

Rosana Martínez Román  
Yolanda Rodríguez Castro

# La educación social en el sistema educativo: de la teoría a la práctica



# La educación social en el sistema educativo



Rosana Martínez Román  
Yolanda Rodríguez Castro

# La educación social en el sistema educativo

De la teoría a la práctica

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *La educación social en el sistema educativo: de la teoría a la práctica*

---

Este libro fue financiado con Ayudas del Programa de Consolidación y estructuración de unidades de investigación competitivas (2023), la modalidad de Grupos de Potencial Crecimiento Ref. ED431B2023/21 del Sistema Universitario de Galicia (Xunta de Galicia) obtenidas por el Grupo de investigación PT1 «Salud, Sexualidad y Género» de la Universidad de Vigo.

---

Primera edición: marzo de 2025

© Rosana Martínez Román y Yolanda Rodríguez Castro

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-055-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

*Abrid escuelas y se cerrarán cárceles.*

CONCEPCIÓN ARENAL (1867)



# Sumario

Introducción .....	11
1. El sistema educativo español .....	15
2. La figura profesional de la Educación Social .....	45
3. La Educación Social en la escuela .....	73
4. La convivencia escolar y la educación social .....	109
5. El absentismo, abandono y fracaso escolar: la Educación Social como medida de prevención .....	151
Referencias bibliográficas .....	173
Índice .....	187



# Introducción

En las últimas décadas la institución educativa se ha visto envuelta en los efectos provocados por las transformaciones producidas por la globalización y la revolución tecnológica de la información y la comunicación (TIC). Estos efectos se han materializado en cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han alterado las dinámicas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, y también han provocado una transformación en el concepto de educación hacia un concepto más amplio e integral. En esta nueva realidad, cada vez más diversa y compleja, los centros educativos han dejado de ser espacios exclusivos para la transmisión de conocimientos científicos, y se han convertido en espacios en los que se enfrentan a múltiples necesidades y desafíos socioeducativos que implican a toda la comunidad educativa. De este modo, se hace cada vez más necesario incorporar nuevos perfiles profesionales en la institución educativa, como las/os educadoras/es sociales, para abordar estas complejidades desde una perspectiva holística y garantizar el desarrollo y bienestar integral del alumnado. Las/os educadoras/es sociales en los centros educativos complementan el trabajo de las/os docentes y, al mismo tiempo, pueden contribuir a crear escuelas más igualitarias, inclusivas y adaptadas a la realidad contemporánea.

Actualmente, la incorporación del perfil profesional de la Educación Social en los centros educativos se ha convertido en uno de los retos actuales de la profesión. Para lograr la plena integración de la Educación Social en el sistema educativo es preciso superar desafíos como la falta de reconocimiento institucional, la resistencia por parte de la institución escolar al cambio, la necesidad de definir las competencias y funciones del/a educador/a so-

cial dentro del ámbito escolar, así como la necesidad de una ley de la Educación Social. Con el propósito de superar estos desafíos mencionados nace esta obra en la que se abordan estas cuestiones, entre otras.

Este libro se ha organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo español, para comprender cuál es el espacio profesionalizador del/a educador/a social en los centros educativos y visibilizar el reconocimiento profesional de las/os educadoras/es sociales en los documentos institucionalizados del centro educativo, y por último se expone el análisis del marco legislativo educativo en relación con las competencias y funciones de la Educación Social en el contexto escolar. En el segundo capítulo se expone un breve recorrido histórico por los antecedentes de la profesión de la Educación Social, se revela el carácter social del fenómeno educacional, y se aborda la escuela como un ámbito de intervención socioeducativa de la Educación Social. En el tercer capítulo se presentan las competencias y funciones específicas de las/os educadoras/es sociales en la escuela, así como las experiencias de educadoras/es sociales en los centros escolares de España y la situación actual de la Educación Social en el sistema educativo. El cuarto capítulo se centra en la convivencia escolar, poniendo el foco de atención en el maltrato escolar entre iguales, concretamente, en el acoso y ciberacoso escolar y también en las violencias sexuales y de género, tanto en el plano *online* como *offline*, especialmente en el colectivo adolescente. En este capítulo también se exponen las diferentes medidas desarrolladas por la Administración General del Estado para mejorar el clima escolar en los centros escolares, y para identificar, prevenir, erradicar y/o intervenir en situaciones de violencia escolar. Se concluye el cuarto capítulo con la importancia de la participación de la familia en la institución educativa. Finalmente, en el quinto capítulo se aborda la alarmante problemática del absentismo, abandono y fracaso escolar. Se parte de un análisis conceptual, del establecimiento de las causas y la situación actual del fenómeno, así como las actuaciones socioeducativas del/a educador/a social en situaciones de absentismo y abandono escolar.

En cada uno de los cinco capítulos se ha incluido un apartado de *actividades* para trabajar los contenidos más significativos que se abordan en cada capítulo. De forma complementaria, se

concluye cada capítulo con un apartado de *lecturas recomendadas* en el que se propone una selección de lecturas complementarias con el objetivo de favorecer un mayor nivel de reflexión y profundización en los contenidos que se abordan en cada capítulo; así como para estimular la curiosidad y el afán de conocimiento del/a lector/a.

Esta obra también representa ser un recurso valioso tanto para educadoras/es sociales y otros profesionales de la educación como para que el profesorado universitario lo pueda utilizar como recurso docente en la materia de Educación Social en el Sistema Educativo del Grado de Educación Social, sirviéndole de apoyo en el proceso de formación de las/os futuras/os profesionales de la Educación Social.



# El sistema educativo español

## 1. Estructura del sistema educativo español

La Constitución española de 1978 constituyó un modelo de Estado descentralizado en el que las competencias de educación están compartidas entre la Administración General del Estado y las autoridades de las comunidades autónomas. La Administración General del Estado, a través del Ministerio de Educación, tiene la responsabilidad de establecer las bases y las directrices generales de la política educativa, y las autoridades de las comunidades autónomas (Consejerías de Educación) son las encargadas de adaptar, gestionar y desarrollar en su propio territorio la normativa estatal y competencias en el sistema educativo (Eurydice, 2024).

Las comunidades autónomas tienen cierto margen para gestionar aspectos específicos de su sistema educativo en función de sus características sociales, culturales lingüísticas. Así, en cada comunidad autónoma, las administraciones locales se encargan de la gestión educativa a través de las Concejalías de Educación o los Institutos Municipales de Educación; los centros educativos tienen autonomía tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en la gestión de los recursos económicos; y la comunidad educativa participa en la organización, en el gobierno educativo y funcionamiento de los centros educativos (LOMLOE, 2020).

En cuanto a la oferta educativa, el sistema educativo español, siguiendo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), se organiza en diferentes niveles educativos que son: educación infantil, educación primaria, educación se-

cundaria obligatoria (ESO), bachillerato, formación profesional (FP), educación de personas adultas y enseñanzas universitarias.

Los *dos primeros ciclos educativos* incluyen la educación infantil y la educación primaria, que abarca desde los 0 hasta los 12 años de edad. La educación infantil se extiende hasta los 6 años de edad, y la educación primaria abarca desde los 6 a los 12 años de edad.

El *tercer ciclo educativo* es la educación secundaria obligatoria (ESO). Esta etapa educativa es obligatoria y se extiende desde los 12 hasta los 16 años de edad. Al final de esta etapa, el alumnado obtiene su primer título oficial, el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Después de la ESO, los estudiantes pueden continuar sus estudios cursando Bachillerato; esta formación tiene una duración de dos años y se extiende desde los 16 años hasta los 18 años de edad, y tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la educación superior, ya sea para acceder a la universidad o para la formación profesional de grado superior.

Los *ciclos formativos de nivel básico* se imparten en los institutos de educación secundaria entre los 15 y los 17 años y permite el acceso al alumnado que no ha completado la educación secundaria obligatoria. Esta formación tiene una duración de 2 años y el alumnado que finaliza estos estudios obtienen el diploma de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el título de Técnico Básico en la especialidad correspondiente.

La *educación secundaria* también se imparte, principalmente, en los institutos de educación secundaria. Tiene una duración académica de 2 años, entre los 16 y los 18 años, y ofrece a los estudiantes dos posibilidades: cursar el bachillerato o formación profesional de grado medio.

Los *ciclos formativos de grado medio* se pueden acceder al finalizar los estudios de la ESO, con una duración de 2 años, y permite obtener el título de Técnico de Grado Medio.

La *educación superior* se estructura en la formación profesional, en los estudios artísticos y en los estudios universitarios.

- La *formación profesional de grado superior* es voluntaria y se orienta a preparar al estudiantado para estudios superiores o para el mercado laboral. Se accede tras el bachillerato o un ciclo de grado medio. Esta formación se imparte en los mismos centros que los de grado medio y tiene una duración de 2 años.

Esta opción de educación ofrece diferentes modalidades de formación práctica y técnica en áreas específicas, como la industria, la tecnología, la salud, la educación, entre otras. Después de finalizar los estudios, el/la alumno/a obtiene el título de Técnico/a Superior en Formación Profesional, o también pueden continuar sus estudios en la educación universitaria.

- Las *enseñanzas artísticas superiores* (música, danza, artes plásticas y diseño, arte dramático, entre otras), *enseñanzas deportivas* y *enseñanzas de idiomas*. Este tipo de oferta educativa se imparte en los centros de enseñanza artística superior y tienen sus propios planes de estudio y organización. Finalizados los estudios permite acceder a estudios de especialización como Máster y/o estudio de investigación cursando el Doctorado.
- La *Educación Universitaria en España* se estructura en tres ciclos i) grado: títulos de Educación Superior con una duración de 4 años (240 créditos ECTS); ii) máster: estudios de especialización tras el Grado, con una duración de 1 a 2 años (60-120 créditos ECTS), y iii) doctorado: estudios de investigación que siguen al Máster, con una duración variable, entre 3 a 5 años.

La *Educación de Personas Adultas*, que ofrece una educación a lo largo de la vida para personas mayores de 18 años, y, excepcionalmente, a personas mayores de 16 años que trabajan y no pueden asistir a centros educativos ordinarios. Incluye programas para obtener el título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, y otros cursos de formación y orientación laboral. Este tipo de educación formal se imparte en centros ordinarios o en centros específicos de educación de personas adultas.

Además, el sistema educativo español ofrece las siguientes enseñanzas especializadas:

- *Enseñanza de idiomas* en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Estos programas se imparten en las escuelas oficiales de idiomas.

- *Enseñanza artística*, se imparte en diferentes instituciones específicas, de acuerdo con cada tipo y nivel educativo, e incluyen: i) educación elemental de música y danza; ii) enseñanza artística profesional en música, danza o artes y diseño; iii) educación artística superior, mencionada anteriormente.
- *Enseñanza deportiva*, se organiza en ciclos formativos de grado medio y superior y se imparte en los mismos centros que la formación profesional.

## 1.1. La organización de los centros educativos en España

Las competencias de organización, gestión y el funcionamiento de un centro educativo español se distribuyen siguiendo un organigrama formado por órganos colegiados de gobierno y órganos de coordinación docente. A continuación, se explica la estructura general del organigrama de un centro educativo español, si bien algunos aspectos pueden variar dependiendo de la comunidad autónoma o del tipo de centro educativo (primaria, secundaria, etc.) y/o su titularidad (público o privado).

Los órganos colegiados de gobierno están formados por: i) el equipo directivo: director/a, jefe/a de estudios y secretario/a.; ii) el Consejo Escolar: director/a, jefe/a de estudios, un/a concejal o representante del Ayuntamiento, representantes del profesorado, representantes de la AFA, familias y alumnado; representante del personal de administración y servicios del centro, el/a secretario/a del centro; y el iii) Claustro: equipo directivo y todo el profesorado que imparte docencia en el centro. Y los órganos de coordinación docente están formados por: i) los miembros de los departamentos de Coordinación Didáctica; ii) los/as coordinadores/as de ciclo o etapa educativa; iii) los miembros del departamento de orientación; iv) los miembros de los departamentos didácticos; v) el equipo de actividades extraescolares y complementarias; vi) los/as tutores/as, y vii) el equipo de apoyo.

## 1.2. El espacio profesionalizador del/a educador/a social en los centros educativos: el Departamento de Orientación

Los/as profesionales de la Educación Social pueden desempeñar un papel fundamental en los centros educativos, tanto en los órganos colegiados de gobierno como en los órganos de coordina-

ción docente, en especial para la promoción de escuelas inclusivas e igualitarias (Rodrigo *et al.*, 2020). Sin embargo, las/os educadoras/es sociales que están integrados en los centros educativos de algunas comunidades autónomas, materia que abordaremos más adelante, no se encuentran integrados plenamente en los órganos colegiados de gobierno y/o en los órganos de coordinación docente (Ortega-Estaban, 2014).

Pero ¿cuál es el espacio de la acción socioeducativa de las/os educadoras/es sociales en los centros educativos? Según el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2015):

Las/os educadoras/es sociales deben formar parte del claustro del profesorado y ser miembro del Departamento de Orientación, bajo la dependencia del/a jefe/a de departamento y en colaboración con el equipo directivo y tutores/as y asumir la función de colaborador/a y mediador/a entre todos los recursos sociales de la comunidad [...]. Integrar a las/os educadoras/es sociales en los equipos multidisciplinares del Departamento de Orientación de los centros educativos fortalece el enfoque integral, preventivo e inclusivo, así como permite atender y dar respuesta a las diversas necesidades socioeducativas que presenta el alumnado en cualquier etapa educativa. (p. 19)

El departamento de orientación en el sistema educativo español es la unidad clave de los centros educativos, especialmente en los centros de secundaria. Su función principal es proporcionar apoyo y asesoramiento a estudiantes, familias y personal docente en diversos aspectos del proceso educativo, así como brindar un enfoque integral y personalizado durante el proceso educativo de cada estudiante, contribuyendo, así, a su desarrollo académico, profesional y personal. Para ello, el departamento de orientación suele estar formado por un equipo multidisciplinario que puede incluir psicólogas/os, psicopedagogas/os, educadoras/es sociales, trabajadoras/es sociales y otros profesionales de la educación. De este modo, las/os profesionales de la Educación Social en los centros educativos se deben ubicar en los departamentos de orientación, y sus funciones deben recogerse en el Proyecto Educativo del Centro, desarrollando tres funciones primordiales: social, educativa, relacional y comunitaria (Akinaberri *et al.*, 2013; CGCEES, 2020; Gutiérrez y Cortijo, 2022; Quintanal, 2017).

Además, siguiendo a Ortega-Estaban (2014) los/as profesionales de la Educación Social en el sistema educativo también deben integrarse en el claustro académico de los centros educativos con voz y también con voto, en la actualidad no tienen derecho de voto (Ortega-Estaban, 2014), así como en los órganos colegiados de gobierno y en los órganos de coordinación docente con las mismas consideraciones y derechos que sus compañeros/as. No obstante, la normativa vigente que regula la organización y funciones de los departamentos de orientación de los centros de educación obligatoria en la mayoría de las comunidades autónomas no contempla la figura del/a Educador/a Social en sus equipos de trabajo (Rocha *et al.*, 2023)

En este sentido, la actual ley educativa (LOMLOE, 2020) tampoco incluye a los/as profesionales de la Educación Social, de manera explícita, en el equipo multidisciplinar de los departamentos de orientación. No obstante, en aquellas comunidades autónomas que contemplan la figura del/a Educador/a Social en la escuela, las/os educadoras/es sociales están integrados/as y trabajan en los departamentos de orientación, forman parte de la coordinación con la Jefatura de estudios y las/os tutoras/es, se les considera miembros de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar, y participan con voz, pero sin voto (Puig y Fernández, 2018). Cabe destacar que el hecho de que la profesión no este regulada en España provoca desigualdades en las condiciones laborales y profesionales.

En el reciente estudio de Rocha *et al.* (2023), se analiza la percepción de 85 orientadores/as escolares de Galicia, Navarra, Andalucía, Extremadura, Castilla y León, Madrid, País Vasco, Illas Baleares y Canarias sobre la integración y el impacto de las/os educadoras/es sociales en el Departamento de Orientación Educativa y Profesional. Sus principales resultados evidencian que un 97,6 % de las/os orientadoras/es escolares muestran actitudes positivas hacia la inclusión de la figura profesional de la Educación Social en los centros educativos, principalmente de secundaria, para ofrecer una atención más integral a las necesidades y demandas de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia). También se destaca en los resultados del estudio que las/os orientadoras/es escolares muestran un alto consenso con relación a las funciones de las/os educadoras/es sociales en los departamentos de orientación, encasillándolos

en tareas de inclusión social, convivencia escolar, mediación escolar, familiar y social, fortalecimiento de las relaciones entre escuela-comunidad, en el plan de acción tutorial, en la formación del profesorado, en el diseño e implementación de programas de prevención e intervención socioeducativa y en la colaboración con la comunidad educativa y otros agentes del entorno. Solo una minoría de los/as orientadores/as participantes en el estudio manifestaron reticencias sobre la integración de otra figura profesional en el departamento de orientación, mostrando posturas enfrentadas en lo que tiene que ver con el quehacer profesional de la Educación Social en el contexto escolar, por la inclusión de otra figura profesional en el departamento de orientación y por el solapamiento de funciones que se puede dar entre las/os educadoras/es sociales y otros profesionales del centro educativo. En parte, estas percepciones negativas están conducidas por la falta de reconocimiento de las funciones profesionales de la Educación Social en el contexto escolar, ya que, desde el punto de vista institucional, todavía no se han delimitado y clarificado las funciones de las/os educadoras/es sociales en el contexto escolar (Rocha *et al.*, 2023).

### 1.3. El reconocimiento profesional de la Educación Social en los documentos institucionalizados del centro educativo

La figura profesional de la Educación Social en los centros educativos debe ubicarse en los departamentos de orientación, pero también es fundamental que sus funciones y competencias profesionales se incluyan en los documentos institucionalizados del centro educativo con el objetivo de estructurar, formalizar, y, en consecuencia, reconocer la intervención socioeducativa de las/os educadoras/es sociales en los centros educativos. De este modo, se garantiza que las acciones socioeducativas de las/os educadoras/es sociales estén alineadas con los objetivos pedagógicos del centro educativo y que sus funciones estén definidas y reconocidas dentro de la comunidad educativa. Por documentos institucionales de los centros educativos, en lo relativo a la Educación Social, nos referimos al Proyecto Educativo de Centro, Plan Anual de Centro y Plan de Acción Tutorial (Castillo, 2013) (véase figura 1):



**Figura 1.** Descripción de los documentos institucionales de los centros educativos

### Proyecto Educativo de Centro (PEC)

El proyecto educativo de centro (PEC) es un documento pedagógico, elaborado *por y para* la comunidad educativa, en el que se recoge la organización y planificación educativa de los principios, valores, objetivos, metodologías y acciones que guían la labor educativa y pedagógica del centro escolar, con la finalidad de proporcionar respuestas socioeducativas eficaces a las necesidades y demandas que surgen en la realidad del centro educativo. En la elaboración e implementación del PEC deben participar todos/as los/as profesionales de la comunidad educativa. En este contexto, es fundamental que el centro educativo disponga de profesionales especializados en el ámbito socioeducativo para realizar un adecuado análisis socioeducativo de las demandas, necesidades y conflictos en el centro educativo, así como de su entorno comunitario, para proporcionar respuestas e intervenciones socioeducativas eficaces (Chozas, 2003).

Siguiendo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), en el artículo 121, Proyecto Educativo de Centro, establece que:

El Proyecto educativo de centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde

fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos. (pp. 122921-122922)

Además, la citada ley educativa (LOMLOE, 2020) establece que el Proyecto Educativo de Centro debe estar enmarcado en las siguientes líneas estratégicas:

El proyecto estará enmarcado en unas líneas estratégicas y tendrá en cuenta las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales, económicos y culturales del entorno. El proyecto recogerá, al menos, la forma de atención a la diversidad del alumnado, medidas relativas a la acción tutorial, los planes de convivencia y de lectura y deberá respetar los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, especificando medidas académicas que se adoptarán para favorecer y formar en la igualdad particularmente de mujeres y hombres. (p. 122922)

Tal y como establece la normativa educativa actual (LOMLOE, 2022), el Proyecto Educativo de Centro estará compuesto por los siguientes apartados: i) los valores, objetivos y prioridades de actuación; ii) la organización general del centro; iii) descripción concreta de los currículos educativos que corresponden a cada nivel; iv) Plan anual del centro; v) Plan de atención a la diversidad; vi) Plan de acción tutorial; vii) el Plan de convivencia; viii) características del entorno social y cultural del centro; ix) criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar y extraescolar, u otros planes que impulse el centro para fomentar capacidades específicas de los alumnos (TIC, lectura, innovación, idiomas, etc.).

El PEC representa el instrumento pedagógico que justifica la presencia de la Educación Social en el sistema educativo, ya que se necesitan profesionales de la educación para responder a las necesidades educativas detectadas en el contexto escolar mediante acciones socioeducativas que se recogen en el PEC, ya que algunas de ellas responden claramente a las funciones del/a educador/a social. Además, más allá de los objetivos y principios que se recogen en el PEC, también se incluyen otros objetivos de carácter socioeducativo como el desarrollo integral del individuo, integrar la realidad de la comunidad en el que se asienta el centro escolar y proporcionar respuestas desde una intervención socioeducativa con métodos y recursos eficaces y rigurosos (Chozas, 2003). De forma que el PEC no solo es un documento en el que se recogen los principios que caracterizan la institución escolar y las decisiones consensuadas de toda la comunidad educativa, sino que también es un instrumento pedagógico que recoge las acciones socioeducativas interconectadas con el currículo, las necesidades y demandas del contexto escolar y social (Caballo y Gradaílle, 2008). En este sentido, según Chozas (2003) el PEC debe ser el documento pedagógico que asienta las funciones del/a educador/a social en el centro educativo. No obstante, para reconocer las funciones del/a educador/a social en el PEC es necesario provocar cambios significativos en la estructura del sistema educativo, en el modelo organizativo de la institución escolar y también en la relación con el/la docente (Chozas, 2003); ya que se requiere una estrecha colaboración entre el profesorado y las/os educadoras/es sociales, especialmente en la coordinación de las áreas curriculares llamadas *transversales* y cuyo contenido procedimental se traduce en un aprendizaje a lo largo de la vida (Caballo y Gradaílle, 2008).

Por lo tanto, la praxis educativa de las/os educadoras/es sociales se debe incluir en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), así como en el Plan de actuación del Departamento de Orientación o de Atención a las necesidades educativas especiales (CGCEES, 2015; Martín y Jiménez, 2022). Sin embargo, en la actualidad, la falta de regularización de la profesión, la invisibilización de las funciones profesionales del/a educador/a social en las políticas educativas, así como la falta de consenso en las funciones de las/os educadoras/es sociales en el sistema educativo, siguen dificultando su incorporación en el sistema educativo, y, en conse-

cuencia, en los documentos institucionalizados del centro educativo (Arpal, 2019; Vila *et al.*, 2020).

### Plan Anual del Centro (PAC)

El Plan Anual del Centro (PAC) es un documento que detalla los objetivos que se pretenden conseguir durante un año académico y las acciones educativas que se van a llevar a cabo para conseguirlos. Este documento es elaborado generalmente con la participación de la dirección, el claustro de profesorado y, en algunos casos, por la comunidad educativa (familias, estudiantes, etc.), y detallan la organización, gestión y coordinación de todas las actividades pedagógicas, administrativas y de gestión que se van a llevar a cabo durante un curso académico en el centro escolar. El PAC es un instrumento fundamental para una buena planificación y funcionamiento del centro escolar, ya que permite una visión global de todo lo que se espera llevar a cabo durante un año, facilita la coordinación entre los distintos miembros de la comunidad educativa y pretende garantizar que el centro escolar alcance sus objetivos educativos.

Las partes que componen el Plan Anual del Centro son: i) los objetivos educativos; programación de actividades; iii) distribución curricular; iv) Plan de Acción Tutorial; v) recursos y gestión; vi) evaluación y seguimiento; y vii) participación de la comunidad educativa. En el PAC en relación con la figura profesional del/a educador/a social en los centros educativos, se deben incluir los espacios y las acciones socioeducativas propias del/a educador/a social. Especialmente en los apartados de la programación de actividades anuales del centro educativo, en los recursos y gestión, en la evaluación y cumplimiento de los objetivos y en la participación de la comunidad educativa. Así, el PAC es un documento que debe incluir las propuestas de intervención socioeducativa de las/os educadoras/es sociales, en colaboración con el equipo educativo del centro educativo para alcanzar los objetivos educativos. Destacándose que las funciones de las/os educadoras/es sociales están enfocadas en el objetivo de lograr un entorno educativo que no solo se enfoque en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo social, emocional, personal y grupal de toda la comunidad educativa, prestando especial atención a aquellas situaciones de vulnerabilidad.

## Plan de Acción Tutorial (PAT)

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es un documento en el que se recoge un conjunto de acciones planificadas que se desarrollarán en el centro educativo, con el objetivo de orientar, guiar, acompañar, motivar y apoyar al alumnado en su desarrollo académico, personal y social durante el curso académico. El PAT ofrece una perspectiva integral de la educación, ya que no se limita al rendimiento académico del/a alumno/a, sino que también aborda las dimensiones emocionales, sociales y personales del/a alumno/a. El PAT es implementado por cada docente-tutor/a de un grupo de alumnos/as, para garantizar que cada alumna/o reciba la orientación y la ayuda necesaria para alcanzar sus objetivos educativos y afrontar los desafíos que se presenten en su vida escolar. El/la tutor/a colabora con otros/as profesionales (orientadoras/es, educadoras/es sociales, psicólogas/os) para dar una respuesta integral a las necesidades y demandas del/a alumno/a. Además, el/la tutor/a se coordina con las familias, para mantenerlas informadas del progreso de su hija/o.

Las partes que componen el PAT son: i) orientación académica y profesional; ii) desarrollo personal y social; iii) acompañamiento individual; iv) prevención y resolución de conflictos; v) relación con las familias; vi) educación en valores y convivencia; y vii) atención a la diversidad. En el PAT las funciones de/a educador/a social, en coordinación con los/as tutores/as, se centran, principalmente, en el seguimiento y acompañamiento individualizado de cada estudiante, en la mediación de conflictos en el aula, en el centro y con las familias, en desarrollar estrategias y programas socioeducativos que fomenten la motivación, el compromiso académico, la participación activa del alumnado más vulnerable y también en incluir acciones específicas como talleres de habilidades socioemocionales.

## 2. Marco legislativo educativo

El/a educador/a social debe adquirir un profundo conocimiento del marco legislativo por varios motivos, entre los más importantes podemos destacar para promover, defender y proteger los derechos fundamentales de las personas con las que trabaja, para desempeñar sus competencias y funciones profesionales

al amparo del marco jurídico y legislativo del territorio en que desarrolla sus acciones socioeducativas, para luchar por el reconocimiento y mejora de la práctica profesional de la Educación Social, así como para evitar que sus funciones sean desempeñadas o solapadas por otros profesionales. A continuación, abordaremos los artículos del marco legislativo educativo actual, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), que, a pesar de que no hacen referencia explícita a las/os profesionales de la Educación Social, se mencionan funciones y competencias propias de esta figura profesional en el sistema educativo.

Antes de adentrarnos en el articulado de la LOMLOE (2020) que guardan relación con las competencias y funciones de la Educación Social, empezaremos destacando algunos aspectos del preámbulo que están estrechamente relacionados con las competencias y funciones de la profesión de la Educación Social.

En el preámbulo de la LOMLOE (2020), se expone que el objetivo de la educación, en compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la Agenda 2030 de la UNESCO es:

[...] proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad. (p. 122869)

Para garantizar una educación de calidad para toda la ciudadanía, la LOMLOE (2020) recoge que:

Es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad [...] y también mejorar la capacitación de los/as docentes [...], fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida [...] y desarrollar en todas las etapas educativas una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir. (p. 122869)

Además, también se hace mención del hecho de que, para alcanzar el objetivo de proporcionar una educación de calidad, la

escuela debe adaptarse a los cambios producidos por las sociedades analógicas y digitales, planteando que:

[...] la ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud. (p. 122872)

Desde hace un lustro, se reivindica la idea de incorporar nuevos perfiles profesionales y nuevas prácticas socioeducativas para que la escuela abandone su estructura rígida y se modernice, que comience a dar respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad analógica y digital, con la finalidad de proporcionar una educación de calidad (González *et al.*, 2016). La LOMLOE (2020) ha perdido la oportunidad de contemplar la figura profesional de la Educación Social en la escuela para, a través de sus prácticas socioeducativas, superar su carácter inflexible, colaborar en la apertura y reformulación de la escuela, ofrecer nuevas posibilidades educativas e introducir en la escuela una visión más amplia e integral de la educación para lograr el desarrollo del potencial del individuo.

Pasando a examinar el articulado de la ley educativa LOMLOE (2020), nos encontramos con algunos artículos estrechamente relacionados con las competencias y funciones de la profesión de la Educación Social, a pesar de que no lo mencionan. Concretamente, nos referimos a los siguientes artículos:

Artículo 1	Principios de la educación
Artículo 2	Fines de la educación
Artículos 12, 19, 26 y 35	Principios pedagógicos (de las diferentes etapas educativas)
Artículo 91	Funciones del profesorado
Artículo 102	Formación permanente
Artículo 124	Normas de organización, funcionamiento y convivencia
Artículo 155	Recursos para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley

En el capítulo 1 de la LOMLOE (2020) nos encontramos el artículo 1 de los Principios y el artículo 2 de los Fines de la educación, configurados siguiendo los valores de la Constitución española.

En el artículo 1 de Principios, se pueden contemplar diferentes líneas de intervención de la Educación Social en el sistema educativo como: i) se debe concebir la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla lo largo de toda la vida; ii) proporcionar una educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de sensibilizar, concienciar y prevenir y ayudar al alumnado en situaciones de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación; iii) y desarrollar la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.

Y en el artículo 2 de Fines de la Educación se incluyen diferentes competencias y funciones de la profesión de la Educación Social como: i) el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado; ii) la educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia; la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos; iv) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores; v) la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad; vi) la capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con

la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva.

La educación de calidad plasmada en los principios y fines del marco legislativo como un derecho de la educación parece que no se está garantizado en el sistema educativo español, ya que, si lo que se pretende es formar desde un modelo de educación integral e inclusiva, con habilidades, competencias, actitudes, valores, etc., para formar personas democráticas y críticas, consciente de sus derechos y deberes cívicos, la cuestión no es adaptar o revisar los planes de estudios, sino que la escuela debe abrirse a la comunidad, al mundo social, e incorporar nuevas figuras profesionales especializadas (Caride, 2011). Y, en este sentido, la práctica educativa de las/os educadoras/es sociales en el contexto escolar es fundamental, ya que está focalizada *en, por, con y para* la sociedad, a través de acciones socioeducativas que pretenden mejorar la convivencia escolar y social, apelando por los derechos de la ciudadanía (Caride, 2015). Además, la Educación Social se configura como un derecho de la ciudadanía que a partir de las acciones pedagógicas y educativas capacita a las personas para que se desarrollen como ciudadanos/as críticos/as (Sánchez-Valverde, 2015). Así, desde la Educación Social se reivindica otros modelos de educar y educarse en la escuela, para garantizar el derecho a una educación de calidad a toda la ciudadanía.

Para mantener los principios de la educación, y para la consecución de los fines de la educación, en los artículos 12, 19, 26 y 35 de la LOMLOE (2020) se recogen los Principios Pedagógicos, que se deben contemplar de manera transversal en todas las etapas educativas que son: la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, la educación para la salud, la educación afectivo-sexual, la educación emocional y en valores entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia, y la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico. Para trabajar estos contenidos, la LOMLOE (2020) establece que se tiene que adoptar una perspectiva de igualdad de género a través de la coeducación y fomentar en todas las etapas educativas el aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la

prevención de la violencia de género, así como la diversidad afectivo-sexual. En este punto, es necesario resaltar la importancia de introducir en el sistema educativo la coeducación como una asignatura obligatoria (Lameiras *et al.*, 2023) y abandonar el concepto de transversalidad, para incluir de forma sistemática y rigurosa las cuestiones de género en el sistema educativo (Aristizabal *et al.*, 2017). Ya que, diferentes estudios resaltan que el concepto de transversalidad en las escuelas no está funcionando (Aristizabal *et al.*, 2017; Lameiras *et al.*, 2023; Lameiras *et al.*, 2021; Prat y Flintoff, 2012).

En el *artículo 91* de la LOMLOE (2020) se establecen las Funciones del Profesorado, y hemos extraído aquellas funciones que guardan relación estrecha con las competencias y funciones del/a educador/a social: i) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza, entendiendo el análisis de los factores individuales, sociales, familiares, culturales que pueden impactar negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del/a menor. ii) La tutoría, el seguimiento y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. iii) La orientación educativa, académica y profesional de los/as alumnos/as, en colaboración con los servicios o departamentos especializados. iv) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. v) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. vi) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz. vii) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo, viii) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Cabe destacar que la formación de las/os docentes es, principalmente, didáctica-pedagógica y especializada en un ámbito de conocimiento, por lo que no están formados/as para llevar a cabo determinadas acciones socioeducativas, propias de otros perfiles profesionales como la Educación Social.

Además, el propio colectivo docente es consciente de sus limitaciones profesionales para llevar a cabo determinadas acciones socioeducativas que se recogen en el marco legislativo educativo. Cada vez son más las voces de los diferentes profesionales del ámbito educativo que manifiestan sentirse desbordados/as por la cantidad, cada vez mayor, de compromisos, responsabilidades y tareas para poder hacer frente a todos los aspectos relacionados con la educación, y que, en muchas ocasiones, trascienden lo académico (Díez y Muñiz, 2022). Por este motivo, los/as docentes demandan profesionales que sean capaces de apoyarles y afrontar situaciones cada vez más relacionadas con la convivencia escolar y el entorno social, ya que desde su formación no pueden dar respuesta (Serrate y González, 2019). En este sentido, Castillo (2013) señala que la inclusión del profesional de la Educación Social en el centro educativo tiene que entenderse como complementaria a la labor que desempeña el/la docente, pues este no viene a sustituir a ningún profesional educativo, sino a trabajar en colaboración con los diferentes profesionales del centro educativo para lograr mejores resultados (Quintanal, 2017). Tal y como menciona González *et al.* (2016), la finalidad de tener nuevos y diferentes profesionales en los centros escolares es para mejorar la calidad de la educación escolar. Así, la incorporación de educadoras/es sociales en el sistema educativo debe valorarse como una oportunidad para fortalecer los centros educativos, abordar las dificultades que se presentan y ofrecer una educación integral y de calidad. Tal y como sostiene Serrano (2018), no se puede hablar de «ciudadanía, igualdad efectiva de oportunidades, corresponsabilidad, educación como instrumento de transformación social, justicia social, sostenibilidad o pensamiento crítico, si no se estructura, se organiza y se dota al sistema educativo de los recursos necesarios para hacerlo efectivo» (p. 70).

Otro de los artículos de la LOMLOE (2020) a destacar en relación con la profesión de la Educación Social es el artículo 102, sobre la Formación Permanente, en el que se recoge como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros educativos incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como formación espe-

cífica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes, y del mismo modo incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia. Sin embargo, este tipo de formación es de carácter esporádico y sus contenidos son limitados (Resa-Ocio, 2023), por lo que no pueden entenderse como un reemplazo a las funciones de otros profesionales especializados en la temática de la igualdad de género, y en la prevención y/o intervención en situaciones de violencia de género o sexual en el contexto educativo, como, por ejemplo, las/os educadoras/es sociales.

Además, en el *artículo 102* sobre la Formación Permanente se menciona que el profesorado recibirá formación en conocimientos y métodos de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. En la actual práctica educativa el profesorado elige preferentemente este tipo de formación, que formaciones sobre la igualdad de género y la prevención en la violencia de género (Resa-Ocio, 2023). En este sentido, Aristizabal y Vizcarra (2012) evidencian en los resultados de su estudio que la escasez de espacios y de tiempo libre para el profesorado impacta negativamente en su educación permanente, ya que no actualizan su formación académica. Además, el estudio de Gómez y Sánchez (2017) muestra en sus resultados que el profesorado no accede a la formación permanente porque no tienen tiempo libre, y por la elevada carga laboral. En este sentido, en el informe *Menores y Violencia de Género*, publicado por el Ministerio de Igualdad (2020), en el que participaron un total de 3045 profesoras y profesores (59,6 % mujeres y 40,4 % hombres) de la ESO, Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio y superior, del sistema educativo español, en sus resultados, en lo relativo a la formación del profesorado, se evidencia que solo un 12,3 % del profesorado ha recibido formación en prevención de la violencia de género, y con relación a otros temas más específicos los porcentajes son aún menores, como, por ejemplo: solo un 10,5 % se ha formado en educación afectivo-sexual e igualdad de género, un 3,6 % del profesorado se ha formado en prevención del abuso sexual y un 3,4 % se han formado en violencia doméstica/maltrato infantil (Díaz-aguado *et al.*, 2020).

En el artículo 124, Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia, de la LOMLOE (2020), se establece que:

[...] los centros educativos elaborarán un plan de convivencia que incorporarán la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar. (p. 73)

Y serán las administraciones educativas las que regularán los protocolos de actuación frente a situaciones de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Si se analizan las funciones que debe desempeñar esta nueva figura de coordinador/a de bienestar y protección en la convivencia escolar, en su gran mayoría, responden a las funciones de la profesión de la Educación Social.

Y, por último, en el *artículo 155*, relativo a los recursos para dar cumplimiento a lo establecido en la presente ley educativa, se recoge que los poderes públicos dotarán al sistema educativo de los recursos económicos necesarios con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos. Con todo, no se especifica qué recursos se van a destinar para abordar la parte social de la educación, cómo se va a trabajar con el alumnado y las familias el carácter social de la educación, y que profesional se va a hacer cargo de la parte social y comunitaria de la educación en la escuela. Si esto no se concreta, puede ocurrir que no se lleve a cabo, en la medida en que se debería. En consecuencia, es necesario que las políticas educativas planifiquen de manera coherente el abanico de recursos en los centros escolares, en la cual, además, se especifiquen las competencias, funciones y ámbitos de intervención de los distintos profesionales (docentes o no docentes) que intervienen en la institución educativa, lo que permitiría clarificar y detallar a todos los profesionales del ámbito educativos sus funciones, así como sus limitaciones profesionales dentro del contexto educativo, evitándose de este modo el intrusismo laboral (Castillo, 2013). Sin embargo, la ley educativa actual, LOMLOE (2020), no contempla a las/os educadoras/as sociales como profesionales que deben formar parte del equipo multidisciplinar de la escuela para responder a las

diversas necesidades, demandas y problemáticas socioeducativas. Ni se especifica esta posible inclusión, ni se hace mención de qué profesionales se van a hacer cargo de la parte social y comunitaria de la educación en la escuela. Lo que refleja que la intervención socioeducativa dirigida a dar respuesta a las necesidades de los individuos en el contexto escolar no ha supuesto una reflexión seria, pactada, rigurosa, y unificada en las políticas sociales y legislativas (Serrate y González, 2019). Por ello, la inclusión de la Educación Social en el sistema educativo está determinado por las políticas sociales, y no por el grado de aceptación de la comunidad educativa, que es ampliamente valorado (Rodorigo *et al.*, 2020; Rocha *et al.*, 2023; Sáez, 2019; Vila *et al.*, 2020).

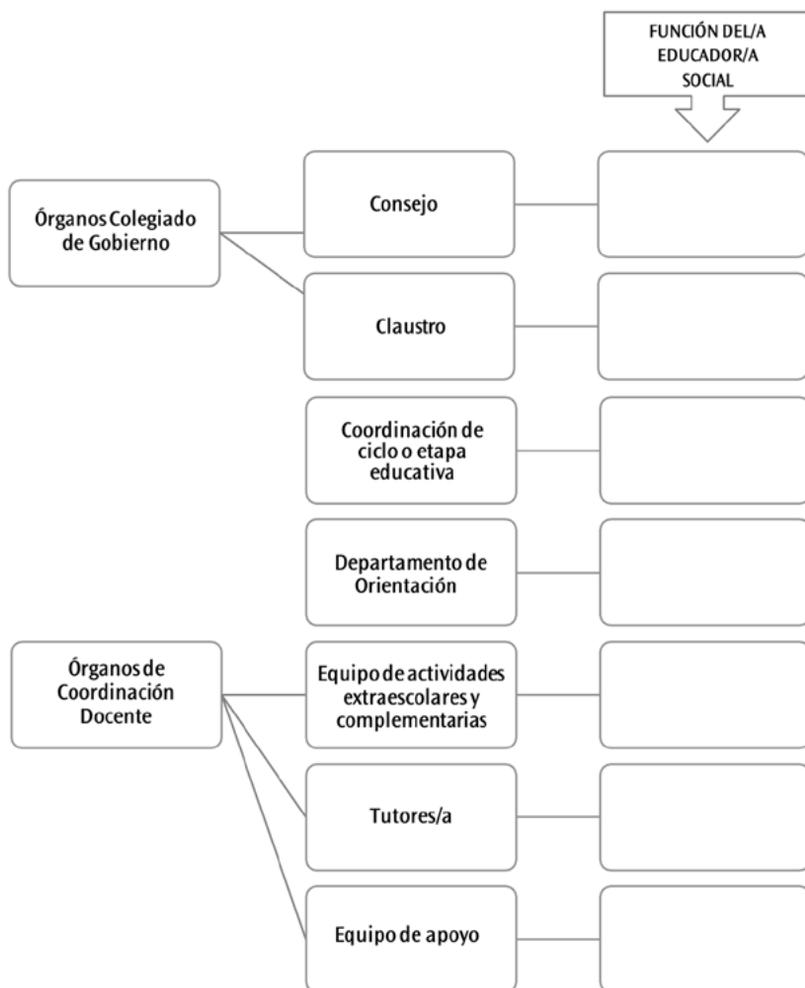
En este sentido, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales (2020) presentó un documento con aportaciones y propuestas para el Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), con el fin de que fuese apoyado en forma de enmiendas el articulado propuesto para incorporar la Educación Social en el Sistema Educativo. En la propuesta se exponía que únicamente 5 comunidades autónomas han incorporado a la Educación Social en los centros educativos, Castilla-La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2007), Islas Baleares (2010) y Canarias (2017), y en las comunidades autónomas en las que estaba incorporada la profesión de la Educación Social en el sistema educativo se había acogido positivamente, se habían realizado cambios muy positivos y significativos en la mejora en la comunicación entre los centros educativos y los servicios sociales, prevención del acoso escolar y promoción de una cultura de paz, reducción del abandono escolar y mejora de la promoción y titulación del alumnado en etapa obligatoria, mejora en la relación de los centros con la comunidad y los recursos comunitarios, mejora en las funciones del profesorado a través del asesoramiento especializado sobre aspectos sociales, entre otros logros. Por todo ello, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2020) solicitaba la incorporación de las y los Educadores Sociales al sistema educativo como un derecho de la ciudadanía y como una herramienta de promoción educativa y de compensación de las desigualdades en la educación mediante su inclusión en la LOMLOE (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2020), con la finalidad de mejorar y favorecer la inclusión y equidad en

la escuela, y, así pues, garantizar una educación de calidad (Castillo *et al.*, 2016). Sin embargo, estas enmiendas no fueron apoyas e incluidas en la citada legislación educativa.

Por último, cabe destacar que desde diciembre de 2016 el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales lleva reivindicando la necesidad de una Ley de la Educación Social justificada en tres pilares básicos (CGCEES, 2021): i) porque la Educación Social es imprescindible para abordar determinadas necesidades sociales a las cuales da solución con actuaciones específicas. La Educación Social posibilita la incorporación de las personas a la diversidad de las redes sociales, el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, y 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; ii) porque la Educación Social es una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todas las ciudadanas y los ciudadanos, justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática; y, en tercer lugar, iii) porque la Educación Social es una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que, entre otras funciones, contribuye al desarrollo de las capacidades de cada persona y la visibilidad social de sus aptitudes, conocimientos y experiencia.

1. Elabora una línea del tiempo de la evolución y la situación actual del sistema educativo español.
2. Elabora un mapa conceptual de la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo español actual.
3. Compara el sistema educativo español con otros sistemas educativos de países de la Unión Europea, y resalta aquellos países que cuenten con profesionales de la Educación Social en los centros educativos.
4. Elabora un comentario crítico sobre el sistema educativo siguiendo las teorías de Ivan Illich, Everett Reimer y Paul Goodman, quienes criticaron la estructura tradicional de la educación formal y han recogido en sus obras diferentes alternativas para la formación y aprendizaje de las personas a lo largo de la vida. Para la elaboración del comentario crítico, te recomendamos la lectura del siguiente artículo de Zaldívar, J. I. y Castillo, X. L. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11465>

5. Explica el funcionamiento de los órganos colegiados de gobierno y los órganos de coordinación docente de un centro educativo español. Y, posteriormente, explica el papel que pueden desempeñar las/os educadoras/es sociales en cada uno de ellos.



6. Elabora un mapa conceptual que muestre la estructura y las funciones del departamento de orientación en un centro educativo, destacando el papel del/a educador/a social. El mapa debe incluir las relaciones entre los diferentes profesionales del departamento de orientación, las tareas específicas de cada profesional y cómo colaboran entre sí.

7. En la siguiente ficha define los siguientes documentos institucionalizados del centro educativo, y explica por qué es importante visibilizar las competencias y funciones de la Educación Social en cada documento.

FICHA. Define...	
Proyecto Educativo de Centro	
Plan Anual de Centro	
Plan de Acción Tutorial	

8. Diseña un Proyecto Educativo de Centro (PEC). Para ello, a continuación, en la siguiente ficha se recogen varias etapas que te guiarán en la elaboración de un PEC adaptado a las necesidades de un centro educativo, integrando los principios pedagógicos, normativos y organizativos que guían la educación.

### FICHA. Fases para elaborar un PEC

*Análisis del contexto educativo (ficticio o real)*

*Identificación de necesidades del centro educativo (diagnóstico)*

*Misión y valores del centro educativo que guiarán el Proyecto Educativo de Centro (PEC)*

*Definición de los objetivos generales y específicos (en relación con la etapa anterior)*

## FICHA. Fases para elaborar un PEC

*Diseño de estrategias y planes de acción para alcanzar los objetivos definidos* (se debe describir las actividades, los recursos humanos y económicos necesarios, un cronograma de implementación y la evaluación de cada estrategia/plan de acción)

*Definir la estructura organizativa del centro educativo* (se debe incluir la distribución de funciones, y la coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesorado, familias, estudiantes, etc.).

*Diseñar un plan de evaluación del PEC* (establecer indicadores de éxito, herramientas de evaluación, a través de cuestionarios, entrevistas, análisis de datos)

*Presentar el Proyecto Educativo de Centro* ante sus compañeros/as y docente, simulando una presentación ante un consejo escolar o una comunidad educativa.

9. Elabora un discurso argumentativo en el que justifiques la incorporación de la Educación Social en el sistema educativo. Para ello, debes apoyarte en algunas de las siguientes leyes del marco legislativo español que se recogen en la siguiente ficha.

#### FICHA. Marco legislativo nacional

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Resolución 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE 13 de mayo de 1996, núm. 20)
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2021, del 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia.

10. En la actualidad, no existe una ley estatal de Regulación de la Profesión de Educación Social, y es muy importante para consolidar la profesión. En 2016, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales inició la campaña «Por una Ley de Educación Social» ejerciendo el Derecho de Petición presentando una solicitud ante el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Congreso de los Diputados, invitando, a su vez, a educadoras/es sociales, colegios profesionales de Educación Social, estudiantes de Educación Social, particulares e instituciones y entidades a sumarse a esta solicitud. Visita la página web: (<https://www.consejoeducacionsocial.net/nuestra-actividad/campana-por-una-ley-de-educacion-social>) y realiza tu propia campaña bajo el *hashtag* #PorunaleydeEducaciónSocial y difúndela en diferentes redes sociales, en la web de tu facultad/universidad, entre tu grupo de iguales, familia, y entre otros agentes de la sociedad.

Mata-Garriga, M. (1983). Renovación pedagógica. *Vida escolar*, 224, 55-68.

Esta obra recoge el análisis histórico del término *escuela* para toda la ciudadanía del siglo XIX, como respuesta al conjunto de los cambios sociales, educativos y culturales. La autora Marta Mata, en este documento analiza los diferentes caminos de la Renovación Pedagógica como componente esencial del cambio general del Sistema Educativo definido por una política de escuela pública. Y, finalmente, la autora expone la extensión y los movimientos de la Renovación Pedagógica en España, como parte de la historia de la escuela en España.

Gradañlle, R. y Caride, J. A. (2018). La Educación Social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 68, 11-26.

Este artículo aborda la Educación Social desde la perspectiva de los derechos humanos, analizando la correspondencia entre el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los ámbitos de la educación social. Este derecho no solo se dirige a un único individuo, sino que también se extiende a las comunidades, con el objetivo de mejorar la calidad de vida y promover la igualdad y la justicia social. Los/as autores/as reivindican que se necesita «otra» educación, y otras formas de educar y educarse que contribuyan a un futuro sostenible para todo el mundo. En este contexto, la Educación Social debe servir a los intereses colectivos, ayudando a construir sociedades democráticas, igualitaria, justas y sostenibles. Por ello, los/as autores/as subrayan la importancia de que las/os educadoras/es sociales estén comprometidos con la defensa de los derechos humanos, y trabajen activamente en la transformación social y en la promoción de valores como la solidaridad, la igualdad, la justicia y la democracia.

Caride, J. A., Zabalza, M. Á. y Trillo, F. (2019). Calidad educativa: Definición, evaluación y políticas. En: *Investigar, formar y profesionalizar: el compromiso por educación* (pp. 127-146). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

En esta obra se aborda una comprensión integral de lo que implica la calidad educativa y cómo puede ser definida, evaluada y mejorada a través de políticas educativas efectivas. Además, los/as autores/as enfatizan en la importancia de que la calidad educativa no puede reducirse a indicadores cuantitativos, como los resultados del aprendizaje, sino que debe comprender una visión más integral, que incluya aspectos como la equidad, la integración social, el bienestar del individuo y el desarrollo humano integral. Para ello, los/as autores/as proponen un enfoque integral para abordar los desafíos relacionados con la calidad en la educación, y subrayan la importancia del com-

promiso por parte de todos/as los/as profesionales involucrados en el proceso educativo. Por último, el capítulo examina las políticas educativas orientadas a mejorar la calidad educativa.

Azcárraga, J. A. (2022). La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 111-130.

En este artículo se exponen algunas razones por las que, según el autor, la nueva legislación educativa no va a mejorar la educación pública en España, destacando entre sus motivos cómo la ambición de las autoridades educativas españolas impacta negativa en la calidad de la enseñanza en los centros educativos de primaria, secundaria y bachillerato, así como en las universidades. Además, el autor manifiesta que las reformas educativas se centran en aspectos superficiales y no abordan los problemas estructurales que afectan al sistema educativo español, como, por ejemplo, la falta de atención a la formación y motivación del profesorado, la burocratización y la centralización de las decisiones educativas, la insuficiencia de recursos asignados para la implementación efectiva de las nuevas políticas, entre otros. Así, las consecuencias negativas de estas reformas, aumentan la desigualdad educativa. Por ello, es preciso que las políticas educativas contemplen las necesidades y demandas del alumnado y del profesorado desde una perspectiva integral, ya que de lo contrario difícilmente se logrará mejorar los resultados educativos ni fortalecer la educación pública en España.

Rocha, N., Valcárcel, M. y Abeal, C. (2023). El/la educador/a social, ¿un perfil profesional necesario en los equipos de orientación educativa y profesional? *Revista de Educación Social*, 36, 87-105.

En este artículo se analiza la importancia de incorporar el perfil profesional de la Educación Social en los equipos de orientación educativa y profesional y/o en los departamentos de orientación de los centros escolares. Las/os educadoras/es sociales que se incorporan en los centros escolares deben realizar parte de su trabajo en colaboración con los equipos de orientación. Las autoras realizan una investigación cualitativa en la que han entrevistado 85 orientadores/as escolares para conocer las percepciones de los orientadores y orientadoras de centros públicos de ESO. Los principales resultados del estudio muestran dos posturas opuestas en relación con la necesaria inclusión de la Educación Social en los centros educativos, que están influenciadas por la falta de conocimiento de la figura profesional del educador/a social y la necesidad de clarificar sus funciones en el contexto escolar.

## La figura profesional de la Educación Social

### 1. Breve recorrido histórico por los antecedentes de la profesión de la Educación Social

Para comprender y justificar la importancia de la profesión de la Educación Social en la institución educativa, es preciso aproximarse a través de un recorrido histórico al origen de la Educación Social en España.

La Educación Social se ha ido desarrollando y construyendo a finales de los años setenta a partir de la proliferación de diferentes ocupaciones profesionales que respondían a prácticas y modelos educativos desarrollados en varios ámbitos y escenarios de intervención, derivados de la Pedagogía Social (Romans *et al.*, 2000), y que con el paso del tiempo se han ido integrando en el perfil profesional del/a educador/a social (Tiana-Ferrer *et al.*, 2014). La disciplina de la Educación Social bebe de una larga trayectoria académica y profesional desarrollada en los siguientes ámbitos: Educación Especializada, Educación de Personas Adultas, Tercera Edad y Animación Sociocultural (Tiana-Ferrer *et al.*, 2014). Estos ámbitos están protagonizados por profesionales que se formaban en instituciones de enseñanza superior no universitaria, como la que funcionó en Santiago en los años ochenta para la formación de educadoras/es especializados/as, tal y como se incluye en la Memoria del Grado en Educación Social de la Facultad Educación y Trabajo Social (2008) de la Universidad de Vigo (Galicia, España).

A continuación, se llevará a cabo un breve repaso al pasado más reciente de estos antecedentes históricos de la Educación Social, comenzado por la Educación Especializada. En esta línea,

en España, como en general en Europa, la intervención educativa se articuló, fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, en torno a la marginación y a la exclusión de dos colectivos, la infancia y la juventud. Esta tradición se remonta al siglo xv, con los albergues y casas de huérfanos/as, tal y como ponen de relieve las aportaciones de Quintana (1997), Santolaria (1997), Tiana-Ferrer y Sanz (2003) o Pérez-Serrano (2009).

Por lo que respecta a la educación de personas adultas, debemos buscar sus antecedentes en los Ilustrados y las Sociedades Económicas de Amigos del País. Para los primeros, la educación representaba un instrumento básico de avance y progreso. En esta línea, tal y como señalan Flecha *et al.* (1988), todos los ilustrados insistieron en el tema de la instrucción pública, no como un gesto generoso con el pueblo iletrado, sino como único camino para el avance social. En coherencia con esta premisa de partida, apostaron por una educación elemental común a toda la ciudadanía, haciendo hincapié en los saberes técnicos, a través de la enseñanza sistemática de los oficios más extendidos, con el objetivo de que pudieran confluír en la mejora e innovación de estos.

Con este objetivo nacieron los Institutos, las Academias y las Sociedades Económicas de Amigos del País, que abordaron tanto la educación profesional como la general, incluyendo la enseñanza de la lectoescritura. De hecho, crearon escuelas para personas adultas, tanto para obreros como para personas de clases desfavorecidas. De este modo, a lo largo de todo el siglo xix, y al margen de las disposiciones oficiales, comienzan a desarrollarse numerosas experiencias de educación de personas adultas de carácter laico que levantan las suspicacias de la iglesia. Destaca en esta línea la corriente liberal y el desarrollo de los Ateneos y, por otro lado, la corriente obrera y popular.

Los Ateneos, depositarios de los ideales ilustrados, nacen en Francia, siendo el Ateneo de París fundado en el 1785, el pionero. Las clases, que generalmente se impartían bajo la modalidad de conferencias y cursos, se caracterizaban por ser de carácter más recreativo y cultural que funcional. Estos centros contaban con bibliotecas y salas de lectura, e incluso algunos disponían de teatro. El grupo predominante en estas instituciones era la clase media acomodada, proveniente de la burguesía y del sector artesanal.

Por otra parte, el movimiento obrero comienza a adquirir protagonismo hacia mediados de siglo xix, desarrollándose una

incipiente conciencia de clase, que no se ve representada en el modelo educativo de los Ateneos. De este modo, la clase obrera se distancia de la corriente liberal y presenta alternativas tales como la Escuela del Trabajador de Madrid, a la que asistían 1500 obreros, o el Ateneo Catalán da Clase Obrera, creado en Barcelona en 1861, en donde se reunían los jornaleros por la noche para estudiar, después de una dura jornada laboral. Paralelamente al desarrollo de los Ateneos de clase, la Asociación Internacional de los Trabajadores promueve también acciones encaminadas a potenciar el saber y la cultura obrera.

Entre las instituciones destacadas en el ámbito de la educación de personas adultas no podemos dejar de señalar la Institución Libre de Enseñanza, todo un hito en la historia de la educación, que nace en Madrid en 1876, por iniciativa de un grupo de intelectuales deseosos de crear unas enseñanzas libres, ajenas a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, y basadas únicamente en la libertad y neutralidad de la ciencia. Fueron un eje vertebrador de la cultura en España en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Esta iniciativa resultó decisiva en experiencias tan importantes como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, el Museo Pedagógico, la Junta para la Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Escuela, la Escuela Superior de Magisterio o las Misiones Pedagógicas. Otras instituciones destacadas fueron las Escuelas Campesinas, las Escuelas de Adultos o Radio ECCA. Frente a estas experiencias, y con el objetivo de contrarrestar su influencia, la iglesia oferta formación cultural dirigida a las clases más desfavorecidas.

Finalmente, con relación al ámbito de la animación sociocultural, tenemos que remontarnos al siglo XVII, en el cual se produce una escisión entre la cultura popular y la cultura elitista (Fermoso, 1994). Quintana (1997) y Pérez-Serrano (2009) destacan que la animación sociocultural surgió en Francia en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial, como instrumento de reconstrucción humana, social y cultural de los países devastados.

En España, aunque durante la época franquista, especialmente desde el final de la Guerra Civil hasta la década de los cincuenta, se llevaron a cabo actividades relativas a la recuperación de la cultura popular y el folclore, no podemos hablar de *animación sociocultural* hasta la década de los setenta del siglo XX.

En este contexto nacen los movimientos o asociaciones de vecinos/as, verdaderas experiencias de participación ciudadana, que luchan por las libertades públicas y promueven la cultura popular. Destaca la experiencia de los teleclubs impulsada por los vecindarios en los municipios rurales. En esta línea, un eslabón fundamental fue la constitución de las escuelas de Aire Libre, a mediados de los setenta, como centros de formación y titulación para la cualificación de especialistas en las actividades al aire libre. Empezaron así a desarrollarse numerosas instituciones que construyeron puentes entre la educación, la cultura, la sociedad y el ocio: escuelas campesinas, universidades populares, casas de la juventud o de cultura. A partir de entonces, se multiplicaron los congresos, jornadas y seminarios de Animación Sociocultural, que se fueron desarrollando al amparo de organismos públicos y privados.

No obstante, más allá de este pasado reciente, son muchas las experiencias que promovieron el nacimiento de la Animación Sociocultural en España (González, 1995). Una de ellas es la Institución Libre de Enseñanza, que creó e impulsó las Colonias Escolares de Verano en España. La primera de estas experiencias tuvo lugar en 1887, organizada por Manuel Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional. Sus beneficiarios fueron 18 niños escogidos en escuelas de Madrid. El destino fue San Vicente de la Barquera, con un plan educativo en el que se contemplaban excursiones, paseos, visitas y juegos que permitió promover una relación entre colonos y educadores/as que fue esencial. Tras esta primera experiencia, surgieron nuevas propuestas que aportaron numerosos beneficios para los escolares: físicos, espirituales e intelectuales.

A partir de los años ochenta del siglo pasado, se amplían los ámbitos de intervención de la educación social, adoptando nuevas funciones que han ido evolucionando en las últimas décadas, y todo ello con el fin de construir una identidad profesional de la Educación Social (CGCEES, 2015). De este modo, la evolución de la profesión de la Educación Social se caracteriza como un proceso de carácter inductivo, ya que se ha desarrollado desde una gran diversidad de prácticas especializadas, diferentes ocupaciones (animación sociocultural, educación especializada, educación de adultos, entre otras) hacia un practica generalista, la Educación Social, a diferencia de otras profesio-

nes que han evolucionado a la inversa, es decir, desde practicas generalistas hacia practicas más especializadas creando profesiones con diferentes especializaciones (Vilar, 2018). La evolución de la profesión de la Educación Social se desarrolló rápido, en comparación con otras profesiones similares, progresando de ser una actividad no cualificada a una profesión reconocida (Vilar, 2018). Úcar (1999) destaca que la rápida evolución de la Educación Social se debe al carácter dinámico, socializador y de transformación social de la profesión, así como el propio reflejo de la sociedad en la que se desarrolla.

Así, y siguiendo a Petrus (1989), el/la profesional de la Educación Social es un agente de cambio, integrador, dinamizador/a y socializador, cuya función prioritaria consiste en ocuparse de los problemas socioculturales de las personas, mediante estrategias de intervención estrictamente pedagógicas y educativas. De este modo, se debe entender la profesión de la Educación Social como una profesión viva, dinámica y multiforme, que se encuentra en continuo movimiento, con un ámbito de actuación diverso, complejo y en constante evolución, vinculado a las necesidades y demandas sociales cada vez más cambiantes (Caride, 2002); y su intervención, por lo cual constituye tantas tareas de integración como de desarrollo socioeducativo (Ruiz *et al.*, 2015). Estamos ante una profesión orientada a la educación integral de la ciudadanía en diversos contextos, con el objetivo de generar cambios para la mejora y transformación social (Bas-Peña *et al.*, 2014; Caride, 2002; Úcar, 1999).

Los vínculos con la universidad se van construyendo en los años ochenta y en el año 1991 la profesión de la Educación Sociales es reconocida en el ámbito universitario mediante el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, en el que se regula el plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social. La Diplomatura aprobada en 1991 (RD 1420/91 de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991) se ha ido sustituyendo gradualmente por el título de Grado, cuyo plan de estudios fue aprobado por la Resolución de 15 de octubre de 2010 (BOE 1 de noviembre de 2010), tras largas deliberaciones de personas expertas y de representantes de las universidades que impartían el título, quedó fundamentada la versión actual de la Educación Social en el *Libro Blanco de las titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social*, publicado por la ANECA (2005).

Cabe destacar que en Real Decreto de 1991, de 30 de agosto, en el que se reguló el plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social, se recogen como ámbitos de intervención de la Educación Social la educación especializada, la educación de personas adultas y la animación sociocultural, sin tener en cuenta como espacio profesional el contexto escolar, en el cual se concentran también las necesidades de las personas y grupos sociales que requieren de educación especializada, por las desigualdades latentes en el propio sistema educativo (Tiana-Ferrer *et al.*, 2014). El hecho de enmarcar la diplomatura de Educación Social en el ámbito «no formal» (Real Decreto 1420/1991) ha dificultado la inclusión en un ámbito que le correspondía por derecho (Merino, 2013). Desde la incorporación de la Educación Social como titulación universitaria en el año 1991 con la aprobación del título universitario de diplomado/a en Educación Social, diferentes autores/as empiezan a cuestionar el reduccionismo de emparejar a la Educación Social con la educación no formal (Trilla, 2003; Petrus, 1997), aumentando el debate académico-profesional, tanto desde el campo universitario como desde lo profesional, al entender que no solo es posible una pedagogía social en el ámbito escolar, sino que es su lugar natural (March y Orte, 2014).

Y en 2005, con la publicación del *Libro Blanco de las titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) se recoge, junto a los perfiles históricos iniciales señalados anteriormente, en la Educación social, otros que se han ido definiendo en las últimas décadas: i) mediación para la inclusión social y laboral; ii) desarrollo comunitario, animación sociocultural y gestión cultural; iii) educación para el ocio y el tiempo libre; iv) acción socioeducativa con infancia y juventud; v) educación de personas adultas y personas mayores; vi) *acción socioeducativa* en contextos familiares, sociosanitarios, *del sistema educativo* o de la administración de justicia, entre otros; y, finalmente, vii) intervención socioeducativa en educación ciudadana (ambiental, para la salud, género, educación vial, intercultural, cooperación internacional o para la ciudadanía, entre otros muchos). Destacándose que el Grado de Educación Social dirige su acción socioeducativa en diferentes campos, entre los cuales se encuentra recientemente el sistema educativo.

Con todo lo expuesto, cabe destacar que los ámbitos de intervención de la Educación Social son el resultado de un largo

proceso histórico, que aún no se completó, porque responden constantemente a las demandas y necesidades de la sociedad actual. Tal y como menciona Petrus (1997, p. 33), «la Educación Social es un concepto en construcción», ya que va ampliando sus ámbitos de intervención y el modo de proceder, dada la naturaleza de la educación y de lo social (Caride, 2002; Pérez-Serrano, 2009). Consecuentemente, los/as profesionales de la Educación Social deben comprender que su ámbito de intervención se trata de un campo sometido a una evolución continua e inacabada (Caride, 2002) y se tiene que continuar avanzando hacia la especialización y profundización de los distintos ámbitos donde se desarrolla su acción pedagógica y educativa. Así que, resulta difícil poner barreras para limitar, incluso delimitar, el contexto de intervención de la educación social, debido a la multiplicidad de ámbitos en los que las/os educadoras/es sociales pueden desarrollar sus acciones socioeducativas (Martín y Jiménez, 2022). Por ello, se destaca que la labor de las/os educadoras/es sociales está marcada por el dinamismo y la flexibilidad de las intervenciones socioeducativas que tengan que realizar en cada momento y situación social, educativa y cultural (Martín y García, 2019).

De manera que la Educación Social está en «permanente proceso de cambio desde el momento en que está al servicio de una sociedad que a su vez es dinámica, heterogénea y diversa» (Vilar, 2018, p. 18), y por la propia naturaleza específica de la Educación Social («dinamismo»), y por su permanente interacción con la sociedad en la que está inmersa, se va adecuando a las circunstancias donde se desarrolla su acción pedagógica y a los diferentes retos y exigencias que van surgiendo constantemente en la sociedad analógica y digital (Martín y Jiménez, 2022).

Por último, cabe destacar que la Educación Social se ha ido fundamentando y construyendo a nivel teórico en diversas publicaciones y eventos científicos. En esta línea, en el ámbito disciplinar de la Pedagogía Social, se han organizado más de una veintena de ediciones de Seminarios Interuniversitarios sobre los diversos temas a debate en Educación Social. Asimismo, las asociaciones y colegios profesionales organizan periódicamente foros de debate de ámbito estatal. Paralelamente a la «construcción científico-teórica» de la disciplina, se ha extendido y ampliado la experiencia práctica y la configuración de perfiles profesionales.

## 2. El carácter social del fenómeno educacional

En la escuela se han ido generando diversas demandas y necesidades educativas procedentes de la evolución y de los cambios económicos, sociales, culturales y familiares, así como de los intereses de un alumnado cada vez más heterogéneo. Los nuevos retos a los que se enfrenta la institución escolar tienen un carácter social e individual y están influenciados por la sociedad, y no por las limitaciones de las personas (Saéz, 2019).

Ocuparse de lo social dentro de la institución escolar es la novedad que aporta la profesión de la Educación Social a la escuela, además del apoyo, orientación, seguimiento, asesoramiento y acompañamiento socioeducativo a los diferentes miembros que forman la comunidad educativa como son el profesorado, alumnado, familia y el entorno comunitario (Sáez, 2019). Lo social es el elemento integrador de la educación, sin el componente social no hay proceso educativo y sin lo educativo no hay relación social, que se refleja en las relaciones que establece el alumnado con el grupo de iguales, la comunidad educativa, la familia y con el entorno (Sáez, 2019). Además, los procesos escolares son educativos y sociales al mismo tiempo, y ambos aspectos no se pueden separar del proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo, dada la naturaleza social y educativa de los individuos (Bouché *et al.*, 2008). Asimismo, la educación no se da solamente en una etapa de la vida, sino que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo cual toda educación es y debe ser social (Dapía y Fernández, 2018).

De este modo, la escuela tiene que incorporar el rasgo social de la educación, con la finalidad de contribuir en la mejora de la calidad educativa a través de un cambio en el concepto de *educación*, hacia una visión más amplia e integral, y alejarse de la simple función de escolarización (Melendro *et al.*, 2018) y transmisión de conocimientos. Además, cabe destacar que «el acceso a la escolarización no garantiza ni la calidad de la educación ni la equidad en sus procesos y/o resultados» (Caride, 2015, p. 18), y no podemos dar por sentado que la educación solo es posible en la escuela y que los conceptos de *educación* y *escolarización* son equivalentes (Gradaílle y Caride, 2018). Solo a partir de este cambio de definición de la educación, en el que se ha de contemplar el carácter social, se puede poner en marcha una escuela que se convierta en

un espacio educativo estratégico que contribuya al pleno desarrollo integral de las personas y en la construcción de sociedades igualitarias, inclusivas, democráticas y justas (Vega, 2013).

La función social en la escuela se introdujo por primera vez a través de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990), reconociéndose explícitamente el papel central de la tutoría y la orientación al alumnado, considerándose como elementos importantes para compensar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos, entre otros. Desde este momento, el papel del profesorado se ha visto obligado a someterse a determinados cambios para responder a determinadas necesidades, demandas y problemáticas que surgen en la escuela, a pesar de las resistencias por parte de los/as docentes por la falta de formación y capacitación para realizar determinadas actuaciones que son propias de otros/as profesionales (por ejemplo, educadoras/es sociales, psicólogas/os, pedagogas/os) (Castillo *et al.*, 2016; Vila *et al.*, 2020). Desde este momento, se planteó la necesidad de que la escuela tenía que colaborar con otros profesionales del ámbito socioeducativo, como los/as educadores sociales, para a través de su labor educativa desempeñar su función social (Quintanal, 2017). Así, siguiendo las directrices de las distintas leyes educativas, desde la LOGSE (1990) hasta la ley actual LOMLOE (2020), es necesario que la escuela colabore con otros profesionales del ámbito socioeducativo para que, a través de su labor educativa, recupere y desempeñe su función social (Quintanal, 2017).

En este sentido, se subraya la importancia de incorporar las/os educadoras/es sociales en el contexto escolar para que la escuela desempeñe su función social (Castillo *et al.*, 2016). La Educación Social en el sistema educativo se encarga de identificar las dificultades que tiene el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden estar producidas por los desajustes que el alumnado sufre como consecuencia de una o múltiples problemáticas derivadas del contexto familiar, del entorno, del grupo de iguales o con el profesorado y que está influyendo negativamente en su proceso de crecimiento personal y desarrollo académico (Parcerisa, 2008).

Para ello, se han de definir con claridad las finalidades de la educación y concebirla como un principio para el desarrollo integral del individuo para integrarse en la sociedad como ciuda-

danos/as críticos y democráticos (Pérez-Serrano, 2009) a través de la aceptación y el ejercicio de sus derechos y sus responsabilidades en la sociedad (Sáez, 2019). Por ello, la educación, en este caso, es más que la mera escolarización, es una tarea en la que las/os educadoras/es sociales en las escuelas se focalizan en la defensa de los derechos de la ciudadanía, así como en todo aquello que implique desarrollo integral del individuo y transformación social (Sáez, 2019). De este modo, no se puede separar la Educación Social de la educación escolar, pues son complementarias y necesarias para el pleno desarrollo integral de las personas (Petrus, 2004).

En los últimos años, el sistema educativo se está convirtiendo en uno de los escenarios de mayor interés para la Educación Social (Martín y Jiménez, 2022; Quintanal, 2018). A pesar de que la educación escolarizada (educación formal) ha sido un contexto de intervención escasamente transitada para la Educación Social, transitando principalmente el contexto no formal e informal, en las últimas décadas la nueva realidad socioeducativa demanda, y necesita incorporar la figura del educador social en los contextos escolares (Martín y Jiménez, 2022).

Cabe destacar que la exclusión de la Educación Social del contexto escolar se debe a la distinción establecida entre educación no formal, formal e informal expuesta a comienzos de los años setenta del siglo xx por Philip H. Coombs, que contribuyó a definir los límites conceptuales existentes entre educación y socialización. Esta distinción presupone una conceptualización estática, que no tiene en cuenta el contexto social, cultural, histórico y dinámico del hecho educativo, por lo que es una cuestión a debate, especialmente desde la Educación Social (Dapía y Fernández, 2018), sobre todo a medida que se van incorporando nuevos conceptos que contribuyen a difuminar los límites entre los tres escenarios de educación formal, no formal e informal. Siguiendo a Colom (2005, p. 11) «la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico, y no pedagógico». Incluso el mismo Philip H. Coombs (1975, p. 26; citado en Caride, 2020) admitió que la educación «formal» y la «no formal» son, sencillamente, etiquetas genéricas y prácticas.

Desde entonces, el campo que conocemos en la actualidad de la educación formal y no formal no estuvo bien delimitado,

ya que la educación no formal fue un ámbito que se define por exclusión de otro (educación formal), y la educación formal es un espacio que se determinó por la propia educación no formal (Dapía y Fernández, 2018). A medida que los sistemas educativos se fueron creando y estableciendo, en lo que en la actualidad conocemos como *institución educativa*, la educación no formal se fue encargando de «satisfacer las necesidades de quienes no pudieron o no pueden beneficiarse de las enseñanzas y aprendizajes de aquella» (Caride, 2020, p. 41), es decir, la educación no formal se encarga de atender las demandas y necesidades desentendidas por la institución educativa. Y, en consecuencia, el campo de la Educación Social, tanto en sus antecedentes como en la actualidad, se situó generalmente al margen del sistema educativo (educación formal).

Por consiguiente, es necesario superar la separación entre educación formal y no formal y eliminar las barreras entre ambas (Arpal, 2019) para reconocer e incorporar al profesional de la Educación Social al contexto escolar y responder a los cambios, demandas, necesidades y problemas que surgen en la escuela a través de *prácticas socioeducativas*, entendidas como:

Un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y acciones educativas, que teniendo como soporte diferentes procesos y realidades (grupos, comunidades, instituciones, programas, etc.) tratan de afrontar necesidades y problemas en la vida cotidiana de las personas, desde su infancia hasta la vejez, mediando o interviniendo positivamente en la mejora de la convivencia, a los derechos y deberes que son inherentes a su condición ciudadana. (Caride, 2010, p. 256)

Es necesario que la educación escolarizada (educación formal), transforme su estructura rígida y facilite la incorporación de nuevas figuras profesionales en la institución escolar para dar respuesta a las nuevas realidades educativas (Caride, 2020). En esta línea, la actual ley educativa (LOMLOE, 2020) pone de manifiesto que el sistema educativo actual ha experimentado una gran evolución, con unas características visiblemente diferentes de las que tenían en el momento de su creación, resaltándose el carácter dinámico de la escuela, así como la necesidad de actualizarse continuamente. Esta nueva realidad, constituye un reto para el sistema educativo, siendo necesario reflexionar y repensar

el modelo escolar y sus agentes educativos para asumir los restos que tiene planteados sobre su función educativa y social, y superar antiguos planteamientos que la identifican únicamente como una institución cuyas funciones y tareas se reducen a transmitir y aprender saberes académicos (Gutiérrez y Cortijo, 2022), es decir, como un «agente distribuidor de conocimiento» (Gimeno, 1999, p. 107). Así, los centros escolares deben desvincularse de la función de distribuir conocimientos y dejar de concebir al alumnado como agentes pasivos consumidores de conocimientos, que responden a las necesidades e intereses del capital económico, y progresar hacia espacios críticos y democráticos en el que el alumnado se convierta en agente activo en su proceso educativo (Rodrigo *et al.*, 2020).

De este modo, la educación tiene que avanzar hacia una nueva reconceptualización, en la que se aborde el concepto de *educación* desde una perspectiva más holística, y abandonar el concepto de *educación* que se reduce al proceso instructivo y académico (Rodrigo *et al.*, 2020). En esta nueva concepción de la educación, con carácter social, se ha de acoger a un modelo educativo integral que educa al ser humano, en todas sus dimensiones educativas, familiares, relacionales, culturales y sociales, atendiendo las problemáticas de la sociedad postmoderna, analógica y digital, como la actual, para avanzar hacia una sociedad democrática, igualitaria, justa, solidaria y libre de cualquier manifestación de violencia. En esta nueva reconceptualización de educación, también es necesario superar la resistencia al cambio que caracteriza a la institución educativa y avanzar hacia la reestructuración del sistema educativo (Rodrigo *et al.*, 2020), en el que se contemple la reforma del currículum e incorporar la función social de la educación en la escuela (Gradaílle y Caride, 2018) para transformar la escuela en un espacio de desarrollo humano y social (Martínez, y Gómez, 2013).

### 3. Nuevos retos de la Educación Social: la escuela como ámbito de intervención emergente

En la actualidad, uno de los retos más importantes de la Educación Social es incorporar sus profesionales en el sistema educativo. Esto supondría el reconocimiento de que lo social forma

parte inherente de la educación escolar (Melendro *et al.*, 2018), y que la escuela tiene que asumir las actuaciones que se están desarrollando tanto dentro como fuera del contexto escolar. Tal y como mencionan Romans *et al.* (2002, p. 80), «la escuela es un microcosmos en el que se dan los mismos conflictos que en el exterior, por lo que se exige una actuación pedagógica». Desde esta perspectiva, la escuela debe dejar de ser una institución cerrada e impermeable a las necesidades, cambios y problemas sociales, ya que, en muchas ocasiones, en la propia escuela se reproducen las demandas, necesidades y problemas de la sociedad (Chozas, 2003). Y, en este contexto, la Educación Social se convierte en un dinamizador que establece y favorece el vínculo entre escuela y comunidad, a través de sus acciones socioeducativas estratégicas, con el fin de promover en la escuela la educación sociocomunitaria (Caballo y Gradaílle, 2008), mediante la creación de espacios de desarrollo, integración y promoción personal y social en un contexto comunitario que va más allá de la escuela, pero que, a su vez, interacciona constantemente con la escuela (Jiménez, 2017).

La nueva realidad social necesita de la especialización de profesionales de la pedagogía y Educación Social para dar respuesta a las demandas y necesidades producidas en los centros educativos y que requieren el desarrollo práctico de estrategias y acciones socioeducativas (Martín y Rubio, 2019). En el último informe de la Comisión Internacional sobre el futuro de la educación (UNESCO, 2022) se pone de manifiesto que las escuelas han de adaptarse a los cambios sociales del siglo XXI, siendo necesario para conseguir el derecho a una educación de calidad y global, desarrollar prácticas pedagógicas interdisciplinarias, enfocadas a la resolución de problemas, con una evaluación formativa o significativa, que no fomente la competencia y aumente la cooperación y el aprendizaje colectivo para adaptarse e integrarse en las sociedades actuales.

Por tanto, la escuela se encuentra comprometida a incorporar nuevos perfiles profesionales del ámbito social en el sistema educativo, como es la figura del educador social. Los/as docentes no están capacitados para dar respuesta a determinadas demandas, necesidades y problemáticas que trascienden del ámbito estrictamente académico (Segovia, 2000). Incluso, los/as docentes demandan la incorporación de nuevos profesionales en el sistema educativo para que se encarguen de las acciones socioeducativas

como pueden ser la promoción de la participación, la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos, la inclusión social y la equidad, la promoción educativa, la integración sociocomunitaria, la relación entre escuela-familia y con el entorno en la que se adscribe el centro educativo (Sáez, 2019; Serrate y González, 2019). El profesorado también destaca la incorporación de la Educación Social en el sistema educativo para trabajar de forma integral aspectos como el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo, la igualdad de género, la prevención de cualquier manifestación de (ciber)violencia, la lucha por la igualdad de género, la justicia social (Rodrigo y Aguirre- Martín, 2020), así como para promover el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida democráticamente con una sociedad digital y analógica más igualitaria, justa, sostenible y solidaria en un contexto globalizado, multicultural, diverso y cambiante. La incorporación de la figura profesional de la Educación Social en los centros educativos complementa a las diferentes figuras profesionales escolares y puede llegar a cubrir el conjunto de demandas explícitas e implícitas que actualmente se reivindican desde diferentes ámbitos, no solo el escolar, sino también el comunitario o el familiar (Martín, 2022).

En definitiva, en el contexto en constante transformación en el que vivimos se hace cada vez más necesaria la presencia de la Educación Social en la institución escolar, ya que la profesión de la Educación Social se debe contemplar como «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 y que son ámbito de competencia profesional del/a educador/a social» (ASEDES, 2007, p. 5), posibilitando la incorporación del individuo de la educación en las diferentes redes sociales para desarrollar la sociabilidad, así como:

[...] la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplían las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (ASEDES, 2007, p. 12)

1. Existen diferentes conceptos afines a la educación que en muchas ocasiones se contemplan como términos similares y que deben diferenciarse para su correcta utilización. A continuación, en la siguiente ficha, escribe la definición de cada concepto.

## FICHA. Define cada concepto...

Educación	
Aprendizaje	
Formación	
Capacitación	
Instrucción	
Enseñanza	
Adoctrinamiento	

2. ¿Qué es la *educación*? En esta actividad, comenzaremos con el análisis de las distintas definiciones de educación que se muestran en la siguiente tabla. A continuación, lee detenidamente cada una de las definiciones de educación.

Tabla. Definiciones de educación
Rousseau (1762): La educación es el desarrollo natural, progresivo y acorde con la naturaleza del/a niño/a.
Dewey (1916): La educación es un proceso social, una reconstrucción continua de la experiencia para dirigirla hacia el desarrollo de la vida.
Durkheim (1922): La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado.
Paulo Freire (1970): La educación es un acto liberador en el que el educando se convierte en sujeto de su propio aprendizaje.
María Montessori (1912): La educación es un proceso natural llevado a cabo por el niño/a y no adquirido por medio de palabras, sino de experiencias.
Kant (1803): La educación tiene por fin el desarrollo en la persona de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo.
Pestalozzi (1807): La educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades.
Piaget (1936): La educación es la creación de individuos que son capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones hicieron.
Vygotsky (1934): La educación es la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo; el aprendizaje guía el desarrollo del individuo.
Philip H. Coombs (1968): La educación comprende todas las experiencias planificadas que tienen lugar bajo la tutela de instituciones sociales, con el fin de modificar o desarrollar las actitudes, conocimientos y habilidades de las personas, de acuerdo con las necesidades de la sociedad.
Trilla (1992): La educación es un proceso de socialización y humanización que permite a los individuos integrarse en la sociedad y adquirir las capacidades necesarias para participar en ella de manera activa y crítica.
Petrus (1997): La educación se concibe como un fenómeno intencional y sistemático que busca el desarrollo personal y social, promoviendo la autonomía y la formación de un ciudadano crítico.
Touriñán (2001): La educación es una acción intencional que busca la formación integral de la persona, orientada hacia el desarrollo de todas las capacidades humanas, a través de un proceso sistemático de socialización y culturización.
Caride (2005): La educación es una práctica social que tiene por finalidad promover el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones (personal, social y cultural) mediante procesos de comunicación y aprendizaje a lo largo de la vida.
Coll (2006): La educación es un proceso de construcción del conocimiento a partir de la interacción con el entorno, otros sujetos y la cultura.

A continuación, identifica, en la siguiente ficha, las características comunes de las definiciones de educación anteriormente citadas.

<b>FICHA. Características de la definición de educación</b>								
	(identificar palabras clave)							
Rousseau (1762)								
Dewey (1916)								
Durkheim (1922)								
P. Freire (1970)								
M. Montessori (1912)								
Kant (1803)								
Pestalozzi (1807)								
Piaget (1936)								
Vygotsky (1934)								

Finalmente, en la siguiente ficha elabora una definición de *educación*, incluyendo todas las aportaciones de los/as autores/as anteriormente mencionados que consideres necesarias.

#### FICHA. La educación es...

3. En la siguiente tabla se recogen varias definiciones sobre la Educación Social. En esta actividad tienes que emparejar cada concepto de Educación Social con el documento correspondiente.

Tabla. Definiciones de Educación Social		
«...persona que después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultos incapacitados o en peligro de serlo...».		ASEDES (2007, p. 12)
«el 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, posibilitando: i) 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; ii) 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».		ANECA (2005, p. 127)
«...como un derecho a 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, posibilitando la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social...».		Asociación Internacional de Educadores de Juventud en Dificultad, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea (1995, p. 5)
«Al Educador Social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente».		ASEDES (2011, p. 12)
«El educador Social se afirmó como un intermediario que facilita la articulación social e incide en la marginación y la exclusión, a través de un proceso de interacción social para apoyar al individuo y a los grupos de riesgo en cuestión, para que puedan desarrollar sus propios recursos en una comunidad cambiante».		AIJEI (2011, p. 8)

A continuación, identifica, en la siguiente ficha, las características comunes de las definiciones de la Educación Social, anteriormente citadas.

FICHA. Características de la definición de Educación Social							
	(identificar palabras clave)						
Asociación Internacional de Educadores de Juventud en Dificultad, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea (1995)							
ANECA (2005)							
ASEDES (2007)							
(AIJEI, 2011)							
ASEDES (2011)							

4. En la siguiente tabla se enumeran varios conceptos que pertenecen al universo educativo para definir.

Tabla. Conceptos que pertenecen al universo educativo	
Concepto	Definición
Educación formal	
Educación no formal	
Educación informal	
Educación social	
Escuela	
Sistema educativo	
Convivencia escolar	
Conflictos en el sistema educativo	
Agentes del sistema educativo	
Profesionales del sistema educativo	
Acción socioeducativa	
Redes de colaboración con la escuela	

5. Lee el artículo de Gradaílle, R. y Caride, J. A. (2018). La Educación Social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 68, 11-26, y responde a las preguntas:

#### FICHA. Cuestiones para reflexionar

- ¿Cómo definen Gradaílle y Caride la *educación social*? ¿y la *educación inclusiva*?
- ¿Por qué la educación debe ser un derecho universal?
- ¿Por qué es importante que la Educación Social se considere un derecho de toda la ciudadanía?
- ¿Cuál es el papel de la Educación Social en la sociedad?
- ¿Cómo crees que la Educación Social puede ser un instrumento para promover los derechos humanos?
- ¿Cómo pueden los derechos humanos influir en la práctica educativa?
- ¿Consideras que existen barreras en tu comunidad que limitan a algunas personas el acceso a la educación?
- ¿Qué sugerencias aportan Gradaílle y Caride para mejorar la educación?

6. Siguiendo las directrices que se exponen en la ficha anterior, elabora un comentario crítico sobre el estado de bienestar y su impacto en la profesión de la Educación Social y en la sociedad en general.

#### FICHA. Directrices para la elaboración del comentario crítico

1. Presenta brevemente el concepto de *estado de bienestar*: origen, características y objetivos
2. Analiza cómo el estado de bienestar ha influido en las políticas educativas y sociales.
3. Evalúa los cambios, beneficios, desafíos y retos que el estado de bienestar ha presentado para los distintos sectores de la sociedad, especialmente en la profesión de la Educación Social.
4. Reflexiona sobre el papel de los/as educadoras/es sociales dentro del marco del estado de bienestar, así como en la promoción del bienestar social.

7. Elabora un mapa conceptual de la evolución histórica de la intervención socioeducativa de los/as educadoras/es sociales. En el mapa conceptual tienes que incluir los siguientes períodos históricos, y describir las características de cada etapa y citar los diferentes agentes de intervención de cada período histórico.

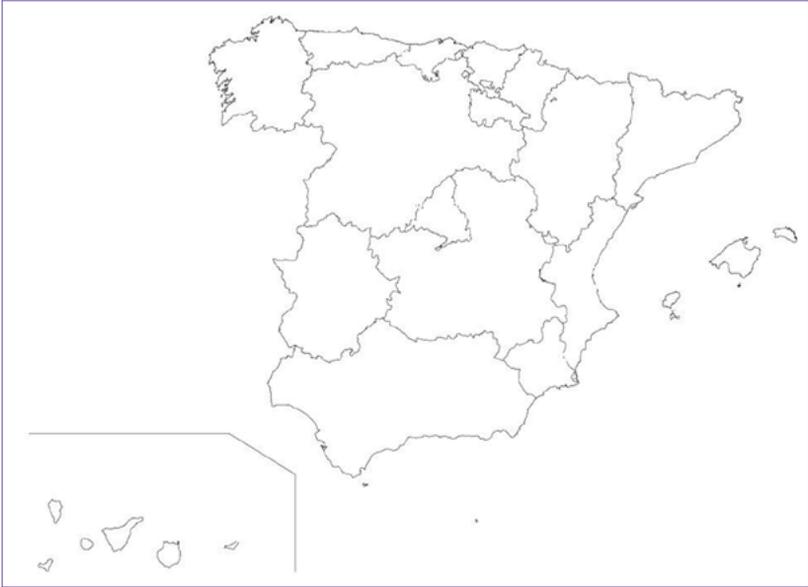


8. Elabora un informe en el que se incluyan los hitos más importantes e influyentes en la evolución de la profesión de la Educación Social, en el que, al menos, deben aparecer los siguientes: i) Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (ANIEJI, 1947); ii) Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI, 1951); iii) creación de Centros de formación de educadores especializados como el de Barcelona (1969), que posteriormente tendría continuidad en el de Flor de Maig de la Diputación de Barcelona (1981); iv) Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto; v) creación en 1998 de los Colegios Profesionales de educadores y educadoras; vi) creación en el año 2000 de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES); vii) creación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES, 2006); viii) publicación de los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007).

9. Identifica la secuencia de los diferentes congresos de Educación Social que se han celebrado en España, desde el I Congreso Estatal del/a Educador/a Social con el título *Presente y futuro de la Educación Social*, celebrado en Murcia en 1995, y completa la siguiente tabla.

Tabla. Congresos sobre Educación Social			
Título del Congreso	Año	Lugar de celebración	Temáticas que se abordaron, reflexiones y futuras líneas de trabajo para la Educación social
I Congreso Titulado «Presente y futuro de la Educación Social	1995	Murcia	En este I congreso se centró en definir los desafíos y oportunidades de la profesión y en estructurar un marco de trabajo colectivo para los/as educadoras/es sociales.

- 10.** Identifica sobre el mapa las diferentes asociaciones y colegios profesionales de la Educación Social de cada comunidad autónoma en España.



Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En: A. Petrus, *Pedagogía Social* (pp. 9-39). Ariel.

En este capítulo se aborda, a través de un recorrido histórico, el origen y evolución de la profesión de la Educación Social, desde sus raíces en la asistencia social hasta convertirse en una disciplina profesional con sus propias teorías, métodos y prácticas. También se abordan diferentes reflexiones sobre la conceptualización de la educación social, destacándose que esta disciplina tiene un carácter interdisciplinario, ya que incorpora conocimientos y métodos de la sociología, la psicología, la pedagogía y otras ciencias sociales. El autor, subraya que la Educación Social se distingue de otras profesiones por su práctica educativa y pedagógica que tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de las personas y promover una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En: Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador social* (pp. 63-147). Paidós.

Este capítulo aborda como el papel de la Educación Social se ha ido adaptando a las nuevas necesidades, demandas y contextos sociales, ampliando, así los ámbitos de intervención de esta profesión. El autor destaca que, tradicionalmente, la Educación Social se ha centrado en ámbitos como la atención a menores, personas en riesgo de exclusión social, la educación de adultos, la educación especializada y la animación sociocultural. Sin embargo, con los cambios sociales y la aparición de nuevas necesidades y demandas, el/a educador/a social ha empezado a intervenir en otros ámbitos emergentes como la integración de inmigrantes, la atención a la tercera edad, la mediación intercultural, y la prevención de la violencia de género, entre otros. Por ello, el autor destaca que, para enfrentarse a estos nuevos ámbitos emergentes, es necesario que las/os educadoras/es sociales estén en constante formación y actualización, y que trabajen en estrecha colaboración con otros profesionales y sectores.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.

Este artículo analiza la incorporación de la Educación Social en la institución escolar, señalando las funciones que deben desempeñar las/os educadoras/es sociales en la escuela. El autor destaca que el centro escolar debe convertirse en un espacio en el que se atiendan las necesidades y demandas, no solo académicas, del alumnado a través de intervenciones socioeducativas. Además, en esta obra se defiende que la Educación Social en la escuela comple-

menta la labor educativa y pedagógica que los/as docentes no pueden atender, como la inclusión social, la convivencia escolar, la mediación y resolución de conflictos, prevenir situaciones de violencia escolar, acompañamiento y apoyo a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social, establecer redes entre la escuela y el entorno sociocultural, entre otros, para crear un entorno escolar más inclusivo, igualitario, justo y sostenible, y fomentar el desarrollo integral del alumnado. Para ello, el autor resalta la necesidad del reconocimiento institucional de la figura profesional de la Educación Social.

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 70, 17-38.

En este trabajo se expone una revisión histórica de los momentos más relevantes de la educación social, para comprender en qué punto se encuentra la profesión en la actualidad. Además, se analizan los cambios sociales, económicos y políticos que pueden estar influyendo en el campo de la educación social, como, por ejemplo, la globalización y la revolución tecnológica que están transformando las demandas y necesidades a las que los/as educadoras/es deben dar respuesta a través de sus acciones socioeducativas. En este contexto, el autor alude que la Educación Social tiene que adaptarse y evolucionar para seguir dando respuestas efectivas y coherentes a la sociedad. En esta línea, el autor expone algunas reflexiones sobre la estrecha relación entre la Educación Social y la promoción de los derechos humanos, y finaliza planteando algunos retos para el desarrollo de la profesión de la Educación Social en un futuro próximo.

Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em revista*, 6(2), 37-58.

En este artículo, el autor expone una reflexión crítica sobre los conceptos de educación «formal», «no formal» e «informal», analizando las incongruencias teórico-conceptuales de la «educación no formal», y el uso inadecuado de estas denominaciones por parte de los organismos internacionales, las comunidades académicas y los/as profesionales en distintos contextos. El autor considera que diferenciar y dividir la educación no formal de la educación escolarizada (formal) provoca la separación de la Educación Social del ámbito escolar.



# La Educación Social en la escuela

## 1. Competencias y funciones del/a educador/a social

La educación es un derecho de todas las personas que se recoge en la Declaración de los Derechos humanos de las Naciones Unidas (1948), concretamente en el artículo 26 del Derecho a la Educación, se expone que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 26, p. 8)

Las/os educadoras/es sociales en los centros escolares pueden desempeñar un papel esencial para alcanzar los objetivos educativos de ayudar a construir y desarrollar la personalidad individual y social de las personas (Ortega-Estaban, 2014) y potenciar el desarrollo integral del individuo (Melendro *et al.*, 2018).

La educación integral de las personas se centra en contribuir al «desarrollo de la sociedad desde los principios de justicia social» (Jiménez, 2013, p. 85), ya que la mayoría de los problemas y retos a los que se enfrenta la escuela son de tipo social, por ejemplo, falta de colaboración de las familias, aumento de los problemas de convivencia e integración escolar, absentismo, abandono y fracaso escolar, existencia de factores de riesgo y ex-

clusión social y comportamientos de violencia, entre otros. Tal y como se recoge en el Código Deontológico del/la Educador/a Social, la acción de la Educación Social, de carácter pedagógico, favorece al desarrollo de la personalidad humana a través de sus acciones pedagógicas comprometidas con el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (ASEDES, 2007). Por ello, es necesario repensar la estructura, la organización, el funcionamiento, el currículo, la metodología y la forma de entender el proceso educativo en las instituciones educativas para que favorezcan la educación integral y social de las personas (Martínez y Gómez, 2013) a través de la acción socioeducativa de la Educación social.

La aportación de las/os educadoras/es sociales en los centros educativos es actuar como agentes de transformación social, tanto en el contexto académico como en el familiar (Melendro *et al.*, 2018) para promover acciones para mejorar la calidad de vida de los/as ciudadanos/as, favorecer la inclusión social de los individuos y grupos, y para la promoción de la convivencia social en la comunidad (Caride, 2006). La figura del/a educador/a social en la escuela también favorece el desarrollo de vínculos y redes de coordinación entre los recursos comunitarios, administración pública, el tercer sector, los servicios sociales, así como con instituciones, organizaciones y entidades comunitarias, tanto educativas como de carácter social, cultural y económico (Caballo y Gradaílle, 2008).

El/a profesional de la Educación Social está dotado de una serie de competencias para desempeñar unas determinadas funciones que sitúan a la persona en el centro de su acción socioeducativa, en relación con sus potencialidades, intereses, necesidades, demandas y expectativas (Castillo *et al.*, 2016). Las competencias del/a educador/a social les capacita para abordar los problemas, las necesidades y las dificultades que surgen en los centros educativos desde un enfoque diferente al del profesorado (Rodrigo *et al.*, 2020). Las/os educadoras/es sociales asumen un conjunto de competencias especializadas que les permite trabajar en equipos interdisciplinares y elaborar de manera cooperativa y en red planes, protocolos, proyectos y programas de intervención educativa (Melendro *et al.*, 2018) que favorezcan «la prevención, asistencia, inclusión y la reinserción social, tanto de quienes se encuentre en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social como de

quienes están en situaciones «normalizadas» (Caride *et al.*, 2015, p. 8). Siguiendo a López (2013):

Los equipos multidisciplinares en los centros escolares son la única salida para abordar la complejidad de las relaciones humanas, así como para dar respuesta a las necesidades formativas, competencias y sociales que demanda la sociedad.

La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007, pp. 46-47), en los documentos profesionalizadores, recoge las competencias de las/os educadoras/es sociales y su relación con las funciones principales de la profesión (tabla 1):

**Tabla 1.** Principales funciones y competencias de las/os educadoras/es sociales:

Función	Competencias
Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber reconocer los bienes culturales de valor social.</li> <li>– Dominio de las metodologías educativas y de formación.</li> <li>– Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.</li> <li>– Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.</li> <li>– Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.</li> <li>– Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.</li> </ul>
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>– Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>– Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.</li> <li>– Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>– Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>– Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.</li> </ul>
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>– Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.</li> <li>– Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.</li> <li>– Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.</li> </ul>

Función	Competencias
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>– Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.</li> <li>– Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</li> <li>– Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).</li> <li>– Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador y la educadora social.</li> <li>– Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).</li> <li>– Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</li> </ul>
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.</li> <li>– Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.</li> <li>– Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>– Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.</li> </ul>
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.</li> <li>– Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.</li> <li>– Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.</li> <li>– Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</li> <li>– Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</li> </ul>

Fuente: ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores* (pp. 46-47).

En cuanto a las funciones más significativas de las/os educadoras/es sociales que pueden desempeñar en los centros escolares, podemos destacar las siguientes (ASEDES, 2007):

- Elaboración y evolución de propuestas de convivencia en el centro escolar.

- Colaboración con los órganos del centro escolar en el cumplimiento de las normas de este y de su reglamento de régimen interior (RRI).
- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social donde está encuadrado.
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo en la tolerancia e Igualdad, entre otros que puedan establecerse por los tipos directivos y departamentos de orientación de los centros, así como por las coordinaciones de los servicios educativos y los equipos de orientación.
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimiento de los recursos del entorno, laborales, naturales, entre otros.
- Creación de espacios y equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos escolares.
- Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso, abandono temprano y violencia.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos (desarrollo de programas de intervención conductual).
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.

El Consejo General del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales (2015, pp. 16-18) establece las funciones específicas de las/os educadoras/es sociales para llevar a cabo en los centros educativos:

- Diagnosticar la cultura y realidad de los centros educativos y su entorno comunitario para conocer los recursos disponibles, sus oportunidades y fortalezas, así como la percepción subjetiva que el alumnado y sus familias, los flujos de comunicación, los programas educativos, su organización y funcionamiento.
- Propiciar procesos de cohesión grupal y mejora de la convivencia en los centros y la acción educativa en valores: interculturalidad, envejecimiento, violencia de género, etc., y acciones de aprendizaje, servicio o comunidades de aprendizaje, todas ellas vinculadas con el entorno en las que participe toda la

comunidad educativa y el educador social motive y apoye al profesorado en su desarrollo.

- Establecer relaciones y vínculos con el entorno comunitario (áreas municipales: servicios sociales, juventud, envejecimiento activo, salud, equipos de orientación pedagógica, medio ambiente, etc., que faciliten la permeabilidad y el enriquecimiento de conocimiento y recursos educativos).
- Identificar posibles factores de riesgo e intervenir con la realización, ejecución y evaluación de programas sobre convivencia en el centro, apoyo al aula de convivencia y actuación tanto en la prevención como en el seguimiento y la resolución de los casos más graves.
- Realizar seguimiento e intervención en las situaciones de absentismo escolar, fracaso escolar, violencia, etc. Interviniendo desde el centro educativo y en representación de este en el ámbito familiar y social en colaboración con otros agentes sociales implicados (servicios sociales, policía local, fiscalía de menores, profesionales de la Sanidad, UPPCA, etc.).
- Crear espacios y equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la gestión de conflictos.
- Elaborar, desarrollar y evaluar programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.
- Diseñar e implementar programas de acogida a nuevo alumnado e integración escolar.
- Colaborar con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
- Participar, en la forma que determine la normativa específica, en la elaboración del Plan de Prevención y Control del Absentismo escolar.
- Participar en el Plan de Acción Tutorial referido al desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, tolerancia, igualdad, educación para la salud, medioambiente, prevención de conductas xenófobas y racistas, y prevención de la violencia contra las mujeres fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos, asegurando la tutoría del alumnado que necesite un seguimiento más periódico y personal. Realizar seguimientos con las entidades colaboradoras en los casos de ejecución del compromiso familia-tutor/a.

- Realizar las tutorías sistemáticas y con periodicidad alta a aquellos alumnos que así lo requieran y que el tiempo de los profesionales del equipo educativo no permite.
- Colaborar en el desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional. Con especial dedicación a la preparación del itinerario formativo-laboral de los alumnos que van a abandonar el sistema educativo sin la obtención del Graduado en Educación Secundaria.
- Redactar propuestas para fomentar las relaciones entre sectores de la comunidad educativa y de esta con el entorno social en que está encuadrado (conocimiento y aprovechamiento de los recursos del entorno).
- Servir de puente y nexo entre aquellas familias que no acceden normalmente al centro educativo y los profesionales que trabajan en este, haciendo visibles realidades sociales y familiares que difícilmente de otra forma pueden serlo.
- Trabajar desde el departamento de orientación en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos, así como su seguimiento.
- Colaborar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.
- Asegurar el acceso de aquellos alumnos/as en situaciones especiales (familias con pocos recursos, inmigrantes de reciente llegada, etc.) a la oferta lúdica del entorno, acompañándolos en las gestiones y en el seguimiento.
- Detectar y planificar actuaciones para diferentes situaciones que se están produciendo en nuestra sociedad y que afectan especialmente a nuestros menores como puedan ser la escasez de medios económicos, posibles situaciones de maltratos familiares, acoso escolar, etc.
- Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, con el AFA o con el consejo escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.
- Programar y ejecutar con el departamento de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.

- Participar en los programas de información, orientación y asesoramiento y asociación al alumnado.
- Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de madres/padres.
- Ofrecer apoyo a la formación del profesorado.

Por otra parte, Arribakeri *et al.* (2013, pp. 14-15) establecen una clasificación de las funciones que pueden desempeñar las/os educadoras/es sociales en la escuela agrupadas en tres tipos:

- Funciones preventivas:
  - Detección y valoración de necesidades educativas asociadas a situaciones de riesgo.
  - Detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas desfavorables.
  - Prevención y tratamiento del absentismo escolar, de la violencia, entre otros.
  - Implementar programas de prevención de hábitos no saludables con alumnos/as, padres, madres y el resto de la comunidad educativa.
- Funciones educativas:
  - Participación en la elaboración del Proyecto Educativo de centro, el Plan de Acción Tutorial, programas de orientación académico, profesional, y programa de actividades extraescolares y complementarias.
  - Crear redes de colaboración y participación con colectivos e instituciones de la comunidad.
  - Intervenir con padres y madres en sesiones formativas, informativas o la creación de escuelas de familias.
  - Coordinar sus intervenciones con las que se realicen desde los Servicios Sociales y el Centro de Salud, recursos comunitarios, etc.
- Funciones mediadoras:
  - Mediar en situaciones de conflicto escolar, extraescolar y/o familiar.
  - Participar en la elaboración, ejecución, implementación y evaluación del Plan de Convivencia del Centro.

Para que el/la educador/a social pueda desempeñar estas funciones en el sistema educativo, debe ser integrado como un

miembro más de la comunidad educativa. Pero, para ello, es preciso conocer las competencias y funciones de la Educación Social y dejar de reducir la figura del/a educador/a social a un «apagafuegos» (Galán y Castillo, 2008; Vega, 2013) que realiza actuaciones educativas esporádicas e inmediatas, como «el especialista que a modo de cirujano/a interviene para operar problemáticas y resolver enfermedades» (Castillo, 2013, p. 9).

A pesar de que el/la profesional de la Educación Social se caracteriza por su versatilidad y heterogeneidad permitiéndole desempeñar una gran variedad de funciones y adaptarse a diversos contextos de intervención y actuación socioeducativa (González-Sánchez *et al.*, 2016), tampoco se puede concebirse como el profesional «polifacético/a», pues, tal y como menciona González-Sánchez *et al.* (2016, p. 231), «esta imagen desdibuja su capacidad profesional».

En definitiva, actualmente las funciones de las/os profesionales de la Educación Social no están solamente relacionadas con la intervención específica con alumnado en desventaja, como tradicionalmente se suele considerar los/as profesionales de la educación social, sino que también tienen como función ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal a los/as destinatarios/as de su intervención, materializado en CGCEES (2015, p. 11):

- Mejorar las competencias y aptitudes de los individuos a través de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Promocionar la autonomía e independencia de las personas.
- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica.
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.

- Propiciar cambios de valores, actitudes y comportamientos de las personas acompañando a los sujetos en su adaptación, así como en los entornos comunitarios transformación social.

## 2. Experiencias de educadoras/es sociales en los centros escolares

La incorporación de la Educación Social en contextos escolares es una necesidad que viene siendo demandada por la sociedad desde hace décadas, debido a la evolución, a los cambios y las reestructuraciones que han experimentado las sociedades actuales, especialmente tras la revolución tecnológica. Así, las nuevas sociedades digitales y analógicas del siglo XXI han propiciado la aparición de nuevas demandas, necesidades y problemas que necesitan respuestas desde una perspectiva holística. En este contexto, la Educación Social ofrece respuestas integrales e innovadoras a problemáticas, obstáculos y retos complejos que plantean las nuevas realidades socioeducativas (Caballo y Gradaílle, 2008).

Hace veinte años, en el *Libro Verde, Una educación de calidad para todos/as y entre todos/as. Propuestas para el debate*, publicado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2004) ya se demandaba la necesidad de garantizar la presencia en la escuela de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como educadoras/es sociales y trabajadores/as sociales, para que realizaran intervenciones socioeducativas en determinadas problemáticas persistentes en el sistema educativo:

Las características sociales e individuales de una población escolar tan diversa, así como la concepción de la educación no circunscrita a la escolarización y menos todavía a la mera instrucción, requieren la concurrencia en el proceso de profesiones de variado perfil. Es necesario garantizar la presencia de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como educadores y trabajadores sociales, en un trabajo conjunto con los servicios sociales, de salud y juventud. (p. 57)

A pesar de que en los últimos años se ha materializado un acercamiento y progresiva colaboración entre la escuela y la pedagogía social (Romans *et al.*, 2000), a través de programas y pro-

yectos implementados en la escuela por educadoras/es sociales, en la actualidad, la mayoría de las comunidades autónomas siguen sin incorporar el perfil de la Educación Social en la escuela (Sáez, 2019). 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 sigue siendo insuficiente (Gutiérrez y Cortijo, 2022). Además, el incisivo cambio de leyes educativas tampoco facilita la consolidación de los/as profesionales de la Educación Social en el sistema educativo.

En España, únicamente 6 de las 17 comunidades autónomas disponen de una normativa educativa propia en su comunidad autónoma para incluir la figura profesional de la Educación Social en los centros educativos. Estas comunidades son: Castilla-La Mancha, Extremadura, Andalucía, Islas Canarias, Islas Baleares y Cataluña (Dapía y Fernández, 2018; Galán, 2018; Martín y Jiménez, 2022; Parcerisa, 2008; González-Rodríguez, 2022).

### **Castilla-La Mancha**

En el año 2002, Castilla-La Mancha incorpora 62 educadoras/es sociales en los centros educativos, específicamente en la educación secundaria, después de la publicación de la Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dispone el Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria (Dapía y Fernández, 2018). Desde ese momento, la legislación educativa de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha ha incorporado la figura de la educadora o educador social en aquellos centros educativos de secundaria que justifiquen la necesidad de acciones socioeducativas en situaciones especialmente problemáticas en la convivencia educativa del centro, entre otras situaciones (Dapía y Fernández, 2018; Parcerisa, 2008; Puig y Fernández, 2018). El/la educador/a social se incorpora a los departamentos de orientación de los centros educativos, y es personal funcionario adscrito a la escala socio-sanitaria del Cuerpo Técnico (A2), encargándose de acciones de gestión, de convivencia, de resolución de conflictos, mediación con familias y apoyo al equipo educativo, y de asesoramiento de la comunidad educativa (Dapía y Fernández, 2018; Puig y Fernández, 2018).

## Extremadura

En el año 2002, se publicaron las primeras Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros de la Junta de Extremadura, en las que se establecieron las funciones y ámbitos de actuación de las/os educadoras/es sociales en los centros de Secundaria, y que permitieron que se incorporaran 140 educadoras/es sociales en los departamentos de orientaciones de los centros escolares de Extremadura.

Posteriormente, el 27 de junio de 2006, se publicaron las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa, en las que se concretan otras normas de carácter general y se recogen las funciones y el lugar que ha de ocupar el/a educador/a social en el centro educativo (Menacho, 2013). Concretamente, en los artículos 162 y 163, se especifican las funciones de la educadora o educador social; y en el artículo 164 se recoge que la educadora o educador social podrá participar con voz, pero sin voto en las sesiones de los órganos colegiados del gobierno de los centros, pero que formará parte como miembro de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar. Y el 9 de septiembre de 2011 entra en vigor la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura, en la que se regulan las funciones y las acciones socioeducativas de la Educación Social en los centros educativos. Posteriores órdenes, decretos, instrucciones y leyes han ido adaptando las funciones y la situación laboral de la Educación Social en los centros educativos.

Las funciones que desempeñan los/as educadoras/es sociales en los centros escolares de Extremadura se centran en tareas de convivencia, detección de factores de riesgo que puedan afectar a la evolución académica y al desarrollo social del alumnado, impartiendo formación y asesoramiento a las familias, así como a desarrollando programas de sensibilización, prevención y habilidades con el alumnado. También diseñan actuaciones destinadas a favorecer la convivencia escolar, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa y el entorno social en el que está inmerso el centro educativo (Dapía y Fernández, 2018; Parcerisa, 2008; Puig y Fernández, 2018; Ruiz, 2012; Gutiérrez y Cortijo, 2022).

## Andalucía

En el año 2006, la comunidad autónoma de Andalucía incorpora, principalmente en centros de secundaria, a 68 educadoras/es sociales (Dapía y Fernández, 2018; Vila *et al.*, 2020), mediante la Resolución de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la que se convocaba una bolsa de trabajo para la contratación de educadoras/es sociales en el ámbito educativo para realizar acciones socioeducativas en el desarrollo y promoción de la cultura de la paz, la no violencia, mejorar la convivencia, desarrollar programas de convivencia, multiculturales, de absentismo escolar, programas específicos de prevención, entre otros (Parcerisa, 2008). Y también para encargarse de las siguientes tareas socioeducativas: 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 profesorado del centro educativo (Vila *et al.*, 2020). En 2007, se aprueba el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos, y se incluye la figura del educador o educadora social en los equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar, y se podrá adscribir en el departamento de orientación en los institutos de educación secundaria (Terrón-Caro *et al.*, 2016). Así que la incorporación de las/os educadoras/os sociales en Andalucía se adscribe a los Equipos de Orientación Educativa (EOE) (Terrón-Caro *et al.*, 2016; Vila *et al.*, 2020), y de forma excepcional también se podrán adscribir al Departamento de Orientación del centro educativo

En 2010 se publica la instrucción que regula la intervención de la Educación Social en el ámbito educativo, aunque la incorporación de la Educación Social se hizo efectiva en el curso 2006-2007, pero hasta septiembre de 2010 no se dictaron las primeras instrucciones que regularon las funciones del/a educador/a social en los contextos escolares andaluces. Según la Junta de Andalucía (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010) los ámbitos de actuación de dicho profesional en los centros educativos en Andalucía son: i) educación para la convivencia y resolución de conflictos; ii) prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; ii) dinamización y participación familiar

y comunitaria; iii) acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado; iv) educación en valores y competencia social; v) intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural (Terrón-Caro *et al.*, 2016). Actualmente, las/os educadoras/os sociales son percibidos como un recurso profesional de emergencia, siendo los y las agentes que acercan la comunidad a la escuela, y quienes proporcionan herramientas a los/as docentes para mejorar la convivencia educativa y social (Vila *et al.*, 2020).

### **Islas Canarias**

En el curso académico, 2017-2018, tras la publicación de la Resolución, 26 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la educación social, se incorporaron 36 educadoras/es sociales en 83 centros de educación primaria, secundaria y educación de adultos de las siete islas. Se integraron en los Departamentos de Orientación Educativa en los centros educativos, para desarrollar un programa entre la Consejería de Educación y el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias, con la finalidad de contribuir a la mejora del sistema educativo canario. Además, las/os educadoras/es sociales pueden participar, con voz, pero sin voto, en el Claustro, si bien podrán votar en el caso que la dirección del centro considere que lo requieran para alguno de los asuntos que se traten. Las funciones que desempeñan las/os educadoras/es sociales son análisis, valoración, asesoramiento, trabajo en red, diseño e intervención, dinamización de grupos y coordinación (Galán, 2018).

### **Islas Baleares**

En el año 2008, para dar respuesta al elevado índice de absentismo, fracaso y abandono escolar, así como conflictividad, en los centros de secundaria en las Islas Baleares las/os educadoras/es sociales formaron parte de un programa piloto que buscaba dar respuesta a las altas tasas de absentismo, fracaso y abandono escolar y conflictividad en los centros educativos de secundaria. El

resultado de la experiencia socioeducativa durante dos cursos escolares fue valorado positivamente, ya que se mejoró la convivencia en los centros educativos en los que se incorporaron las/os educadoras/es sociales y también se aumentó la participación de las familias, así como de los servicios sociales y los demás recursos comunitarios. Sin embargo, en 2011 este programa socioeducativo se paralizó por motivos económicos y hasta el año 2017 no se reanudó la incorporación de la acción socioeducativa de los/as educadoras/es en los centros escolares (Galán, 2018; Puig y Fernández, 2018; Ruiz, 2012). En el curso académico 2017-2018 se incorpora en los centros educativos a 19 Técnico/as de Intervención sociocomunitaria, siendo requisito estar en posesión del título de Formación Profesional Superior en Integración Social o del título universitario de Educación Social. Las funciones que desempeñan estos profesionales son diseño e implementación del plan de convivencia en centros educativos y trabajan con los recursos comunitarios del entorno educativo (CGCEES, 2020). En el año 2020, se publica la Instrucció 16/2020 de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, de funcionament del Programa per a la Prevenció de l'Abandonament Escolar dels Alumnes d'Educació Secundària de les Illes Balears per al curs 2020-2021, y se incorporan en los centros escolares a 25 educadoras y educadores sociales o Técnico/as de Intervención socioeducativa, también en centros concertados, para prevenir, reducir y eliminar las dificultades sociales precedidos de los problemas de convivencia, absentismo, fracaso y abandono prematuro, tanto en primaria como en secundaria (Serra, 2021).

En 2021, la federación AFA de las Islas Baleares presenta una crítica al Gobierno Balear por haber sustituido a las educadoras y educadores sociales en los centros educativos, cuya intervención social con alumnado vulnerable y sus familias había sido muy bien valorada, por el perfil de Técnico/as de Intervención sociocomunitaria (TSC) (Serra, 2021). A las plazas de TSC podían presentarse graduados y graduadas de Educación Social, Trabajo Social, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía y Antropología Social, y las funciones que había que desempeñar respondían a las propias funciones de la Educación Social. Así, en las negociaciones con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, se consiguió el compromiso de trasladar a la mesa sectorial de Educación que los/as 25 TSC que ejercerán en centros de

secundaria sean educadoras/es sociales o trabajadores/as sociales (Serra, 2021).

### Cataluña

Desde 1985, las/os educadoras/es sociales, desde los Servicios Sociales de atención primaria llevan colaborado y participado con los centros escolares en diversos proyectos socioeducativos de mediación escolar, contra el absentismo, fracaso y abandono escolar (Campos y Martín, 2022), promover el desarrollo de programas específicos de salud, igualdad y prevención de violencias, entre otras temáticas (González-Rodríguez, 2022), así como realizar trámites o gestiones, junto con las familias y en coordinación con diferentes equipos o entidades colaboradoras (Puig y Fernández, 2018). En el año 2020, la Generalitat de Cataluña publica la Resolución EDU 199120 en la que se convocan 75 plazas de educadoras/es sociales para que se incorporen en centros educativos, especialmente de máxima complejidad ya sean de Educación Primaria o Educación Secundaria.

En la siguiente tabla se recogen las normativas referentes a la Educación Social en los centros escolares en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Extremadura, Andalucía, Islas Canarias, Islas Baleares y Cataluña:

Comunidad autónoma	Normativa de referencia
Castilla-La Mancha	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dispone la publicación del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha</li> </ul>
Extremadura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006</li> <li>– Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura</li> </ul>
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación</li> <li>– Decreto 19/2007 para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia, en el marco de la Ley de Educación andaluza y las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa</li> <li>– Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa</li> <li>– Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía de 2014-2015</li> </ul>

Comunidad autónoma	Normativa de referencia
Islas Canarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ley 6/2014 Canaria de Educación no universitaria</li> <li>– Plan Estratégico de Atención a la Diversidad</li> <li>– Resolución, 26 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la</li> <li>– Educación Social</li> </ul>
Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Instrucció 16/2020 de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, de funcionament del Programa per a la Prevenció de l'Abandonament Escolar dels Alumnes d'Educació Secundària de les Illes Balears per al curs 2020-2021</li> </ul>
Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolució EDU 199120</li> </ul>

Fuente: González-Rodríguez (2022, p. 165)

En las comunidades autónomas en las que todavía no se ha incorporado la Educación Social en los centros escolares, las/os educadoras/es sociales han realizado experiencias socioeducativas vinculadas a proyectos y programas socioeducativos en colaboración con administraciones locales, educativas y organizaciones de tercer sector, así como por demanda de las asociaciones de AFA o de los propios centros educativos (Dapía y Fernández, 2018; Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020). También ha sido por el esfuerzo y dedicación de los/as propios/as educadores y educadoras sociales quienes, con sus proyectos, propuestas y acciones, han puesto en valor a esta profesión en el campo de la educación formal (Castillo *et al.*, 2016).

De este modo, la situación laboral de la Educación Social en los centros educativos españoles, tal y como menciona López (2013), según la comunidad autónoma, puede ser:

- Educadoras/es sociales adscritos a los centros escolares e incluidos en la estructura organizativa de los centros escolares, como, por ejemplo, en Castilla-La Mancha, Extremadura, Andalucía, Islas Canarias, Islas Baleares y Cataluña (2020), en los que el/a educador/a social forma parte de los equipos multidisciplinarios dentro de los Departamentos de Orientación o de los Equipos de Orientación Educativa del centro escolar.

Destacándose que en su gran mayoría son centros de secundaria (Puig y Fernández, 2018).

- Educadoras/es sociales que pertenecen a los Servicios Sociales municipales y llevan a cabo tareas de coordinación con los centros educativos, a través de comisiones o de proyectos socioeducativos, y acciones socioeducativas puntuales en el sistema educativo.
- Educadoras/es sociales que desarrollan proyectos socioeducativos desde los Ayuntamientos o desde las Consejerías Autonómicas y acuden a los centros educativos para implementar actuaciones y/o programas socioeducativos, que sería el modelo seguido en el resto de comunidades autónomas.

En referencia a estos dos últimos contextos, Educadoras/es Sociales que pertenecen a los Servicios Sociales municipales y realizan acciones socioeducativas puntuales en el sistema educativo y/o Educadoras/es Sociales que llevan a cabo proyectos socioeducativos desde los Ayuntamientos o desde las Consejerías Autonómicas en los centros educativos, podemos destacar las siguientes comunidades autónomas:

### **Galicia**

Las/os educadoras/es sociales han llevado a cabo diferentes experiencias socioeducativas en los centros educativos gallegos, la primera experiencia se llevó a cabo mediante el proyecto *Dorna: Embárcate na saúde* (1998-2004), realizado en la zona de A Coruña en un centro educativo de secundaria (Campos y Martín, 2022). No obstante, hasta la actualidad las/os educadoras/es sociales, aunque puedan desarrollar sus acciones socioeducativas en los centros educativos, siguen siendo agentes externos al sistema educativo y pertenecen a organizaciones externas a los centros educativos que realizan acciones socioeducativas específicas por demanda del centro educativo o de la Administración educativa y local (Galán, 2019; Puig y Fernández, 2018).

### **Aragón**

Desde el curso 1990-1991, las/os educadoras/es sociales desarrolla un trabajo de intervención socioeducativa para alumnos/as con dificultades de integración social en centros escolares de infantil,

primaria, secundaria y también en centros de educación especial dentro de los Proyectos de Integración de Espacios Escolares (PIEE) (Galán, 2018; Gutiérrez y Cortijo, 2022; Ruiz, 2012).

## Valencia

En la Comunidad Valenciana se han desarrollado varias experiencias municipales de educadoras/es sociales en centros de educación infantil, primaria y secundaria, para complementar y apoyar la labor docente (Campos y Martín, 2022). Además, el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Social de la Comunidad de Valencia (COEESCV) elaboró en 2021 un Informe Jurídico en el que defiende que se dan una serie de consideraciones de carácter jurídico que respaldan a la figura del educador/a social y que justifican la necesidad de su acción profesional en los centros educativos de Valencia (Montolío *et al.*, 2022).

Por lo tanto, la incorporación de los y las profesionales de la Educación Social al contexto escolar español se ha ido produciendo de forma desigual en las distintas comunidades autónomas, materializando su acción socioeducativa en un escenario dinámico y cambiante configurado por el marco normativo que regula su actividad en cada comunidad autónoma, y por las particularidades del contexto donde se desenvuelven. En esta línea, el estudio de Alventosa-Bleda *et al.* (2020) muestra en sus resultados la desigualdad de la práctica educativa, en las condiciones laborales y profesionales de la Educación Social en la escuela entre las diferentes comunidades autónomas (Alventosa-Bleda *et al.*, 2020; Galán, 2018; Serrano, 2018). Esto puede ser una consecuencia por no contar con una ley de la Educación Social en España.

Con todo, se puede destacar que la presencia de la figura del/a educador/a social en los centros educativos del sistema español, por un lado, se encuentra focalizada principalmente en los centros de educación secundaria y, por otro, sigue siendo escasa. Asimismo, el estudio realizado por Bretones *et al.* (2019) muestra en sus resultados que los espacios que ocupan los y las educadoras sociales en los centros educativos siguen siendo en muchos casos de apoyo en situaciones concretas a los/as docentes, realizando intervenciones centradas únicamente con alumnado en desventaja y las demás tareas que desempeñan en los centros escolares todavía no han sido reconocidas o no reciben suficiente atención en todos los centros escolares, o administraciones públicas. Y en

las comunidades autónomas que han establecido las funciones de las/os educadoras/es sociales en los centros educativos parece que estas se limitan a la mejora de la convivencia, la prevención del absentismo y la mediación entre familia y escuela (Melendro *et al.*, 2018). Por consiguiente, la Educación Social todavía no ha consolidado su acción socioeducativa en los centros educativos (Melendro *et al.*, 2018).

Así, la consolidación de la figura del educador social en el sistema educativo español depende del reconocimiento profesional por parte de las políticas sociales y educativas, así como por parte de las administraciones de cada comunidad autónoma de España (Castillo *et al.*, 2012) y no por el grado de aceptación de la comunidad educativa, que, siguiendo los resultados de varios estudios, es ampliamente valorada (Gutiérrez y Cortijo, 2022; Sáez, 2019; Rodorigo *et al.*, 2020; Vila *et al.*, 2020).

A continuación, dirigiremos nuestro foco de atención a las investigaciones sobre el impacto del perfil profesional de la Educación Social en el centro educativo. Diferentes estudios que han analizado la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre la labor que desempeñan las educadoras y educadores sociales en los centros escolares donde trabajan es muy positiva (Alventosa-Bleda *et al.*, 2020; Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022; Rodorigo *et al.*, 2020; Ruedas-Caletrio y González, 2021; Ríos *et al.*, 2021; Vila *et al.*, 2020). Destacándose la incorporación de la Educación Social como herramienta complementaria para la necesaria transformación de la escuela (Castillo *et al.*, 2012; López, 2013; Gutiérrez y Cortijo, 2022; Menacho, 2013; Merino, 2013; Sáez, 2019; Serrate y González, 2019; Sierra *et al.*, 2017; Rodorigo *et al.*, 2020; Vila *et al.*, 2020).

Unos de los pioneros y más representativo estudio es el de González-Sánchez *et al.* (2016) en el que analiza la práctica profesional del/a educador/a social en los centros educativos de secundaria, a través de la participación de 440 agentes de intervención (95,9 % orientadores/as, 72,7 % profesorado, 63 % pedagogos/as terapéuticos/as, 25,9 % educadoras/es sociales, 22,7 % profesionales de servicios a la comunidad, 18,4 % trabajadores/as sociales, 26,6 % otras profesiones sin especificar) procedentes de 378 centros educativos del territorio español. Los resultados del estudio evidencian que el equipo directivo, personal externo al centro y coordinadores (de convivencia, ciclo, extraescolaridad, etc.),

entre los que se encuentra el/a educador/a social, son las principales figuras profesionales encargadas de la acción socioeducativa en el centro escolar. Siendo las situaciones más frecuentes que necesitan de intervención socioeducativa especializada: el absentismo escolar, marginación en el entorno, falta de atención, acoso entre compañeros/as, violencia escolar, falta de recursos económicos, consumo de sustancias, problemas de conductas alimenticias, sexualidad. Seguidas de otras situaciones de intervención socioeducativa como: problemas emocionales, conductuales, situaciones disruptivas en el aula, desestructuración familiar, maltrato, problemas de salud, alumnado extranjero, orientación académica y profesional.

Otro resultado a destacar del estudio de González-Sánchez *et al.* (2016) es que las funciones relacionadas con la familia-escuela-entorno no se están desarrollando con frecuencia en los centros educativos, y, cuando se atiende la realidad familiar, es el profesional de la Educación Social quien ejerce las acciones socioeducativas que favorezcan la relación de los miembros de la comunidad educativa con el centro educativo, así como en el diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas o actividades de comunicación interpersonal. En los resultados del estudio también se pone de manifiesto la escasa delimitación de las funciones y el espacio profesional de la Educación Social en la escuela, debido a la falta de conocimiento de la profesión.

El estudio de Alventosa-Bleda (2017) muestra en sus resultados que toda la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias) valora muy positivamente la intervención del/a educador/a social en la escuela. Además, el profesorado valora positivamente la complementariedad y el apoyo que le brinda este profesional, así como la red social que establece el/a la educador/a social entre el centro escolar, las organizaciones e instituciones del entorno y la comunidad en sí misma. Asimismo, el estudio de Vila *et al.* (2020) muestra en sus resultados que los y las docentes que han participado en su estudio argumentaron que las/os educadoras/es sociales a través de sus acciones socioeducativas llegan donde los y las docentes no pueden llegar. Sin embargo, en los resultados del estudio se evidencia que las/os educadoras/es sociales que realizan intervenciones esporádicas en los centros educativos al no estar el tiempo suficiente en el centro educativo dificulta su integración en el equipo educativo.

El estudio realizado por Ruedas-Caletrio y Serrate (2021), en el que entrevistan a 177 estudiantes de ESO, de la comunidad autónoma de Extremadura, en sus resultados destaca que la educadora y educador social es la segunda figura profesional a la que acude el 91 % del alumnado entrevistado cuando tiene problemas, pues consideran su intervención importante o muy importante en la resolución de conflictos o problemáticas complejas, y los/as participantes manifiestan que se necesitan educadoras y educadores sociales en los centros escolares. En esta misma línea, el estudio de Anke Frey (2014) sobre el impacto de la Educación Social en la escuela en diferentes centros escolares muestra en sus resultados que el alumnado valora positivamente la relación no jerárquica que establecieron con los/as educadores sociales. También valoraron positivamente las funciones no evaluadoras y sancionadoras de los profesionales de la educación social, lo que contribuye a crear un clima de confianza entre alumno/a-educador/a social, en contraposición con los docentes.

El estudio de revisión sistemática de la literatura científica realizado por Gutiérrez y Cortijo (2022) en el que analizaron 56 artículos sobre la necesidad de incorporar a los/as profesionales de la Educación Social en el sistema educativo, sus resultados muestran que la incorporación de las/os educadoras/es sociales a los centros educativos ha sido una experiencia muy positiva, dado que las comunidades autónomas que cuentan con la figura del educador social en el contexto escolar han mejorado su relación con los servicios sociales, han reducido el abandono escolar y han mejorado el éxito educativo; el acoso escolar ha disminuido 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.

Por consiguiente, como señala el CGCEES (2020), las comunidades autónomas que cuentan con la figura del educador social en el contexto escolar han mejorado su relación con los servicios sociales han reducido el abandono escolar y han mejorado el éxito educativo; el acoso escolar ha disminuido 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. Sin embargo, la realidad de la figura del/a educador/a social en el

sistema educativo, en la mayoría de las comunidades autónomas del territorio español, es que sigue hoy en día actuando como un «agente apagafuegos» (Galán y Castillo, 2008), es decir, se sigue demandando sus funciones como un recurso de urgencia antes situaciones límites, de exclusión social, de dificultades interculturales, dificultades de integración social o escolar, o donde se dan situaciones de conflictividad en la convivencia o violencia (Gutiérrez y Cortijo, 2022). Por ello, es necesario superar esta visión reduccionista de la Educación Social en los centros educativos y visibilizar su función de transformación social desde un modelo de educación integral. Para ello, es fundamental la regulación de la profesión de la Educación Social, y, en consecuencia, el reconocimiento y la incorporación de la figura profesional en las políticas educativas como un miembro profesional más de la institución escolar.

1. Elabora una tabla comparativa de la situación de la Educación Social en el contexto educativo español incluyendo los siguientes países europeos: Portugal, Francia, Italia y Alemania. En el análisis comparativo debes contemplar los aspectos descritos de la siguiente ficha:

**FICHA. Incluir los siguientes aspectos en el análisis comparativo entre España con Portugal, Francia, Italia y Alemania.**

Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania.

Tipo de reconocimiento de la figura profesional de la Educación Social en el sistema educativo en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania.

Los ámbitos de intervención en los que trabaja el/la Educador/a Social en el sistema educativo en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania.

Competencias y funciones del/a Educador/a Social en el sistema educativo en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania.

**FICHA. Incluir los siguientes aspectos en el análisis comparativo entre España con Portugal, Francia, Italia y Alemania.**

Grado de integración del/a Educador/a Social en el sistema educativo, y si colabora con otros/as profesionales, en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania.

Marco legislativo educativo, en Portugal, Francia, Italia y Alemania, en el que se incluya a las educadoras y los educadores sociales en la escuela como parte del equipo multidisciplinar del centro escolar.

Situación actual de la figura profesional de la Educación Social en el contexto educativo en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania, analizando de quién depende su contratación y si la profesión de Educación Social está regularizada.

Valoración e impacto del trabajo de las/los educadoras/es sociales en los centros educativos en España y en Portugal, Francia, Italia y Alemania.

Para la elaboración de la tabla comparativa entre España y Portugal, Francia, Italia y Alemania, puedes seguir el modelo de la siguiente tabla:

<b>Tabla. Análisis comparativo de la Educación Social en el contexto educativo español con Portugal, Francia, Italia y Alemania</b>					
	<b>España</b>	<b>Portugal</b>	<b>Francia</b>	<b>Italia</b>	<b>Alemania</b>
<b>Reconocimiento profesional</b>					
<b>Ámbitos de intervención</b>					
<b>Grado de formación</b>					
<b>Competencias y funciones</b>					
<b>Grado de integración</b>					
<b>Marco legislativo</b>					
<b>Situación actual</b>					
<b>Valoración e impacto</b>					

2. A continuación, describe las tareas que desempeñan las/os educadoras/es sociales en cada ámbito de intervención incluidos en la siguiente tabla. Para finalizar la actividad, añade más ámbitos de intervención de las/os educadoras/es sociales a los ya mencionados por Martín y García (2019).

Tabla. Ámbitos de intervención de la Educación Social	
Ámbito de Intervención	Descripción de las funciones que desempeñan los/as educadoras/es sociales
Desarrollo comunitario y generación de redes sociales.	
Animación sociocultural y gestión cultural.	
Intervención socioeducativa en el contexto familiar, escolar y laboral.	
Educación para el ocio y tiempo libre.	
Intervención socioeducativa en educación ciudadana (educación ambiental, salud, género, vial, intercultural, cooperación internacional, etc.).	
Educación de personas adultas y personas mayores.	
Educación de personas adultas y personas mayores.	
Acción socioeducativa con minorías y grupos sociales desfavorecidos.	
<b>Otros ámbitos de intervención....</b>	

3. Elabora una tabla en el que se recojan los ámbitos de intervención con sus áreas de especialización, y el contexto en el que se desarrollan las acciones socioeducativas de las/os educadoras/es sociales. Para ello, ten en cuenta, siguiendo a Senra (2012, p. 24), que:

- **Ámbito:** es el espacio comprendido dentro de unos límites determinados. Es el espacio que está configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. Por ejemplo: mujeres víctimas de violencia de género.
- **Área:** es el marco de referencia, caracterizado por una cualidad comprensiva y con unos límites de inclusión amplios y flexibles. Por ejemplo: mujer.
- **Contexto:** es el entorno físico o de situación, puede ser político, histórico, cultural o de cualquiera otra índole, en el cual se considera un hecho. Por ejemplo: Centro de Información a la Mujer (CIM).

Tabla. Ámbitos de intervención, áreas y contextos de intervención de la Educación Social

Ámbito de Intervención	Área	Contexto

4. Completa la siguiente tabla en la que incluyas los diferentes ámbitos de intervención y áreas de especialización de las/os educadoras/es sociales en los centros educativos.

Tabla. Ámbitos de intervención y áreas de especialización de la ES en los centros educativos

	Ámbitos de intervención	Áreas
Contexto escolar		

5. Elabora una tabla con los límites y las potencialidades de la Educación Social en el sistema educativo.

Tabla. Posibilidades y limitaciones de la Educación Social en el centro escolar	
Posibilidades de la Educación Social en el sistema educativo	Límites de la Educación Social escolar en el sistema educativo

6. Completa la siguiente tabla incorporando programas y/o experiencias socioeducativas de educadoras/es sociales en el sistema educativo español:

Tabla. Programas piloto y/o experiencia socioeducativa de las/os educadoras/es sociales en los centros escolares	
Comunidad autónoma y ciudad:	
Descripción del programa o experiencia socioeducativa:	
Objetivos del programa o de la experiencia socioeducativa:	
Metodología:	
Planificación-Ejecución:	
Temporalización:	
Recursos humanos:	
Funciones que desempeñan las/os educadoras/es sociales:	
Recursos económicos:	
Valoración personal del programa o de la experiencia socioeducativa:	



8. Entrevista a diferentes profesionales del ámbito escolar de tu comunidad autónoma (directores/as de centros escolares, profesorado, orientadores/as, educadores/a sociales que trabajen en centros educativos) en el que abordes las siguientes temáticas: i) la valoración y el impacto Educación Social en los centros escolares y ii) la situación actual de la Educación Social en el sistema educativo. Posteriormente, redacta un artículo en el que expongas los resultados de tu investigación, con una extensión de 4000-6000 palabras. Para la elaboración del artículo, tiene que seguir la estructura que se recoge en la siguiente ficha.

#### **FICHA. Estructura para la elaboración de un artículo académico**

- Título del artículo
- Resumen y palabras clave
- Introducción/Marco teórico
- Metodología
- Resultados
- Discusión
- Conclusión
- Referencias bibliográficas

9. Investiga qué sabe la ciudadanía sobre la Educación Social, sus competencias y funciones en el sistema educativo. Para ello, elabora un guion con preguntas abiertas en el que incluyas las preguntas de la siguiente ficha, entre otras. Después de elaborar el guion de preguntas, elige zonas de tu entorno con bastante afluencia de personas (centro de la ciudad, parques, universidades, centros comerciales, etc.) para interactuar con diferentes perfiles de personas. Para recopilar la información de las entrevistas, graba en vídeo las respuestas de los/as participantes para posteriormente difundir los resultados de la investigación en redes sociales, con el permiso de las personas entrevistadas. Las entrevistas se grabarán en formato de vídeo corto (30 segundos a 1 minuto) para difundir los vídeos en redes sociales. Para finalizar la actividad, crea una cuenta en algunas de las redes sociales más populares como Instagram, X (Twitter) o TikTok, y publica los vídeos cortos sobre: «Qué sabe la ciudadanía sobre la Educación Social en el sistema educativo».

## FICHA. Preguntas para incluir en el guion de la entrevista

- ¿Cuál es tu formación académica? y ¿cuál es tu ocupación laboral?
- ¿Podrías definirme brevemente que es la Educación Social?
- ¿Qué competencias crees que debe tener un/a educador/a social?
- ¿Conoces cuáles son las funciones del/a educador/a social en el sistema educativo?
- ¿Consideras que es importante la figura del educador social en los centros educativos?  
¿Por qué?

- 10.** En el siguiente mapa, identifica en *color verde* las comunidades autónomas que han incorporado la figura profesional de la Educación Social en el sistema educativo, en *color naranja* las comunidades autónomas en las que el/la educador/a social realiza intervenciones puntuales y esporádicas en los centros educativos y en *color rojo* las comunidades autónomas en las que los/as educadores sociales no han llevado a cabo ninguna experiencia socioeducativa en los centros educativos.



Caride, J. A. (2006). Da escola e da Educación Social como espazos e tempos para o encontro entre o profesorado e os educadores sociais. En: Castro, M.; Malheiro, X. M. y Rodríguez, X. (coords.). *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadoras/es sociais?* (pp. 27-32). Nova Escola Galega-CESGA.

En esta obra el autor expone como los/as docentes y las/os educadoras/es sociales en los centros escolares son perfiles profesionales complementarios que comparten el mismo objetivo, principio y fin educativo, pero sus funciones están enfocadas desde perspectivas educativas diferentes. Mientras el profesorado se centra en enseñar e impartir conocimientos académicos, las/os educadoras/es sociales llevan a cabo intervenciones socioeducativas para dar respuesta a las demandas, necesidades y problemáticas que surjan en las escuelas. Para ello, el autor defiende la importancia de crear espacios colaborativos en la escuela para que ambos profesionales puedan trabajar juntos, con la finalidad de generar un entorno más favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Ortega-Esteban, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos, *Edetania*, 45, 11-31.

En este trabajo, el autor expone una conceptualización y justificación de las funciones de la las/os educadoras/es sociales en la escuela, resaltando también su labor como agente que establece redes entre la comunidad y la escuela. Además, el autor, describe las funciones de los/as educadoras/es en la escuela focalizadas en tres ámbitos: funciones de contexto, funciones de mediación y funciones colaborativas especializadas. También expone los diferentes modelos de intervención del/a educador/a social: general, escolarista, especializado e integrado. El autor, concluye argumentando que la presencia de las/os educadoras/es sociales en las escuelas es cada vez más necesaria, debido a los cambios sociales, culturales, políticos y las nuevas necesidades y demandas que emergen en el ámbito educativo.

Menacho, S. (2013). 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.

En este artículo se analiza la importancia y la necesidad de integrar la figura del/a educador/a social en el sistema educativo. La autora argumenta que los cambios sociales, políticos, culturales y económicos han provocado que la escuela tenga que enfrentarse, cada vez más, a varios desafíos, demandas y necesidades y que los/as docentes no están cualificados para dar respuestas a estas nuevas realidades en el contexto escolar. Por ello, se necesitan pro-

fesionales de la Educación Social en la escuela para atender las complejas realidades escolares, y promover una educación integral que abarque tanto el desarrollo académico como el social, cultural y emocional del alumnado.

Rodorigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La Educación Social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 25, 183-200.

En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de repensar y reestructurar el sistema educativo actual y romper con la «asignaturización» del acto educativo. Para ello, las autoras enfatizan en la necesidad de entender la tarea docente en colaboración con otros perfiles profesionales como las/os educadoras/es sociales en el contexto escolar, para responder a las demandas y necesidades posmodernas del siglo XXI. Así, este artículo, a través de una revisión teórica sobre las características y valores imperantes en la sociedad, y llevando a cabo una investigación bibliográfica sobre el papel del/a educador/a social en las escuelas, plantea la necesidad de incorporar la figura profesional de la Educación Social en las escuelas.

Gutiérrez, E. J. D. y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). La Educación Social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419.

Este artículo de revisión de la literatura se centra en analizar la necesidad de incorporar en el sistema educativo español a los/as profesionales de la educación social, tal como ya se ha realizado en algunas comunidades autónomas en España. Para ello, los/as autores/as han revisado y analizado 56 artículos, publicados entre enero de 2000 y agosto de 2020, en las siguientes bases de datos: Scopus, Dialnet, Web of Science, Redalyc, y Scielo. Los principales resultados del estudio muestran que el papel de los profesionales de la Educación Social en la escuela es imprescindible para promover una educación inclusiva e integral en el sistema educativo, así como para favorecer la interacción de la escuela con su entorno social. En las conclusiones del estudio se resalta que la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia incorpora la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos, y sería necesario que los/as educadores sociales desarrollaran estas funciones en los centros escolares.

## La convivencia escolar y la educación social

La educación para la convivencia, como eje socializador del proceso educativo, se considera uno de los pilares fundamentales del sistema educativo (Ortega y Del Rey, 2004), por que aprender a vivir juntos es un aprendizaje imprescindible para la construcción de una sociedad democrática, solidaria, cohesionada y pacífica (Sáez, 2019). La convivencia escolar es uno de los principales retos de cualquier sistema educativo (García *et al.*, 2019). Así, las legislaciones educativas españolas desde la LOGSE (1990), la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013) hasta la LOMLOE (2020) han abordado de forma extensa la cuestión de la convivencia escolar, mostrando una clara evolución hacia la educación para la paz y la no violencia (Martín y Jiménez, 2022).

La convivencia para la paz se convierte en un elemento central en el sistema educativo, tal y como se recoge en la actual ley educativa LOMLOE (2020), ya que el fin último de la educación es el pleno desarrollo integral de las personas con la finalidad de que adquieran competencias en la prevención de los conflictos y la resolución pacífica, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos y la vida en sociedad, la cuestión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, vivir en una sociedad diversa, entender la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad, conocer y apreciar las normas de convivencia.

De este modo, en la escuela se necesita, cada vez más, acciones socioeducativas relacionadas con el aprendizaje de la participación, la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos, la inclusión social y la equidad para garantizar el éxito y la promoción educativa, así como el desarrollo de una ciudadanía crí-

tica y democrática (Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022). Al mismo tiempo, con la revolución tecnológica la educación se enfrenta al reto de educar a las niñas y niños a relacionarse en la esfera *online*, desde el respeto, la igualdad y libres de cualquier manifestación de violencia.

En la convivencia en los centros educativos se han de tener en cuenta no solo los conflictos que coexisten, sino también el clima del centro, la participación, la comunicación, la calidad de las relaciones interpersonales, las normas, la cultura, las creencias o las expectativas de cada uno de los colectivos de la comunidad educativa y que también influyen en el clima de la convivencia escolar (Zaitegi, 2007). Por ello, las actuaciones del centro educativo deben contribuir a crear un clima escolar en el que las relaciones interpersonales contribuyan al desarrollo social y moral de toda la comunidad educativa, y mejoren la convivencia y la prevención de conflictos (Martín *et al.*, 2003).

En este sentido, la intervención en la convivencia es uno de los ámbitos clave en el que la Educación Social tiene un papel fundamental dentro del contexto escolar para la resolución de los conflictos, en la promoción de la convivencia positiva, en prevenir situaciones de exclusión, así como en la prevención e intervención de situaciones de (ciber)acoso escolar, ciberviolencias sexuales y de género, en la promoción de la igualdad, entre otras (Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022; González *et al.*, 2016). De forma que la intervención socioeducativa de los/as Educadores Sociales busca crear y mantener un ambiente escolar democrático, igualitario, inclusivo, respetuoso y seguro, donde todos/as los miembros de la comunidad educativa puedan desarrollarse plenamente (Akinaberi *et al.*, 2013; García, 2013). Esta intervención también permite establecer redes y coordinarse con diferentes instituciones de intervención social del entorno (Borges y Cid, 2019), así como potenciar la colaboración y participación de las familias en los centros educativos, lo cual facilita una transformación escolar y mejora educativa y social de los individuos (Sáez, 2019).

# 1. Maltrato escolar entre iguales: acoso escolar, *ciberbullying* y ciberviolencias sexuales y de género

En la actualidad, las acciones socioeducativas de la Educación Social en el sistema educativo están comprendidas por varios factores y fenómenos inherentes en la escuela como pueden ser el acoso escolar, *bullying* y/o ciberviolencias sexuales y de género entre el grupo de iguales, que, en los últimos años, desde el estallido de la revolución tecnológica, estos fenómenos han ido creciendo con sus efectos y consecuencias hasta el punto de convertirse en grave problema social (CGCEES, 2015).

En las últimas décadas, la violencia escolar se ha convertido en objeto de estudio de diferentes investigadores/as (Del Rey y Ortega, 2007; Rodríguez-Castro *et al.*, 2021a, Serrate *et al.*, 2019), y también en la preocupación de diferentes profesionales del ámbito educativo. Así, a medida que se han ido desarrollando estudios sobre la violencia escolar, también se han desarrollado propuestas de prevención e intervención sobre diferentes tipos de violencia escolar como el acoso escolar, *ciberbullying*, (ciber)-violencias sexuales y de género (Díaz-Aguado *et al.*, 2004; Rodríguez-Castro *et al.*, 2021b). En esta línea se destaca uno de los primeros programas de intervención psicoeducativa desarrollado en un centro escolar de Sevilla, en relación con el fenómeno del maltrato entre escolares, el Proyecto Antiviolenencia Escolar, también conocido como Proyecto SAVE (Ortega, 1997), y también se destaca el reciente programa coeducativo *Ni On Ni Off* de prevención de ciberacoso sexual (Rodríguez *et al.*, 2021b) dirigido al colectivo adolescente, al profesorado y a las familias.

## 1.1. Acoso escolar/*bullying*: en la esfera *online* y *offline*

Los primeros estudios sobre acoso escolar comenzaron en la década de los sesenta, siendo uno de los máximos exponentes Dan Olweus (Cerezo y Rubio, 2017). En 1978 el psicólogo Dan Olweus introduce el concepto de *bullying* en la literatura científica, definiendo este fenómeno como «un alumno que está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes» (Olweus, 1993, p. 10). El acoso escolar implica conductas de tipo violento de manera intencional como

agresiones físicas, verbales, coacciones, y que no constituyen un acontecimiento aislado, sino que se repiten y prolongan en el tiempo (Olweus, 1993).

El acoso escolar responde a una situación de dominio-sumisión y desigualdad entre el acosador y la víctima (Olweus y Kallestad, 2013). De igual modo, es necesario abordar el papel del/a espectador/a en el acoso escolar, debido a que respaldan, justifican o actúan con pasividad a la conducta violenta del acosador, mientras la víctima se encuentra en una posición vulnerable y en situación de exclusión social (Cerezo y Rubio, 2017).

El concepto de *acoso escolar* aportado por Olweus (1993) continúa influyendo en los estudios actuales, incluido en investigaciones que estudian el *bullying* a través de las TIC conocido como *ciberacoso* o *ciberbullying* (Caballo *et al.*, 2012). El ciberacoso es un tipo de acoso entre adolescentes que se perpetúa a través de la esfera virtual, traspasando el espacio *offline* y facilitando el anonimato del agresor (Cerezo *et al.*, 2016), es decir, es una violencia escolar que trasciende la vida escolar. Este fenómeno se materializa a través de comportamientos como amenazas, insultos, coacciones, a través de las TIC como las redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea, e internet (Fernández *et al.*, 2020), convirtiéndose en un fenómeno con una alta prevalencia. Siguiendo los datos del último informe publicado por el Ministerio de Educación (2023) el 9,53 % de los/as adolescentes han sufrido acoso y el 9,2 % ciberacoso. En lo relativo a los comportamientos del agresor, el 4,58 % admite haber acosado alguna vez a un compañero y el 4,62 % haber ciberacosado a una persona. En cuanto a las víctimas, el 30,91 % ha denunciado la situación a un/a profesor/a, un 20,17 % a un familiar y un 14,8 % a un compañero/a; y el 9,83 % de los/as adolescentes manifiestan haberse enfrentado al acosador y el 7,17 % no supo qué hacer. En los resultados del informe también se evidencia que el 55,1 % de los equipos directivos y el 51,8 % de los integrantes de estructuras de orientación señalan que sus centros cuentan con programas de mediación escolar y el 37,1 % y 33,7 % respectivamente señalan que cuentan con programa de alumnado para colaborar en la mejora de la convivencia escolar (Díaz-Aguado, 2024).

En este sentido, el estudio de Cerezo y Rubio (2017) sobre las medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española, se expone que la normativa para afrontar

la violencia escolar está focalizada en controlar la violencia escolar, pero no tanto en prevenirla a través de propuestas construidas desde la educación para la paz y la no violencia, y la educación en valores. Por ello, Cerezo y Rubio (2017) concluyen destacando la necesidad de más políticas sobre el acoso escolar que permitan prevenirlo y también que garanticen las medidas de protección y apoyo a las víctimas, así como la incorporación en los centros escolares de profesionales especializados en esta temática. En este sentido, el CGCEES (2015) ha manifestado que, para implementar y desarrollar las propuestas de prevención e intervención sobre diferentes tipos de violencia escolar, en los centros educativos, se hace necesaria, y se ha solicitado desde distintos sectores, la incorporación de Educadoras/es sociales.

## 1.2. Violencias de género y sexuales: en la esfera *online* y *offline*

La mayor parte de las investigaciones sobre violencia escolar se han centrado en el estudio del *bullying*. Sin embargo, el *bullying* es solo un tipo de violencia que sucede en los centros escolares, y es importante subrayar que en los centros escolares los/as menores también pueden sufrir, o verse implicados/as como espectadores/as, en otros tipos de violencia (Del Rey y Ortega, 2007) como, por ejemplo, la (ciber)violencia de género y/o sexual (Rodríguez *et al.*, 2021a).

El último informe de la fundación ANAR sobre la «Evolución de la Violencia contra las mujeres en la infancia y adolescencia en España (2023) se evidencia que la violencia que sufren niñas y adolescentes ha aumentado un 39,7 % en 4 años, pasando de 4784 en 2018 a 6686 en 2022. En el estudio se expone que entre el periodo de octubre de 2018 a octubre de 2022 han atendido a 20.515 niñas/os y adolescentes víctimas de violencia de género a través del Teléfono/Chat ANAR, que respondió a 382.219 peticiones de ayuda. Otro dato alarmante de este estudio es que el 47,1 % de las adolescentes no son conscientes de estar siendo víctimas de violencia de género y el 70,3 % de las víctimas de violencia de género adolescente no denuncia ni tiene intención de hacerlo. El estudio de la fundación ANAR también evidencia que se incrementan los casos atendidos por violencia sexual en adolescentes en un 39,4 %, en los que han atendido a 2400 ni-

ñas y adolescentes afectadas por violencia sexual, tecnológica, pornografía, prostitución y aborto forzoso. En lo relativo a la ciberviolencia, en los resultados del estudio se ha identificado a 1468 niñas y adolescentes víctimas de ciberviolencia, con un crecimiento del 87,2 % desde 2018, y la edad media de las víctimas es de 16 años. Los resultados del informe de ANAR también evidencian un aumento significativo de la implicación de las nuevas tecnologías en este tipo de violencia, especialmente en la ejercida entre iguales y a partir de la pandemia, incrementándose un 82 %.

Cabe destacar que tras el estallido de la revolución tecnológica se ha instaurado una nueva forma de socialización a través de la esfera virtual. Convirtiéndose la esfera *online* en un espacio de ciber socialización de gran importancia entre el colectivo adolescente, en el que desarrollan su personalidad y establecen las relaciones socioafectivas (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021a). En la esfera *online*, el colectivo adolescente perpetúa comportamientos de ciberviolencia (*ciberacoso*, *sexting*, *sextorsion*, entre otras) en las relaciones de pareja (Rodríguez Castro *et al.*, 2021a; Cava *et al.*, 2020).

El ciberacoso abarca diferentes formas de situaciones relacionales basadas en el acoso, intimidación u hostigamiento, vehiculizadas a través de las tecnologías, Internet y telefonía móvil entre otras (Estébanez, 2013). También supone una intromisión en la vida íntima de la víctima de forma repetitiva y disruptiva (Royakkers, 2000). Este tipo de acoso *online* resulta especialmente dañino por el potencial ilimitado de espectadores/as que pueden presenciar sus manifestaciones (Cowie, 2013) y por la ubicuidad de Internet, que permite que el ciberacoso pueda perpetrarse a cualquier hora del día y en cualquier lugar.

El *sexting* es un conjunto de comportamientos que abarca la producción, difusión, recepción, intercambio y/o envío de fotos, vídeos y/o mensajes de texto de contenido erótico-sexual a través de las TIC (Rodríguez-Castro *et al.*, 2018, 2021a). En la literatura científica los estudios a nivel internacional y nacional confirman que el *sexting* es una práctica sexual generalizada y normalizada en las relaciones socioafectivas en el colectivo adolescente (Rodríguez-Castro *et al.*, 2018, 2021a). En este sentido, se ha puesto de manifiesto que las conductas de *sexting* pueden ir asociadas a conductas sexuales de riesgo (Mori *et al.*, 2019), como la

*sextorsion* (Patchin y Hinduja, 2020). La *sextorsion* hace referencia a la extorsión para enviar contenido erótico-sexual o después de enviarlo, a través de la práctica del *sexting*, amenazar, chantajear o coaccionar con difundir su contenido erótico sexual para obligar a que la víctima envíe más *sexts* u otros fines de índole sexual (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021a).

Los estudios sobre el ciberacoso en las relaciones de parejas adolescentes evidencian que un 10 % de los y las adolescentes reconocen que controlan y vigilan *online* a sus parejas (Cava *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021a). El estudio de Rodríguez-Castro *et al.* (2021a), en sus resultados confirman que los chicos y las chicas controlan a su pareja en el espacio virtual, siendo las chicas más cibercontroladoras de sus parejas en comparación con los chicos, aunque los chicos también ejercen cibercontrol hacia su pareja, y, además, siguen siendo los chicos los que llevan a cabo más comportamientos de ciberviolencia como la usurpación de la identidad, comportamientos *online* intrusivos y comportamientos que incluyen acceder a la cuenta de la red social de su pareja, enfadarse con la pareja cuando no responde y dejarle varios mensajes o llamadas perdidas. Además, en los resultados de este estudio se evidencia que los chicos practican más *sexting*, consumen más contenido pornográfico y perpetúan más comportamientos de ciberacoso a sus parejas, en comparación con las chicas. Rodríguez-Castro *et al.* (2021a) también identificaron en su estudio una fuerte relación entre el *sexting* y el consumo de pornografía, de forma que cuanto más contenido pornográfico consumen los chicos y las chicas, más conductas de *sexting* realizan. Y los chicos y las chicas que ejercían más cibercontrol sobre sus parejas eran más sexistas, realizaban más conductas de *sexting* y, además, consumían más contenidos pornográficos.

El estudio de Rodríguez-Castro *et al.* (2018) evidencia en sus resultados que el 52,8 % de los y las adolescentes llevaron a cabo comportamientos de *sexting*, de los cuales el 57,8 % había enviado fotos o vídeos y el 91,7 % mensajes de texto con contenido erótico/sexual. Este estudio evidencia que los comportamientos de *sexting* en el colectivo adolescente están normalizados (Rodríguez-Castro *et al.*, 2018). Otro resultado interesante del estudio fueron la identificación de las prácticas de *sextorsion*, un 11,6 % de los adolescentes fueron obligados/as a enviar contenido erótico/sexual y un 5,5 % fueron chantajeados/as después de en-

viar contenido erótico/sexual a través del teléfono móvil o el ordenador, siendo igualmente los chicos los que más coaccionan o chantajejan a las chicas.

Los datos ponen de manifiesto la necesidad de tomar conciencia de esta problemática y poner en marcha medidas de prevención e intervención, particularmente, para el colectivo adolescente. En esta línea, el último estudio de la fundación ANAR (2023) se enmarca en una campaña de prevención de violencia de género y sexual con el título «La violencia contra las mujeres no tiene edad», subvencionada por el Ministerio de Igualdad. Esta campaña permitió llevar a los 18.964 centros escolares existentes en España, llegando a más de 5,5 millones de alumnos/as de primaria y secundaria, una serie de material didáctico e informativo (vídeos formativos, dípticos, posters, pulseras y spots) dirigido a alumnos/as, profesores/as y familias para sensibilizar y prevenir, así como ayudar a la identificación de menores de edad que puedan estar siendo víctimas de alguna de estas violencias. Ya que la escuela es un escenario clave para identificar, concienciar, sensibilizar, prevenir e intervenir en cualquier manifestación de violencia sexual y de género en el colectivo adolescente, tanto en la esfera *online* como *offline*.

La escuela, como uno de los agentes más influyentes en el proceso de socialización debe reconocer e incorporar la importancia de la coeducación en todas las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria). La coeducación es un proceso cuyo fin último es formar a personas democráticas, activas, críticas, libres y emancipadoras. De modo que la coeducación les permita desarrollar a los/as jóvenes pensamiento crítico que les capacite para defender sus propios derechos desde la igualdad, el respeto y la tolerancia cero hacia cualquier manifestación de (ciber)violencia sexual y de género. Así, la coeducación, desde la prevención e intervención, se convierte en la mejor herramienta para promover la igualdad de género y construir sociedades analógicas y digitales libres de violencia. Además, es esencial llevar a cabo programas de educación sexual con el colectivo adolescente para trabajar la autoestima el autoconcepto, la identificación y erradicación de los estereotipos de género y la prevención de las ciberviolencias sexuales en el colectivo adolescente (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021b). Y las/los educadoras/es sociales son los profesionales mejor cualificados para incluir la coeducación en los centros

escolares, y también para diseñar e implementar programas de educación afectivo-sexual en todas las etapas educativas.

## 2. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar es un órgano de la Administración General del Estado que se encarga de analizar la convivencia en los centros educativos para desarrollar medidas para mejorar el clima escolar en los centros escolares. Los indicadores que se evalúan son la calidad de la convivencia desde diversas perspectivas, las relaciones entre iguales, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre las escuelas y familias, y el contexto de la convivencia escolar.

Las principales líneas de actuación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se centran en (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023):

- Actuaciones encaminadas a la recogida de información y análisis de la situación de la convivencia en cada territorio.
- Realizar diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.
- Elaborar propuestas para la mejora de la convivencia, así como para construir un ambiente escolar adecuado.
- Actuaciones para reforzar el Plan de convivencia.
- Elaborar un reglamento de funcionamiento para el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Otras actuaciones de carácter general.

Estas líneas de actuación comprenden un espacio de acción para las/os educadoras/es sociales en el sistema educativo a partir de propuestas de acción dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa, familia y del territorio (Jiménez, 2022). Sin embargo, desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, se han venido desarrollando diferentes actuaciones en materia de convivencia escolar en las comunidades autónomas, entre ellas, la creación de Observatorios Autonómicos de Convivencia Escolar en once comunidades autónomas, concretamente, en Andalucía, Aragón, Asturias, Illes Balears y Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y

León, Catalunya, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja y Valencia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), en las que se han formado y organizado diferentes equipos de convivencia escolar, en su mayoría sin contar con profesionales de la Educación social. Estos equipos de convivencia se estructuran de la siguiente forma (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023):

En unidad/equipo específico de convivencia escolar

- Aragón, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Catalunya, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País vasco y Valencia

En unidad/equipo de trastornos de conducta

- Principado de Asturias, Cantabria, Castilla y León

En unidad/equipo de acoso escolar

- Cataluña y Madrid

En unidad/equipo dentro de un equipo del área de inclusión o atención a la diversidad

- Castilla-La Mancha, Aragón, Asturias e Illes Balears

En unidad/equipo de convivencia e igualdad

- Andalucía

La unidad de convivencia escolar depende del servicio de inspección educativa de la comunidad

- Madrid y Extremadura

Unidades/equipos específicos de Convivencia escolar

- Andalucía, Canarias, Castilla y León y Valenciana

En comunidades autónomas como Andalucía, Murcia, Canarias, la Comunidad Valenciana e Illes Balears, existe la figura del/a coordinador/a de convivencia, bienestar y protección en los centros educativos. Incluso, en las Islas Canarias, el/a coordinador/a de convivencia debe estar acreditado como mediador/a escolar. En la comunidad Valenciana la figura del del/a coordinador/a de convivencia se denomina coordinador/a de igualdad y convivencia, y en Illes Balears Baleares, según características del centro y por decisión del equipo directivo, la figura de coordinador/a de convivencia y agente de coeducación

(equivalente de coordinador/a de igualdad). En Andalucía existe en cada Delegación Territorial un Gabinete de asesoramiento sobre convivencia e igualdad y un Equipo de orientación sobre bienestar y protección. En Castilla-La Mancha en cada Delegación existe una Unidad de Inclusión y Convivencia. La Rioja tiene su propio equipo de convivencia, ubicado dentro del Servicio de Diversidad, Convivencia y Participación Educativa, y una de sus funciones es atender los casos de acoso escolar. Y, en Galicia, los/as especialistas en trastornos de conducta, que forman parte de los Equipos de Orientación Específica (EOE) provinciales, son los que desempeñan las funciones del/a coordinador/a de convivencia, bienestar y protección en los centros educativos.

Asimismo, la LOMLOE (2020) establece en su artículo 126 que:

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, este designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. (p. 122923)

Por lo tanto, todos los centros educativos, a través del Consejo Escolar, han de incorporar una persona encargada del fomento de la igualdad en el centro escolar.

Además, la LOMLOE (2020), en el punto 5 del artículo 124, establece que:

Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad. Las directoras, directores o titulares de centros educativos se responsabilizarán de que la comunidad educativa esté informada de los protocolos de actuación existentes, así como de la ejecución y el seguimiento de las actuaciones previstas en los mismos. (p. 122923)

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia establece en su artículo 35 que:

Todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, independientemente de su titularidad, deberán tener un Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección del alumnado, que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro. (p. 31)

Las administraciones educativas competentes determinarán los requisitos y funciones que debe desempeñar el Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección. Asimismo, determinarán si estas funciones han de ser desempeñadas por personal, ya existente en el centro escolar o por nuevo personal. (p. 31)

Además, dicha Ley Orgánica 8/2021, en el capítulo IV, artículo 33, menciona la necesidad de incorporar a educadoras/es en la escuela, para que ocupen la figura de coordinador/a de bienestar y protección, así como el desarrollo de programas de prevención del acoso y la violencia escolar y el absentismo y el abandono escolar como espacios de acción con menores y alumnado en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Sin embargo, en la citada ley no se hace referencia explícita a las/os educadoras/es sociales.

Analizando la figura del/a coordinador/a de bienestar y protección en los centros educativos en la Ley Orgánica 8/2021 se identifica que la mayoría de las competencias y funciones, establecidos en el artículo 33, son similares a las competencias y funciones de las/os educadoras/es sociales, e incluso ya están siendo desarrolladas por las/os educadoras/es sociales que están incorporados en los centros escolares. Estas funciones son las relacionadas con la prevención, mediación e intervención ante situaciones que impidan el pleno desarrollo de la infancia y la adolescencia. La labor del coordinador o coordinadora se desarrolla en ámbitos de actuación propios de la educación social, como son los recursos comunitarios, los servicios sociales y las administraciones públicas (Laorden *et al.*, 2006; Sáez, 2019).

Desde este marco normativo, en las comunidades autónomas se han creado las siguientes figuras del/a coordinador/a en el ámbito de la convivencia escolar: coordinador de bienestar y protección, persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, coordinador de convivencia, coordinador de igualdad, coordinador de convi-

vencia e igualdad, coordinador de salud, equipo de mediación, coordinador de lengua, interculturalidad y cohesión social, coordinador de coeducación, convivencia y bienestar, comisión de convivencia, tutorías de convivencia, dinamizador de convivencia, y coordinador de ayuda entre iguales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Como se puede observar, estas figuras profesionales de coordinación, responden a las competencias y funciones del/a educador/a social.

En este sentido, el CGEES (2021), en la etapa de consulta pública previa sobre el anteproyecto de ley de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia, remitió al Gobierno un escrito con consideraciones profesionales preliminares para abordar una propuesta, desde la perspectiva de la Educación Social, en la futura Ley Orgánica de Protección Integral frente a la Violencia contra la Infancia. En este escrito se exponía la necesidad de regular las profesiones que trabajan con infancia y adolescencia para la inclusión de expertas/os y especialistas en los ámbitos contemplados en dicha normativa solicitando que constara de forma expresa que corresponde a las/os graduadas/os en Educación Social la valoración, intervención y emisión de informes sobre los aspectos socioeducativos en intervención con menores. Además, en esta petición se incluía expresamente la necesidad de que todos los centros educativos deben contar con educadoras/es sociales, cuya función será la detección, la implementación de programas de sensibilización, la implementación de programas de prevención con toda la comunidad educativa y la derivación de casos cuando proceda, así como para atender diferentes problemáticas sociales como son: i) el acoso y la violencia escolar; ii) la acción socioeducativa con alumnado en situación de riesgo de exclusión social; iii) la acción socioeducativa para la prevención del absentismo y el abandono escolar. En el documento remitido al Gobierno, el Consejo General de colegios de Educadoras y Educadores Sociales, también se hizo mención de que las comunidades autónomas que cuentan con educadoras/es sociales en el sistema educativo (Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Baleares, Canarias y Cataluña) han obtenido resultados muy positivos en estas áreas, por lo que solicitaban que su incorporación al sistema educativo debe generalizarse al conjunto del Territorio del Ministerio de Educación y Formación Profesional, evitando, así la vulneración del principio

de igualdad recogido en el artículo 14 de la Constitución al no ofrecer los mismos recursos y garantías de desarrollo personal y social de todo el alumnado del sistema educativo.

En el documento remitido por el CGEES (2021), respecto a la figura de coordinador o coordinadora de bienestar y protección, solicitaban que se tratara de una función que debe ser desarrollada por educadoras y educadores sociales. Resaltando que las funciones recogidas en el artículo 29 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, sobre el coordinador o coordinadora de bienestar y protección, están siendo asumidas por educadoras/es sociales en aquellas comunidades donde se cuenta con esta figura en los centros educativos, como son la formación y el asesoramiento al profesorado sobre prevención, detección y protección de niños, niñas y adolescentes, la coordinación con los servicios sociales de acuerdo a los protocolos, el fomento de métodos alternativos a la resolución pacífica de conflictos, la información y asesoramiento al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de maltrato hacia la infancia y el desarrollo de programas dirigidos al fomento del respeto a las/os alumnas/os con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.

Asimismo, en dicho documento el CGEES (2021) incidían en que aspectos como la atención a la infancia vulnerable, el maltrato infantil y juvenil, el acoso escolar, el ciberacoso, la ciberviolencia sexual y de género, la victimización primaria y secundaria deben ser atendidos por profesionales cualificados/as para el desarrollo de estas funciones socioeducativas que requieren del abordaje de situaciones complejas con un alto grado de complejidad y especialización, y, por tanto, la ley debe garantizar una acción socioeducativa desarrollada por expertas/os y especialistas cualificados en la acción socioeducativa. Además, uno de los principales problemas del sistema educativo es la sobrecarga del profesorado, por lo que solicitaban que esta función debe ser abordada por un profesional con formación y funciones expresas que permitan el desarrollo de acciones socioeducativas que proporcionen respuestas adecuadas. El documento concluye con la solicitud al Consejo de Ministros a la Consideración de la inclusión de educadoras y educadores sociales en todos los centros educativos,

asignándoles la función de coordinador/a de bienestar y protección descritas en el Proyecto de Ley de Protección a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia; así como a su inclusión en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), permitiendo, así el desarrollo de un sistema educativo que garantice la protección y el desarrollo integral de la infancia a través del sistema educativo como pilar básico del estado de bienestar.

El CGCEES (2022) emitió un comunicado al Consejo de Ministros y al Congreso de los Diputados que ejercerá el Derecho de Petición recogido en el artículo 29 de la Constitución, para que las funciones de las/os educadoras/es sociales no sean usurpadas por otras figuras como la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección definida en la ley de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. Reclamando que en la ley LOMLOE (2020) y Ley Rhodes (2021) se excluye a la Educación Social en competencias socioeducativas propias de la profesión. Con todo, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) concluye en el documento remitido al Consejo de Ministros y al Congreso de los Diputados que consideren la incorporación de las/os educadoras/es sociales en todos los centros educativos, asignándoles, entre otras, la función de coordinador/a de bienestar y protección descritas en el Proyecto de Ley de Protección a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia, así como a su inclusión de educadoras y educadores sociales en los centros educativos dentro de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020).

## 2.1. Plan, programa y protocolos de convivencia escolar

El Plan de Convivencia Escolar es una herramienta para fomentar un clima de convivencia escolar seguro, inclusivo y libre de violencias. Para desarrollar e implementar este plan en los centros educativos, es imprescindible la implicación, colaboración y participación de todos los miembros de la comunidad escolar. El Plan Estratégico de Convivencia Escolar, a nivel estatal, está estructurado en 8 líneas de actuación que contemplan, cada una de ellas, un conjunto detallado de medidas específicas para su adecuado desarrollo (MECD, 2017, p. 8):



Además, el Plan Estratégico de Convivencia Escolar propone siete ejes de acción (MECD, 2017, pp. 15-16) que junto a las líneas de actuación mencionadas comprenden un espacio de actuación de la Educación Social en el sistema educativo:

- Educación inclusiva
- Participación de la comunidad educativa
- Aprendizaje y convivencia
- Educación en los sentimientos en la amistad
- Socialización preventiva de la violencia de género
- Prevención de la violencia desde la primera infancia
- Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación

La actual ley educativa (LOMLOE, 2020) establece entre sus principios y fines de la educación la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia; que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación y que fomenten la educación para la con-

vivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, y la educación para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso) con el fin de ayudar al alumnado a identificar, prevenir y luchar contra toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación. Para ello, la LOMLOE (2020), concretamente en el artículo 124, relativo a las normas de organización, funcionamiento y convivencia, establece que todos los centros educativos, independientemente de su titularidad:

[...] elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. (p. 122923)

Asimismo, con relación a la violencia escolar, la LOMLOE (2020) reconoce el relevante papel de la institución educativa en la prevención contra la violencia escolar. También es importante subrayar que el objeto primordial de la escuela debe ser promover y garantizar diferentes medidas de actuación para prevenir e intervenir cualquier manifestación de violencia escolar, para garantizar el derecho a los/as niños/as de ser protegidos de cualquier manifestación de violencia, así como promover que el/la menor desarrolle todo su potencial de aprendizaje en un contexto seguro. Y el papel de la escuela resulta fundamental para garantizar la protección a los/as menores frente a cualquier forma de violencia (Save the Children, 2016).

En consecuencia, y acorde al marco legislativo educativo, se creó el Observatorio de la Violencia Escolar, a nivel nacional, y también en las distintas comunidades autónomas. Del mismo modo se elaboraron los planes y protocolos de Convivencia, para constituir el marco de referencia para la prevención e interven-

ción en situaciones de violencia escolar. Así, la actual ley educativa (LOMLOE, 2020), en su artículo 124, establece que:

Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad. Las directoras, directores o titulares de centros educativos se responsabilizarán de que la comunidad educativa esté informada de los protocolos de actuación existentes, así como de la ejecución y el seguimiento de las actuaciones previstas en los mismos. En todo caso deberán garantizarse los derechos de las personas afectadas. (p. 122923)

Y la ley educativa LOMLOE (2020) también recoge en el artículo 121, Proyecto Educativo del Centro, que las Administraciones educativas adoptarán las iniciativas necesarias para que en el Proyecto Educativo de centro se incluyan:

[...] los planes de convivencia, que a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro educativo, se plantearán las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno. (p. 122922)

### **Planes autonómicos de convivencia escolar**

Tal y como se ha mencionado en el primer capítulo del libro, el sistema educativo español se basa en un modelo de Estado descentralizado en el que las competencias educativas se traspasan del Estado a las 17 comunidades autónomas que componen el territorio español. De este modo:

La regulación de la convivencia escolar se ajusta a un modelo legislativo que, tras los enunciados ministeriales básicos, hace depender de las comunidades autónomas la mayor parte del entramado de normas que le afectan. (Gómez-Rivas, 2011, p. 150)

Por ello, cada comunidad autónoma establece su planificación, organización y funcionamiento con relación a la convivencia escolar, lo que provoca una gran variedad de líneas de actuación en la convivencia escolar (Córdoba *et al.*, 2014).

En esta línea, y siguiendo el último informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) que hace una comparación sobre los aspectos formales de la convivencia escolar en las comunidades autónomas, son 12 las comunidades autónomas que han elaborado Planes Estratégicos de Convivencia como son: Andalucía, Aragón, Asturias, Illes Balears y Canarias, Castilla-La Mancha, Catalunya, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, País Vasco, Navarra. Además, algunas comunidades autónomas han elaborado planes específicos relacionados con la convivencia o centrados en algún aspecto concreto como la igualdad género.

A pesar de estas medidas anteriormente mencionadas, la gestión de determinados problemas en la convivencia escolar, como, por ejemplo, la violencia escolar, no se están abordando adecuadamente, debido a la falta de formación y capacitación del profesorado para responder a problemáticas específicas que necesitan de acciones socioeducativas de profesionales especializados. Las aulas son escenarios de maltrato y exclusión social que necesitan y demandan una intervención planificada de profesionales cualificados (Cerezo y Rubio, 2017), como de educadoras/es sociales.

### **Protocolos de actuación**

Las comunidades autónomas han diseñado e implementado varios protocolos, con la finalidad de garantizar la protección de la infancia. Se destacan los siguientes protocolos: acoso, ciberacoso y maltrato entre iguales; ideación suicida y autolisis; maltrato infantil y abusos sexuales; violencia de género; acoso diversidad funcional; acoso LGTBI y diversidad sexual y acompañamiento LGTBI+; odio y discriminación; agresión personal docente; problemas de conducta; igualdad-coeducación; mutilación femenina; alumnos recién llegados; protocolo drogas en centros; pertenencia a grupos juveniles violentos; igualdad, o discriminación y libertad identidad de género. Se destaca que, todas las regiones han desarrollado protocolos de maltrato infantil, violencia de género, contra el acoso y/o ciberacoso escolar.

Sin embargo, según los resultados del estudio de Cerezo y Rubio (2017), en los centros escolares españoles sigue siendo escasa la inclusión de protocolos de actuación específicos en las normativas que regulan la convivencia en los centros escolares. Además, Zych *et al.* (2015) manifiestan que esto provoca una falta de estrategias para el profesorado, cuya intervención queda expuesta a la improvisación, por la falta de formación y capacitación en sus acciones socioeducativas.

### **Programas de convivencia escolar**

Los objetivos de los programas de convivencia escolar son fomentar la participación de los miembros de la comunidad educativa, enseñar al alumnado habilidades de resolución de conflictos y prevenir situaciones de violencia en los centros escolares. En consecuencia, las comunidades autónomas han diseñado e implementado programas que promueven la mejora de la convivencia y el bienestar del alumnado en los centros educativos, como los siguientes enfoques: convivencia positiva, ayudantes, mediadores y tutoría entre iguales, prevención acoso y cibercoso, prevención violencia de género, educación emocional, interculturalidad, equidad, desarrollo afectivo-sexual, igualdad de género, diversidad sexual, prácticas restaurativas, comunidades de aprendizaje, bienestar emocional efectos de la pandemia, bienestar emocional, problemas de conducta, método de la responsabilidad compartida, corresponsabilidad.

Asimismo, también se destacan que la mayoría de las comunidades autónomas han desarrollado otros programas con relación a la convivencia escolar y que se desarrollan en colaboración entre la escuela con la consejería o servicios de salud (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), entre los que se destacan los siguientes: adicciones, drogodependencias y dependencia de las TIC; educación afectivo-sexual; coeducación y violencia de género y/o sexual; bienestar emocional; promoción de la actividad de física; atención domiciliaria y problemas de salud; trastornos graves de conducta; salud mental; prevención suicidio; alimentación y vida saludable y salud ambiental.

Desde que se incorporaron las/os educadoras/es sociales en los centros educativos de algunas comunidades autónomas, se han encargado de desarrollar programas de convivencia (Terrón-Caro *et al.*, 2016), de identificación y detección de fac-

tores de riesgo que puedan afectar a la evolución académica y al desarrollo social del alumnado, así como de impartir formación y asesoramiento a las familias y desarrollar programas de sensibilización, prevención y habilidades con el alumnado (Puig y Fernández, 2018; Ruiz, 2012; Rocha *et al.*, 2023), desarrollar planes de convivencia en centros educativos y trabajo con los recursos comunitarios de la zona (CGCEES, 2020; Rocha *et al.*, 2023), con funciones de análisis, valoración, asesoramiento, trabajo en red, diseño e intervención, dinamización de grupos y coordinación (CGCEES, 2020; Galán, 2018; Rocha *et al.*, 2023). Y, concretamente en los centros de secundaria, han desarrollado, en general, 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; Rocha *et al.*, 2023).

### 3. La participación de la familia en la convivencia escolar

La participación de las familias en el sistema educativo se considera como requisito imprescindible para la democratización de la educación y como garante de la calidad educativa (Egido, 2015). En lo relativo al derecho de participación, la gran mayoría de países europeos han establecido mecanismos para facilitar la participación de las familias en la comunidad educativa (Egido, 2015). En Europa, los mecanismos más recurrentes fueron: la creación de asociaciones de padres y madres y la inclusión de las familias en órganos en los que están representados los diferentes sectores de la comunidad educativa, ya sea a nivel de centro educativo o en los niveles local, regional y nacional. Sin embargo, diferentes estudios e informes muestran en sus resultados que la representación de las familias en los órganos a nivel central, regional, local y de centro, así como su participación en la escuela, sigue siendo escasa (Alventosa *et al.*, 2020; PISA, 2023). A pesar de que la colaboración y la participación son condiciones imprescindibles para la inclusión y calidad educativa (Ferguson-Patrick y Jolliffe, 2018).

En España, la participación de las familias en la escuela, con carácter formal, institucional y reglada, es a través de tutorías (individuales o grupales), en el Consejo Escolar y la AFA. La actual ley educativa (LOMLOE, 2020), en su artículo 119, Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados, establece que:

Los padres y madres, y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos. (p. 122921)

Las Administraciones educativas garantizarán la participación activa de la comunidad educativa en las cuestiones relevantes de la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros, fomentando dicha participación especialmente en el caso del alumnado, como parte de su proceso de formación. (p. 122921)

También se destacan otros tipos de participación familiar en la escuela a través de las reuniones colectivas de inicio de curso o trimestrales con el/la docente y otras formas de participación reconocidas e institucionalizadas en el Proyecto Educativo de Centro o en las Programaciones Anuales del Centro (p. ej.: proyectos, programas, talleres, jornadas, etc.) (Andrés y Giró, 2016a).

No obstante, y siguiendo a Silveira (2016), el derecho de participación de las familias en la escuela es un derecho que no se está cumpliendo, porque, en términos generales, las familias no participan plenamente en los centros educativos y tampoco se implican en las actividades educativas. Además, aquellas familias que participan con carácter formal, como representantes en los Consejos Escolares es para recibir información y, por consiguiente, no se debe considerar una auténtica colaboración familia-escuela, ya que las familias no llegan a ser participantes activos y críticos de la acción educativa. De este modo, es necesario resaltar que la participación de las familias en la escuela es un derecho, y se hace necesario para que los centros escolares se puedan considerar inclusivos y democráticos.

En ese sentido, la Constitución española de 1978 establece que las familias deben intervenir en la gestión democrática de los centros. La ley (LODE, 1985) estableció que las familias deben

tener participación en la vida de los centros a través del órgano formado para tal fin, el Consejo Escolar. La actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge que, para garantizar una educación de calidad es imprescindible el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa:

La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el de sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la implicación de la sociedad en su conjunto. (p. 122869)

A pesar de los propósitos de las leyes educativas, pasadas y actuales, la participación de las familias en el sistema educativo sigue siendo una asignatura pendiente, por lo que se deben proporcionar políticas educativas que ayuden a superar esta brecha existente (Silveira, 2016). Para ello, la participación de las familias en la escuela debe ir más allá de la mera presencia en los órganos de participación, ya que lo fundamental es que la participación de las familias sea real, activa y crítica en la educación de sus hijos/as y en la vida escolar (Gavira, 2014). De acuerdo con Andrés y Giró (2016b), la escuela debe transformarse en centros más abiertos y acogedores para que las familias puedan sentir confianza, comprometerse e intervenir. Y es que la implicación y participación de las familias en los centros educativos tiene diversos efectos positivos y beneficiosos en el rendimiento y éxito académico del/a alumno/a, hace que los padres/madres tengan actitudes más positivas hacia la escuela y los/as docentes, mejora las relaciones alumnos/as-profesorado-familias, propicia que los docentes se sientan mejor valorados/as o desarrollen un currículum más centrado en el alumno/a, convierte a las escuelas en espacios inclusivos y democráticos, garantiza un mejor clima de centro y de aula, y favorece que se adquieran más compromisos comunitarios o se busquen apoyos en la comunidad (Andrés y Giró, 2016b).

Para mejorar esta situación y potenciar la participación de las familias en la escuela, debemos proporcionar lugares para el intercambio de información, momentos y encuentros en los que todos los miembros de la comunidad educativa expresen sus

opiniones libremente y se acepten con respeto, con la finalidad de establecer objetivos comunes. Es necesario que el sistema educativo busque estrategias, desde una perspectiva social, para potenciar y consolidar las relaciones escuela-familia, por medio de acciones que garanticen su participación activa, y que pretendan impulsar el desarrollo de la comunidad (Pérez y Londoño, 2015).

Así, para facilitar la participación y comunicación entre las familias y el profesorado, para facilitar que el alumnado se integre mejor en la institución escolar y contribuir a mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesaria la figura del educador social en la escuela para ejercer su rol de mediador/a entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (Alventosa *et al.*, 2020; Sáez, 2019). En este contexto, la Educación Social dentro del marco escolar facilita y canaliza el desarrollo de los procesos de relación y de comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa (Sáez, 2019), así como ayuda a establecer relaciones entre la escuela y la sociedad, promoviendo la participación de la comunidad y de las familias en la escuela, a través de la dinamización (Ortega-Esteban, 2014).

La Educación Social no solo favorece la integración y la relación entre los diferentes agentes del sistema educativo, sino que también favorece la coordinación con las instituciones comunitarias relacionadas con la protección a la infancia y a la adolescencia como, por ejemplo, los recursos sociocomunitarios, las instituciones educativas, la administración pública, el tercer sector, los servicios sociales, entre otras, para intercambiar información e intervenir conjuntamente cuando sea necesario (Jiménez, 2017; Macías *et al.*, 2021), así como con las asociaciones vecinales, asociaciones de mujeres, asociaciones de apoyo a las personas migrantes, entre otras (Macías *et al.*, 2021). De este modo, la Educación Social, convierte al centro educativo en un lugar inclusivo al establecer redes comunitarias entre la escuela con los diferentes agentes sociales, recursos y/o instituciones de su entorno (Sáez, 2019) en los que se desarrolla su labor socioeducativa (Caballo y Gradañlle, 2008). Asimismo, y siguiendo a Ortega-Esteban (2014), «la incorporación de los educadores sociales a los centros escolares no puede ser solo un recurso profesional más, sino la posibilidad de relación necesaria entre estos y la comunidad» (p. 18).

Por tanto, para que la educación cumpla sus objetivos, se ha de plantear un cambio orientado hacia la mejora de la inclusión escolar, y el primer reto educativo que debemos plantearnos en este sentido es incorporar la Educación Social en el contexto escolar para que lleve a cabo experiencias participativas en la que los/as docentes, estudiantes y familias colaboren y trabajen conjuntamente hacia un mismo objetivo: el desarrollo integral de los/as estudiantes. Considerándose la colaboración un requisito imprescindible para la calidad y la equidad en la educación. Este cambio ya es una realidad en algunos centros educativos del territorio español en el que existen experiencias exitosas de implicación familiar y social desarrolladas por Educadoras/es sociales en contextos escolares inclusivos, y que deberían suponer un referente para el resto de instituciones educativas (Alventosa *et al.*, 2020; Pulido, y Oriol, 2006).

Cabe destacar que, una de las experiencias de participación de la familia en la convivencia escolar más reconocidas en el territorio español en los centros escolares son las comunidades de aprendizaje, por ser abalada por diversos estudios científicos como la práctica educativa más efectiva y eficaz (García-Yeste *et al.*, 2013; Jaussi *et al.*, 2002; Valls, 2000). La iniciativa educativa de las *comunidades de aprendizaje* se puede definir como:

[...] un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basadas en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8)

El objetivo de las comunidades de aprendizaje es contribuir a las necesidades y retos educativos, superar las desigualdades, mejorar los resultados escolares y lograr el éxito educativo de todo su alumnado, con el fin de alcanzar una educación de calidad para todos, y mejorar la convivencia (Jaussi *et al.*, 2002). Para que estos objetivos se cumplan, la participación de todos los agentes (profesorado, alumnado, familia) es un elemento clave e imprescindible en todo el proceso educativo. De modo que la iniciativa educativa no recae únicamente en el profesorado o educador/a social, sino en todos los agentes (familias, alumnado y entorno comunitario), por lo que el trabajo educativo de toda

la comunidad durante todo el proceso de diseño, planificación, implementación y evaluación es una responsabilidad compartida, de tal modo que todos/as los/as agentes implicados se sienten partícipes (Pulido, y Oriol, 2006).

Además, el rasgo característico de las comunidades de aprendizaje es transformar la escuela en un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra la participación democrática, crítica y activa del profesorado, alumnado, familias, asociaciones, entre otros (Pulido y Oriol, 2006), en el proceso de desarrollo educativo del alumnado, entendiendo la educación como un aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, las intervenciones se enmarcan en un modelo de diálogo, de prevención y resolución de conflictos que pretenden implicar a toda la comunidad educativa a través de un diálogo que permite analizar el origen de los conflictos e intervenir para solucionarlos, incluso antes de que surjan, con la finalidad de mejorar la convivencia y de los resultados académicos (Flecha y García, 2007).

Así, cuando un centro educativo incorpora la práctica educativa de comunidades de aprendizaje, ello implica cambios tanto en la estructura interna del centro como en su relación con el entorno (García-Yeste *et al.*, 2013), es decir, las reformas que se inician y desarrollan en las escuelas se transfieren a las familias y estas a su vez transforman al entorno, para que desaparezcan las fronteras entre la escuela y su entorno y sea posible una intervención global basada en la participación y el aprendizaje. De este modo, las comunidades de aprendizaje suponen un cambio significativo en la implicación y participación de las familias, los/as docentes y el alumnado, tanto dentro como fuera de la institución educativa, si bien la escuela es la que provoca esa transformación creando espacios de participación, diálogo, reflexión conjunta, consenso y convivencia (García-Yeste *et al.*, 2013).

Por último, cabe destacar que la iniciativa educativa de la comunidad de aprendizaje revaloriza las funciones de los educadores y educadoras sociales en la escuela, al ser los profesionales mejor cualificados para desempeñar esta tarea educativa de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno.

1. A continuación, define los siguientes conceptos: *plan*, *protocolo*, *proyecto* y *programa*, y explica las diferencias entre ellos.

Tabla. Define los conceptos.	
Concepto	Definición
Plan	
Protocolo	
Proyecto	
Programa	
Diferencias entre plan, protocolo, proyecto y programa:	

2. Analiza el último Plan Estratégico de Convivencia Escolar elaborado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y completa la siguiente ficha:

<b>FICHA. Plan Estratégico de convivencia escolar</b>	
Año de publicación:	
Objetivos del plan:	
Las actuaciones en marcha:	
Las acciones de difusión:	
Las líneas de actuación del plan de convivencia:	
Las medidas de actuación:	

3. El 24 de enero de 2024, la Xunta de Galicia incorporó en los centros educativos 1242 puntos naranja contra el acoso y ciberacoso escolar, con la finalidad de prevenir, identificar y actuar ante estas situaciones, y crear centros escolares seguros, inclusivos y respetuosos. Esta iniciativa promueve que el alumnado, tanto víctima como espectador/a, desde el anonimato, denuncie situaciones de acoso y ciberacoso escolar. A continuación, analiza esta campaña contra el acoso y ciberacoso escolar (<https://www.xunta.gal/es/notas-de-prensa/-/nova/87093/arranca-colocacion-1-242-puntos-naranja-contra-acoso-escolar-los-centros-educativos>) siguiendo las directrices que se plantean en la siguiente ficha.

### FICHA. Análisis de la Campaña contra el acoso y ciberacoso escolar en los centros educativos

- Identifica los objetivos de la campaña contra el acoso y ciberacoso escolar en los centros educativos.
- Analiza las estrategias de comunicación que se utilizan para difundir la campaña.
- Valora los aspectos positivos y negativos de la campaña.
- Reflexiona sobre la efectividad de la campaña en la prevención del acoso y ciberacoso escolar, y sobre el impacto que puede tener en la comunidad educativa.
- Plantea ideas para fortalecer y mejorar la campaña contra el acoso y ciberacoso escolar.
- Propone acciones socioeducativas complementarias a la campaña para identificar, prevenir y detectar situaciones de acoso y ciberacoso escolar.
- Analiza las funciones que podría desempeñar el/la educador/a social para identificar, prevenir e intervenir en situaciones de acoso y ciberacoso escolar en los centros educativos.

4. Revisa distintas redes sociales (Instagram, TikTok, X (Twitter), foros de adolescentes, etc.) e identifica relatos de adolescentes que han sufrido o sufren situaciones de violencia escolar (*online* u *offline*). Para ello, busca *hashtags*, publicaciones o testimonios de adolescentes que hablen sobre este tipo de situaciones en el contexto escolar en las redes sociales (sin violar la privacidad de las personas, respetando la confidencialidad de los testimonios). Posteriormente analiza que tipo de violencia han sufrido, por parte de quién, en que contextos (*online* u *offline*), sentimientos y consecuencias. A continuación, lee el libro: Rodríguez-Castro, Y., Alonso, P., Martínez, R. y Adá, A. (2021b). *Ni On Ni OFF. Programa coeducativo de prevención de ciberacoso sexual*. Y, para finalizar esta actividad, con los relatos de las redes sociales, la lectura del libro anteriormente mencionado, diseña un programa coeducativo de prevención de acoso y ciberacoso escolar, dirigido a toda la comunidad educativa.

5. Los conflictos, tanto en el contexto escolar como en el contexto social, familiar, laboral, siempre están presentes en las relaciones sociales. Pese a que el conflicto tiene consecuencias tanto positivas como negativas, lo importante es saber conducirlos y resolverlos para lograr un aprendizaje personal y grupal que favorezca cambios favorables y positivos (Rodríguez-Castro, Martínez y Lameiras, 2022). Para realizar una adecuada intervención en un conflicto y resolverlo de forma pacífica, se tienen que conocer y analizar todos los elementos que están influyendo en el conflicto. A continuación, identifica un conflicto que te haya pasado, o conozcas, en un contexto escolar y analizar los siguientes aspectos que se recogen en la siguiente tabla con relación a la conceptualización, las tipologías, causas y fases de un conflicto. Para realizar esta actividad, te recomendamos la lectura del siguiente libro de Rodríguez-Castro, Y., Martínez, R. y Lameiras, M. (2022). *Habilidades interpersonales y mediación: una aproximación a la práctica con perspectiva de género*. Aranzadi.

Tabla. Analiza tu propio conflicto escolar

Escribe un conflicto que se haya producido en el contexto escolar:

**Tabla. Analiza tu propio conflicto escolar**

Raíz y causas del conflicto escolar:

Tipología del conflicto escolar:

Analiza el conflicto escolar siguiendo el Mapa de Ledererach (1992 citado en Rodríguez-Castro, Martínez y Lameiras, 2022):

Persona:

Proceso:

Problemas:

**Tabla. Analiza tu propio conflicto escolar**

Escribe las etapas del conflicto (Robbins, 2004; citado en Rodríguez-Castro, Martínez, y Lameiras, 2022)

Transforma el conflicto escolar en positivo.



<b>Tabla. Conflicto escolar</b>
Las fases de la mediación escolar
Fase de Premediación
Fase de Presentación y reglas
Fase Cuéntame
Fase Aclarar el problema
Fase Proponer soluciones
Fase Llegar a un acuerdo

7. Identifica cuáles son las competencias del/a educador/a social en un proceso de mediación escolar. Para hacer esta actividad, has de leer e identificar en el *Libro Blanco de las titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2005) las competencias de las/os educadoras/es sociales con relación a la Mediación escolar. Para realizar esta actividad, también te recomendamos la lectura del siguiente libro: Rodríguez-Castro, Y., Martínez, R. y Lameiras, M. (2022). *Habilidades interpersonales y mediación: una aproximación a la práctica con perspectiva de género*. Aranzadi.

### FICHA. Competencias de la Educación Social en la mediación escolar

Las competencias del/a Educador/a Social en mediación y resolución de conflictos, según el *Libro Blanco de las titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2005) son:

A continuación, en la siguiente ficha, elabora un cuadro en el que compares las competencias de las/os educadoras/es sociales en materia de mediación y resolución de conflictos, con las competencias de otras profesiones que también están presentes en el ámbito de la mediación escolar.

### FICHA. Cuadro comparativo de competencias profesionales

Educador/a Social	Orientador/a	Psicopedagogo/a	Docente	<i>Añadir otras profesiones</i>

8. En esta actividad vamos a identificar las funciones del/a educador/a social en un proceso de mediación escolar. Para realizar esta actividad, en la siguiente tabla, describe un conflicto escolar. A continuación, inicia el proceso de mediación y resolución del conflicto escolar y resalta las funciones que desempeñarías como educador/a social durante el proceso de mediación y resolución del conflicto.

Tabla. Las funciones del/a educador/a social en el proceso de mediación escolar

Describe el conflicto escolar

Proceso de mediación escolar

¿Qué funciones desempeñarías como educador/a social en el proceso de mediación y resolución de conflicto?

9. Desde el marco legislativo de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia, las comunidades autónomas del territorio español han creado la figura del/a coordinador/a en el ámbito de la convivencia escolar. No obstante, no se hace referencia explícita a las/os educadoras/es sociales. En esta actividad, compara las competencias y funciones de esta nueva figura del/a coordinador/a de bienestar y protección en los centros educativos y las competencias y funciones del/a educador/a social. Para finalizar esta actividad, escribe un comentario crítico argumentando por qué las/os educadoras/es sociales son los/as profesionales mejor cualificados para llevar a cabo las funciones del/a coordinador/a de convivencia escolar.

Tabla. Comparativa de las funciones y competencias profesionales	
Educador/a social	Coordinador/a en el ámbito de la convivencia escolar

10. Elige un centro educativo de tu ciudad, y transforma el centro escolar en una *comunidad de aprendizaje*, con la finalidad de mejorar el clima escolar y fomentar la participación de la familia en el centro escolar. A continuación, en la siguiente tabla, se recogen las fases que debes tener en cuenta en la elaboración de tú planificación para crear la comunidad de aprendizaje en el centro escolar que hayas elegido:

Tabla. Fases de planificación para crear comunidades de aprendizaje

**Fase de diagnóstico:**

- El objetivo de esta fase inicial es analizar la realidad del centro educativo.

**Fase de presentación de necesidades:**

- En esta fase se le presentará a la comunidad escolar el diagnóstico de necesidades de su centro educativo, y entre toda la comunidad educativa se decidirá si se comprometen a participar en la transformación del centro educativo en una comunidad de aprendizaje.

**Fase de selección de prioridades:**

- Se seleccionarán y priorizarán las actuaciones más necesarias e interesantes para el proceso transformador. Toda la comunidad educativa debe aportar ideas sobre las características internas del centro, las dinámicas, las metodologías y las estrategias para llevar a cabo en el centro escolar. Una vez que se aportan todas las ideas se seleccionará las que se van a implementar a corto, medio y largo plazo en el centro escolar.

**Fase de planificación:**

- Una vez que se han seleccionado las ideas que se van a desarrollar se debe planificar los objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, temporalización y evaluación. Durante todo el proceso todos los miembros de la comunidad educativa deben participar. Ya que, para la implementación del proyecto es imprescindible la participación de toda la comunidad.

**Fase de implementación del proyecto:**

- En esta fase el centro educativo funciona ya como una comunidad de aprendizaje. En este desarrollo es importante articular el funcionamiento a través de comisiones de trabajo, y promover la participación e implicación de todos los colectivos que forman parte de la comunidad. Es muy importante el compromiso, la responsabilidad y la crítica de todos los agentes que participan en la comunidad.

**Fase de evaluación:**

- Por evaluación se entiende la valoración permanente del proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje con el objetivo de tomar decisiones para mejorarlo y animar a los/as participantes a seguir participando. En la evaluación del proceso, no solo se deben destacar los cambios importantes que hay que introducir, sino también considerar positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento. En la evaluación, como en todas las fases anteriores, colaboran también todas las personas implicadas en el proyecto.

Caballo, M. B. y Gradaïlle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 45-56.

Las autoras argumentan que la escuela debe romper con su estructura rígida y hermética e interactuar con la comunidad en la que está inmersa, para promover una educación más inclusiva y participativa. En este sentido, la Educación Social, en su dimensión mediadora, facilita la articulación de las relaciones entre la escuela y la comunidad en la que está integrada. Las autoras subrayan la importancia de las relaciones entre la escuela y la comunidad para dar respuesta a las problemáticas o necesidades sociales que afecten al alumnado. Para finalizar, las autoras proponen la creación de estrategias educativas centradas en la comunidad, donde se fomente la participación activa y el compromiso social.

Conde, S. y Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizado del educador/a social. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-19.

Este artículo analiza la convivencia escolar como uno de los ámbitos de intervención de la Educación social. Para ello, se lleva a cabo un estudio cuantitativo en el que han participado 46 centros de educación secundaria de Andalucía. Los resultados del estudio muestran que las principales acciones socioeducativas de los/as educadoras/es en los centros escolares se centran en el ámbito de la prevención, control y seguimiento de absentismo escolar, la mejora de la convivencia, y la intervención con las familias y la coordinación con los recursos externos. En la conclusión del estudio se evidencia que las funciones de las/os educadoras/es sociales en los centros escolares es valorada positivamente por el profesorado.

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.

En este artículo se analiza la formación en género del alumnado del Grado de Educación Social de las universidades españolas. Para ello, las autoras llevan a cabo un estudio multimétodo, en el que han participado 36 universidades (29 públicas y 7 privadas). En el estudio cualitativo, realizaron un análisis de contenido de los planes de estudio, evaluando las guías docentes de todos los cursos del Grado de Educación Social, con el objeto de identificar la inclusión de las temáticas relacionadas con el género, tanto en asignaturas específicas como en aquellas que fueran incluidas transversalmente. Y en el estudio cuantitativo, aplicaron un cuestionario *online* al alumnado de 4.º curso del Grado de Educación Social en el que participaron 213 personas con

el objetivo de analizar la formación en género que han recibido en el Grado. Los principales resultados del estudio evidencian la escasa presencia de asignaturas específicas relacionadas con estos temas. Y el alumnado reconoce haber recibido poca formación sobre estas temáticas, considerando que son temáticas muy relevantes para su formación en género y reclaman recibirla.

Rodríguez-Castro, Y., Alonso, P., Martínez, R. y Adá, A. (2021b). *Ni On Ni OFF. Programa coeducativo de prevención de ciberacoso sexual*. Aranzadi.

Este programa coeducativo Ni On ni OFF tiene como finalidad prevenir el acoso sexual en la etapa adolescente, tanto en el plano *offline* como en el *online*, abarcando todas las manifestaciones del acoso sexual: las perpetradas por parte del grupo de iguales, en las primeras relaciones afectivo-sexuales y por parte de personas desconocidas, tanto en el espacio público como en el espacio privado. Este programa está diseñado para llevar a cabo un trabajo sistemático y riguroso con el estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria. Se puede implementar durante el horario de tutoría o dentro de la programación de otra materia. Los contenidos del programa se organizan en dos grandes bloques. En el primer bloque se trabajan tres áreas temáticas: acoso sexual entre iguales en el ámbito educativo; acoso sexual en el ámbito público; y acoso sexual en la pareja. En el segundo bloque se abordan otras tres áreas temáticas: del *sexting* a la *sextorsion* y al *grooming*; ciberacoso sexual entre iguales; y del ciberacoso sexual en la pareja a la venganza porno. Cada una de estas áreas incluye cinco actividades. En función de las necesidades detectadas por la comunidad educativa, su diseño flexible permite aplicar los bloques y las actividades de forma independiente.

Rodríguez-Castro, Y., Martínez, R. y Lameiras, M. (2022). *Habilidades interpersonales y mediación: una aproximación a la práctica con perspectiva de género*. Aranzadi.

Este manual posibilita una mayor comprensión de los contenidos relativos a las Habilidades Sociales, los conflictos y la mediación contribuyendo, especialmente, a la formación de las competencias y habilidades necesarias en el proceso de mediación para el alumnado de Educación Social desde una perspectiva de género. La obra se organiza en tres capítulos. En el primero se trabajan contenidos relativos a las habilidades sociales y la comunicación interpersonal. En el segundo capítulo del manual se abordan aquellos conceptos relativos al conflicto. Finalmente, en el tercer capítulo el foco de atención se desplaza al estudio del proceso de mediación y su relación con el perfil profesional del/a educador/a social. Cada uno de estos tres capítulos se organiza en torno a cinco apartados: en el primer apartado –introducción-resumen– se lleva a cabo una breve contextualización teórica

del tema correspondiente; en el segundo apartado se presentan actividades centradas en los contenidos abordados en la parte teórica. En el tercer apartado –lecturas recomendadas– se propone una selección de lecturas complementarias con el objetivo de favorecer un mayor nivel de reflexión y profundización en los contenidos de aprendizaje. De forma complementaria, en el cuarto y quinto apartado – documentales y filmografía recomendada– se presenta y recomienda el visionado de una serie de documentales y películas que ayudarán al alumnado a acercarse a los contenidos de la materia de un modo más significativo, experiencial y vivencial, estimulando su capacidad crítica y empática.

# El absentismo, abandono y fracaso escolar: la Educación Social como medida de prevención

## 1. Concepto, causas y situación actual del absentismo, abandono y fracaso escolar en España

El absentismo, abandono y fracaso escolar es un problema que no solo afecta al sistema educativo, sino también a la sociedad en su conjunto, ya que generan situaciones de desigualdad y exclusión social (Melendro, 2008). Se puede definir el *absentismo escolar* como la ausencia frecuente e injustificada del/a alumno/a, en edad de escolarización obligatoria, al centro escolar. Las consecuencias del absentismo escolar pueden impactar en el rendimiento escolar, provocando retrasos en el aprendizaje, dificultades para seguir el ritmo de las clases y, en las situaciones más graves, fracaso escolar, o, incluso, puede derivar en el abandono prematuro escolar. Se entiende por *abandono prematuro escolar* cuando el/la alumno/a abandona definitivamente el sistema educativo sin haber completado el nivel educativo obligatorio. Y, por último, se entiende por *fracaso escolar* cuando el/a alumno/a no alcanza los objetivos educativos establecidos por varios motivos, entre ellos se puede mencionar la ausencia de motivación o interés para el estudio, inadecuada metodología de enseñanza, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico, problemas emocionales o psicológicos, falta de apoyo educativo o entorno familiar desfavorable, dificultades económicas, conflictos o violencia escolar, entre otros (Melendro, 2008).

El absentismo, abandono y el fracaso escolar suponen una problemática compleja que puede estar ocasionada por diferentes causas, por el propio entorno educativo (por ejemplo, conflictos en la convivencia escolar, elevada carga laboral de los/as docen-

tes, o situaciones de violencia escolar), familiar (por ejemplo, bajo nivel de participación familiar en el espacio educativo o dificultades económicas), cultura y/o social (Castillo *et al.*, 2016; Díez y Muñoz, 2022). Siguiendo a Gairín y Olmos (2022), se pueden clasificar las causas que llevan a las/os jóvenes a abandonar el sistema educativo en: i) *factores personales y psicológicos*: por ejemplo, problemas conductuales, dificultades de aprendizaje, baja autoestima, problemas de salud, ansiedad, etc.; ii) *factores socioeconómicos y educativos de las familias*: por ejemplo, dificultades económicas, precariedad laboral, movilidad residencial, baja implicación parental o sobreprotección, etc.; iii) *factores relacionados con el sistema escolar*: por ejemplo, prácticas pedagógicas y organizativas, currículo, la formación del profesorado, adaptación a la diversidad del alumnado, estrategias de resolución de conflictos, normas de funcionamiento, clima escolar negativo, violencia escolar, etc.

La problemática del abandono escolar temprano en España, según los datos de la última Encuesta de Población Activa (EPA, 2023) publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en enero de 2024, en 2023 bajó tres décimas respecto a 2022, situándose en el 13,6 % de jóvenes de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de la Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no estaban realizando ningún tipo de formación. La distancia con la media de la Unión Europea también se ha reducido, pasando de los 11,8 puntos hace diez años a 4 en 2023. Y la población entre 20 y 24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de la Educación Secundaria alcanza en 2023 el 79,1 %, 15,3 puntos más que en 2013 (63,8 %). La reducción del abandono escolar temprano es una prioridad crucial para el desarrollo económico y social. A pesar de algunos avances, la tasa de abandono en España sigue siendo alta, situándose en un 13,6 % en 2023, la segunda más elevada de la Unión Europea y lejos del objetivo del 9 % establecido por la Unión Europea para 2030.

Los datos del último informe PISA (2023), en el que se mide la capacidad que tienen los/as alumnos/as de 15 años de 79 países para resolver problemas complejos, tener pensamiento crítico y comunicarse de forma efectiva, reflejan una disminución significativa en el rendimiento académico de los estudiantes en Matemáticas y Ciencias. España ha obtenido resultados bastan-

te negativos, situándose en la media de la Unión Europea con una importante caída en matemáticas y ciencias de 12,4 y 12,1 puntos respectivamente; con los peores resultados de su historia. Desde 2015, España ha caído 15 puntos en matemáticas, 22 puntos en lectura y 8 puntos en ciencias.

En los resultados del informe PISA (2023) también se pone de manifiesto que los/as estudiantes repetidores y aquellos de familias con bajos recursos socioeconómicos presentan mayores riesgos de abandono escolar. En este sentido, es necesario resaltar que los/as jóvenes, particularmente en contextos desfavorecidos o de exclusión social, pueden carecer de información, asesoramiento y orientación académica para continuar sus estudios, lo que puede conducir a abandonos escolares prematuros. De este modo, se destaca la necesidad de intervenciones eficaces con colectivos vulnerables para disminuir la tasa de abandono escolar. Intervenciones en las que se utilicen métodos enfocados no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la autoestima, motivación, habilidades sociales e inteligencia emocional. Los/as expertos/as consideran que estos resultados del último informe PISA (2023) se deben, por un lado, al abuso de los teléfonos móviles y de las pantallas en las escuelas que pueden distraer del aprendizaje o exponer al alumnado a ciberviolencia, también por el descenso en la implicación de las familias en el progreso académico de sus hijos/as, por el ambiente en clase o por situaciones de violencia escolar; y por otro lado, a la pérdida de la excelencia y a una relajación de la exigencia por parte del profesorado en el sistema educativo.

## 2. Marco normativo y legislativo

El marco legislativo español con relación al absentismo, abandono y fracaso escolar establece que se debe garantizar el derecho a la educación de toda la ciudadanía, y que ninguna persona quede excluida del sistema educativo por razones socioeconómicas, familiares o personales. A continuación, se mencionan las principales leyes españolas en relación con el absentismo y abandono escolar.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación establece en su artículo 1 que:

Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. (p. 6)

Y también que:

Tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. (p. 7)

La ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España incluye medidas para asegurar que los/as hijos/as de inmigrantes también estén escolarizados y no se vean afectados por el absentismo, abandono o fracaso escolar.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, que se basa en los principios de la Convención sobre los derechos del Niño, establece que los deberes de los menores, con respecto al ámbito escolar, son cultivarse en las etapas obligatorias y tener una actitud positiva durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y en el artículo 9.1 recoge que los/as menores deben responder a sus deberes, obligaciones y responsabilidades reconocidas en todos los aspectos de la vida (familiar, escolar y social). En cuanto al amparo del menor, en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, en el artículo 3.2 se considera que cualquier autoridad o ciudadano/a que tenga constancia de que un menor, dentro del periodo obligatorio de escolaridad, no se encuentra escolarizado o que no asiste de manera injustificada al centro escolar debe ser comunicado a las autoridades públicas adoptando medidas seguras para su escolarización. De igual modo, en el artículo 18 de actuaciones en situación de desamparo, en el apartado 2 se señala que existe un grado de desamparo cuando existe ausencia de escolarización o falta de asistencia periódica y no justificada al centro educativo durante las etapas de escolarización obligatoria.

En el preámbulo de la LOMLOE (2020) se menciona que todos los sectores de la sociedad española tienen como objetivo reducir

y mejorar los resultados generales del absentismo y abandono escolar, por lo cual se debería garantizar a todos los/as jóvenes una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos y recursos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.

La LOMLOE (2020), para evitar el abandono escolar temprano, establece programas de cualificación profesional, destinados a alumnado mayor de 16 años de edad, y que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Y, para prevenir el fracaso escolar, establece que el centro educativo garantice una adaptación curricular al menor, programas de diversificación curricular y el establecimiento de itinerarios alternativos que permitan al alumnado obtener una titulación. Destacándose en el artículo 6, en el punto 2, que:

El currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación. (p. 122883).

Además, la LOMLOE (2020) en el punto 6 del artículo 42, establece que:

Las Administraciones educativas podrán autorizar y organizar programas formativos específicos destinados a personas mayores de 17 años que abandonaron el sistema educativo sin cualificación, con el fin de permitirles la obtención de un título de formación profesional o de una certificación académica, en la que se hará constar los módulos profesionales superados y, en su caso, su correspondencia con unidades de competencia asociadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones. (p. 122903)

Y en el artículo 72, en el punto 5, establece que:

Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización, una mejor incorporación de

este alumnado al centro educativo, la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano. (p. 122909)

También es necesario mencionar que la Agenda 2030 y el papel de la educación para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen metas específicas para abordar el absentismo, el fracaso y el abandono escolar en su objetivo número 4 de Educación de Calidad. Algunas de las metas del ODS 4 que se deben alcanzar en 2030 son:

- Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
- Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Para cumplir todos los objetivos y directrices legislativas anteriormente mencionadas, las comunidades autónomas en España deben desarrollar sus propias normativas para combatir el absentismo y el abandono escolar, en las que se incluyan planes de prevención del absentismo escolar, en línea con el Plan Nacional para la reducción del abandono escolar temprano (PNRAET, 2023), y también programas de orientación, acompañamiento, apoyo y atención psicosocioeducativa, así como acciones de mediación familiar, para prevenir el abandono escolar (Fernández-Ortega, 2024).

Por último, cabe destacar que, en situaciones de absentismo o abandono escolar, el marco jurídico y legislativo recoge que los servicios sociales tienen que intervenir, considerándose un

delito de abandono familiar por lo que se establecerán medidas judiciales. Aunque el marco legislativo establece que siempre se debe trabajar conjuntamente con las familias para resolver las causas que pueden estar provocando la situación de absentismo o abandono escolar, los centros educativos deben activar el protocolo de actuación frente a situaciones de absentismo o abandono escolar, y coordinarse con los servicios sociales. En estas situaciones, los/as profesionales educativos que forman parte del consejo escolar, resaltándose la figura del educador social, tienen un papel fundamental para prevenir e intervenir en situaciones de absentismo o abandono escolar.

### 3. Actuaciones del/a educador/a social ante el absentismo, abandono y fracaso escolar

Actualmente existe una gran preocupación por las altas tasas de abandono escolar que necesita de acciones socioeducativas efectivas para prevenir el abandono y fracaso escolar. En esta línea y, a partir de los datos del reciente informe PISA (2023), se desarrolló el proyecto «Apoyo para abordar el abandono escolar temprano en España (2021-2023)». Este proyecto se ha materializado en un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España (2023).

Las principales líneas de actuación del plan son las siguientes:

- Identificación de centros vulnerables.
- Formación del profesorado.
- Apoyo al alumnado.
- Flexibilidad curricular y aprendizaje competencial.
- Fomento de la colaboración entre Administraciones educativas.
- Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), y también Unidades de Orientación y Acompañamiento.

Y estas líneas de actuación se materializan en las siguientes áreas de trabajo:

1. *Establecer un enfoque común para identificar los centros vulnerables y orientar los recursos:* propone establecer un índice de vulnerabilidad escolar para todos los centros escolares, con

la finalidad de conceder más recursos a los centros con más estudiantes vulnerables.

2. *Desarrollar la capacidad del profesorado para prestar apoyo al alumnado diverso, fomentar la inclusión y el bienestar, y prevenir el abandono escolar temprano*: propone mejora la formación del profesorado con la finalidad de que puedan gestionar la diversidad y garantizar prácticas de evaluación inclusivas, teniendo en cuenta las capacidades socioemocionales del alumnado.
3. *Promover intervenciones a nivel escolar y comunitario para apoyar al alumnado diverso y fomentar la inclusión y la equidad*: consistiría en acciones para adaptar los recursos a la atención de las necesidades individuales de cada alumno/a en su proceso de enseñanza-aprendizaje, reducir las tasas de repetición de curso, fortalecer la orientación escolar y profesional, ampliar el acceso a una educación de calidad y fortalecer la colaboración entre los centros, las familias y el entorno.
4. *Fomentar la flexibilidad curricular, promocionar la formación profesional de calidad y los programas de reincorporación escolar*: se pretender poner en práctica estrategias pedagógicas alternativas o complementarias, como la enseñanza en equipo o el aprendizaje en línea, armonizar mejor la oferta de la FP con las necesidades reales del mercado laboral y promover la educación para adultos y de segunda oportunidad.
5. *Fomentar e institucionalizar la colaboración y el intercambio de conocimientos a escala nacional sobre «aquello que da resultado»*: mediante la organización de reuniones periódicas y la creación de una plataforma digital para respaldar la planificación, el seguimiento y la evaluación en todos los niveles del sistema educativo.

También en el Plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España (2023) se señala que se necesita una mayor inversión en el desarrollo de la capacidad de los/as educadoras/es para gestionar la diversidad en las aulas y atender las necesidades de aprendizaje y bienestar del alumnado. Sin embargo, no menciona la necesidad de la incorporación de la figura profesional de la Educación Social para llevar a cabo las citadas líneas de actuación con las áreas de trabajo anteriormente mencionadas que, en su gran mayoría, están estrechamente relacionadas con las competencias y funciones de las/os educadoras/es sociales.

Desde hace décadas, el CGCEES (2015) alerta de que la escuela no es capaz de implementar las medidas de actuación para prevenir el absentismo, abandono y fracaso escolar porque no cuenta con el perfil profesional cualificado para intervenir en estas situaciones tan complejas, ya que el profesorado no está formado y capacitado para intervenir en los diferentes factores que originan el abandono escolar. Otra de sus reivindicaciones es que las administraciones educativas han separado al alumnado que, independientemente de las circunstancias (educativas, familiares, sociales, etc.) no se ha adaptado e integrado en el sistema educativo, sin replantearse la institución educativa si se adapta a las actuales generaciones, y se ha adoptado por atender las situaciones de inadaptabilidad desde fuera del propio sistema educativo, frecuentemente desde el ámbito jurídico y/o de los servicios sociales. Destacando que el sistema educativo no ofrece repuestas al alumnado que presenta dificultades de adaptación por la falta de profesionales cualificados.

Tal y como manifiestan Rocha *et al.* (2023), la escuela actual no está siendo capaz de afrontar las dificultades de convivencia escolar, la exclusión social, el bajo rendimiento escolar, el fenómeno del absentismo, abandono y el fracaso escolar, a pesar de las actuaciones llevadas a cabo por parte de la administración educativa, incluida la creación de la figura de coordinador/a de bienestar y protección del alumnado.

La complejidad multicausal del absentismo, abandono y el fracaso escolar provoca que las intervenciones para erradicarlos y prevenirlos requieran acciones multidisciplinares abordadas por profesionales especializados (Melendro, 2008; Quintanal, 2018) del ámbito psicosocioeducativo como educadoras/es sociales, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, entre otros.

En este sentido, las/os educadoras/es sociales tiene un importante papel que cumplir para prevenir el absentismo, abandono y fracaso escolar, mediante el diseño e implementación de estrategias socioeducativas para fomentar un entorno educativo inclusivo e igualitario, motivador y adaptado a las necesidades del alumnado, con la finalidad de contrarrestar las carencias, necesidades y desigualdades sociales (Caballo y Gradaílle, 2008) y asegurar que todo el estudiantado tenga la oportunidad de alcanzar su pleno potencial académico y

personal. Según García De Fez y Grau (2020), el absentismo y abandono prematuro escolar solo se puede prevenir con una escuela inclusiva, crítica y democrática, gobernada por la justicia social. Tal y como manifiesta Melendro (2008):

El absentismo, abandono y fracaso escolar son problemáticas educativas frecuentadas por los educadores sociales, quienes desde hace mucho tiempo trabajan para minimizar sus efectos. Es este uno de sus espacios tradicionales de intervención, inicialmente desde el ámbito comunitario y de los servicios sociales y, más recientemente, a través de su presencia en los equipos educativos de los centros de enseñanza. (p. 71)

Asimismo, para abordar la problemática del absentismo, el abandono y el fracaso escolar es crucial fortalecer la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad. La colaboración de las familias en la educación de sus hijos/as puede promover el éxito y evitar que el alumnado pierda el interés hacia la escuela (Virtanen *et al.*, 2021). Como señala Ortega (2008):

Las cada vez más desmesuradas exigencias de los currículos, el número, la complejidad y diversidad de alumnos y el paralelo desistimiento familiar, su disminución de la dedicación a los hijos, obligan a una acción colaboradora y complementaria de profesionales preparados *ad hoc*. Son los mismos profesionales de la docencia en secundaria los que requieren el apoyo, la atención y colaboración de otros profesionales. (p. 9)

Es importante destacar que, desde finales de los años setenta, las/os educadoras/es sociales han abordado las problemáticas relacionadas con el absentismo y abandono escolar, integrados en equipos multidisciplinares, principalmente en el ámbito de los servicios sociales, asumiendo tareas de acompañamiento, seguimiento y apoyo en la asistencia de los/as menores a los centros escolares, colaborando con las familias, así como desarrollando acciones socioeducativas centradas en la prevención del absentismo escolar, en coordinación con el profesorado y con los/as trabajadores/as sociales (Melendro, 2008). Desde entonces, las funciones de las/os educadoras/es sociales en el contexto educativo en relación con absentismo, abandono y fracaso escolar

se han extendido, sistematizado y consolidado en las siguientes (Caballo y Gradaílle, 2008; Gutiérrez y Muñiz, 2022; González *et al.*, 2016; Melendro, 2008; Quintanal, 2018; Sáez, 2019):

- Analizar la realidad desde una comprensión sistémica y holística de la problemática del absentismo y abandono escolar, integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
- 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, fomentando la participación, así como el compromiso por parte de la familia con la escuela.
- Prevenir, reducir y eliminar las dificultades sociales que provocan problemas de convivencia, absentismo y abandono prematuro tanto en primaria como en secundaria.
- Implementar actuaciones de prevención y control del absentismo escolar.
- Diseñar y desarrollar programas y proyectos que, tanto desde el ámbito local como desde los propios centros educativos, tengan como objetivo tratar las situaciones de absentismo y abandono escolar.
- Desarrollar programas de convivencia, multiculturales y de absentismo escolar.
- Desarrollar programas y actuaciones de prevención y control del absentismo escolar.
- Garantizar el acompañamiento y seguimiento cuando se den situaciones de absentismo y/o abandono escolar, con intermediación entre la familia y el centro escolar.
- Participar en el acompañamiento, seguimiento y control de casos de absentismo y abandono escolar, aportando un trabajo de mediación para la búsqueda de soluciones.
- Llevar a cabo la coordinación y la comunicación entre todos los agentes educativos implicados, como el profesorado, las familias y el alumnado.
- Sensibilizar y concienciar sobre el absentismo, abandono y fracaso escolar.

Así, las funciones de las/os educadoras/es sociales en los centros escolares permitirán reforzar las políticas sociales que in-

ciden en las problemáticas del absentismo, abandono escolar prematuro y fracaso escolar (Melendro, 2008), garantizado el cumplimiento de las medidas de actuación que se recogen en las políticas sociales para prevenir y erradicar el absentismo, abandono prematuro y fracaso escolar a través del desarrollo e implementación de programas de prevención del absentismo y abandono escolar, en colaboración con el equipo educativo del centro escolar (Terrón-Caro *et al.*, 2016; Rocha *et al.*, 2023). Como señala el CGCEES (2020) las comunidades autónomas que cuentan con el profesional de la Educación Social en los centros educativos han reducido el abandono escolar y han mejorado el éxito educativo.

En este sentido, el estudio de Serrate y González *et al.* (2019) evidencia que los problemas de absentismo y abandono escolar y los problemas derivados de la marginalidad del entorno son las situaciones que más requieren de la praxis educativa de la Educación Social. Y el estudio de Fernández-Ortega (2024) evidencia que las funciones y estrategias socioeducativas de las/os educadoras/es sociales aportan soluciones para prevenir los factores de riesgo y favorecen los factores de protección. Los propios profesionales de la Educación Social participantes del estudio argumentaron en sus discursos que las estrategias más significativas para la prevención del absentismo y abandono escolar temprano son las propuestas centradas en el área personal del alumnado, la colaboración familiar, la colaboración y formación al profesorado, seguido de propuestas que se centran en la mejora de las metodologías didácticas y la estructura escolar, destacando las iniciativas relacionadas con la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje y la metodología de aprendizaje-servicio. Por lo tanto, las acciones socioeducativas de las/os educadoras/es sociales en los centros escolares para prevenir situaciones de absentismo, abandono y fracaso escolar son efectivas y esenciales para promover un sistema educativo que realmente garantice el derecho a la educación.

1. En la actualidad, no existe una definición consensuada del absentismo, abandono temprano y fracaso escolar, ya que puede variar en función del territorio. No obstante, a nivel nacional, disponemos de varias definiciones comunes y características compartidas. En esta actividad, deberás llevar a cabo una búsqueda conceptual del absentismo, abandono y fracaso escolar, y a continuación, en la siguiente ficha, definir cada concepto y establecer las similitudes y diferencias entre los tres conceptos:

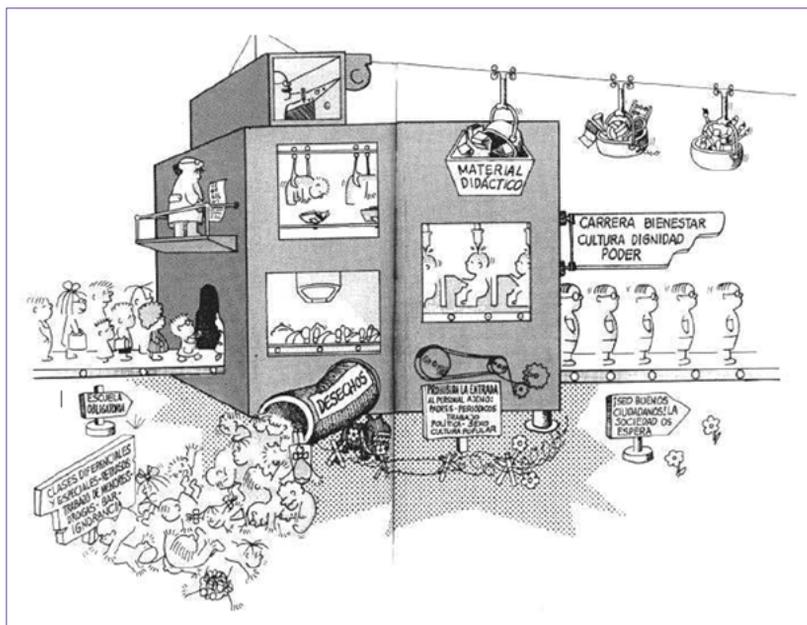
### FICHA. Define... y establece las similitudes y diferencias entre los conceptos.

Absentismo escolar	
Abandono escolar	
Fracaso escolar	
<i>Similitudes y diferencias conceptuales entre absentismo, abandono y fracaso escolar:</i>	

2. En esta actividad, deberás analizar el marco legislativo educativo de tu comunidad autónoma en relación con el absentismo, abandono y fracaso escolar, y con las competencias y funciones de las/os educadoras/es sociales en este campo. Posteriormente elabora un informe en el que expongas cómo se implementan las políticas educativas en la práctica y su efectividad para prevenir el absentismo, abandono y fracaso escolar. En el informe también deberás recoger cuáles son las funciones y las propuestas socioeducativas desde la Educación Social para prevenir e intervenir en situaciones de absentismo, abandono y fracaso escolar.
  
3. En esta actividad, deberás llevar a cabo una revisión en la literatura científica sobre los factores que influyen en el absentismo, abandono y fracaso escolar. A continuación, en la siguiente tabla, refleja los factores que has identificado en tu búsqueda y añade varias propuestas socioeducativas para paliar las causas del absentismo, abandono y fracaso escolar.

Factores que influyen en el absentismo, abandono y fracaso escolar	Estrategias socioeducativas

4. Analiza la siguiente viñeta del psicopedagogo Francesco Tonucci (pseudónimo Frato) en la que se representa la escuela como una fábrica o máquina, en la que entran todos/as los/as niños/as distintos/as y salen todos/as iguales. A continuación, relaciona la viñeta con el absentismo, abandono y fracaso escolar y redacta un comentario crítico



5. Elabora un informe a través de un estudio cualitativo en el que entrevistes a profesionales de la Educación Social que trabajen en el ámbito del absentismo y abandono escolar en los centros educativos. El objetivo de la investigación es conocer las funciones, las estrategias de acción socioeducativa, así como las dificultades que se han encontrado los/as profesionales de la Educación Social en el ámbito del absentismo y abandono escolar en los centros educativos. Para finalizar, deberás llevar a cabo un análisis cualitativo de los argumentos de los/as participantes del estudio y redactar un breve artículo en el que expongas los resultados de tu investigación.

6. Diseña un protocolo de actuación para abordar el absentismo, abandono y fracaso escolar en los centros educativos. El objetivo de este protocolo es establecer un marco de intervención para las/os educadoras/es sociales para prevenir, detectar y actuar ante situaciones de absentismo, abandono y fracaso escolar en los centros educativos, mediante un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa, familias y a los servicios especializados del entorno.
  
7. En esta actividad se analizarán casos de absentismo, abandono y fracaso escolar con la finalidad de comprender las causas que provocan este fenómeno, y también proponer posibles intervenciones socioeducativas para dar respuesta a esta problemática. A continuación, lee atentamente los siguientes casos de absentismo, abandono y fracaso escolar, identifica las causas y consecuencias, y posteriormente plantea varias propuestas de intervención socioeducativas para dar respuesta al problema.

#### **Caso 1**

Lois es un niño inquieto, rebelde y no muestra motivación e interés por ir a la escuela. Ha repetido 6.º de Primaria, y en clase no se encuentra cómodo porque sus compañeros/as son más jóvenes que él. Debido a la diferencia de edad, Lois no se adapta e integra en el grupo de clase. Además, Lois presenta dificultades importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y también muestra desinterés y rechazo por la escuela. La tutora de Lois manifiesta que el niño le ha dicho que no tiene amigos/as en su clase, que le cuesta mucho estudiar, comprender las explicaciones del profesorado. En definitiva, la tutora manifiesta que Lois no tiene ganas de aprender, y tampoco de ir al colegio, se siente incapaz, desmotivado, triste y sin amigos/as. La tutora, en varias ocasiones, ha llamado a la familia, pero no ha obtenido respuesta. Lois, durante los dos primeros trimestres del curso académico ha tenido varias faltas de asistencia, y en este tercer cuatrimestre ya ha dejado de ir a la escuela.

#### **Causas y consecuencias de la situación de absentismo, abandono y fracaso escolar**

#### **Propuestas de intervención socioeducativa**

### **Caso 2**

Verónica es una de las alumnas más brillantes del 2.º de la ESO. Le gusta ir a la escuela, leer y estudiar. En el futuro le gustaría ser profesora de primaria. Este curso escolar Verónica está faltando bastante a clase, cuando falta es para quedarse en casa cuidando de sus hermanos, para ayudar a su madre con las tareas del hogar o para ayudar a su padre en el puesto de ropa ambulante en las diferentes ferias de la comarca de Ourense. Por motivos culturales, la familia de Verónica normaliza que la niña no vaya al colegio porque tiene que ayudar a la familia. La familia de Verónica tiene dificultades económicas, por lo que la economía familiar es su prioridad.

#### **Causas y consecuencias de la situación de absentismo, abandono y fracaso escolar**

#### **Propuestas de intervención socioeducativa**

### **Caso 3**

Tomás tiene 17 años y ha repetido varios cursos de la ESO. Tomás y su familia viven en un barrio pobre, marginal y muy conflictivo. La familia de Tomás no valora ni se preocupa por la educación de su hijo, su madre y su padre consideran que Tomás con 17 años ya puede trabajar y ayudar en la economía familiar. Este nuevo curso escolar Tomás no se ha matriculado en el instituto, y sus compañeros/as de colegio alertaron al instituto de que Tomás se va todas las mañanas al parque a jugar al fútbol. Además, varios niños/as del colegio aseguran que han visto a Tomás robando comida en los supermercados, y que a veces lo han visto comiendo solo en el merendero que está al lado del parque.

#### **Causas y consecuencias de la situación de absentismo, abandono y fracaso escolar**

#### **Propuestas de intervención socioeducativa**

#### Caso 4

Aurora es una niña de 6.º de primaria que sufre acoso escolar, tanto *offline* como *online*, por parte de sus compañero/as de clase, a través de comportamientos amenazantes e insultos, principalmente, por su apariencia física. Aurora es buena estudiante y tiene buen comportamiento en clase, siempre ha obtenido buenas notas y ha pasado de curso sin dificultad, pero está comenzando a faltar a clase de manera puntual por el acoso escolar que sufre, no quiere ir al colegio y esta situación está afectando a su rendimiento y resultados académicos. Aurora se siente triste, sola e incapaz de afrontar el día a día en el colegio. Su familia está desesperada, la han cambiado varias veces de centro escolar, pero el acoso escolar continúa en el nuevo centro educativo. Si la situación no mejora o cambia, el absentismo puntual puede convertirse en crónico y, por tanto, acabar en abandono escolar prematuro y fracaso escolar.

#### Causas y consecuencias de la situación de absentismo, abandono y fracaso escolar

#### Propuestas de intervención socioeducativa

8. Identifica en las distintas redes sociales (Instagram, TikTok, X(Twitter) foros de adolescentes, etc.) y localiza relatos de adolescentes que hayan superado situaciones de absentismo o abandono escolar. Para ello, puedes buscar *hashtags*, publicaciones, o testimonios de adolescentes que hablen sobre este tipo de situaciones (sin violar la privacidad de las personas, respetando la confidencialidad de los testimonios). Posteriormente, analiza cuales fueron los factores que influyeron en el absentismo o abandono escolar de cada testimonio (p. ej.: problemas familiares, dificultades académicas, desmotivación) y las consecuencias que tiene el abandono escolar para el futuro personal y laboral. Para finalizar la actividad, plantea diferentes acciones socioeducativas que pueden desempeñar el/a educador/a social en la comunidad educativa para prevenir y detectar el absentismo o abandono escolar.

9. Diseña y elabora una campaña de sensibilización contra el absentismo, abandono y fracaso escolar, con la finalidad de concienciar sobre la importancia de la educación y las consecuencias de este fenómeno. La campaña va dirigida al colectivo adolescente, profesorado, familias y a la ciudadanía en general. Para la elaboración de la campaña, debes incluir los siguientes elementos de la siguiente ficha.

**FICHA. Elementos que debes incluir el diseño de la campaña de sensibilización contra el absentismo, abandono y fracaso escolar.**

- Un eslogan y/o mensaje principal sobre la importancia de la educación y las consecuencias del absentismo y abandono escolar.
- La propuesta de materiales visuales o multimedia (cartelería, trípticos, vídeos...), desarrollando detalladamente el contenido que se abordaría en cada una.
- Estrategias para difundir la campaña a través de las redes sociales, en los centros educativos, asociaciones juveniles, etc.
- Propuesta de evaluación del impacto de la campaña.

10. Diseña y crea un *podcast* educativo con tus compañeros/as de clase con el objetivo de prevenir el absentismo o abandono escolar. El *podcast* debe estar dirigido a estudiantes, docentes, educadores/as, familias, y a la ciudadanía en general que estén interesados/as en la educación y en aprender estrategias educativas para prevenir el absentismo, abandono y fracaso escolar. Cada episodio debe ofrecer píldoras informativas sobre la problemática, estrategias y prácticas educativas para prevenir y luchar contra el absentismo y el abandono escolar temprano. En el *podcast*, también se pueden incluir entrevistas a especialistas en la temática y testimonios de personas que han superado esta problemática.

Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la Educación Social como alternativa. *Revista Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 65-77.

En esta obra se analiza la problemática del absentismo y el fracaso escolar, proponiendo la Educación Social como una posible solución para prevenir esta problemática. Las/os educadoras/es sociales en los centros escolares ofrecen una intervención socioeducativa integrada y eficaz para prevenir y dar respuesta a estas problemáticas. Por ello, el autor defiende que es necesario formar educadoras/es sociales competentes ante situaciones inciertas y cambiantes, características de la sociedad actual en la que se desenvuelven los/as adolescentes y jóvenes en situaciones de dificultad social. Además, el autor plantea, desde el marco institucional europeo, que se deben proporcionar alternativas al absentismo, abandono y fracaso escolar a través de políticas que busquen dar respuesta a esta problemática desde un enfoque socioeducativo, sistémico e interdisciplinar.

Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y Educación Social en los IES de Vigo. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-11.

En este artículo se analizan las causas que influyen en el absentismo escolar y cómo influyen en función de las características individuales del alumnado, especialmente en alumnado con necesidades educativas especiales. Para ello, se llevó a cabo una investigación sobre el absentismo escolar en los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Vigo (Galicia, España) para analizar la percepción del profesorado sobre el vínculo entre el absentismo escolar y la atención a la diversidad, así como para examinar la necesidad de que el trabajo en este fenómeno fuese llevado a cabo por profesionales especializados/as. Los principales resultados del estudio ponen de manifiesto la relevancia de la figura profesional de la Educación Social en la escuela como una herramienta clave para trabajar con el alumnado en riesgo de exclusión social, a través de intervenciones que promuevan la inclusión, la diversidad y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Asimismo, se enfatiza la importancia de la colaboración entre las/os educadoras/es sociales, las familias y los centros educativos para diseñar estrategias de prevención, acompañamiento y apoyo en situaciones de absentismo escolar.

Gortázar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *Revista de Economía*, 910.

En este artículo se analiza si el sistema educativo español favorece o no la igualdad de oportunidades. A tal fin, el autor analiza la relación del origen socioeconómico del alumnado con tres indicadores diferentes: los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (evaluación externa), la repetición de curso (evaluación interna) y el abandono educativo temprano (logro educativo). Los principales resultados del estudio muestran que el sistema educativo español no favorece la equidad de oportunidades. Por ello, el modelo educativo español debe replantearse un nuevo modelo de currículum y de sistema de evaluación interna.

Amer, J., Barceló, M. V. y Barrio, B. P. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundarias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 75, 165-181.

En este artículo se analizan los programas de prevención y atención al alumnado en situación de absentismo, abandono o fracaso escolar, así como las funciones de los profesionales educativos en este campo. Las principales conclusiones del estudio destacan una valoración positiva de los planes de acción tutorial y el papel que estos otorgan al profesorado-tutor y al equipo de orientación como agentes de prevención e intervención. Por ello, respecta a la prevención, cabe destacar el papel fundamental de la intervención socioeducativa, principalmente las acciones orientadas a la mejora de la educación emocional y la convivencia escolar. Asimismo, los/as autores/as consideran que, desde una perspectiva pedagógica, el entorno escolar y comunitario es un espacio en el que la Educación Social desempeña un papel fundamental.

Fernández-Ortega, S. J. (2024). Estrategias propuestas desde la Educación Social para prevenir el abandono escolar temprano. *Revista de Humanidades*, 51, 181-205.

En este estudio se analizan las estrategias que desarrollan los/as profesionales de la Educación Social para prevenir el abandono escolar temprano. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, utilizando como técnica de recogida de información un grupo de discusión en el que participaron 5 educadoras/es sociales. Entre los resultados, se destacan estrategias preventivas como la colaboración entre la escuela y la familia, así como la flexibilidad, la coordinación, el seguimiento y el acompañamiento como principios que guiaron la acción socioeducativa.



## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco de las titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social*. ANECA.
- Akinaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún Unzué, A., Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). 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.
- Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y Educación Social en los IES de Vigo. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Alventosa-Bleda, E., Pulido-Montes, C. y Oliveira-Dry, W. (2020). La Inclusión se consigue con la Equidad: la desigualdad educativa en las diferentes comunidades autónomas respecto de la Educación Social. En: E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández. *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 187-200). Octaedro.
- Amer, J., Barceló, M. V. y Barrio, B. P. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundarias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 75, 165-181. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn75id363159>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016a). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47.
- Andrés, S. y Giró, J. (2016b). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.

- Aristizabal P., Gómez A., Ugalde A. I. y Lasarte, G. (2017). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Aristizabal, P. y Vizcarra, M. T. (2012). Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Education*, 2(7), 347-355. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20120207.19>
- Arpal, E. (2019). La Educación Social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 71, 181-203.
- Arribakeri, M., Caballero, M. Huarte, J., Tanco, C. Biurrun, A. Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 25-40. [https://doi.org/10. SE7179/PSRI\\_2017.29.02](https://doi.org/10. SE7179/PSRI_2017.29.02)
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.ceespv.org/wp-content/uploads/2021/09/Doc-Profesionalizadores-CGCEES.pdf>
- Azcárraga, J. A. (2022). La nueva legislación educativa: a: por qué no mejorará la educación pública en España. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 111-130.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2014.23.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05)
- Borges, C. y Cid, X. M. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. *RES: Revista de Educación Social*, 29, 174-193.
- Bouché, H., García, M., Quintana, J. M. y Ruiz, M. (2008). *Antropología de la Educación*. Síntesis.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y 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 Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 45-56. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2008.15.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04)
- Caballo, V. E, Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. y Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.

- Campos, B. y Martín-Cuadrado, A. M (2022). El profesional de la Educación Social en contextos escolares: el caso español. En: A. M. Martín-Cuadrado, y A. M. Martín- Cuadrado (coord.). *Retos actuales del sistema educativo. Propuesta de actuación desde la Educación Social*. Octaedro.
- Caride, J. A. (1999). Diseño y evaluación de procesos de acción-intervención social. En: L. Sobrado (coord.). *Orientación e Intervención Sociolaboral* (pp. 9-40). Estel.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. (2006). Da escola e da Educação Social como espaços e tempos para o encontro entre o profesorado e os educadores sociais. En: J. R. Rodríguez., M. Rodríguez. y X. M. Gutiérrez (coords.). *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadoras/es sociais?* (pp. 27-32). Nova Escola Galega-CESGA.
- Caride, J. A. (2010). Educación Social. En: Caride, J. A. (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 255-257). Galaxia.
- Caride, J. A. (2011). La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio. *Revista Innovación Educativa*, 11(54), 53-65.
- Caride, J. A. (2015). La Educación Social ante los objetivos del milenio y sus procesos de desarrollo. *Educación Social. Revista de Intervención socioeducativa*, 61, 11- 23.
- Caride, J. A. (2020). La (in) soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062855p>.
- Caride, J. A., Gradañlle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la Educación Social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 04-11.
- Caride, J. A., Zabalza, M. Á. y Trillo, F. (2019). Calidad educativa: Definición, evaluación y políticas. En: *Investigar, formar y profesionalizar: el compromiso por educación* (pp. 127-146). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Castillo, M., Galán D. y Pellissa, B. (2013). *Acció socioeducativa a l'escola*. UOC.
- Castillo, M., Paredes, L. y Bou, M. (2016). *Educación Social y escuela: necesidades, contextos y experiencias*. UOC.
- Cava, M. J., Martínez, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents.

- Computers in Human Behavior*, 111, 106449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449>.
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Giménez, A. y Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes de la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología*, 32(3), 761, 769. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- CGCEES (2015). *La Educación Social en el estado español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/366.pdf>
- Chozas, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En: J. García-Molina (coord.). *De nuevo, la Educación Social* (pp. 127- 137). Dykinson.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Conde, S. y Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizado del educador/a social. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-19.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2020). Posicionamientos del CGCEES sobre incorporación de la Educación Social en el sistema educativo. *Revista de Educación Social*, 31.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Confluencia*, 2(2), 199-221.
- Cowie, H. (2013). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist*, 37(5), 167-170. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.112.040840>
- Dapía, M. D. y 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>
- Dapía, M. y Fernández, M. R. (2018a). La escuela en la formación inicial de las/os educadoras/es sociales: comunidades de Galicia y Extremadura. En: *Educación Sociale escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 309-328). CEESG/NEG.

- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Derechos Humanos (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Díaz-Aguado, M. J. (2024). *Indicadores para evaluar y mejorar la convivencia escolar*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2020). *Menores y Violencia de Género*. Gobierno de España. Ministerio de Igualdad. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigacion/es/2020/menores\\_UCM.htm](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigacion/es/2020/menores_UCM.htm)
- Díez, E. J. y Muñiz, L. M. (2022). Educación Social en el ámbito escolar y la ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7), 11-17.
- Estébanez, I. (2013). *Las nuevas tecnologías como arma de control*. <https://goo.gl/6UQZf6>
- Ferguson-Patrick, K. y Jolliffe, W. (2018). *Cooperative Learning for Intercultural Classrooms: Case Studies for Inclusive Pedagogy*. Routledge.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Herder.
- Fernández, I., Cuadrado, I. y Martín, G. (2020). Synergy between acceptance of violence and sexist attitudes as a dating violence risk factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5209. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>
- Fernández-Ortega, S. J. (2024). Estrategias propuestas desde la Educación Social para prevenir el abandono escolar temprano. *Revista de Humanidades*, 51, 181-205.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (1988). *Comunicación educativa y democracia cultural*. Laia.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

- Fundación ANAR (2023). *Evolución de la Violencia contra las mujeres en la infancia y adolescencia en España (2018-2022)*. <https://www.anar.org/informe/estudio-sobre-la-evolucion-de-la-violencia-contra-las-mujeres-en-la-infancia-y-adolescencia-2018-2022>
- Gairín, J. y Olmos, P. (2022). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia: causas, consecuencias y estrategias de intervención*. Narcea.
- Galán, D. (2018). El estado de la cuestión y la Normativa en Extremadura. En: Cid Fernández, X. M. et al. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (pp. 51-67). CEESG/NEG.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121- 133.
- García De Fez, S. y Grau, R. (2020). La escuela es nuestra: iniciativas para combatir el absentismo escolar desde contextos vulnerables. En: J. I. Cruz Orozco. y S. García de Fez (coord.). *Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del Derecho a la Educación* (pp. 79-100). Tirant Humanidades.
- García, L., Alguacil, M. y Boqué Torremorell, M. C. (2019). La educación para la paz en las políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social and Education History*, 8(3), 298-323. <https://doi.org/10.1783/hse.2019.4164>
- García, M. (2013). Convivencia escolar: Educación Social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-20.
- García-Yeste, C., Anna Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).
- Gavira, J. L. (2014). Prólogo. En: Consejo Escolar del Estado (coord.). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gimeno, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Gómez, I. y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Gómez-Rivas, F. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Amazónica*, 6(1), 149-185.
- González, J. (1995). *Animación sociocultural. Teoría y práctica*. CCS.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secunda-

- ria. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2016.28.17](https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.17)
- González-Rodríguez, J. A. (2022). El educador social en las escuelas españolas: un análisis desde la normativa educativa. *Educazione Interculturale*, 20(2), 160-171. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15862>
- Gortázar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *Revista de Economía*, 910. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6917>
- Gradaílle, R. y Caride, J. A. (2018). La Educación Social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*. 68, 11-26. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn68id334706>
- Gutiérrez, E. J. D. y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). La Educación Social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>
- Jaussi, M. (coord.) (2002). *Comunidades de Aprendizaje en Euskadi*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jiménez, R. (2013). Los educadores y educadoras en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Revista del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía*, 2, 81-106.
- Jiménez, R. (2017). Más allá del centro educativo: El educador social en la construcción de redes educativas en el territorio y con la comunidad. En: *Actas del XXX Seminario de Pedagogía Social: Pedagogía Social y Desarrollo Humano* (pp. 180-190). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2022). La promoción de la convivencia en el sistema educativo: visiones participativas desde la Educación Social. En: A. M. Martín-Cuadrado. *Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social* (pp. 67-83). Octaedro.
- Lameiras, M., Martínez, R., Carrera, M. V. y Rodríguez, Y. (2021). Sex education in the spotlight: what is working? systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2555. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18052555>
- Lameiras, M., Rodríguez-Castro, Y. y Martínez, R. (2023). La educación sexual en España: De las leyes a las aulas. En: A. Blanco., S. Mora. y J. A. López-Ruiz. *Informe España 2023* (pp. 209-270). Universidad Pontificia Comillas.

- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Revista de Educación*, 29, 77-93.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, núm. 238, pp. 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *BOE*, núm. 15, pp. 1-47.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, pp. 1-83.
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *BOE*, núm. 158, pp. 20824 a 20829.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, núm. 159, pp. 1-22.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *BOE*, núm. 134, pp. 68657-68730.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el Estado Español. *RES, Revista de Educación Social*, 16.
- Macías, M. R., Macías, M. R. y Herrador, R. F. Y. (2021). 15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía. *Revista de Educación Social*, 32, 476-492.
- March, M. X. y Orte, C. (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Octaedro.
- Martín, A. M. (ed.). (2022). *Retos actuales del sistema educativo. Propuesta de actuación desde la Educación Social*. Octaedro.
- Martín, A. M. y García, S. M. (2019). El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica. En: A. M. Martín, y M. Rubio. *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 27-80). UNED.
- Martín, A. M. y Jiménez, R. (2022). El ámbito educativo: actuación desde la Educación Social. En: A. M. Martín-Cuadrado (coord.). *Retos actuales del sistema educativo. Propuesta de actuación desde la Educación Social* (pp. 15-32). Octaedro.
- Martín, A. M. y Rubio, M. J. (2019). La intervención socioeducativa: Conceptualización y modelos. En: A. M. Martín, y M. Rubio. *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 83-120). UNED.

- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Journal for the Study of Education and Development*, 26(1), 79-95. <http://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Martínez, A. y Gómez, E. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Grupo 5.
- Mata-Garriga, M. (1983). Renovación pedagógica. *Vida escolar*, 224, 55-68.
- MEC (2004) *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para debate*. Secretaría General de Educación.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la Educación Social como alternativa. *Revista Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 65-77.
- Melendro, M., De Juanas, Á., Rodríguez, E., Bravo, A. (2018). *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.
- Menacho, S. (2013). 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. (2013). La Educación Social en la escuela / la escuela en la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-9.
- Ministerio de Educación y Cultura y Deporte (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142148/18430.pdf?se>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Informe Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las comunidades autónomas*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a6758962-b4d5-4288-a4d7-dabe96eb3b02/informe-convivencia-ccaa-v-julio-2023.pdf>
- Montolío, M. J. P., Piles, E. M. y Vercher, M. J. N. (2022). Educación Social dentro del sistema educativo en Comunidad Valenciana: experiencias de éxito. *RES: Revista de Educación Social*, 35, 498-517.
- Mori, C., Temple, J. R., Browne, D. y Madigan, S. (2019). Association of sexting with sexual behaviors and mental health among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(8), 770-779. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1658>
- OCDE (2024). *Resultados PISA 2022*. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. y Kallestad, J. H. (2013). The Olweus Bullying Prevention Program: Effects of Classroom Components at Different Grade Levels. En: K. Osterman (ed.). *Indirect and direct aggression*. Peter Lang.

- Ortega, J. (2008). Educación Social en la escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-12.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega-Esteban, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos, *Edetania*, 45, 11-31.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2020). Sextortion among adolescents: Results from a national survey of US youth. *Sexual Abuse*, 32(1), 30-54. <https://doi.org/10.1177/1079063218800469>
- Pérez, D. y Londoño, D. (2015). La influencia de la familia en el desempeño académico de los y las adolescentes del grado sexto en tres instituciones de Antioquia. *Revista Psicoespacios*, 9(15), 215-233.
- Pérez-Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En: A. Petrus, *Pedagogía Social* (pp. 9-39). Ariel.
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En: M. Romans., A. Petrus. y J. Trilla. *De profesión: educador social* (pp. 63-147). Paidós.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y educación escolar. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 11, 87-109.
- Petrus, A. J. (1989). Concepto y campos de la Educación Social. En: CIDE. *Actas del Congreso sobre Educación Social en España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa* (pp. 15-23). Madrid.
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-83.
- Puig, X. y Fernández-Sanmamed, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En: Cid-Fernández, X. M. et al. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). CEESG/NEG.
- Pulido, C. y Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y Educación Social integrados? *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92.

- Quintana, J. M. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En: A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social* (pp. 67-91). Ariel.
- Quintanal, J. (2017). La integración actual del Educador Social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 24, 499-503.
- Quintanal, J. (2018). *La Educación Social en la escuela: Un futuro por construir*. UNED. 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 conducentes a la obtención de aquél. *BOE* núm. 243, de 10 de octubre de 1991, pp. 32891 a 32892.
- Resa-Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Resolució EDU199120. [https://www.cgtensenyament.cat/wp-content/uploads/2020/08/pdf\\_edu199120.pdf](https://www.cgtensenyament.cat/wp-content/uploads/2020/08/pdf_edu199120.pdf)
- Ríos, M., Ríos, M. y Yusta, R. F. (2021). 15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía. *Revista de Educación Social*, 32, 476-492.
- Rocha, N., Valcárcel, M. y Abeal, C. (2023). El/la educador/a social, ¿un perfil profesional necesario en los equipos de orientación educativa y profesional? *Revista de Educación Social*, 36, 87-105.
- Rodorigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La Educación Social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 25, 183-200. <http://doi.org/10.18172/con.3646>
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso, P., Lameiras, M. y Failde, J. M. (2018). From sexting to cybercontrol among dating teens in Spain: an analysis of their arguments. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3). <https://doi.org/10.1177/0044118X231158138>
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso, P., Martínez, R. y Adá, A. (2021b). *Ni On Ni OFF. Programa coeducativo de prevención de ciberacoso sexual*. Aranzadi.
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso-Ruido, P., Lameiras-Fernández, M. y Faílde-Garrido, J. M. (2018). Del sexting al cybercontrol en las relaciones de pareja de adolescentes españoles: análisis de sus argumentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 170-178. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.4>
- Rodríguez-Castro, Y., Martínez, R., Alonso, P., Adá, A. y Carrera, M. V. (2021a). Intimate partner cyberstalking, sexism, pornography, and

- sexting in adolescents: new challenges for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042181>
- Rodríguez-Castro, Y., Martínez, R. y Lameiras, M. (2022). *Habilidades interpersonales y mediación: una aproximación a la práctica con perspectiva de género*. Aranzadi.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión, educador(a) social*. Paidós.
- Royakkers, L. (2000). The Dutch approach to stalking laws. *California Criminal Law Review*, 3(1), 1-15.
- Ruedas-Caletrio, J. y González, S. (2021). Percepción del alumno de secundaria en centros de Extremadura respecto a la acción del educador o educadora social escolar. *Educación social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 79, 13-34. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn79id386380>
- Ruiz, M. (2012). El educador en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M. y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Revista Perfiles Educativos*, 37(148), 12-19.
- 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.
- Sánchez-Valverde, C. (2015). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación Social*, 20, 5-9.
- Santolaria, F. (1997). Regeneracionismo y tutela pedagógica: en torno a Ortega y su pedagogía social como programa político (1910). *Revista de Educación*, 65-75.
- Save the Children (2016). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the Children.
- Segovia, J. (2000). Educación y escuela como elementos de integración social. *Documentación Social*, 120, 39-68.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Sanz y Torres.
- Serrano, J. F. (2018). La Educación Social en el sistema educativo, una mirada desde Castilla-La Mancha. En: Cid-Fernández, X. M. et al. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (pp. 69-80). CEESG/NEG.

- Serrate, S. y 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, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E. y Marín, V. M. (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](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542)
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29.
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez Casado, R. (2016). Educación intercultural inclusiva. Funciones de las/os educadoras/es sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40, <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Tiana-Ferrer, A. T., Somoza-Rodríguez, J. M. S. y Badanelli-Rubio, A. M. B. (ed.) (2014). *Historia de la educación social*. UNED.
- Tiana-Ferrer, F. A. y Sanz F. F. (2003). *Génesis de la Educación Social en Europa*. UNED.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta.
- Úcar, X. (1999). La profesión del educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación. *El Prácticum en la Formación de Educadores Sociales*, 1, 299- 311.
- UNESCO (2022). *(Re)imaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Universidad de Vigo (2008). *Memoria del grado de Educación Social*. [http://fcee.uvigo.es/docs/estudios/ES/Memoria\\_ES.pdf](http://fcee.uvigo.es/docs/estudios/ES/Memoria_ES.pdf)
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [tesis doctoral no publicada].
- Vega, A. (2013). La educación en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16.
- Vila, E. S., Cortés, P. y Martín, V. M. (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>

- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K. y Lerkkanen, M. K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>
- Zaitegi, N. (2007). Programas institucionales: educar para la convivencia. *Idea*, 5, 266-271.
- Zaldívar, J. I. y Castillo, X. L. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11465>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic Review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

# Índice

Introducción .....	11
1. El sistema educativo español .....	15
1. Estructura del sistema educativo español .....	15
1.1. La organización de los centros educativos en España ..	18
1.2. El espacio profesionalizador del/a educador/a social en los centros educativos: el Departamento de Orientación .....	18
1.3. El reconocimiento profesional de la Educación Social en los documentos institucionalizados del centro educativo .....	21
2. Marco legislativo educativo .....	26
Actividades .....	37
Lecturas recomendadas .....	43
2. La figura profesional de la Educación Social .....	45
1. Breve recorrido histórico por los antecedentes de la profesión de la Educación Social .....	45
2. El carácter social del fenómeno educacional .....	52
3. Nuevos retos de la Educación Social: la escuela como ámbito de intervención emergente .....	56
Actividades .....	59
Lecturas recomendadas .....	70

3. La Educación Social en la escuela . . . . .	73
1. Competencias y funciones del/a educador/a social . . . . .	73
2. Experiencias de educadoras/es sociales en los centros escolares . . . . .	82
Actividades . . . . .	96
Lecturas recomendadas . . . . .	107
4. La convivencia escolar y la educación social . . . . .	109
1. Maltrato escolar entre iguales: acoso escolar, <i>ciberbullying</i> y ciberviolencias sexuales y de género . . . . .	111
1.1. Acoso escolar/ <i>bullying</i> : en la esfera <i>online</i> y <i>offline</i> . . . . .	111
1.2. Violencias de género y sexuales: en la esfera <i>online</i> y <i>offline</i> . . . . .	113
2. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. . . . .	117
2.1. Plan, programa y protocolos de convivencia escolar. . . . .	123
3. La participación de la familia en la convivencia escolar . . . . .	129
Actividades . . . . .	135
Lecturas recomendadas . . . . .	148
5. El absentismo, abandono y fracaso escolar: la Educación Social como medida de prevención. . . . .	151
1. Concepto, causas y situación actual del absentismo, abandono y fracaso escolar en España. . . . .	151
2. Marco normativo y legislativo . . . . .	153
3. Actuaciones del/a educador/a social ante el absentismo, abandono y fracaso escolar . . . . .	157
Actividades . . . . .	163
Lecturas recomendadas . . . . .	170
Referencias bibliográficas . . . . .	173



## La educación social en el sistema educativo: de la teoría a la práctica

La incorporación del perfil profesional de la Educación Social en los centros educativos se ha convertido en uno de los retos actuales de la profesión. Para lograr la plena integración de la Educación Social en el sistema educativo, es preciso superar desafíos como la falta de reconocimiento institucional, la resistencia por parte de la institución escolar al cambio, la necesidad de definir las competencias y funciones del/a educador/a social dentro del ámbito escolar, y es necesaria una ley de la Educación Social. Con el propósito de abordar y superar estos desafíos nace esta obra, estructurada en cinco capítulos. En cada capítulo se ha incluido un apartado de *actividades* para trabajar los contenidos más significativos que se tratan en él, y se concluye con un apartado de *lecturas recomendadas* en el que se propone una selección de lecturas con el objetivo de favorecer un mayor nivel de reflexión y profundización en los contenidos tratados, así como para estimular la curiosidad y el afán de conocimiento del/a lector/a.

Esta obra también aspira a ser un recurso valioso tanto para educadoras/es sociales y otros profesionales de la educación como para que el profesorado universitario lo pueda utilizar como recurso docente en la materia de Educación Social en el sistema educativo del Grado de Educación Social, sirviéndole de apoyo en el proceso de formación de las/os futuras/os profesionales de la Educación Social.

**Rosana Martínez Román.** Profesora ayudante doctora del Área de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación y Trabajo Social, del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo. Doctora en Ciencias de la Educación y del Comportamiento, Mención Internacional (2021) (Universidad de Vigo, España), obteniendo el Premio Extraordinario de doctorado. Graduada en Educación Social. Miembro del equipo de investigación «Salud, sexualidad y género» (PT1) de la Universidad de Vigo.

**Yolanda Rodríguez Castro.** Profesora titular de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Educación y Trabajo Social del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo. Doctora de Psicopedagogía y miembro del equipo de investigación «Salud, sexualidad y género» (PT1) de la Universidad de Vigo. Actualmente es directora de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo.

