

El/la educador/a social, ¿un perfil profesional necesario en los equipos de orientación educativa y profesional?

Social educator, a necessary professional profile for educational and professional guidance teams?

Noelia Da Rocha Calvo, *educadora social y doctoranda en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela*

Margarita Valcarce Fernández y Cristina Abeal Pereira, *profesoras del Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela*

87

Resumen

Comunidades Autónomas como Extremadura, Castilla La Mancha, Andalucía, Islas Canarias e Islas Baleares cuentan con normativa propia orientada al desempeño profesional de la Educación Social en los centros educativos, con algunas semejanzas y disimilitudes. En estos territorios, los educadores y las educadoras sociales realizan parte de su función en y/o en colaboración con los equipos de orientación, especialmente de los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La respuesta desigual por parte de las distintas administraciones autonómicas educativas, a nuestro juicio, pone en cuestión la incorporación a todos los equipos de orientación de estos y estas profesionales, su rol y funciones, así como el grado de aceptación o rechazo por parte de los profesionales de la orientación. En este contexto de incertidumbre con respecto a la conveniencia de ampliar los equipos, nos hemos propuesto conocer las percepciones de los orientadores y orientadoras de centros públicos de ESO, a través de una investigación cuantitativa-descriptiva, en la que se ha aplicado un cuestionario ad hoc a una muestra de conveniencia de 85 orientadores/as escolares. Los resultados del estudio manifiestan dos posturas opuestas en relación con la necesaria inclusión de la educación social en los centros educativos, a las que atribuimos la falta de conocimiento de la figura profesional del educador/a social y la necesidad de clarificar sus funciones en el contexto escolar.

Palabras clave: Orientación educativa; orientación profesional; Departamento de Orientación; orientador/a profesional; educador/a social.

Abstract

Autonomous Communities such as Extremadura, Castilla La Mancha, Andalusia, Canary Islands and Balearic Islands have their own regulations aimed at the professional performance of Social Education in schools, with some similarities and dissimilarities. In



these territories, social educators carry out part of their function in and/or in collaboration with guidance teams, especially in Compulsory Secondary Education (ESO) centres. The uneven response by the different autonomous educational administrations, in our opinion, calls into question the incorporation of these professionals into all guidance teams, their role and functions, as well as the degree of acceptance or rejection by guidance professionals. In this context of uncertainty regarding the convenience of expanding the teams, we have proposed to know the perceptions of the counselors of public centers of ESO, through a quantitative-descriptive research, in which an ad hoc questionnaire has been applied to a convenience sample of 85 school counselors. The results of the study show two opposing positions in relation to the necessary inclusion of social education in schools, to which we attribute the lack of knowledge of the professional figure of the social educator and the need to clarify their functions in the school context.

Keywords: Educational guidance; professional guidance; Guidance Department; professional guidance counsellor; social educator.

Fecha de recepción: 25/03/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2023

88

Introducción

Diversos estudios cuestionan el modelo actual de escuela y de enseñanza, centrado en la transmisión de conocimientos que aseguren los logros académicos del alumnado, en detrimento de lo que implica atender a la complejidad y diversidad de situaciones que se presentan en el aula y que debieran contemplar la preparación para la vida en términos de dominio de competencias específicas y transversales entre otras. Este modelo «no resuelve el problema del fracaso escolar, absentismo, hábitos de estudio inadecuados, poca implicación de algunas familias, exclusión social y educativa, etc.» (Laorden, Prado e Royo, 2006, p.78).

Así la escuela debe seguir haciendo frente a las crecientes necesidades y demandas de una sociedad, caracterizada por el dinamismo derivado de la incertidumbre y los continuos y acelerados cambios en los valores, tecnología, políticas, prácticas, etc. que impactan fuertemente en la construcción de la identidad de las personas, en la forma de relacionarse entre sí y con los contextos y recursos, y en el desarrollo de sus vidas personales y colectivas. «Es en este sentido que se necesita de una escuela nueva, que supere los desafíos y discontinuidades que perduran de la escuela del pasado» (Graziano, 2017).



De acuerdo con Pardo y García (2017, p.58) cuando afirman que «es el centro como totalidad el que constituye la unidad de cambio» consideramos que se hace necesaria una nueva escuela, abierta a la comunidad y adaptada a estos nuevos tiempos.

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 de España, no contempla la figura del/la Educador/a Social en sus equipos. El conocimiento directo, por nuestra parte, de la realidad educativa y la percepción de nuevas necesidades nos lleva a pensar si su incorporación beneficiaría profundamente el desarrollo de una mejor orientación educativa y profesional. Para intentar confirmar esta aseveración, hemos recuperado un Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Educación Social (Da Rocha, 2018), y un Trabajo de Fin de Master (TFM) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas (Da Rocha, 2020), y se investigó acerca del acuerdo o desacuerdo con esta propuesta por parte de los/as demás profesionales de dichos equipos, tras haber realizado la correspondiente revisión documental de la literatura de los últimos diez años sobre el tema.

En el TFG se realizó una investigación documental para conocer el estado de la cuestión en el territorio español, se completó el estudio en el TFM consultando a los orientadores y orientadoras acerca de su percepción sobre la incorporación de esta figura en los equipos de orientación. En este artículo incluimos los procesos seguidos en el trabajo de campo y los resultados más importantes que contribuyen a constatar en parte la viabilidad de nuestra hipótesis.

Las dificultades de convivencia escolar, junto con la complejidad de las aulas, derivan en una serie de problemáticas como la exclusión social, el bajo rendimiento académico, el absentismo y/o el abandono escolar, el desgaste de la función docente, etc., que la escuela no está siendo capaz de afrontar por ella misma, 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. Una medida que nace al amparo de la Ley Orgánica 8/2021, del 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la Violencia, y que fundamenta, una vez más, la necesidad de inclusión de nuevos perfiles profesionales en los centros escolares, entre ellos los educadores y educadoras sociales (Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022).



El profesorado —colectivo más cuestionado por la incapacidad de la escuela para responder a las demandas sociales— no puede afrontar de forma aislada la diversidad y complejidad de situaciones existentes en las aulas, sino que se precisa de la colaboración de las familias y de los servicios e instituciones del entorno en el que tienen que ver con la formación de los/as menores (Menacho, 2013). Lo que es lo mismo, la educación tiene que ser una responsabilidad compartida entre escuela, familias y comunidad. En esta línea, se evidencia la necesidad de incorporar en los centros escolares una figura profesional que pueda hacer de puente entre la escuela, las familias y la comunidad, además de intervenir sobre las necesidades y problemáticas a las cuales el sistema escolar no está dando respuesta, funciones que, según González, Olmos & Serrate (2016) son competencia del educador y educadora social.

Los Departamentos de Orientación necesitan incorporar a sus equipos, profesionales capaces de desarrollar actuaciones que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. Los orientadores y las orientadoras son figuras clave en los centros educativos, ya que se ocupan de coordinar actuaciones entre el alumnado, sus familias y el profesorado, sin embargo sus funciones no pueden reducirse a la detección de problemáticas en el alumnado e al asesoramiento de las familias y profesorado, de ahí la importancia de incluir en los equipos nuevas figuras profesionales que diseñen y desarrollen programas de prevención e intervención con carácter más social. La educación social se define como «una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social» (ASEDES, 2007, p.12). Algunas acciones, entre otras, la de desarrollar la educación familiar desde la escuela, no están siendo abordadas con la actual organización; la educación social puede ocuparse de la transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; mediación social, cultural y educativa; conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos; diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto; y gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos (ASEDES, 2007)

En definitiva, consideramos el desempeño profesional del/a educador/a social en el contexto escolar determinante de cara a construir la escuela actual que necesitamos. Se trata de una figura profesional que tiene mucho que aportar al equipo de profesionales que configuran dicho Departamento.



Pero ¿qué piensan los orientadores y orientadoras de los equipos actuales de los Departamentos de Orientación sobre su incorporación? Para responder a esta pregunta se ha llevado a cabo una investigación con el objetivo de conocer las percepciones de los orientadores y orientadoras, acerca de cuál debería ser su rol y funciones.

Después de realizar un análisis de la normativa vigente que regula la estructura y funcionamiento de los Departamentos de Orientación, así como el rol y funciones de los profesionales que forman sus equipos, tomamos como referencia el desempeño de los/as educadores/as sociales en los Departamentos de Orientación de Extremadura, ejemplo que puede arrojar luz sobre nuestra hipótesis acerca de la conveniencia de ampliar los equipos de orientación de los centros educativos con esta figura profesional, en tanto en cuanto se puede evaluar su trabajo en estos Departamentos.

Método

De estas ideas clave y de la revisión realizada de la documentación accesible al respecto, surge el propósito de esta nueva investigación —de carácter empírico— con la que se ha pretendido dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Consideran los profesionales de la orientación profesional necesario el trabajo de los de la educación social en el contexto escolar?
- ¿Cuáles son, según los profesionales de la orientación profesional, las modalidades de incorporación de los de la educación social en los centros de enseñanza secundaria?
- Según los profesionales de la orientación profesional, ¿qué funciones debe desempeñar el profesional de la Educación Social en los equipos de orientación?
- ¿Qué opiniones tienen los profesionales de la orientación profesional sobre las aportaciones de los de la educación social al Departamento de Orientación?

A partir de los interrogantes anteriores se han formulado cuatro objetivos generales que han guiado todo el proceso investigador:

1. Analizar cómo perciben en la profesión de orientación profesional la inclusión de profesionales de la educación social en el contexto escolar.
2. Estudiar las impresiones de quienes ejercen la orientación profesional sobre modalidades de incorporación de profesionales de educación social en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

3. Indagar sobre las concepciones de quienes ejercen la orientación profesional acerca de las funciones que debe desempeñar quien se ocupe de la Educación Social en los equipos de orientación.
4. Conocer las opiniones de quienes ejercen la orientación profesional acerca de las aportaciones de la educación social al Departamento de orientación.

Muestra

El tiempo y los recursos limitados de los que se ha dispuesto, así como la amplia muestra del estudio, son factores que deciden el carácter cuantitativo de la investigación, definida por Bisquerra et al. (2014, p.38) como aquella que «tiende a fragmentar la realidad y trabaja con variables muy específicas que se cuantifican y se expresan en valores numéricos». En este sentido, se ha elaborado un cuestionario como instrumento para la recogida de información —siguiendo los pasos propuestos por Martínez (2002)— y se ha hecho uso de la estadística descriptiva como técnica de análisis de los datos obtenidos.

La población del estudio responde al perfil de profesionales que ejercen la orientación profesional en los Departamentos de Orientación de los centros públicos de ESO del estado español; la muestra seleccionada es de conveniencia, coincidiendo con el número de respuestas obtenidas de los cuestionarios cubiertos. Aunque se trate de una técnica de muestreo no probabilístico —que no permite generalizar los resultados— consideramos sus posibilidades a la hora de obtener información de utilidad para la realización de estudios posteriores de mayor profundidad. En este sentido, se aplicaron cuestionarios —previamente validados por el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Galicia (CEESG)— a una muestra de conveniencia de 85 orientadores/as escolares, que se corresponden con un total del 21,6% de la población consultada (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra

				Nº total	% total
Enviados	Recibidos	Enviados	Recibidos	recibidos	recibidos
392	55	392	30	85	21,6

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la estructura del cuestionario, contiene dos bloques diferenciados. Un primer bloque referido a datos generales sobre el perfil de quien cubre el cuestionario —con intención de caracterizar la muestra— y un segundo bloque centrado en el tema de estudio. Se



realizaron un total de doce preguntas, siete para el primer bloque y cinco para el segundo. De este segundo bloque de preguntas —orientadas a conocer las percepciones de quienes ejercen la orientación profesional sobre la inclusión de profesionales de la Educación Social en los centros escolares, así como la modalidad de incorporación en los centros de ESO, y sus funciones y aportaciones en los equipos de orientación— cuatro presentan formato cerrado, a modo de escala tipo Likert —totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo (ED), de acuerdo (DA), totalmente de acuerdo (TD)— y una última formato abierto, con el objetivo de ampliar información sobre el tema de estudio, considerando la posibilidad de que el instrumento no recogiese todas las opciones posibles de respuesta.

Instrumentos

El instrumento se elabora a través de la herramienta *Microsoft Forms*, por las facilidades que muestra a la hora de ser cubierto de forma *online*. En este sentido, tras registrar los datos de contacto de la muestra de centros escolares —a través del directorio de centros del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de la Conselleria de Educación, Universidades e Formación Profesional— se envió a cada centro un enlace del cuestionario a través de correo electrónico, presentando el instrumento y pidiendo su reenvío al profesional de la orientación profesional de referencia, para cubrirlo en el margen de tiempo establecido (dos semanas). Sin embargo, debido a la baja receptividad del cuestionario, se decide realizar un segundo envío, invitando a los centros que no lo cubrieron a hacerlo en el plazo de una semana.

Análisis de datos

Una vez recogida la información, se realiza un análisis de esta, definido por Rodríguez, Gil y García (1996, p.200) como «un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos con los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación».

El cuestionario ha sido aplicado a 85 orientadores/as profesionales, se han obtenido un total de 2.550 datos: 470 en relación con las cinco primeras preguntas, encaminadas a caracterizar la muestra; 2.050 que se corresponden con la escala Likert, en la cual 82 orientadores/as profesionales responden a los 25 ítems que componen la escala (4 referidos a la necesidad de inclusión, 4 a la modalidad de incorporación, 8 a las funciones y 9 a las aportaciones del



educador/a social en los equipos de orientación); y 30 datos adicionales en la última pregunta, de formato abierto, sobre otras funciones y/o aportaciones del educador/a social no tenidas en cuenta en la escala anterior.

El carácter descriptivo y cualitativo que presentan los datos, determinan las técnicas de análisis empleadas: la estadística descriptiva y las transcripciones directas. En esta línea, para resumir y describir los datos cuantitativos, se han representado gráficamente —a través de diagramas de sectores y de tablas— los resultados, y se han acompañado de comentarios interpretativos para mejorar su comprensión; mientras que, en lo que se refiere a los datos cualitativos, se ha optado por mantener las transcripciones de las citas más significativas extraídas del cuestionario.

En las siguientes líneas se describen e interpretan los resultados del estudio que, como se verá, evidencian dos tendencias diferenciadas en cuanto a la inclusión del educador y de la educadora social en los centros escolares, para terminar con un apartado de discusión y conclusiones generales. Consideramos imprescindible compartir y devolver los resultados a la comunidad, a modo de agradecimiento a los/as informantes del estudio, y como contribución para el logro de la aceptación y el reconocimiento profesional del educador y educadora social en los centros escolares.

Resultados

Las aportaciones más significativas del cuestionario, empezando por el perfil de la muestra, corresponden a un total de 85 profesionales de la orientación educativa y profesional, en su mayoría de género femenino —91,7% del total de la muestra— licenciatura en psicología (48,75%), pedagogía (31,25%) y psicopedagogía (17,5%). Se trata de un perfil bastante diverso en lo que tiene que ver con la experiencia profesional, pues un 45% de la muestra lleva trabajando en la orientación menos de diez años, un 31% entre once y veinte años, y un 24% más de veinte años. Independientemente de la experiencia laboral, la mayoría de las personas que han cubierto el cuestionario (66%) lleva trabajando menos de cinco años en el mismo centro escolar. En cuanto a la comunidad autónoma a la que pertenecen, la mayoría de la muestra trabaja en centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra (35,7%), Andalucía (35,29%), Extremadura (33,3%), Castilla y León (33,3%), Comunidad de Madrid (33,3%), País Vasco (33,3%), Illas Baleares (33,3%) e Illas Canarias (33,3%). El resto de las



Comunidades Autónomas apenas cuentan con representación, como es el caso de Cantabria, Comunidad Autónoma de Ceuta y la Comunidad Autónoma de Melilla, donde contamos con una única respuesta. Destaca el caso de Galicia, donde se obtiene el mayor número de respuestas pero que presenta el porcentaje de respuesta más bajo (9,02%) después de Cantabria. El motivo de este hecho es que se realizó un mayor envío de cuestionarios a los centros de ESO gallegos, donde el cuestionario tuvo muy poca receptividad.

En relación con el segundo bloque de preguntas, orientado a dar respuesta a los objetivos del estudio, los resultados manifiestan dos tendencias diferenciadas en cuanto la inclusión de la figura profesional del educador y de la educadora social en los centros escolares. Por una parte, los orientadores y las orientadoras escolares muestran actitudes positivas hacia la inclusión de nuevas figuras profesionales en los centros de ESO, para dar una atención más integral a las necesidades y demandas de la comunidad educativa. Sin embargo, los cuestionarios también muestran posturas opuestas en lo que tiene que ver con el quehacer profesional del educador o educadora social en este contexto (Tabla 2).

Tabla 2. Sobre la necesidad de incorporación del educador/a social

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
Es importante la incorporación de otras figuras profesionales en el centro para dar una mejor atención y respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.	1,2%	1,2%	25,6%	72%
La Educación Social tiene presencia en el contexto escolar.	0%	1,3%	23,8%	75%
La entrada del educador/a social en la escuela favorece el trabajo interdisciplinar y aporta nuevas competencias y estrategias de trabajo a los equipos profesionales.	0%	4,9%	25,9%	69,1%
El trabajo del educador/a social puede desarrollarse de forma coordinada con los/as profesionales del centro, sin darse solapamientos en sus funciones.	0%	6,2%	30,9%	63%

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la modalidad de incorporación del educador o de la educadora social en los centros escolares (Tabla 3), la mayoría de la muestra considera que esta figura profesional debería desempeñar su función en los centros escolares de forma interna, desarrollando las funciones que se le asignan desde el Departamento de Orientación, y destacan su mayor grado de acuerdo con las funciones de mejora de la convivencia, mediación escolar, familiar y social y fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad (Tabla 4).

Tabla 3. Sobre la modalidad de incorporación del educador/a social

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
El/la educador/a social debe trabajar de forma interna en el centro, desarrollando las funciones que se le asignan desde el Departamento de Orientación.	1,2%	13,6%	22,2%	63%
El/la educador/a social debe trabajar de forma interna en el centro, pero solo en aquellos centros en los que existen situaciones de riesgo y exclusión social en el alumnado.	14,6%	58,5%	19,5%	7,3%
El/la educador/a social debe trabajar de forma externa en el centro, desarrollando programas de colaboración entre el centro y los servicios municipales.	17,1%	41,5%	24,4%	17,1%
El/la educador/a social debe trabajar de forma externa en el centro, formando parte de empresas y asociaciones que son contratadas por el centro para desarrollar programas.	39,5%	40,7%	14,8%	4,9%

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4. Sobre las funciones a desempeñar por el educador/a social en el D.O.

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
Coordinación con profesionales del centro y los servicios del entorno.	0%	1,3%	31,3%	67,5%
Detección de problemáticas sociales en el alumnado y sus familias.	0%	6,1%	25,6%	68,3%
Mediación escolar, familiar y social	1,2%	3,7%	28,4%	66,7%
Colaboración en la prevención y control del absentismo escolar.	0%	7,3%	22%	70,7%
Colaboración en el diseño, desarrollo y evaluación de programas orientados a la Convivencia.	2,5%	2,5%	30,9%	64,2%
Participación en la elaboración y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial.	3,7%	14,8%	42%	39,5%
Participación en programas de formación de madres y padres.	1,2%	6,1%	41,5%	51,2%
Participación en la elaboración y desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional.	9,8%	38,3%	30,9%	21%

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, quienes ejercen la orientación escolar manifiestan su menor grado de acuerdo con las funciones relacionadas con la participación en la elaboración y diseño del Plan de Acción Tutorial y del Programa de Orientación Académica y Profesional (Tabla 4). Hecho que se justifica con cierta preocupación de estos profesionales por las limitaciones formativas que presenta la figura de la Educación Social en materia escolar y por el posible solapamiento

de funciones que se puede dar entre los educadores y educadores sociales y otros profesionales del centro.

Referido a las percepciones de quienes ejercen la orientación sobre las aportaciones de los educadores y educadoras sociales en los equipos de orientación (Tabla 5), los datos vuelven a ser bastante positivos. La mayor parte de informantes considera que el trabajo de esta figura profesional en los Departamentos de Orientación permite crear espacios educativos para dinamizar el tiempo no lectivo, acompañar el proceso de intervención, desarrollar la mediación escolar para resolver los conflictos surgidos en el centro, trabajar de forma colaborativa entre los profesionales del centro y los servicios del entorno próximo, mejorar la inclusión social y la convivencia del alumnado y desarrollar programas de prevención. Sin embargo, tal y como ocurre con las funciones, encontramos un porcentaje relativamente alto de orientadores/as educativos que muestran su grado de desacuerdo con las aportaciones del educador/a social relacionadas con el diseño y desarrollo de programas educativos individualizados y con la detección de necesidades a través de diferentes estrategias.

Tabla 5. Sobre las aportaciones del educador/a social en los equipos de orientación

	T.D	E.D.	D.A.	T.A.
Creación de espacios educativos para dinamizar el tiempo no lectivo.	0%	3,7%	39%	57,3%
Diseño y desarrollo de Programas educativos individualizados.	1,2%	19,8%	44,4%	34,6%
Acompañamiento a lo largo del proceso de intervención socioeducativa.	0%	2,5%	37%	60,5%
Mediación escolar para la resolución democrática de los conflictos.	1,2%	6,2%	30,9%	61,7%
Detección de necesidades a través de diferentes estrategias.	0%	11,4%	35,4%	53,2%
Trabajo en red con la comunidad educativa y los agentes del entorno.	0%	3,7%	32,1%	53,2%
Mejora de la inclusión social.	0%	1,2%	29,3%	69,5%
Mejora de la convivencia.	1,2%	6,2%	25,9%	66,7%
Prevención (absentismo escolar, violencia de género...).	0%	6,1%	26,8%	67,1%

Nota. Elaboración propia.

Para finalizar, se hace hincapié sobre los resultados obtenidos de la pregunta de formato abierto, en la que se pide a los orientadores y orientadoras escolares que aporten información adicional sobre otras funciones y/o aportaciones del educador o educadora social en los centros de ESO. Los datos confirman la necesidad de que los educadores y educadoras

sociales trabajen de forma interna en los centros escolares, desarrollando acciones encaminadas a la mejora de la inclusión y de la convivencia escolar, a través de la puesta en marcha de programas de prevención e intervención, en colaboración con la comunidad educativa y otros agentes del entorno. Por otra parte, los orientadores/as escolares señalan otras aportaciones no tenidas en cuenta en el propio cuestionario, relacionadas con el desarrollo de la acción de ayuda, apoyo y asesoramiento al alumnado —también en lo que tiene que ver con trámites administrativos, como la solicitud de becas, procesos de matriculación, etc.— y el apoyo a orientadores/as escolares en relación con la atención e intervención con el alumnado y sus familias (elaboración de entrevistas, de informes psicopedagógicos aportando una perspectiva social y familiar, etc.). Otras respuestas que dan los/as informantes a esta cuestión son las siguientes: acompañar al alumnado cuando hay servicio de transporte escolar y participar en los procesos de formación del profesorado, en lo que tiene que ver con estrategias innovadoras y las acciones tutoriales. Además, también se señala la importancia de que la figura profesional de la Educación Social coordine los centros de Educación Infantil y Educación Primaria adscritos al centro de Educación Secundaria Obligatoria en el que se trabaja.

En definitiva, los resultados del estudio evidencian percepciones diferenciadas en lo que tiene que ver con la inclusión y el desempeño profesional de la figura profesional de la Educación Social en los centros escolares. Aunque la mayoría de orientadores y orientadoras escolares considera necesaria su inclusión, especialmente en los equipos de orientación, desarrollando las funciones que le son asignadas desde el Departamento, otra parte de estos manifiestan su desacuerdo. Reticencias que parecen venir dadas por la falta de conocimiento de la figura profesional del educador o educadora social y la necesidad de clarificar sus funciones en el contexto escolar. Una constatación que refleja un claro distanciamiento entre los elementos académico-disciplinares y los socioeducativos en la realidad de los centros escolares.

Discusión y Conclusiones

El trabajo realizado, tras la revisión en profundidad de la investigación y literatura científica, aporta nuevos elementos para comprender la situación actual de la profesión de la educación social en el ámbito escolar. El estudio del estado de la cuestión nos permitió conocer las



diversas posiciones y debates en torno a la figura, papel y función de los profesionales de la educación social, así como las tendencias actuales y los avances más significativos.

Pasados ya 20 años desde que algunas comunidades autónomas (Extremadura, Castilla La Mancha, Baleares, Canarias y Andalucía) empezasen a incluir a Educadores y Educadoras Sociales en los centros escolares —aunque con diferentes modelos de acción en lo que respecta a su trabajo (López, 2012)— encargándoles tareas de convivencia, detección de factores 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 & Fernández, 2018; Ruiz, 2012), desarrollo de planes de convivencia en centros educativos y trabajo con los recursos comunitarios de la zona (CGCEES, 2020), con funciones de análisis, valoración, asesoramiento, trabajo en red, diseño e intervención, dinamización de grupos y coordinación (CGCEES, 2020; Galán, 2019), las educadoras y educadores sociales están desarrollando acciones de gestión, de convivencia y de asesoramiento al conjunto de la comunidad educativa (Puig & Fernández, 2018). En secundaria, sobre todo, desarrollan principalmente programas de convivencia, multiculturales y de absentismo (Terrón-Caro et al., 2015, 2017) y 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).

Como señala el CGCEES (2020) estas Comunidades Autónomas han mejorado su relación con los servicios sociales, han reducido el abandono escolar y han mejorado el éxito educativo; el acoso escolar ha bajado mediante la promoción de una cultura de paz, hay una mejor relación entre el centro escolar y los recursos comunitarios, y las funciones del profesorado en cuanto a aspectos sociales también ha mejorado.

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



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

En general la incorporación de la figura de los y las educadoras sociales a los centros educativos ha sido una experiencia positiva. A día de hoy (Vila et al., 2020) ya no son percibidos como un recurso de emergencia y se les van incorporando en la comunidad educativa.

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

Aun así, como concluye el estudio realizado por Bretones et al. (2019), los espacios que ocupan los y las educadoras sociales siguen siendo, en muchos casos, de apoyo en situaciones concretas al profesorado, encasillados en intervenciones con alumnado en desventaja y, además, las demás tareas que desempeñan en los centros escolares aún no han sido reconocidas o no se le da la suficiente importancia en todos los centros escolares y administraciones públicas.

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

En consecuencia, la incorporación de la educación social en el ámbito escolar, fundamentalmente en educación secundaria existe, aunque permanece la necesidad de definir más precisamente el desempeño profesional (funciones), ampliar la plantilla haciéndola extensiva a más centros y continuar la reflexión acerca de una formación adecuada a las nuevas exigencias profesionales. (Dapía et. al., 2018).

No obstante, su labor no puede ser la de un profesional esporádico, que sólo actúa ante situaciones conflictivas, como un “apaga fuegos” (Galán & Castillo, 2008). Aunque su integración en las Comunidades Autónomas ha tendido inicialmente a asumir tareas que podrían etiquetarse a veces como de “apaga fuegos” en centros de actuación preferente o “de difícil desempeño” (Cid, 2017), cada vez más su función está orientada desde una visión integral con un enfoque de inclusión social y educativa, de transformación social y de integración sociocomunitaria (Galán & Castillo 2008; Merino, 2012; Quintanal, 2017; Rodorigo & Aguirre-Martín, 2020), desarrollando su labor de forma coordinada con el resto de profesionales de la escuela (Galán & Castillo, 2008). La tarea del educador o la educadora social es complementaria a la labor docente (Castillo, 2013), no sustituyen la labor de otros u otras profesionales, sino que junto a ellos pueden lograr grandes resultados con el alumnado en riesgo y/o en exclusión (Quintanal, 2017), y con toda la comunidad educativa en general, como ya se ha podido comprobar durante sus experiencias dentro de las escuelas (Arpal, 2019; Vega, 2013). Por lo tanto, se le debería incorporar como un profesional más de la comunidad educativa, en los Equipos y Departamentos de Orientación, mediante un Plan Social de Centro, cuyo contenido desarrolle sus tres funciones primordiales: socioeducativa, relacional y comunitaria (Arrikaberri et al., 2012; CGCEES, 2020; Quintanal, 2018). Uno de los aspectos más importantes que se han destacado en esta revisión también es su papel en la articulación de las relaciones y la colaboración entre los centros educativos y las comunidades locales en los que desarrollan su labor educativa (Caballo & Gradaílle, 2008; Pulido & Ríos, 2006). Esto es clave para potenciar no solo la tan demandada colaboración familia-escuela, sino también la participación e implicación de y con la comunidad y el entorno social como foco de transformación y mejora conjunta (Imbernon, 2008). Para ello es necesaria una formación inicial sólida (Candedo et al., 2007), que incluya asignaturas los planes de formación de los grados de educación social de las universidades españolas orientadas a la acción socioeducativa dentro del ámbito escolar (Castillo & Bretones, 2018). De las 36 universidades españolas que tienen el grado de Educación Social, solo en 17 hay una asignatura explícitamente dedicada a la materia de educación social y escuela y solo en 11 es una asignatura obligatoria (Fernández & Ceinos, 2018; Serrate & González, 2019). La implementación de asignaturas específicas puede formar en competencias transversales suficientes para que el futuro educador/a pueda adaptarse al contexto escolar (Santos, 2021). En definitiva, parece adecuado avanzar en el estudio de la oportunidad de incorporar esta



figura profesional en los centros educativos regulando su presencia y funciones de apoyo e intervención integrada en los centros educativos y en coordinación con los recursos del entorno y la comunidad social, sin olvidar ni eludir el conflicto no resuelto que esta inclusión supone, por lo que también consideramos que resulta imprescindible abrir un profundo debate (COPEC, 2019) para determinar y especificar concretamente los perfiles profesionales de cada campo y áreas de actuación.

La escuela debe contar con Educadoras y Educadores Sociales para el desarrollo de programas socioeducativos que ayuden y colaboren para hacer del derecho a la educación una realidad y una experiencia plenamente enriquecedora (Guitart, 2021) y para ello es necesaria una formación inicial sólida (Candedo et al., 2007), incluyendo en los planes de formación de los grados de educación social de las universidades españolas itinerarios y/o asignaturas orientadas a la acción socioeducativa dentro del ámbito escolar (Castillo & Bretones, 2018).

Referencias

- Alonso, P., & Rodríguez, Y. (2018). Educación sexual y educación social en la escuela. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 482-491). CEESG/NEG.
- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún Unzué, A., Etayo, Y., & Urdániz, S. (2012). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-17. https://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/353433/446451>
- Aznar, E., Boix, D., Cuadrado, F., Ferrándiz, A., Izquierdo, J.J., López, T., Molina, J., Torralba, J., Velilla, P., & Zàforas, À. (2005). El educador social y el trabajo en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, (4), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1389837>
- ASEDES (2008). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/documentos_profesionalizadores_galego.pdf
- Bisquerra, R. (coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.



- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M., & Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350950/446455>
- Caballo, B., & Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Candedo, M., Caride, J. A., & Cid, X. M. (2007). La educación social y la escuela: Una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32–35.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadores sociales en la escuela: Nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES: Revista de Educación Social*, 16,1-11. http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Castillo, M., & Bretones, E. (2018). A propósito de la formación inicial universitaria en Educación Social. Una apuesta por la acción socioeducativa en la escuela. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 301-307). CEESG/NEG.
- Castillo, M., Paredes, L., & Bou, M. (2016). *Educación social y Escuela*. UOC.
- Castro, M.M., Gonçalves, D., & Rodríguez, J. (2017). Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129218>
- CGCEES. (2020). Aportaciones al Proyecto De Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOMLOE). <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>
- Cid, A. (2017). Educación social y escuela, un diálogo necesario. *Aula de Innovación Educativa*, 259, 49–52.
- Da Rocha, N. (2018). *Novos retos para a Educación Social: inclusión na ensinanza secundaria obrigatoria* [Trabajo de Fin de Grado]. Educación Social (tutora: Cristina Abeal) Universidad de Santiago de Compostela-USC.
- Da Rocha, N. (2020). *Percepcións dos/as orientadores/as profesionais acerca da inclusión da figura do educador/a social nos equipos de orientación* [Trabajo de Final de Máster]. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas; especialidad orientación educativa (tutora: Margarita Valcarce). Universidad de Santiago de Compostela-USC.
- Dapía Conde, M. D., & Fernández González, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díez-Gutiérrez, E. J., & 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>



- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/350968/446457>
- Galán, D., & Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.05
- González Sánchez, M., Olmos Migueláñez, S. e Serrate González, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 28, 229-243.
- Graziano, N. (2009). La crisis de la escuela: Una reflexión en torno al problema de su especificidad. *Herramientas*. <https://herramienta.com.ar/la-crisis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especificidad>
- Guitart, R. M. (2021). Educamos entre todas: Aportaciones de las educadoras y los educadores sociales en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 302, 10-14. https://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Jiménez, R. (2017). Más allá del centro educativo: El educador social en la construcción de redes educativas en el territorio y con la comunidad. In *Actas del XXX Seminario de Pedagogía Social: Pedagogía Social Y Desarrollo Humano* (pp. 180-190).
- Laorden, C., Prado, C e Royo P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de Educación*, 29, 77-93.
- López, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-6. https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- López, F. (2017). Educación Social en la escuela ¿Por qué? In *III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016* (pp. 1304-1310). Afoe Formación.
- 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. https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Merino, R. (2012). La educación social en la escuela / la escuela en la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-9. http://www.eduso.net/res/pdf/16/edues_res_16.pdf
- Pardo, J.C. e García Tobío, A. (1997): ¿O centro educativo como unidade de cambio? Interacción entre profesores: burocracia vs. colaboración. *Revista Galega de Educación*, 28, 58-68.
- Puig, X., & Fernández, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). CEESG/NEG.



- Pulido, C., & Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165523>
- Quintanal, J. (2017). La integración actual del Educador Social en la Escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 499-503. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/976.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz, L. (2018). Educación social para prevenir y/o erradicar el sedentarismo en las escuelas: revisión teórica. In X.M. Cid, S. Riveiro, M.V. Carrera, M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, F. Candia (Coords.). *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 417-423). CEESG/NEG.
- 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. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/351120/446454>
- Santos, M.D. (2021). Una experiencia de educación social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 302, 20-24.
- Sierra, JE., Vila, ES., Caparrós, E. & Marín, VM. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.

Para contactar:

Noelia Da Rocha Calvo, email: noelia.darocha@rai.usc.es

Margarita Valcarce Fernández, email: margot.valcarce@usc.es

Cristina Abeal Pereira, email: cristina.abeal@usc.es

