayectorias con los principios fundamentales de la Educación Social y a la posibilidad de extraer de sus acciones y escritos elementos aplicables a la práctica contemporánea.

El alcance del trabajo se define, por tanto, por una triple intención: rescatar voces históricamente invisibilizadas, analizar su legado desde una perspectiva crítica de género, y establecer puentes entre ese pasado y los desafíos actuales de la Educación Social. Ahora bien, este enfoque también impone ciertos límites. El análisis se ha centrado exclusivamente en figuras femeninas españolas de finales del siglo XIX y principios del XX, lo cual deja fuera otras muchas experiencias relevantes en otros contextos, así como otras miradas más amplias que podrían enriquecer el marco interpretativo.

A nivel metodológico, el trabajo se ha apoyado principalmente en ensayos, biografías, artículos académicos, lo que condiciona la profundidad con la que se han podido explorar

algunos aspectos. Aun así, se ha procurado contrastar distintas voces y ofrecer una lectura crítica, contextualizada y fundamentada.

Desde una mirada histórica atravesada por la perspectiva de género, se han revelado aportaciones clave de mujeres pioneras en el campo educativo. Aunque no fueron reconocidas en su tiempo como profesionales de la Educación Social, básicamente porque esta figura aún no existía tal como la conocemos, dejaron huellas que hoy resultan imposibles de ignorar. Nombres como Concepción Arenal, María de Maeztu o Carmen de Burgos resuenan como ecos de un pasado que, lejos de quedar atrás, dialoga con el presente de forma viva, desafiante y necesaria, porque obliga a replantear certezas, a revisar lo aprendido, a incomodarse con una historia que no encaja del todo en los moldes que el relato institucional ha construido.

Este trabajo ha servido, entre otras cosas, para rescatar esas voces que durante demasiado tiempo quedaron en los márgenes. Su contribución no solo enriquece la historia educativa, sino que también permite reconstruir una genealogía femenina de la Educación Social que resulta tan necesaria como inspiradora. Releer sus trayectorias es, en cierto modo, desafiar el relato institucional que ha tendido a olvidar que muchas luchas empezaron lejos de las instituciones, en espacios periféricos, íntimos, incluso peligrosos para ellas.

A veces, esa historia se sostiene más en gestos que en discursos: asistir a clase vestida de hombre, fundar un periódico, abrir una residencia universitaria para mujeres o reclamar el voto en una sociedad que ni siquiera reconocía su voz. Cada una de esas acciones, muchas veces solitarias o malinterpretadas, fue tejiendo una red invisible pero resistente, una forma de intervención social y educativa que no cabía en los moldes de la época, pero que hoy puede reconocerse como una raíz profunda de nuestra disciplina.

En el contexto actual, se abre una puerta esperanzadora. Es cierto que desde hace ya varios años se han incorporado contenidos sobre género tanto en los programas universitarios como en espacios formativos profesionales. Sin embargo, su presencia no siempre garantiza una aplicación coherente y profunda en la realidad cotidiana de la intervención socioeducativa, donde aún persisten importantes lagunas y resistencias. Y es que la Educación Social, por su propia naturaleza inclusiva, crítica y comunitaria, se encuentra especialmente bien posicionada para abrazar ese enfoque feminista que busca no solo

nombrar desigualdades, sino transformarlas desde el acompañamiento, la escucha y la acción colectiva.

El análisis de las figuras seleccionadas permite establecer conexiones entre principios fundamentales de la Educación Social como: la justicia social, el empoderamiento, la participación o la intervención comunitaria y las prácticas desarrolladas por estas mujeres. Lo que en la actualidad se conceptualiza con términos como ética del cuidado, educación crítica o trabajo en red, ya estaba presente en sus propuestas, aunque expresado de forma distinta y adaptado a las condiciones sociales de su tiempo.

Las aportaciones de Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos muestran cómo el acompañamiento a personas en situación de vulnerabilidad, la denuncia de las desigualdades y la generación de espacios de formación y empoderamiento constituyeron formas de intervención social que anticiparon rasgos esenciales de la práctica educativa actual. Estas experiencias resultan útiles como referentes tanto éticos como pedagógicos.

En el desarrollo del análisis histórico, no se han encontrado dificultades significativas para acceder a fuentes sobre la mayoría de las figuras estudiadas. Ahora bien, en el caso de Carmen de Burgos, la cosa ha sido distinta. Encontrar fuentes sobre su trayectoria ha resultado más difícil que con las otras autoras. No es que no existan materiales, sino que hay muy pocos, y los que hay suelen estar dispersos o no profundizan en su dimensión educativa y social. Muchas veces, se enfocan solo en su faceta literaria o periodística, dejando de lado su compromiso pedagógico y la verdad es que eso no sorprende tanto cuando se piensa en cómo se ha escrito la historia.

Por otro lado, el contexto actual está lleno de tensiones que no pueden pasarse por alto. La precariedad en el ámbito social desde contratos inestables hasta recursos insuficientes afecta directamente a quienes tratan de aplicar una intervención con mirada transformadora. Y aquí es donde el legado de figuras como Arenal, Maeztu o Burgos cobra especial sentido: porque ellas también actuaron en tiempos adversos, enfrentando resistencias, silencios y estructuras injustas. Inspirarse en su ejemplo hoy implica reconocer que una intervención social comprometida no siempre se da en condiciones ideales.

A pesar de las dificultades mencionadas, con el análisis realizado se ha permitido identificar también una serie de oportunidades. Existen iniciativas sociales, culturales y educativas que, desde una lógica comunitaria y feminista, continúan generando procesos de cambio. Estas experiencias, muchas veces alejadas de lo institucional, ofrecen modelos alternativos de intervención que pueden ser integrados en la práctica profesional.

En este sentido, el legado de figuras como Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos constituye una fuente valiosa de inspiración. Su trabajo no debe entenderse como un objeto del pasado, sino como una base sobre la que seguir construyendo prácticas comprometidas con la justicia, la igualdad y la dignidad humana. Incorporar sus enseñanzas en el presente implica reconocer la dimensión ética y política de la Educación Social y reforzar su orientación transformadora.

En conclusión, el alcance del trabajo realizado se sitúa en la intersección entre la recuperación de la memoria histórica, el análisis crítico desde una perspectiva de género, y la reflexión sobre el papel de la Educación Social en contextos marcados por la desigualdad. Las oportunidades y limitaciones del entorno actual refuerzan la necesidad de seguir avanzando en la integración de enfoques feministas en la formación, la intervención y la construcción de conocimiento profesional.

## **7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Este Trabajo de Fin de Grado no ha sido solo un trabajo. Tampoco una simple recopilación de información o un conjunto de citas bien ordenadas. Ha sido un proceso, un recorrido profundo, a veces con retos, pero necesario. A medida que se avanzaba en la lectura, en el análisis, en las conexiones entre historia, género y educación, se ha descubierto algo inesperado: que la Educación Social, tal como se entiende hoy, está formada por historias de mujeres que no aparecen en los manuales, pero que están en las raíces.

Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos no fueron educadoras sociales con título, ni ejercieron dentro de una profesión formalizada como la que conocemos hoy. No firmaron proyectos con el lenguaje técnico, ni desarrollaron su labor en el marco de estructuras profesionales reconocidas. Pero hicieron mucho más: intuyeron, antes que nadie, que la transformación social empieza desde lo pequeño. Desde una escuela, una cárcel, una columna de opinión en un periódico, un aula abierta a mujeres que por fin podían estudiar. Y eso es, en esencia, Educación Social.

La primera vez que leí que Concepción Arenal se había vestido de hombre para asistir a clases de Derecho, es un hecho sorprendente. No por la anécdota en sí, sino por lo que revela: el sistema estaba tan cerrado para las mujeres que para acceder al conocimiento había que disfrazarse, siendo una exclusión estructural. Y sin embargo, ella no se detuvo. Entró igual. Escuchó, escribió, pensó. Y más tarde, actuó. Visitó cárceles, escribió sobre la dignidad de las personas privadas de libertad, pidió una justicia restaurativa cuando la justicia solo sabía castigar. ¿No es eso intervenir educativamente en un contexto de exclusión?

Luego, María de Maeztu, más institucional, tal vez, pero igualmente valiente. Apostó por la educación como herramienta de libertad. Abrió la Residencia de Señoritas como un espacio innovador y necesario en la sociedad, su iniciativa supuso una apertura real hacia la formación intelectual, profesional y ciudadana de las mujeres.. Allí, mujeres que habían sido siempre secundarias se convertían en protagonistas de su formación. Y no solo aprendían, también pensaban, debatían, se organizaban. María de Maeztu supo que la educación no era un lujo, sino un derecho y que sin acceso al conocimiento, no hay ciudadanía plena. Sus espacios educativos eran feministas antes de que la palabra se hiciera popular.

Y Carmen de Burgos, pedagoga, periodista, feminista, pionera. Su palabra llegaba a donde otras no podían. En sus columnas, hablaba del divorcio, de la educación de las mujeres, del sufragio, de la violencia. No escribía desde la neutralidad, escribía desde la urgencia. Y eso, en una época donde la voz femenina apenas tenía espacio público, era un acto radical. Carmen educaba escribiendo. Y escribía para incomodar, para sacudir, para transformar.

Las tres, con estilos distintos, se enfrentaron a un sistema profundamente patriarcal. Y no solo desde lo teórico, sino desde la práctica, desde la vivencia. Lo que ellas hicieron, de muchas maneras, anticipó los valores y principios que hoy están en el centro de la Educación Social: justicia social, acompañamiento, inclusión, intervención crítica, mediación, educación popular. El corazón de esta profesión.

A lo largo de este trabajo, me fui dando cuenta de algo que no había sido consciente durante mucho tiempo: que gran parte de la historia de la Educación Social ha sido contada sin ellas o con ellas apenas mencionadas. Como si no hubieran estado. Como si su aportación hubiera sido anecdótica. Pero no lo fue, fue estructural y decisiva. Y es que sin su legado, muchas de las herramientas que hoy usamos no existirían o no tendrían la misma profundidad.

## **CONCLUSIONES**

La Educación Social no nació en un Real Decreto. Nació mucho antes, en la práctica, en la intuición, en la ética de quienes supieron ver en la educación una vía de cambio. Esa historia ha sido, en gran parte, escrita por mujeres. Mujeres que, muchas veces, tuvieron que firmar con seudónimo, pedir permiso o disfrazarse de hombre para poder estar donde querían estar. No podemos seguir enseñando esta profesión sin contarlos.

Así, una de las principales conclusiones de este trabajo es que la Educación Social necesita mirar más hacia su pasado. Recuperar su historia. Y en esa historia, las mujeres no están solo como beneficiarias o como “colectivos vulnerables”. Están como creadoras, como pensadoras, como iniciadoras de caminos. Invisibilizadas, sí, pero activas. Ponerlas en el centro no es solo una cuestión de justicia histórica: es una forma de ampliar nuestra mirada y enriquecer la comprensión de la profesión que ejercemos.

Este trabajo también evidencia que hay una brecha entre la teoría que estudiamos y la historia viva de la que venimos. Las figuras analizadas, no caben del todo en los marcos académicos tradicionales, y eso precisamente demuestra la necesidad de revisar y ampliar nuestras categorías de análisis. Fueron mujeres que no esperaron a que existieran programas institucionales para actuar: lo hicieron desde donde pudieron, con lo que tenían, y aún así generaron impacto. Nos enseñan que la Educación Social no necesita permisos para ser transformadora; necesita compromiso, mirada crítica y sensibilidad.

Otra conclusión que surge de este trabajo es que la Educación Social es, por naturaleza, política y ética, aunque a veces nos esforcemos en despolitizarla bajo la excusa de la “neutralidad profesional”. Pero no hay intervención sin ideología. No hay acompañamiento sin posicionamiento. Y estas mujeres lo sabían. Sus acciones incomodaron porque no se ajustaban a lo esperable, porque desafiaban lo establecido, porque pusieron el foco en lo que la sociedad prefería no mirar: las cárceles, las mujeres sin derechos, las niñas sin escuela, los discursos hegemónicos.

Además, este proceso permite comprender que ejercer esta profesión implica también hacerse cargo de lo que se hereda. De lo que se decide continuar o romper. Que ser educadora social es, de algún modo, hacerse parte de una cadena. Y que esa cadena no empieza con una misma. Empieza mucho antes, con mujeres como ellas y con gestos silenciosos y espacios conquistados a la fuerza.

También se concluye que la Educación Social necesita seguir fortaleciendo y visibilizando la dimensión emocional de su práctica, que ya está presente de forma esencial en el acompañamiento profesional. El vínculo, la empatía, la escucha, la afectividad son herramientas tan fundamentales como cualquier técnica. Las emociones no están en oposición al pensamiento crítico; al contrario, lo enriquecen. Son el puente entre el análisis y la experiencia humana. El trabajo con personas exige implicación afectiva, y reconocerlo no es debilidad, sino una forma más profunda de conciencia profesional.

Igualmente, resulta evidente que la Educación Social no se hace solo desde los despachos o las instituciones. Se hace, muchas veces, en lo informal, en lo invisible, en lo cotidiano. Se hace en una conversación, en un acompañamiento no planificado, en un gesto que no aparece en los informes. Y eso también hay que nombrarlo y hay que valorarlo. Las prácticas comunitarias y las intervenciones no formalizadas tienen un papel fundamental en la historia y el presente de esta profesión.

Este trabajo también deja abierta la puerta a seguir investigando. Las tres figuras aquí analizadas representan solo una parte de una historia mucho más amplia, más compleja y más diversa. Hay muchas otras mujeres de otros territorios, otras lenguas, otros contextos

que también pensaron y practicaron la educación social desde perspectivas transformadoras.

Asimismo, se concluye que todavía falta una verdadera integración de la historia de las mujeres en los espacios académicos de la Educación Social. Esta ausencia tiene consecuencias: limita el horizonte de pensamiento, empobrece la identidad profesional y deja fuera referencias fundamentales para comprender el origen de muchas de nuestras prácticas. Por eso, recuperar esa memoria no es un simple gesto de reparación. Es una estrategia pedagógica que nos ayuda a pensar mejor, a intervenir con más conciencia, a ser más coherentes.

Finalmente, queda claro que la Educación Social no puede entenderse sin las mujeres que la sostuvieron, la imaginaron y la vivieron antes de que fuera reconocida como tal. Ignorar esa genealogía es perder una parte esencial de nuestra identidad profesional. Recuperarla, en cambio, es una oportunidad para construir una práctica más justa, más crítica y más comprometida con el cambio social.

## **CONCLUSIONES ACERCA DE LAS BIOGRAFÍAS**

El análisis biográfico de Concepción Arenal, María de Maeztu y Carmen de Burgos ha permitido identificar no solo su papel clave en la lucha por los derechos de las mujeres y el acceso a la educación, sino también su contribución indirecta al nacimiento y consolidación de lo que hoy entendemos como Educación Social. Aunque ninguna de ellas ejerció esta profesión en términos formales, sus acciones, discursos y propuestas anticiparon muchas de las funciones, ámbitos y valores que la Educación Social recoge actualmente.

Desde los primeros apartados de este trabajo se ha definido la Educación Social como una acción pedagógica intencionada que busca el desarrollo personal, la inclusión social y la transformación de las realidades injustas (ASEDES, 2007; CGCEES, 2007). Esta perspectiva se confirma al observar cómo estas tres mujeres ejercieron una forma de intervención socioeducativa antes incluso de que la profesión existiera legalmente. Lo hicieron desde el activismo, la docencia, la cultura, los medios de comunicación y los espacios comunitarios.

Concepción Arenal desarrolló una pedagogía social en el ámbito penitenciario y en la atención a los colectivos marginados. Desde un enfoque profundamente humanista, defendió una justicia restaurativa basada en la educación, el trabajo y la dignidad, lo que se alinea con las funciones actuales del educador social en contextos de exclusión: mediación, acompañamiento, diseño de programas y defensa de derechos.

María de Maeztu representó una pedagogía integral, activa y humanista, orientada a la formación crítica y ciudadana de las mujeres. Su labor en la Residencia de Señoritas y el Lyceum Club Femenino demuestra una anticipación clara de la intervención socioeducativa con perspectiva de género, una de las áreas clave dentro del marco profesional del educador social actual. Su apuesta por el pensamiento libre, la cultura y la participación sigue vigente en espacios como la animación sociocultural o la educación en valores.

Carmen de Burgos encarnó una forma de educación social a través de la palabra escrita, la docencia crítica y el compromiso político. En sus columnas, conferencias y textos literarios defendió la alfabetización ideológica, el acceso a los derechos civiles y la transformación del rol femenino, aspectos que hoy siguen siendo centrales en la práctica de la Educación Social en contextos de empoderamiento, igualdad y trabajo comunitario.

Estas mujeres también nos permiten comprender la relación entre Educación Social y género, tal como se abordó en los marcos teóricos iniciales del trabajo. La perspectiva de género no es solo un tema de intervención, sino una clave estructural para entender cómo surge y se ejerce esta profesión, históricamente invisibilizada y profundamente influida por los cuidados, la comunidad y las luchas por la justicia social elementos tradicionalmente feminizados.

Las biografías analizadas no son únicamente una mirada al pasado, sino una referencia viva y útil para la praxis actual de la Educación Social. A través de su legado, se confirma que educar desde lo social ha sido, desde hace siglos, una tarea que muchas mujeres asumieron con compromiso, creatividad y valentía, sin esperar reconocimiento formal, pero sentando las bases de una profesión que hoy más que nunca necesita reivindicar sus raíces éticas, políticas y feministas.

## **RECOMENDACIONES**

Desde esta reflexión profunda, emergen varias recomendaciones concretas para el ámbito académico y profesional de la Educación Social:

1. Revisar los planes de estudio del Grado en Educación Social, incluyendo una asignatura obligatoria sobre historia crítica y feminista de la educación. La genealogía de la profesión no puede seguir contándose sin estas figuras. Incluir sus textos, sus contextos y sus luchas es esencial para formar profesionales conscientes.
2. Consolidar y reforzar la perspectiva de género en la formación universitaria en Educación Social. Aunque actualmente ya está presente en muchos programas, es necesario garantizar que no se limite a contenidos puntuales, sino que se aborde de manera transversal, crítica y práctica. El género atraviesa todas las dimensiones de la realidad social, y por tanto, debe seguir siendo una herramienta clave para analizar y actuar en cualquier contexto de intervención.
3. Valorar las emociones, los vínculos y la historia personal dentro de la formación y la práctica profesional. La Educación Social no es una ciencia exacta. Acompañar requiere presencia emocional, escucha activa, sensibilidad. Eso también se aprende, se nombra y se cuida.
4. Valorar e incorporar en la formación y la reflexión profesional aquellas iniciativas comunitarias actuales que, desde el ámbito social o educativo, continúan impulsando procesos de transformación social similares a los que promovieron estas pioneras. Muchas de estas experiencias se desarrollan en asociaciones, colectivos o entidades sociales que trabajan fuera del ámbito académico, pero que encarnan valores fundamentales de la Educación Social. Establecer vínculos reales entre la universidad y estos espacios puede enriquecer tanto la formación como la intervención.
5. Incentivar la investigación desde una mirada crítica, situada y feminista. Quedan muchas historias por contar: otras mujeres, otros contextos, experiencias locales que completen o cuestionen el relato oficial. Investigar no solo como ejercicio académico, sino como una forma de aportar a la transformación social desde la profesión.

6. Reescribir el relato de la profesión, reconociendo a las mujeres no solo como destinatarias o cuidadoras, sino como autoras. Como arquitectas de pensamiento, de acción y de pedagogía social. Hacerlo no es mirar atrás con nostalgia, sino mirar hacia adelante con más verdad.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, A. M. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (01), 105-127. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.21.76.007>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico, Catálogo de Funciones y Competencias del Educador/a Social*. ASEDES. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Instituto de la Mujer. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7653794.pdf>
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán Puya, V., & Vargas Vergara, M. (2013). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (23), 95–119. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2014.23.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05)
- Capilla Pérez, A. (2001). Concepción Arenal, un enfoque desde el trabajo social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 1, 155-170 <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/113/b13881127.pdf?sequence=1>
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, (336), 73–88. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e3b026a5-f317-42e1-a78a-6715e8ca42ca/re33605-pdf.pdf>
- Cassani, A. (2020). María de Maeztu : “la construcción de una nueva España”. *Cultura Latinoamericana*, 31(1), 322–339. <https://doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2020.31.1.13>
- CGCEES. (s.f) *Historia de la Educación Social*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/historia/>
- Constitución Española [CE]. Art. 14. 29 de diciembre de 1978 (España). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

- De Sanmamed Santos, A. F., Huguet, N. G., Vega, L. M., & Visus, C. S. (2023). La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona. *Sarmiento Revista Galego-portuguesa de Historia Da Educación*, 27, 169-205. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>
- Gálvez Martín, M. (2015). Educación Social, pilar básico para lograr una igualdad de género que aún permanece maquillada en diferentes marcos profesionales. *Revista de Educación Social*, 21, 191–209. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/espilarbasico\\_res\\_21.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/espilarbasico_res_21.pdf)
- García-Tudela, P. A. (2022). Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 226-240. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.017>
- Gorgues, R. C. (2024). La animación sociocultural como sistema de formación: Una perspectiva histórica (2000-2022)–1ª parte1. *Quaderns d'animació i educació social*, (39), 4. [https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintainueve/index\\_hm\\_files/ASC%20como%20sistema%20de%20formacion.pdf](https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintainueve/index_hm_files/ASC%20como%20sistema%20de%20formacion.pdf)
- Internacional Association of Social Educators (AIEJI, 2008). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. <http://www.eduso.net/res/res/?b=16&c=155&n=433>
- Instituto de las Mujeres. (2022). *III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2022–2025)*. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1824.pdf>
- Ley orgánica del derecho a la educación: LODE.. (1986). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López Cobo, A. (2015). La Residencia de Señoritas. La contribución de la JAE a la educación de la mujer. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 109–126. [https://www.academia.edu/15611128/La\\_Residencia\\_de\\_Señoritas](https://www.academia.edu/15611128/La_Residencia_de_Señoritas)
- Mangini, S. (2006). El Lyceum Club de Madrid un refugio feminista en una capital hostil. *Asparkia*, 17, 125-140.
- Martínez Cano, S., Fernández-Salineró, C., y Camas Garrido, L. (2025). La educación desde la perspectiva de género. En D. Luque y S. Sánchez-Serrano (Eds.), *Teoría*

- de la Educación* (pp. 189-211). Ediciones Complutense.  
<https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.08>
- Muñoz, L. V. A., Ibáñez, M. E., Del Rocio Cárdenas Rodríguez, M., & Caro, M. T. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 0(21), 51. <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>
- Núñez Rey, C. (2021). *Carmen de Burgos, Colombine, periodista universal. Temperamentvm.* v17.  
<https://ciberindex.com/index.php/t/article/view/e13302a/e13302a>
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son educaciones formales *Revista de Educación*, (338), 167–175.
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, (336), 111–127.
- Pereira Andranode, J. (2014). Adrià Trescents Ribó: educador de calle. *Revista de Educación Social*, (19), 1-19. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/adria\\_res\\_19.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/adria_res_19.pdf)
- Pérez Serrano, J. (2011). Democracia y feminismos: La lucha por la liberación de la mujer en la Transición española, 1975–1983. En Julio Pérez Serrano (Ed.) *Masculin-féminin en transition: Espagne, 1970–1986* (pp. 11–24). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Pérez, T. G. (2022). Pedagogía, educación y derechos en la práctica educativa de una pedagoga española: Carmen de Burgos Seguí (1867-1932). *Historia Caribe*, 17(41). <https://doi.org/10.15648/hc.41.2022.3374>
- Peyró, A. P. G. (2022). Del discurso de la domesticidad al feminismo de la corresponsabilidad: la contribución de Carmen de Burgos. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 46, 92-119. <https://doi.org/10.7203/cefd.46.21846>
- Porteiro, M. X. (2021). El pensamiento feminista y social de Concepción Arenal. En Valedor do Pobo (Eds.), *Falamos de feminismo: Período 2019–2020* (pp. 138–141). Valedor do Pobo. [https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2021/04/falamos\\_de\\_feminismo.pdf](https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2021/04/falamos_de_feminismo.pdf)

- Porto Ucha, Á. S., & Vázquez Ramil, R. (2016). María de Maeztu, pedagogía y feminismo. En M. G. Ríos Guardiola, M. B. Hernández González, E. Esteban Bernabé y IX Congreso Internacional AUDEM (Eds.), *Mujeres de letras: pioneras en el arte, el ensayismo y la educación* (pp. 1273–1288). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Quintana, J.M. (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Ramil, R. V. (2022). María de Maeztu: Pedagoga, feminista y reformadora de la educación española. En Eva García Redondo Y Leoncio Vega Gil (Eds) *Liber Amicorum: Homenaje al Profesor José María Hernández Díaz* (pp. 427-432). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0329>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 239, de 5 de octubre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Ribagorda, Á. (s.f.). La vida cultural de la Residencia de Señoritas en el Madrid de la Edad de Plata. En: Josefina Cuesta, María José Turrión y Rosa Merino (Eds.). *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Fundación José Ortega y Gasset - Gregorio Marañón, 2015, pp. 161-196.
- Rico Lara, M. (2009). Concepcion Arenal. *Revista Internacional Pensamiento Politico*, 4, 151-161. <https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/1798/1466>
- Sánchez Alber, C. (2013). *Las Misiones Pedagógicas durante la II República Española: la transmisión de los legados culturales en los territorios fronterizos de la Pedagogía Social*. *RES, Revista de Educación Social*, n.º 17, 1-7. [https://eduso.net/res/pdf/17/misio\\_res\\_17.pdf](https://eduso.net/res/pdf/17/misio_res_17.pdf)
- Sánchez Blanco, L. (2013). Una historia diferente, 80 años después de que las mujeres votasen por primera vez. Mujeres conservadoras, católicas y radicales. *Aportes*, 82, 101-123.
- Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, n.º 3, 2012, pp. 255-281 <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>

- Sánchez Blanco, L., y Hernández Huerta, J. L. (2008). *La Asociación para la Enseñanza de la Mujer: Una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870–1936)*. *Papeles salmantinos de educación*, (10), 225-244. <https://doi.org/10.36576/SUMMA.29441>
- Scanlon, G. M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la Educación*, 6. [https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La\\_mujer\\_y\\_la\\_instruccion\\_publica\\_de\\_la\\_.pdf?sequence=1&utm\\_source=chatgpt.com](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la_.pdf?sequence=1&utm_source=chatgpt.com)
- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Maroto Sáez, A. I. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española. Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 39-59. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12188/17502>
- Soria Moya, M. (2022). “La educación eEn lLa Institución Libre dDe Enseñanza”. *Quién. Revista De filosofía Personalista*, n.º 15, (June): 93-112. <https://doi.org/10.69873/aep.i15.50>.
- Trujillo, A. L., Gómez, J. A. C., & Merino, D. S. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 43, 15-29. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2023.43.01](https://doi.org/10.7179/psri_2023.43.01)
- Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. (2015). Guía para la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG): Curso 2014-2015. [https://educacionpalencia.es/wp-content/uploads/2016/02/Guía-TFG-educacion-2014-15\\_OK.pdf](https://educacionpalencia.es/wp-content/uploads/2016/02/Guía-TFG-educacion-2014-15_OK.pdf)
- Vancea, M., Ormaechea, M. V., & Domínguez, C. Q. (2024). Integración de los ODS y la sostenibilidad en los planes de estudio de educación: un análisis documental. En A. E. López, R. Pinilla & P. Vicente (Eds.), *Nuevos horizontes educativos hacia la Agenda 2030: Innovación docente y ODS en las aulas* (pp. 842–862). Dykinson.

- Vázquez Ramil, R., y Porto Ucha, Ángel S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Vega Fuente, A. (2017). Las Misiones Pedagógicas: más que una utopía. *Revista de Educación Social*, n.º 24, 1-10. <https://www.eduso.net/res/revista/21/actualidad/las-misiones-pedagogicas-mas-que-una-utopia>
- Vilanova Ribas, M., y Moreno Juliá, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España (1887-1981)*. CIDE. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/atlas-de-la-evolucion-del-analfabetismo-en-espana-de-1887-a-1981\\_146641/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/atlas-de-la-evolucion-del-analfabetismo-en-espana-de-1887-a-1981_146641/)