

La educación social en la escuela: una revisión actualizada

Social education at school: an updated review

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez¹, y Lucía-María Muñiz-Cortijo

*Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Universidad de León

**Facultad de Educación. Universidad de León

Resumen

En este artículo de revisión se trata de responder a la pregunta sobre la necesidad de incorporar a todo el sistema educativo a los profesionales de la educación social, tal como ya se ha realizado en algunas Comunidades Autónomas en España. Para ello se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR) de 56 artículos publicados en acceso abierto, de enero de 2000 a agosto de 2020, en las bases de datos: Scopus, Dialnet, Web of Science, Redalyc y Scielo. La validación se dio con los criterios ampliados de la Universidad de York. Los hallazgos reflejan que, en una sociedad cambiante, donde la interacción de la escuela con su entorno social es cada vez más determinante en el desarrollo y formación del alumnado, el papel de los profesionales de la educación social se hace imprescindible desde un planteamiento de educación inclusiva e integral en el sistema educativo. Las conclusiones y discusión reflejan que su función y tareas son actualmente necesarias y que la reciente Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, que incorpora la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos, sería una necesidad integrar el papel de estos profesionales en todos los centros escolares a través de esta figura.

Palabras clave: Educación Social; Escuela; Ley; Educador.

Abstract

This review article tries to answer the question of whether there is the need to incorporate social education professionals into the educational system, as has already been done in some

1 **Correspondencia:** Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, enrique.diez@unileon.es, Facultad de Educación, 146. Campus de Vegazana, s/n. 24071 Universidad de León (León).

Autonomous Communities in Spain. For this purpose, a systematic review of the literature (SLR) of 56 articles published in open access, from January 2000 to August 2020, has been carried out in the databases: Scopus, Dialnet, Web of Science, Redalyc and Scielo. The validation was based on the extended criteria of the University of York. The findings reflect that, in a changing society, where the interaction of the school with its social environment is increasingly decisive in the development and training of students, the role of social education professionals is essential from the approach of inclusive and comprehensive education in the educational system. The conclusions and discussion show that their role and tasks are fundamental and that, following the recent Organic Law for the comprehensive protection of children and adolescents against violence, which incorporates the figure of the welfare and protection coordinator in schools, it would be necessary to integrate the role of these professionals in all schools by means of this figure.

Keywords: Social education; School; Law; Educator.

Introducción

La educación social es una labor pedagógica, educativa, mediadora y formativa, que junto a la comunidad social y la escuela es promotora de integración socioeducativa y cultural y de participación en la sociedad (ASEDES, 2007).

Sus funciones, tal como las establecen tanto la Asociación Estatal de Educación Social como el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007), se centran tanto en desarrollar actividades y acciones relacionadas con el desarrollo y promoción de la cultura en grupos, colectivos y comunidades, como generar redes sociales, contextos, procesos y recursos, tanto educativos como sociales, que favorezcan una mejora a nivel individual o social dentro de diferentes contextos. También se orientan a acompañar y promover el desarrollo personal, social y cultural a través de la mediación social y educativa con el fin de fomentar relaciones interpersonales, potenciar la convivencia y aprender a resolver los conflictos de forma positiva. Así como conocer, analizar e investigar los contextos educativos y sociales, diseñar, llevar a cabo y evaluar proyectos y programas educativos y gestionar, dirigir, coordinar y organizar instituciones y recursos del ámbito socioeducativo.

Aunque el Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto de 1991, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, circunscribía inicialmente su actuación a los ámbitos de la Educación de Personas Adultas, la Animación Sociocultural, el Ocio y la Educación Especializada, actualmente se han incorporado diferentes ámbitos asociados a los cambios socioculturales actuales, y entre estos ámbitos se encuentran los centros educativos (Dapía & Fernández, 2018a).

En la actualidad vivimos en una sociedad más compleja, que ha cambiado su estructura social y relacional (Rodorigo & Aguirre-Martín, 2020). Máxime con la actual pandemia de la COVID19 (Khachfe et al., 2020), que ha conllevado el confinamiento y la digitalización de la educación. Los sectores más débiles han visto cómo la brecha digital (Fernández, 2020) se une y amplifica las brechas económicas, sociales y culturales (Corrotuelo et al., 2012), ampliando todavía más la desigualdad educativa

(Martín & Rogero, 2020). Familias vulnerables cuyo “capital cultural” y “lenguaje académico” están muy distantes a la cultura escolar académica tradicional (Alonso, 2019; Martín, 2019, 2020; Martín & Gómez, 2017) y siguen sin tener acceso, a día de hoy, a los mínimos vitales que le permitan su subsistencia, viviendo a veces hacinadas en infraviviendas con una situación de estrés difícilmente imaginable (Makarov & Lacort, 2020), viendo cómo se reduce aún más la función compensadora de la escuela.

En este contexto de cambio y globalización (Díez-Gutiérrez, 2007) los centros educativos y el propio profesorado se ven afectados cada vez por una mayor carga de tareas y de exigencias para dar respuesta a todos los aspectos relacionados con la educación, que van mucho más allá del ámbito estrictamente académico. En la escuela se necesita cada vez más un trabajo educativo relacionado con el aprendizaje de la participación, la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos, la inclusión social y la equidad como vía para garantizar el éxito y la promoción educativa, así como el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida democráticamente con una sociedad más justa, sostenible y solidaria en un contexto complejo, multicultural, diverso y cambiante (Segovia, 2000).

Estas tareas son especialmente necesarias en aquel alumnado con mayor dificultad de integración social (López, 2012). De hecho, desde los centros muchos docentes están demandando profesionales que sean capaces de apoyar y afrontar este tipo de situaciones ante las que el profesorado a veces se siente desbordado (Serrate & González, 2019). Se trata de complementar y apoyar el trabajo escolar, más centrado en lo curricular (González & Martínez, 2018; Sierra et al., 2017), con la integración social, comunitaria y convivencial, aunando la acción educativa, con la vida en comunidad y con su entorno (Sáez, 2019), afrontando de forma integral aspectos como el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo, la prevención del maltrato y el acoso, la lucha por la igualdad o contra la injusticia y el racismo (Rodorigo & Aguirre-Martín, 2020).

En este estudio de revisión se trata de responder a esta cuestión. Si los educadores y educadoras sociales son la figura profesional adecuada capaces de ofrecer respuestas socioeducativas a problemas sociales que se manifiestan en los centros educativos y a la inversa, a problemas educativos (acoso escolar, abandono educativo, fracaso, falta de integración en el aula...) que tienen una incidencia en el entorno familiar y social y en la propia sociedad: exclusión social, baja autoestima, estigmatización y segregación, conductas de riesgo (Ortega, 2005).

Hoy en día el número de educadores y educadoras sociales que realizan su labor integrados en centros escolares son escasos (Sierra et al., 2017) y la respuesta de las Administraciones Educativas a la incorporación de este tipo de profesionales en los centros escolares ha sido más bien escasa y circunscrita a algunas de ellas (Akinaberrí et al., 2012). Por una parte, hay educadores y educadoras que realizan proyectos específicos desde los Ayuntamientos o desde las Consejerías Autonómicas integrados en actuaciones o programas dentro de centros educativos. Por otro lado, hay quienes trabajan en los Servicios Sociales llevando a cabo tareas de coordinación con los centros, a través de comisiones o de proyectos socioeducativos. Por último, se encuentran quienes, en determinadas comunidades autónomas, han sido adscritos a centros educativos, generalmente de educación secundaria (López, 2012).

Método

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (*systematic literature review-SLR*) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: el papel y función de las y los educadores sociales en la educación obligatoria en el ámbito español. La SLR es un estudio detallado, selectivo y crítico que recopila y revisa múltiples estudios o trabajos de investigación a través de un proceso sistemático, usando una metodología bien definida para identificar, analizar e interpretar todas las evidencias relacionadas con una pregunta de investigación específica (García-Peñalvo, 2019; Grant & Booth, 2009; Marcos-Pablos & García-Peñalvo, 2018; Petticrew & Roberts, 2005; Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2018). Para llevar a cabo esta revisión se ha tenido en cuenta la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) para una revisión sistemática (Moher et al., 2009; Urrútia & Bonfill, 2010) que nos ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga & Cartes-Velásquez, 2015).

En esta revisión se han tenido en cuenta artículos científicos revisados por pares, basados tanto en metodologías cuantitativas y/o cualitativas, así como artículos de revisión bibliográfica o ensayos. El método de recopilación de fuentes ha sido la búsqueda en bases de datos a partir de los términos de búsqueda más idóneos, pertinentes y utilizados (ver Tabla 1) para referirse al tema.

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (Scopus, Dialnet, Web of Science: WOS, Redalyc y Scielo) de todas las publicaciones entre el año 2000 y el año 2020, utilizando operadores booleanos, revisando especialmente las investigaciones y publicaciones emergentes, leyendo y analizando los contenidos de los artículos y finalmente realizando un mapeo del estado de la cuestión.

Tabla1

Procedimiento de búsqueda en bases de datos

Base de datos	Cabecera	Operadores Booleanos	Resultados de búsqueda
SCOPUS	"social education school"	AND	323
	"school social educator"	AND	12
DIALNET	"educación social escuela"	AND	284
	"educador social escuela"	AND	271
WOS	"social education school"	AND	447
REDALYC	"social education school"	AND	0
	"school social educator"	AND	3
SCIELO	"social education school"	AND	20
	"school social educator"	AND	0
TOTAL			1360

Además de lo mostrado en la Tabla 1, cabe mencionar que se han tenido en cuenta criterios comunes en cada una de las bases de datos dónde se han aplicado los siguientes filtros:

- Los artículos han de ser españoles, para obtener experiencias o estudios basados en centros escolares de España.
- El área de conocimiento se centra en las Ciencias Sociales, la pedagogía y la educación.
- Los resultados dan documentos con acceso abierto.

A estos 1360 artículos que resultaron del total de la búsqueda se le han añadido otros documentos (17) no obtenidos a través de bases de datos, sino de google. Por lo tanto, el total de documentos fue de 1377, de los cuales fueron cribados 48 por ser duplicados y siguieron en el proceso de selección 1329.

El primer cribado se realizó teniendo en cuenta los títulos y los resúmenes de los artículos, desechando aquellos en los que no figuraba información acerca de (a) la figura de los y las educadoras escolares, (b) las funciones de los y las educadoras sociales o (c) su figura y función en la escuela. Con todo ello, el número de registros excluidos fue de 1231. Los 98 artículos cribados son leídos y excluimos aquellos que cumplieron las siguientes características: eran reseñas de libros; eran propuestas de intervención o experiencias en las que intervenían educadores o educadoras sociales, pero no analizan las funciones de los y las educadoras en los centros. Con todo ello, han sido 56 artículos los que finalmente son los incluidos en este trabajo de revisión bibliográfica sistemática. Este proceso está resumido en la figura 1.

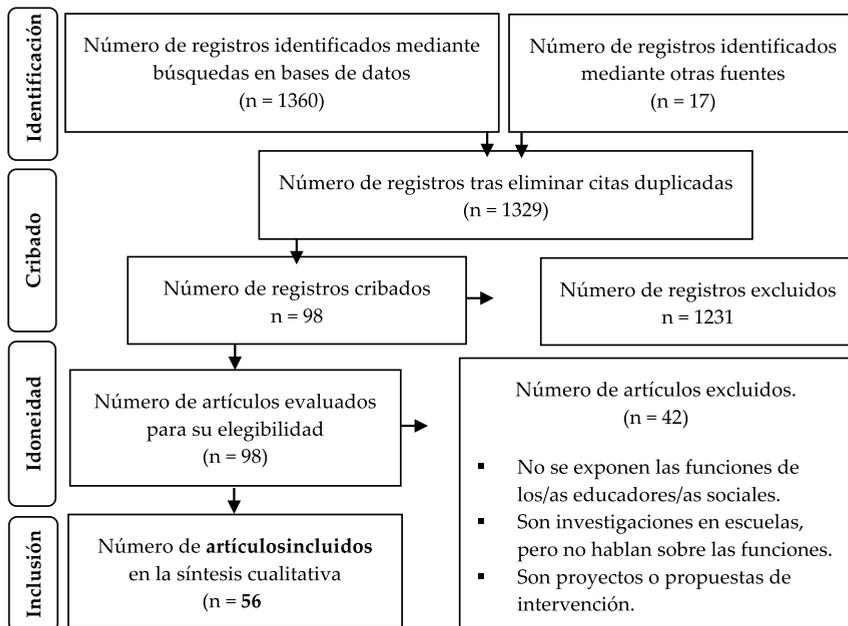


Figura 1. Diagrama de Flujo Prisma adaptado a partir de Moher et al. (2009)

Este mapeo del estado de la cuestión nos permitió conocer las diversas posiciones epistemológicas y debates que ha habido en torno a la figura, papel y función de los profesionales de la educación social, así como las tendencias actuales y los avances más significativos. En este sentido, el trabajo de revisión entendemos que supone una contribución científica efectiva que aporta nuevos elementos para entender e interpretar la situación actual de la profesión de la educación social en el ámbito escolar.

La validación se dio con los criterios de la Universidad de York complementados (York University, Centre for Reviews and Dissemination, 2009): inclusión y exclusión, pertinencia e idoneidad, evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia. El criterio de inclusión y exclusión ya ha sido descrito en el proceso de cribado de la revisión realizada en bases de datos. El criterio de pertinencia e idoneidad se centra en discriminar aquellos estudios que tienen mayor relación con el tema de investigación. El criterio de evaluación de calidad y de descripción de datos hace referencia a la validez y solidez del proceso de investigación realizado y a la robustez de los datos aportados. El criterio de actualidad ha tenido en cuenta que esta es una profesión reciente y que se está consolidando, por lo que el corpus de estudio ha comprendido desde el año 2000 hasta 2020 recogiendo tanto los referentes históricos más significativos como los avances más actuales del campo. En la *figura 1* se pueden observar el número de artículos seleccionados según el año de publicación. En cuanto al criterio de referencialidad, señalar que la totalidad del corpus de referencias analizadas son artículos publicados en revistas de reconocido prestigio e impacto, con revisión por pares. Por último, el criterio de suficiencia ha sido muy sólido, abarcando 56 referencias finales, lo cual supone suficiente amplitud en la revisión de la literatura del tema.

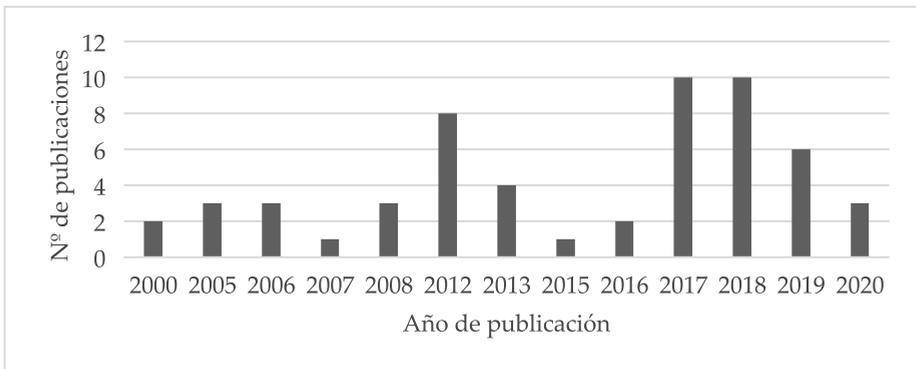


Figura 2. Año de publicación de los artículos incluidos en la síntesis cualitativa.

Resultados

La investigación y literatura científica revisada muestra que los y las educadoras sociales pueden llevar a cabo diferentes funciones dentro de los centros escolares gracias a su capacidad de adaptación a situaciones diversas y específicas de cada centro educativo (González, et al., 2016). Son agentes socializadores y ejercen una gran influencia

en el desarrollo integral del alumnado, creando vínculos de confianza que favorecen entornos donde poder desarrollar la acción socioeducativa. Además, son agentes que educan en el fomento de la autonomía, la resolución de conflictos, la cooperación, así como en la adquisición de valores (Corrotuelo et al., 2012; Vega, 2013).

Todas estas funciones están enmarcadas principalmente en tres ámbitos: prevención, mediación y educación (Akinaberri et al., 2012). Laorden et al. (2006), así como López (2012) o Serrate y González (2019), incluyen funciones que actualmente han sido recogidas en leyes educativas a nivel estatal:

- Integrar a los centros en la comunidad mediante el estudio del contexto sociocultural y el trabajo en coordinación con los diferentes agentes educativos de la zona.
- Llevar a cabo acciones mediadoras orientadas a crear un acercamiento entre los docentes, las familias y el alumnado para crear un ambiente cercano que permita una prevención del absentismo escolar, mediante mecanismos de fomento de la participación, así como la asunción de compromiso por parte de la familia con la escuela.
- Diseñar, implementar y evaluar programas de mediación en conflictos escolares entre alumnado y alumnado-profesorado, y programas de acercamiento y participación de las familias.
- Fomentar la participación inclusiva de la comunidad educativa y el entorno (alumnado, profesorado y familias) mediante el diseño de actividades extraescolares y complementarias, que potencien el asociacionismo en el centro escolar o colaborando en actividades que el centro demande.
- Colaborar con los órganos directivos de la escuela, coordinarse con los departamentos del centro, con el consejo escolar y con las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres) para desarrollar actividades de carácter socioeducativo y de integración e inserción social.
- Poner en marcha programas de promoción de la salud, del medio ambiente, de desarrollo de la tolerancia e igualdad que fomenten la relación escuela-familia y escuela-comunidad.
- Realizar seguimientos cuando se den situaciones de absentismo y/o fracaso escolar; situaciones de violencia, o conductas problemáticas.

Estas funciones están ligadas con tres estrategias que desarrollan en los centros escolares: 1) Prevención de diferentes problemáticas a través de la elaboración de planes y programas enmarcados en los diferentes ámbitos de intervención; 2) Mediación como medio para cohesionar a todos los agentes que conforman la comunidad educativa; 3) Intervención con el alumnado en aquellos aspectos que dificulten su plena inclusión (Sáez, 2019).

Esto permite afirmar que actualmente las funciones de los profesionales de la educación social no están relacionadas sólo con la intervención específica con alumnado en desventaja (Castro et al., 2017; Mollà, 2006), como tradicionalmente se suele considerar, sino que también tienen en cuenta otros ámbitos de intervención como el fomento de la participación de las familias y los agentes comunitarios, la formación en habilidades sociales y de comunicación o la dinamización del entorno social y comunitario (Akinaberri et al., 2012; Jiménez, 2017; Sáez, 2019; Sierra et al., 2017). Además,

realiza tareas propias de la animación socioeducativas, actividades interculturales, de ocio y tiempo libre, de democratización, hábitos saludables y prevención en educación sexual (Alonso & Rodríguez, 2018; Ruiz 2018), asociacionismo, etc. (Fernández & Ceinos, 2018; González et al., 2016).

Entre los ámbitos de intervención esenciales están los relacionados con el absentismo y el abandono escolar (Martínez & González, 2018), ante los que la escuela es un espacio de compensación educativa (Álvarez, 2012) para poder acceder a una vida más integrada social y comunitariamente (Longás, 2000). También la potenciación de la convivencia y la sensibilización y prevención ante conductas y actitudes racistas, la inclusión de la población migrante y sus familias y el apoyo y asesoramiento al profesorado en intervención y mediación intercultural (Hernández & Chamseddine, 2013). Además, los y las educadoras pueden también ser capaces de detectar indicadores de maltrato o desprotección en el alumnado, así como situaciones familiares en las que exista riesgo de exclusión social (Vega, 2013).

Otro de los ámbitos de trabajo que más se destaca es la intervención en convivencia (Santibáñez, 2005), ante el acoso escolar, los conflictos entre alumnado o la disrupción en la interacción con el profesorado (Galán & Castillo, 2008; González, et al., 2016). Su papel como mediador ante el conflicto (Akinaberrri et al., 2012), pero también como experto en formación en habilidades sociales y de comunicación, es muy útil para el manejo positivo de grupos y el diseño de estrategias de mediación escolar, apostando por un modelo de convivencia democrática en los centros escolares (García, 2013) y actuando de forma conjunta con diferentes instituciones en el desarrollo de formación en valores (Conde & Tirado, 2013).

También su intervención en la coordinación con las instituciones de intervención social del entorno (Borges & Cid, 2019), así como la creación puentes y nexos de colaboración y participación activa de las familias en los centros educativos (López, 2012; Sáez, 2017; Sáez, 2019) lo cual puede facilitar un clima de colaboración, solidaridad, y por ende, de transformación escolar y mejora social (Sáez, 2017).

Se trata no solo de integrar la comunidad en la escuela, sino también de favorecer la coordinación entre los recursos comunitarios, las instituciones educativas, la administración pública, el tercer sector, los servicios sociales y cualquier institución relacionada con la protección a la infancia y a la adolescencia (Akinaberrri et al., 2012; Jiménez, 2017). Este trabajo del educador y la educadora social con la comunidad permite además crear redes comunitarias entre agentes sociales, recursos o instituciones (Sáez, 2019) y desarrollar políticas, programas y proyectos vinculados con organizaciones que hacen de la escuela un lugar más inclusivo (Jiménez, 2017; Sáez, 2019).

Es cierto que su intervención en el ámbito escolar se desarrolló inicialmente mediante actividades socioeducativas en horario extraescolar, a partir de la demanda de las asociaciones de madres y padres (AMPAS) o de los propios centros educativos (Dapía & Fernández, 2018a). Aunque no siempre han trabajado al margen del centro escolar, interviniendo cada vez más en ocasiones dónde se les ha requerido, aunque por lo general en momentos o ante situaciones específicas (Rodrigo & Aguirre-Martín, 2020), sobre todo para poder detectar e intervenir ante riesgos de exclusión social o para prevenir e intervenir en casos de absentismo escolar y también para coordinar la intervención con los centros de menores (Laorden et al., 2006).

Pero desde hace dos décadas algunas comunidades autónomas han empezado a incluir a Educadores y Educadoras Sociales en los centros escolares: Extremadura, Castilla La Mancha, Baleares, Canarias y Andalucía (Dapía & Fernández, 2018a; Galán, 2019; Menacho, 2012).

Extremadura en 2002 (Galán, 2019) integró en los Departamentos de Orientación de 140 en centros de secundaria. Encargándoles de tareas de convivencia, detección de factores de riesgo que puedan afectar a la evolución académica y al desarrollo social del alumnado, así como a impartir formación y asesoramiento a las familias y desarrollar programas de sensibilización, prevención y habilidades con el alumnado (Puig & Fernández, 2018; Ruiz, 2012).

En Castilla La Mancha, también en 2002, accedieron 62 educadores y educadoras sociales a centros educativos (CGCEES, 2020; Dapía & Fernández, 2018b). En el curso 2003/2004 se incorporaron como funcionarios al Cuerpo Técnico (A2), con las funciones de desarrollar acciones de gestión, de convivencia y de asesoramiento al conjunto de la comunidad educativa (Puig & Fernández, 2018).

En las Islas Baleares 18 educadoras y educadores sociales están desarrollando planes de convivencia en centros educativos y trabajando con los recursos comunitarios de la zona (CGCEES, 2020). Son denominados TISOC (técnicos de intervención socioeducativa). El resultado fue positivo, pero el programa se paralizó (Galán, 2019; Muñoz & Gelabert, 2013; Puig & Fernández, 2018; Ruiz, 2012). Ha incorporado a 25 en el curso 2020-21, también en centros concertados, para prevenir, reducir y eliminar las dificultades sociales que provocan problemas de convivencia, absentismo, fracaso y abandono prematuro tanto en primaria como en secundaria.

Por su parte Canarias incorporó, en el curso escolar 2017/2018, 36 educadoras y educadores sociales en centros de diferentes modalidades (Galán, 2019) con funciones de análisis, valoración, asesoramiento, trabajo en red, diseño e intervención, dinamización de grupos y coordinación (CGCEES, 2020; Galán, 2019).

Finalmente, en Andalucía entre 2007 y 2008 se incorporaron 68 educadoras y educadores sociales (CGCEES, 2020; Dapía & Fernández, 2018b; Vila et al., 2020) sobre todo en secundaria (Terrón-Caro et al., 2017). Desarrollan principalmente programas de convivencia, multiculturales y de absentismo (Terrón-Caro et al., 2015, 2017) y programas específicos de prevención, seguimiento del alumnado, intervención con alumnado y familias, coordinación y colaboración con la comunidad educativa, así como con la administración educativa, y mediación con alumnado, familias y centro (CGCEES, 2020). A día de hoy (Vila et al., 2020) ya no son percibidos como un recurso de emergencia y se les van incorporando en la comunidad educativa.

En otras comunidades autónomas, aunque no están formalmente integrados en los centros educativos, sí desarrollan acciones específicas. Por ejemplo, en Aragón, dentro de los Proyectos de Integración de espacios escolares en 6 centros escolares de infantil y primaria, 32 centros de secundaria y 4 de educación especial (Galán, 2019; Ruiz, 2012). En Galicia en centros de secundaria, pero partiendo de organizaciones externas a los centros educativos (Galán, 2019; Puig & Fernández, 2018). En Cataluña en horario extraescolar, desde organizaciones externas como servicios sociales y bajo contrataciones de la administración pública, centrados en ámbitos como el absentismo o la mediación (Aznar et al., 2005; Puig & Fernández, 2018). Aunque anunció incorporar

a 75 profesionales en el curso 2020-21 en centros de máxima complejidad. En las demás comunidades autónomas se realiza el trabajo también mediante entidades externas y realizando actividades principalmente de prevención (Puig & Fernández, 2018).

En general la incorporación de la figura de los y las educadoras sociales a los centros educativos ha sido una experiencia positiva. Como señala el CGCEES (2020) estas Comunidades Autónomas han mejorado su relación con los servicios sociales, han reducido el abandono escolar y han mejorado el éxito educativo; el acoso escolar ha bajado mediante la promoción de una cultura de paz, hay una mejor relación entre el centro escolar y los recursos comunitarios, y las funciones del profesorado en cuanto a aspectos sociales también ha mejorado. Aun así, como concluye el estudio realizado por Bretones et al. (2019), los espacios que ocupan los y las educadoras sociales siguen siendo en muchos casos de apoyo en situaciones concretas al profesorado, encasillados en intervenciones con alumnado en desventaja y, además, las demás tareas que desempeñan en los centros escolares aún no han sido reconocidas o no se le da la suficiente importancia en todos los centros escolares y administraciones públicas.

Discusión y conclusiones

Está claro que la escolaridad no supone simplemente transmitir y aprender saberes académicos, sino que es un espacio y un tiempo también de desarrollo, integración y promoción personal y social en un contexto comunitario que va más allá del centro educativo, pero que, a su vez, interacciona constantemente con él y en el que confluyen diferentes agentes (Jiménez, 2017).

Hemos visto cómo la educación social se ha incorporado al ámbito escolar, en algunos casos desde la normativa o la legislación educativa, también en ocasiones vinculada a programas y proyectos socioeducativos de distintas administraciones en colaboración con los centros, pero también ha sido el esfuerzo y dedicación de los propios educadores y educadoras sociales quienes, con sus proyectos, propuestas y acciones, han puesto en valor y dado una dimensión significativa a esta profesión en el campo de la educación formal (Castillo et al., 2016).

Las conclusiones en este sentido parecen claras. La presencia de los y las educadoras sociales en el ámbito escolar puede favorecer la labor del profesorado, al poder encargarse de estas nuevas tareas y funciones que surgen de las nuevas problemáticas y necesidades sociales, evitando la sobrecarga que esto conlleva al profesorado de hoy en día (Jiménez, 2017; López, 2017).

Por otra parte, pueden realizar una labor conjunta con la comunidad educativa, aportando una visión más amplia y unos conocimientos acerca de las circunstancias del alumnado y de sus necesidades, haciendo que su labor se oriente más a garantizar la igualdad de oportunidades (Bretones et al. 2019).

Además, también pueden dar a conocer, visibilizar y denunciar las situaciones de exclusión y desigualdad que experimenta el alumnado (Vega, 2013) de cara a movilizar los recursos necesarios y la implicación de la comunidad y las diferentes instituciones y administraciones (Bretones et al. 2019; Galán & Castillo, 2008) con el fin de avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación (ODS4) y de fin de la pobreza (ODS1), además de impulsar que los pro-

fesionales de la educación social sean también parte activa del diseño de las políticas públicas en este campo (Hong & Hamot, 2019).

No obstante, su labor no puede ser la de un profesional esporádico, que sólo actúa ante situaciones conflictivas, como un “apaga fuegos” (Galán & Castillo, 2008). No se puede plantear y demandar como un recurso de urgencia ante situaciones de exclusión social, o donde hay presencia de alumnado migrante que sufren dificultades de integración escolar y social o donde se dan situaciones de conflictividad en la convivencia. Aunque su integración en las Comunidades Autónomas ha tendido inicialmente a asumir tareas que podrían etiquetarse a veces como de “apaga fuegos” en centros de actuación preferente o “de difícil desempeño” (Cid, 2017), como en Cataluña en centros de máxima complejidad como plan de choque para el abordaje de las desigualdades, cada vez más su función se está orientada desde una visión integral con un enfoque de inclusión social y educativa, de transformación social y de integración sociocomunitaria (Galán & Castillo 2008; Merino, 2012; Quintal, 2017; Rodorigo & Aguirre-Martín, 2020), desarrollando su labor de forma coordinada con el resto de profesionales de la escuela (Galán & Castillo, 2008).

La tarea del educador o la educadora social es complementaria a la labor docente (Castillo, 2013), no sustituyen la labor de otros u otras profesionales, sino que junto a ellos pueden lograr grandes resultados con el alumnado en riesgo y/o en exclusión (Quintanal, 2017), y con toda la comunidad educativa en general, como ya se ha podido comprobar durante sus experiencias dentro de las escuelas (Arpal, 2019; Vega, 2013). Por lo tanto, se le debería incorporar como un profesional más de la comunidad educativa, en los Equipos y Departamentos de Orientación, mediante un Plan Social de Centro, cuyo contenido desarrolle sus tres funciones primordiales: socioeducativa, relacional y comunitaria (Akinaberrri et al., 2012; CGCEES, 2020; Quintanal, 2018).

Uno de los aspectos más importantes que se han destacado en esta revisión también es su papel en la articulación de las relaciones y la colaboración entre los centros educativos y las comunidades locales en los que desarrollan su labor educativa (Caballo & Gradaílle, 2008; Pulido & Ríos, 2006). Esto es clave para potenciar no solo la tan demandada colaboración familia-escuela, sino también la participación e implicación de y con la comunidad y el entorno social como foco de transformación y mejora conjunta y de construcción de lo que se ha denominado “ciudades educadoras”, donde se haga realidad aquel dicho tradicional de que es necesaria toda una tribu para educar a uno solo de sus miembros (Imbernón, 2008).

Para ello es necesaria una formación inicial sólida (Candedo et al., 2007), que incluya asignaturas los planes de formación de los grados de educación social de las universidades españolas orientadas a la acción socioeducativa dentro del ámbito escolar (Castillo & Bretones, 2018). De las 36 universidades españolas que tienen el grado de Educación Social, solo en 17 hay una asignatura explícitamente dedicada a la materia de educación social y escuela y solo en 11 es una asignatura obligatoria (Fernández & Ceinos, 2018; Serrate & González, 2019). La implementación de asignaturas específicas puede formar en competencias transversales suficientes para que el futuro educador/a pueda adaptarse al contexto escolar (Santos, 2021).

Por último, señalar que el nuevo Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (la denominada Ley Rodhes) abre

la puerta a esta incorporación de los educadores y educadoras a la escuela puesto que en el capítulo IV, artículo 33, se propone crear la figura del coordinador/a en todos los centros educativos y todas y cada una de las funciones que desempeñan estos coordinadores y coordinadoras se corresponden a la labor que llevan desempeñando los y las educadoras sociales desde que en el año 1991 se convirtió la Educación Social en una titulación oficial.

El decálogo de funciones del coordinador/a establecidos en el artículo 33 de la Ley coinciden con las ya desarrolladas por los profesionales de la educación social en los centros escolares y que se han revisado a lo largo de este texto, relacionados con la prevención, mediación e intervención ante situaciones que impidan el pleno desarrollo de la infancia y la adolescencia. Además, la labor del coordinador o coordinadora se desarrolla en ámbitos de actuación propios de la educación social, como son los recursos comunitarios (Laorden, et al., 2006), los servicios sociales (González & Martínez, 2018) y las administraciones públicas (Sáez, 2019). En definitiva, esta Ley ofrece la oportunidad para incorporar esta figura profesional tan necesaria en todos los centros educativos regulando su presencia y funciones de apoyo e intervención integrada en los centros educativos y en coordinación con los recursos del entorno y la comunidad social.

La escuela del siglo XXI, insertada en una sociedad cambiante y con una mayor concienciación hacia los problemas sociales que inevitablemente se reflejan también en los centros educativos (Torres de Bustos, 2017), debe contar con Educadoras y Educadores Sociales para el desarrollo de programas socioeducativos que ayuden y colaboren para hacer del derecho a la educación una realidad y una experiencia plenamente enriquecedora avanzando así hacia una sociedad más justa y cohesionada (Guitart, 2021).

Referencias

- Akinaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún Unzué, A., Etayo, Y., & Urdániz, S. (2012). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- Alonso, C. (2019). La “implicación parental en la escuela” es una relación de fuerzas entre padres, hijos y profesores. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Fypy7Tj>
- Alonso, P., & Rodríguez, Y. (2018). Educación sexual y educación social en la escuela. *In Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 482-491). CEESG/NEG.
- Álvarez, J B. (2012). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los I.E.S de Vigo. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Aznar, E., Boix, D., Cuadrado, F., Ferrándiz, A., Izquierdo, JJ., López, T., Molina, J., Torralba, J., Velilla, P., & Zañforas, À. (2005). El educador social y el trabajo en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, (4), 7.

- Borges, C. & Cid, X.M. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. *RES: Revista de Educación Social*, (29), 174-193.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M., & Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*, 71, 39-59.
- Caballo, B., & Gradaïlle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Candedo, M., Caride, J. A., & Cid, X. M. (2007). La educación social y la escuela: Una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadores sociales en la escuela: Nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES: Revista de Educación Social*, 16,1-11.
- Castillo, M., & Bretones, E. (2018). A propósito de la formación inicial universitaria en Educación Social. Una apuesta por la acción socioeducativa en la escuela. In *Educación social e escola: anàlise da última década (2006-2016)* (pp. 301-307). CEESG/NEG.
- Castillo, M., Paredes, L., & Bou, M. (2016). *Educación social y Escuela*. UOC.
- Castro, M.M., Gonçalves, D., & Rodríguez, J. (2017). Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 29-41.
- Centre for Reviews and Dissemination (Ed.) (2009). *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD, University of York. <https://googl/731Ehh>.
- CGCEES. (2020). *Aportaciones al Proyecto De Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOMLOE)*. <https://cutt.ly/Lfv26Zb>
- Cid, A. (2017). Educación social y escuela, un diálogo necesario. *Aula de Innovación Educativa*, 259, 49-52.
- Conde, S., & Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del educador/a social. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 1-19.
- Corrotuelo, V., Bizkarralegorra, N., & Landeta, Z. (2012). Escuela y educación social: ¿Juntas o separadas? *RES: Revista de Educación Social*, 16,1-10.
- Dapía, M., & Fernández, M.R. (2018a). La escuela en la formación inicial de los/as educadores/as sociales: comunidades de Galicia y Extremadura. In *Educación social e escola: anàlise da última década (2006-2016)* (pp. 309-328). CEESG/NEG.
- Dapía, M.D., & Fernández, M.R. (2018b). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. El Roure.
- Fernández, E., & Ceinos, C. (2018). ¿Qué hay de escuela y de educación social en la formación inicial universitaria de los educadores/as?: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. In *Educación social e escola: anàlise da última década (2006-2016)* (pp. 261-275). CEESG/NEG.

- Fernández, M. (2020). "Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible". *Cuaderno de Campo* (31 marzo). <https://blog.enguita.info/>
- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104.
- Galán, D., & Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.
- García, M. (2013). Convivencia escolar: educación social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 1-20.
- García-Peñalvo, F. J. (2019). *Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura*. Grupo GRIAL. doi:10.5281/zenodo.2586725
- González, E., & Martínez, N. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. In *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 467-479). CEESG/NEG.
- González, M., Olmos, S., & Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (28), 229-243. Doi:10. sE7179/PsRI_2016.28.17
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. doi:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Guitart, R. M. (2021). Educamos entre todas: Aportaciones de las educadoras y los educadores sociales en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 302, 10-14.
- Hernández, MA., & Chamseddine, M. (2013). Escuela, inmigración y la figura del educador social. *Revista de Educación Social*, 16, 1-21. https://www.eduso.net/res/pdf/16/inmies_res_16.pdf
- Hong, H., & Hamot, G. E. (2020). Differential effects of state testing policies and school characteristics on social studies educators' gate-keeping autonomy: A multilevel model. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 74-100. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1655508>
- Imbernón, F. (2008). Los programas de educación social como nexo articulador entre la escuela y el municipio. *Aula De Innovación Educativa*, 168, 63-66.
- Jiménez, R. (2017). Más allá del centro educativo: El educador social en la construcción de redes educativas en el territorio y con la comunidad. In *Actas del XXX Seminario de Pedagogía Social: Pedagogía Social Y Desarrollo Humano* (pp. 180-190).
- Khachfe, HH., Chahrour, M., Sammouri, J., Salhab, H., Makki, BE., & Fares, M. (2020). An epidemiological study on COVID-19: a rapidly spreading disease. *Cureus*, 12(3), 1-9. <https://dx.doi.org/10.7759%2Fcureus.7313>
- Laorden, C., Prado, C., & Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: Revista de Educación*, 29, 77-93. <http://hdl.handle.net/10017/5145>
- Longás, J. (2000). Educación social y escuela: Nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106.
- López, F. (2017). Educación Social en la escuela ¿Por qué? In *III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016* (pp. 1304-1310). Afoe Formación.

- López, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-6. https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Makarov, A. & Lacort, J. (2020). *Niños sin tecnología, niños sin acceso a la educación: la escuela a distancia está acentuando la brecha social*. <https://cutt.ly/syrHuv6>
- Marcos-Pablos, S., & García-Peñalvo, F.J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. In F.J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'18. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (Salamanca, Spain, October 24th-26th) (pp. 660-667). ACM.
- Martín, E. & Gómez, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín, E. (2019). Las clases populares sí se preocupan por la escolaridad de sus hijos. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Pypy8rG>
- Martín, E. (2020). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/dypy1Ti>
- Martín, J.M., & Rogero, J. (2020). *El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable*. <https://cutt.ly/Fyuw3dW>
- Martínez, N., & González, E. (2018). La educación social: alternativa ante la problemática del absentismo. In *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 513-521). CEESG/NEG.
- Menacho, S. (2012). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Merino, R. (2012). La educación social en la escuela / la escuela en la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-9.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, DG., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mollà, N. (2006). Espacios de educación social en la escuela. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 29-38.
- Moraga, J. & Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Muñoz, A., & Gelabert, M. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2005). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. 19 de junio de 2020. B.O.E. N.º. 22
- Puig, X., & Fernández, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. In *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). CEESG/NEG.
- Pulido, C., & Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92.

- Quintanal, J. (2017). La integración actual del Educador Social en la Escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 499-503.
- Quintanal, J. (2018). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. CCS.
- Ramírez-Montoya, M.S., & García-Peñalvo, F.J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar*, 26(54), 9-18. doi:10.3916/C54-2018-01.
- Real Decreto 1420 de 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 conducentes a la obtención de aquél. 10 de octubre de 1991. B.O.E. N.º. 243.
- Rodorigo, M., & Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>
- Ruiz, L. (2018). Educación social para prevenir y/o erradicar el sedentarismo en las escuelas: revisión teórica. In *Educación social e escuela: análisis de la última década (2006-2016)* (pp. 417-423). CEESG/NEG, 2018.
- Ruiz, M. (2012). El educador en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 16, 1-14.
- Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (71), 15-38.
- Sáez, M.M. (2017). Educación Social: generando redes de formación y transformación social en la escuela. Las familias colaboradoras como agentes de cambio social. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 444-450.
- Santibáñez, R. (2005). A propósito de la Educación Social y la Escuela. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 30, 14-18.
- Santos, M.D. (2021). Una experiencia de educación social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 302, 20-24.
- Segovia, J. (2000). Educación y escuela como elementos de integración social. *Documentación Social*, 120, 39-68.
- Serrate, S., & González, M. (2019). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (71), 60-78.
- Sierra, JE., Vila, ES., Caparrós, E. & Marín, VM. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. (29), 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- Terrón-Caro, T., Rebolledo, T., Rodríguez, MR., & Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales- un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 141-164. <https://doi.org/10.6018/j/233181>

- Torres de Bustos, A. (2017). Educación Social: redes sociales y escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 25, 278–283.
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135 (11), 507-511. 10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Vila, ES., Cortés, P., & Martín, VM. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(1), 47–64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>.

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2020.

Fecha de revisión: 23 de noviembre de 2020.

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2021.