



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

MODELOS DE INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA.

Un análisis de la perspectiva de los centros educativos
de Castilla y León.

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTOR/A: ALICIA FERNÁNDEZ GEIJO

TUTOR/A: MARÍA TEJEDOR MARDOMINGO

Palencia, 13 de junio de 2022



RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende acercar al lector a los diferentes modelos de educador/a social escolar existentes actualmente en los centros educativos de España, analizando la utilización de esta figura profesional en ellos, así como las dificultades que presenta al incorporarse en las escuelas y las mejoras que aporta la educación social a los centros docentes. Para ello, se ha realizado un estudio de tipo descriptivo en el que se ha aplicado un cuestionario en formato electrónico, a una muestra total de 95 agentes de intervención socioeducativa de centros educativos castellanoleonenses. De esta forma, se han podido descubrir las problemáticas escolares que aparecen con mayor o menor frecuencia en estos, la posibilidad de requerir a la Educación Social como posible apoyo y, de ser así, las funciones en las que se ubicaría a esta figura profesional y el modelo de educador/a social escolar más demandado.

Palabras clave: Educación social, España, centros educativos, Castilla y León, problemáticas escolares.

ABSTRACT

This final degree project aims to show the reader to the different models of school social educator currently present in Spain's schools, analyzing the use of this professionals in them, as well as the difficulties that it presents when entering the scholls and improvements that social education brings to the education centres. So it shows in descriptive study of a questionnaire has been applied in electronic format, to a total sample of 95 educative agents of Castile and León, for discover the school's problems, their frequency in this, the Social Education as possible support for educative centres, the functions in witch this professional figure would be located and the most demanded school social educator model.

Keywords: Social Education, Spain, educative centres, Castilla y León, school problematic.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. OBJETIVOS	6
3. EDUCACIÓN SOCIAL Y CENTROS EDUCATIVOS	7
3.1. MODELOS DE EDUCADOR/A SOCIAL ESCOLAR	8
3.2. COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y EDUCADORES/AS SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	9
3.2.1. Educación social integrada de forma institucional en el sistema educativo como personal funcionario	9
3.2.2. Educación social integrada de forma institucional en el sistema educativo a través de proyectos de intervención coordinados desde la educación social	17
3.2.3. Educación social no dependiente de la administración pública y no pertenece al personal de los centros educativos	18
3.3. UTILIZACIÓN DE LA FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN ESTAS COMUNIDADES	22
3.3.1. Dificultades	22
3.3.2. Mejoras observadas	24
4. METODOLOGÍA O DISEÑO	25
5. RESULTADOS	27
5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	27
5.1.1. Respuestas	27
5.1.2. Profesionales	29
5.1.3. Problemáticas escolares	30
5.1.4. Educación social en los centros educativos	35
5.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO	37

5.2.1.	Con respecto a las respuestas obtenidas.....	37
5.2.2.	Con respecto a las problemáticas existentes en los centros educativos 38	
5.2.3.	Con respecto a la figura profesional de la educación social integrada en las escuelas.....	40
6.	PROPUESTAS	41
7.	CONCLUSIONES.....	45
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	47

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La escuela es el segundo referente más importante de las personas para poder socializar. A través de conocimientos, valores y hábitos, prepara a las personas para adaptarse a la sociedad (Fringermann, 2010); sin embargo, encontramos también un espacio cargado de dificultades que, según las palabras de Garrido (2006), requiere de “una revisión de la función social de la escuela, identificar la manera en que ha sido desarrollada y de ser necesario, reconceptualizar la dinámica social para no continuar con las desigualdades sociales” (p. 1).

Tal y como expone López (2013), la escuela no es capaz en muchas ocasiones de gestionar los conflictos surgidos en esta, debido al rápido avance de la sociedad. El profesorado se cuestiona su grado de implicación a la hora de resolver las problemáticas existentes en las aulas, sintiendo que en muchos casos, no es capaz de afrontarlas debido a la falta de recursos, profesionales preparados, tiempo o adaptación de la institución escolar (Sánchez, 2008). Por ello, se hace necesario el apoyo de profesionales que trabajen de forma conjunta y que conozcan en profundidad las necesidades y dificultades existentes, pudiendo prevenirlas y tratarlas a tiempo de una forma adecuada y efectiva.

Es por esta razón que la educación social, considerada como una disciplina perteneciente a la educación no formal, ha aumentado su presencia en los centros educativos, debido a la reciente necesidad y demandas que estos presentan para encontrar figuras de apoyo que traten las problemáticas escolares a las que los centros no son capaces de llegar. Esta figura profesional se ha presentado en los centros docentes como un complemento menos rígido a la educación formal, encargándose de tareas destinadas a tratar el absentismo, acoso y violencia escolar, mediar entre las familias, profesorado y demás entidades, así como numerosas funciones que varían según la comunidad autónoma y que se conocerán posteriormente.

En concreto, existen diversos modelos de educación social escolar en España, que sirven de apoyo al resto de profesionales del centro, pero que permanecen sin una determinación profesional clara. El papel de los educadores y educadoras sociales sigue siendo motivo de análisis e investigación para poder considerar su necesidad e importancia en la escuela, pues existen comunidades autónomas como Castilla y León, en la cual la educación social

puede incluirse a través de la figura profesional del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, y no necesariamente debe ser ejercida por un educador/a social.

Por ello, considero necesario realizar un análisis de las experiencias existentes en el país, así como conocer la opinión profesional de un número considerable de centros educativos que expongan su visión acerca de la presencia de este tipo de profesionales en sus centros, ya que es evidente que toda profesión reciente cuenta con complejidades a la hora de poder introducirse en ámbitos cuya trayectoria histórica es larga y difícil de moldear.

Para poder realizar dicho trabajo de investigación y análisis, me he empapado de datos presentes en investigaciones realizadas a cerca de la presencia o no de educadores/as sociales en los centros docentes de España. La enumeración de cada una de las investigaciones realizadas sobre esta cuestión, se hace imposible de relatar en el trabajo debido a su larga extensión; sin embargo, es necesario destacar que existen numerosos estudios encargados de analizar los modelos presentes en España, así como el número de educadores/as sociales que forman parte de las plantillas de los centros y sus funciones a realizar en estos. Asimismo, un gran número de estudiantes han decidido optar por esta línea de estudio a la hora de realizar su trabajo de fin de grado, máster o tesis doctoral.

En definitiva, el presente trabajo se ha realizado con el planteamiento inicial de poder introducirme en un ámbito de intervención de la educación social difuso y sin determinación concreta para los futuros profesionales, intentando descubrir los modelos existentes en el país, las posibilidades y dificultades presentes a la hora de acceder a un empleo en la escuela, así como incidir en la situación de los centros educativos de Castilla y León, conociendo la viabilidad de incorporar a los y las educadores sociales como posible apoyo al personal de los centros educativos. Todo ello, obteniendo datos estadísticos sobre esta cuestión.

Por último, este trabajo puede relacionarse con algunas de las competencias presentes en la guía docente del proyecto de fin de grado, entre las que destacan:

Competencias instrumentales:

- G1. Capacidad de análisis y síntesis.
- G2. Organización y planificación.
- G3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
- G4. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.

- G5. Gestión de la información.

Competencias interpersonales:

- G8. Capacidad crítica y autocrítica.

Competencias sistémicas.

- G13. Autonomía en el aprendizaje.

Competencias específicas:

- E2. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.
- E4. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.
- E18. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación de acciones, procesos y resultados socioeducativos.

2. OBJETIVOS

- Constatar la incorporación de la figura del educador/a social en el ámbito escolar, en las diversas comunidades autónomas de España.
- Identificar las funciones propias de la educación social en la escuela.
- Descubrir la importancia de la educación social en las aulas y los beneficios que esta aporta a los centros docentes.
- Conocer la importancia que los centros escolares de Castilla y León ofrecen a la educación social.
- Comprobar si el modelo de educación social escolar presente en Castilla y León corresponde con las demandas de los centros educativos de dicha comunidad.
- Conocer el grado de desventaja y problemáticas sociales presentes en los centros educativos de Castilla y León.
- Descubrir las tareas y funciones que los docentes castellanoleonenses ubican a los y las profesionales de la educación social.

3. EDUCACIÓN SOCIAL Y CENTROS EDUCATIVOS

La tradición conceptual de la pedagogía realizó una separación entre la escuela y la educación social, considerando a la primera como educación formal, es decir, aquella ubicada en las instituciones con estructuras educativas oficiales, graduadas y jerárquicas; y, a la segunda, como educación no formal, destinada a las instituciones que no forman parte del sistema anteriormente mencionado (Merino, 2013). Esta división se ha mostrado en la práctica institucional durante décadas, lo que ha dificultado la incorporación de la educación social en los centros educativos. Algunas de las complejidades más destacadas, son la larga trayectoria que la educación formal se ha forjado en el país, y la inexistencia de una asignatura obligatoria y genérica sobre la educación escolar en la materia impartida por los grados de educación social de España (Arpal, 2019).

A pesar de esto, el debate sobre la necesidad o no de incluir a profesionales de la educación social en los centros docentes del país, se mantiene en crecimiento; y, la división entre la educación formal y no formal, se estrecha cada vez más (Arpal, 2019). Siguiendo las palabras de Soto y Espido (1999), “los criterios utilizados para delimitar estos conceptos han ido perfeccionándose y ampliándose con el tiempo, gracias al desarrollo teórico y también a medida que van apareciendo nuevas entidades, organizaciones u agentes que llevan a cabo tareas educativas” (p. 311), grupo en el que se puede incluir a la educación social.

Esta idea se muestra con claridad en diversas comunidades autónomas, como Andalucía, Castilla La Mancha y Extremadura, las cuales incorporaron hace más de diez años en su plantilla de profesionales a educadores y educadoras sociales, con el fin de realizar funciones, no solo de acompañamiento, mediación, atención a la diversidad, etc; sino también, para potenciar una educación que fuera más inclusiva y transformadora (Arpal, 2019). Estas comunidades autónomas han sido un ejemplo a seguir para el resto de España, incidiendo notablemente en la aparición de nuevas formas de educador/a social escolar en los demás centros educativos del país.

3.1. MODELOS DE EDUCADOR/A SOCIAL ESCOLAR

López (2013), ofrece una clasificación del educador/a social escolar a través de tres modelos con funciones específicas dentro de los centros educativos de España. Este hace una distinción entre dos modelos que integran a la educación social en los centros educativos como personal propio de este, siendo funcionarios/as o a través de proyectos; y, un tercer modelo, con capacidad de introducirse en los centros desarrollando acciones específicas, a pesar de no ser formalmente integrados/as en estos.

Por ello, en primer lugar, destacan las comunidades autónomas en las que la educación social se encuentra integrada de forma institucional en los centros educativos. Este modelo se desarrolla principalmente en las comunidades autónomas de Extremadura, Castilla La Mancha y Andalucía, encontrando a los educadores y educadoras sociales inmersos en los equipos de los centros, ya sean de educación infantil, primaria o secundaria, siendo estos últimos los más comunes por las necesidades sociales que suelen presentar.

En segundo lugar, existen los proyectos de intervención coordinados desde la educación social en los centros educativos. Diversas zonas españolas como las Islas Baleares y Las Islas Canarias, integran a la Educación Social en los Servicios Sociales que, en coordinación con los centros, permiten el acceso de estos profesionales a los equipos docentes.

Por último, resalta la educación social no dependiente de la administración pública y no perteneciente al personal de los centros educativos. Los educadores y educadoras sociales son contratados por los ayuntamientos que disponen de convenios con los gobiernos de las comunidades o consejerías, de tal forma que intervienen en los centros liderando proyectos con ciertos objetivos a lograr. Este sería el caso del resto de comunidades autónomas, las cuales llevan a cabo experiencias piloto para comprobar la influencia y aportaciones de la educación social en la escuela.

3.2.COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y EDUCADORES/AS SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Atendiendo a los modelos de integración de la educación social en los centros educativos expuestos anteriormente, a continuación se muestran diversas comunidades autónomas que, con sus experiencias y evolución a lo largo de la historia, han servido de guía para realizar la clasificación del educador/a social escolar en España.

3.2.1. Educación social integrada de forma institucional en el sistema educativo como personal funcionario

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, regula la actividad en los centros educativos, contando con la posible implicación de la educación social en estos ya que, a pesar de todo, esta figura pretende cubrir aquellas carencias de atención socioeducativa que, hasta este año, solo se asemejaban al denominado profesorado técnico de servicios a la comunidad (Galán, 2004).

Por ello, diferentes comunidades autónomas han regulado oficialmente la figura del educador/a social en los centros escolares. Estas son, Extremadura, Castilla La Mancha, Andalucía y Castilla y León, siendo las tres primeras aquellas en las que los educadores y educadoras sociales disponen de un espacio propio en el centro como profesionales de la educación social y, en la última, aquella en la que el educador/a social es incluido en el ámbito del profesorado técnico de servicios a la comunidad. A pesar de esta diferenciación, en las cuatro comunidades los educadores/as sociales forman parte de la comisión de convivencia del centro, participan en la creación del plan de convivencia, y se encargan de llevar a cabo programas destinados a la mediación y resolución de problemáticas y conflictos que surjan en las aulas (Arrikaberri, Caballero, Huarte, Biurrun, Etayo y Urdániz, 2013).

A continuación, se muestra un breve acercamiento a ellas, incidiendo de una forma más amplia en Castilla y León debido a que es el objeto de estudio del trabajo de investigación. A su vez, se mostrarán las diferentes funciones que la figura profesional de la educación social desempeña en los centros educativos.

3.2.1.1.Extremadura

Extremadura es la comunidad autónoma de España que posee el mayor número de educadores/as sociales en sus centros educativos. Fue la primera en incorporar la educación social en la totalidad de sus centros en el año 2002, contando en pocos meses con más de 140 profesionales, iniciativa que comenzarían a tomar Castilla La Mancha y Andalucía poco tiempo después (Galán, 2019). Ahora bien, no es hasta el 2011 cuando, en el artículo 59.1 de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, se reconoce legalmente a esta figura en los centros docentes como un agente educativo necesario, pero con carácter no docente. Las funciones expuestas en la ley son las siguientes:

- a) Diseñar y ejecutar acciones que favorezcan la convivencia escolar, en colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y social.
- b) Detectar los factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables y contribuir a la superación de las mismas.
- c) Colaborar con el profesorado del centro en la acción tutorial y en la mediación de conflictos, propiciando estrategias para su resolución.
- d) Otras que determine la Administración educativa.

En el 2004, se regula la capacidad de los educadores y educadoras sociales para poder intervenir directamente en los departamentos de orientación, pudiendo participar como otro profesional más. En el 2005, se concreta específicamente la existencia de una plaza laboral a la que únicamente podrían acceder los educadores/as sociales; no obstante, seguirán teniendo un carácter no docente y, por tanto, aunque en el 2006 se les permite acceder a los claustros del profesorado y consejo escolar, participarían únicamente cuando la dirección así lo determinase, contando con voz, pero no con voto. Actualmente, esta idea se mantiene; sin embargo, el hecho de relacionarse con el equipo directivo y orientadores/as, da la oportunidad a la educación social de transmitir sus ideas a través de estas figuras a los claustros y consejos (Galán, 2019).

En el 2014, se reconoce la función de orientación académico-profesional, acción tutorial, asesoramiento, apoyo al profesorado y atención a la diversidad, a los educadores y educadoras sociales a través del artículo 41 del Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad

Autónoma de Extremadura. En este Decreto, se expone la integración de la figura del educador/a social en los departamentos de orientación presentes en los institutos de educación secundaria, institutos de educación secundaria obligatoria, centros de formación profesional y centros de educación de personas adultas. Finalmente, será en el año 2016 cuando, tras varias dificultades, se les denomine responsables de convivencia de los institutos (Galán, 2019).

En definitiva, estos profesionales trabajan de forma coordinada con el profesorado, equipo directivo, orientadores/as y tutores/as, reuniéndose semanalmente con estos cargos. Además, desempeñan funciones de acompañamiento del alumnado con problemáticas sociales y familiares, mediación con las familias, tratamiento del absentismo, acoso escolar, violencia de género y educación para la salud (Galán, 2019). Actualmente, el 77,5% de los profesionales que desempeñan dichas funciones en Extremadura, son educadores/as sociales (Ortega y Mohedano, 2011).

3.2.1.2.Castilla La Mancha

En el año 2002, Castilla La Mancha optó por incluir a la figura del educador/a social en sus centros docentes de carácter público, a través de un Plan para la Mejora de la Enseñanza Secundaria Obligatoria que pretendía mejorar la convivencia en el centro buscando soluciones para el alumnado en general, pero prestando especial atención en el que presentara dificultades en el proceso de aprendizaje. Para lograrlo, los educadores y educadoras sociales colaborarían con el profesorado, orientadores/as y equipo directivo, desempeñando funciones de mediación con familias y otras instituciones, así como tratando el absentismo escolar y diversidad en las aulas (Orden 26 de junio 2002).

Este Plan, incluiría en los centros de secundaria, únicamente a educadores/as sociales en aquellos casos cuyas problemáticas fueran especialmente graves y, por ello, requirieran del trabajo de esta disciplina, hecho que deberían demandar los propios centros (Orden 26 de junio 2002), debido que la mayoría se encuentran situados en zonas conflictivas y con una gran variedad de diversidad cultural (Galán 2019); o, por petición de las inspecciones educativas (Orden 26 de junio 2002).

Gracias a esto, se convocaron pruebas selectivas para incorporar en los centros educativos a funcionarios interinos, entre los que se encontraban los educadores y educadoras

sociales (ESCE, 2004); sin embargo, la regulación de estos profesionales en los centros de educación secundaria es escasa ya que, actualmente solo 40 institutos, de los 220 presentes en las cinco provincias que componen la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, cuentan con educadores/as sociales (Galán, 2019), figura que según Ortega y Mohedano (2011), aparece en el 63% de los casos.

En el año 2018, se comenzaron a incluir programas en los centros docentes como Ilusiona-T o Titula-S, que componen el Plan de éxito educativo y prevención del abandono educativo temprano impulsado por la Consejería de Educación, Deporte y Cultura de Castilla La Mancha. En él se estipula que el educador/a social debía realizar un trabajo comunitario con el que lograr el éxito escolar, interviniendo directamente sobre aquellos factores que lo impidiesen. Estos programas, ofrecieron a 10 centros la posibilidad de solicitar personalmente la llegada de un educador o educadora social durante un curso escolar (Galán, 2019).

3.2.1.3. Andalucía

En el año 2005, Andalucía se suma a la incorporación de esta figura profesional en los centros educativos, debido a las complejidades que comenzaron a surgir. Por ello, la política educativa se reformó con el fin de mejorar la cultura organizativa de los centros, así como para resolver los conflictos que surgían en ellos, teniendo siempre en cuenta la igualdad, diversidad y cohesión social. Esta reforma se muestra presente en la Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de la paz, y los principios y valores regidos en la LOE, en la que el Gobierno se comprometía a generar e impulsar en el sistema educativo la cultura de la paz, igualdad y valores democráticos.

Posteriormente, en el año 2007, el Decreto 19/2007 para la promoción de la cultura de la paz y mejora de la convivencia, reconoció a los educadores y educadoras sociales como otro profesional más de los centros educativos, permitiendo su incorporación en estos tras haber realizado una convocatoria de plazas en noviembre del anterior año. Según lo establecido en el artículo 36 de este Decreto, el educador/a social pasaría a formar parte de los equipos de orientación y departamentos de orientación con la titulación oficial de educación social, en aquellos centros educativos que presentasen un alto número de problemáticas de convivencia escolar. Además, atenderían a cuestiones relacionadas con

la mediación entre el alumnado y el resto de la comunidad educativa, la mejora de la convivencia en las aulas en colaboración con el profesorado, el control del absentismo escolar, el acompañamiento del alumnado en riesgo, la resolución de problemas de integración debido a la diversidad de culturas presentes en los centros, y la generación de programas para la educación en valores; siempre atendiendo a lo establecido en el plan de convivencia del centro.

Dos años más tarde, se convoca una oposición libre, dando la oportunidad a los educadores y educadoras sociales de optar a una de las 76 plazas solicitadas (López, 2013); en cambio, no será hasta el año 2010 cuando definitivamente surjan las primeras instrucciones que regulen la intervención de estos profesionales. A partir de ese momento, los educadores/as sociales tendrían dos opciones, introducirse en los equipos de orientación educativa de los centros de educación primaria; o, en los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria. Actualmente, existen 66 educadores sociales en la comunidad andaluza, situándose un 49% de estos profesionales en los equipos de orientación educativa y, en menor medida, en los departamentos de orientación (Galán, 2019).

3.2.1.4. Castilla y León

Por último, es importante destacar a Castilla y León, ya que es una comunidad autónoma en la que la educación social puede integrarse en la escuela, a partir del año 2004, formando parte de la especialidad educativa de Servicios Socioculturales y a la Comunidad como Profesionales Técnicos de Servicios a la Comunidad (de ahora en adelante PTSC). Esta especialidad es considerada como la primera experiencia de intervención social en los centros educativos, creada para afrontar el absentismo escolar de aquellos centros ubicados en los barrios con dificultades sociales y económicas (Francés, 2014).

Los PTSC, comienzan a tomar forma y presencia en los centros docentes a través de las iniciativas de compensación educativa interna y externa, siendo la primera la destinada a generar competencias comunicativas, adaptativas, afectivas, cognitivas y sociales del alumnado inmigrante para favorecer su inserción en la escuela y en la sociedad; y, la segunda, la encargada de realizar un seguimiento y control del absentismo del alumnado,

así como de preocuparse por sus familias, generando un trabajo en red con los trabajadores/as sociales (Sánchez, 2007).

Es en el año 2004 cuando se presenta esta figura como personal con capacidad para impartir docencia, pero no se hace referencia a su presencia en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y departamentos de orientación; sin embargo, a partir del 2006, la dinámica se invierte, restando importancia a su presencia en las aulas, y aumentando esta en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y departamentos de orientación (Francés, 2014).

Los primeros son servicios externos al centro educativo, encargándose de los casos presentes en diversos centros de educación infantil y primaria, en los cuales existe un espacio para poder desempeñar esta labor (Francés, 2014). Las funciones que los PTSC desempeñan en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, se encuentran presentes en la Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de estos servicios:

- a) Colaborar con los centros docentes en la elaboración o revisión, desarrollo, aplicación y evaluación de su proyecto educativo y, en particular, de los documentos institucionales que precisen ajustar la propuesta curricular a las características del alumnado y del contexto.
- b) Asesorar al profesorado en la atención a la diversidad del alumnado, colaborando en la adopción y aplicación de las medidas educativas adecuadas, especialmente las de carácter preventivo.
- c) Asesorar a los centros docentes en la organización de los apoyos y refuerzos educativos al alumnado que lo precise.
- d) Asesorar y orientar a las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas en el proceso de atención e intervención con sus hijos.
- e) Colaborar con el equipo directivo y prestar asesoramiento en el diseño y desarrollo de programas o planes que se lleven a cabo en el centro, dentro del ámbito de sus competencias.
- f) Colaborar en la detección, identificación y, en su caso, evaluación de las necesidades educativas específicas del alumnado que se determine, asesorando en el diseño, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa que se le proporcione.

- g) Favorecer e intervenir en el desarrollo de actuaciones que permitan la adecuada transición entre los distintos ciclos o etapas educativas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, estableciendo actuaciones de coordinación entre los distintos centros de un mismo ámbito de influencia o zona geográfica
- h) Colaborar y prestar asesoramiento psicopedagógico a los órganos de gobierno, de participación y de coordinación docente del centro. i) Colaborar con los tutores en el desarrollo, y en su caso, seguimiento del Plan de Acción Tutorial facilitándoles técnicas, instrumentos y materiales, para garantizar el desarrollo integral del alumnado y fortalecer las relaciones entre las familias o representantes legales y el centro educativo.
- i) Asesorar a los equipos docentes, alumnado y familias o representantes legales del alumnado sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.
- j) Elaborar, recopilar y difundir materiales y recursos educativos que proporcionen orientaciones sobre la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado, sobre la metodología a emplear y sobre la optimización del proceso educativo en general, así como para la mejora de la convivencia en los centros.
- k) Colaborar con el Área de Inspección Educativa, el Área de Programas Educativos, los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y otros servicios educativos, de familia, sociales y sanitarios de su ámbito de actuación, para asegurar el desarrollo efectivo de las funciones encomendadas, especialmente en relación con aquellas actuaciones establecidas mediante protocolos institucionales.
- l) Colaborar con los centros de educación especial al objeto de rentabilizar recursos y favorecer la vinculación entre estos centros y el conjunto de centros y servicios del sector en que se encuentran situados.
- m) Proponer y participar en actividades de formación, innovación e investigación educativa.
- n) Asesorar, en el ámbito de sus competencias, en la incorporación de metodologías didácticas en el aula que favorezcan la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y el logro de la competencia digital del alumnado,

especialmente en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

- o) Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias.

Por otro lado, en los departamentos de orientación, entendidos como “los órganos de coordinación docente responsables de garantizar la intervención psicopedagógica y de contribuir al desarrollo de la orientación educativa y profesional del alumnado de los centros docentes que impartan las enseñanzas de educación secundaria” (Cruz, 2019, p.15), destacan diferentes funciones para los y las profesionales encargadas de desempeñar este cargo. Estas se muestran en la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de estos, siendo las propias de los PTSC:

- a) Proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo, facilitando su acogida, integración y participación, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- b) Favorecer el conocimiento del entorno, identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes, y colaborar en el establecimiento de vías de coordinación y colaboración.
- c) Colaborar en la prevención y mejora de la convivencia, en el seguimiento y control del absentismo escolar y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación y la formación.
- d) Aportar criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social facilitando la información necesaria, en los casos en los que sea preciso.
- e) Participar en las tareas de orientación a las familias y de integración e inserción social del alumnado, que se lleven a cabo en el centro.
- f) Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización interna de los centros.
- g) Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias

Según indica una investigación realizada por Ortega y Mohedano (2011), dos expertos de la universidad de Salamanca, solo el 10% de los y las profesionales que desempeñan la

labor de PTSC, son personas tituladas en educación social, las cuales se desenvuelven en mayor medida en centros de educación secundaria.

3.2.2. Educación social integrada de forma institucional en el sistema educativo a través de proyectos de intervención coordinados desde la educación social

Las tres comunidades autónomas mencionadas anteriormente, han sido las primeras en incorporar a educadores/as sociales en los centros educativos; no obstante, nuevas comunidades se han sumado a esta iniciativa, como es el caso de Las Islas Canarias y Las Islas Baleares. Esto se debe a las necesidades especiales con las que cuentan algunos de sus centros (conflictividad, diversidad, pobreza...), los cuales se ven obligados a llevar a cabo proyectos que pretenden solventar o, al menos, minimizar las problemáticas existentes en estos (Dapía y Fernández, 2018).

3.2.2.1. Islas Baleares

En el año 2008, las Consejerías de Educación y de Servicios Sociales de las Islas Baleares, comenzaron a reflexionar sobre la figura del educador/a social, implantándola en ocho centros de educación secundaria a través de un programa llamado “Programa para la Convivencia”, que pretendía mejorar la convivencia, la mediación con las familias en riesgo, y resolver aquellos conflictos que surgieran en las aulas. A pesar de que este primer acercamiento, evaluado como positivo y declarado como una prueba viable de los beneficios que suponía la inclusión de la figura del educador/a social en los centros educativos como profesorado técnico de intervención sociocomunitaria, la iniciativa se mantuvo pausada desde el año 2011 (Dapía y Fernández, 2018).

No fue hasta el año 2017, cuando se volvió a incluir a esta figura en 10 centros de educación secundaria repartidos entre Mallorca, Menorca e Ibiza, trabajando con el alumnado en riesgo e intentando minimizar su absentismo, fracaso y abandono escolar, así como con sus problemas de convivencia. Debido a los resultados positivos que esta iniciativa logró, en el año 2018, 18 institutos incluyeron a un educador/a social en su

plantilla (Galán, 2019), momento a partir del cual, estos profesionales tendrían la posibilidad de alcanzar la función de coordinación del centro (Dapía y Fernández, 2018).

3.2.2.2. Islas Canarias

Las Islas Canarias comenzaron un programa piloto en el año 2017, llamado ESEC (Educación Social Escolar, Comunitaria y para la Convivencia), en el que se incorporó a 36 educadores/as sociales en 83 centros educativos, pudiendo ocupar un puesto en los equipos de orientación y psicopedagogía. Esta iniciativa surge gracias a un convenio creado entre el Gobierno de Canarias, la Consejería de Educación y el Colegio de Educadores/as sociales, con el fin de lograr una mejora en los centros educativos y en la figura profesional de los educadores y educadoras sociales. Cada profesional debía atender a varios centros, ya fueran de educación de personas adultas, infantil, secundaria, especial o a distancia; y, deberían centrarse en tareas de mediación con las familias, y resolución de problemáticas como el absentismo, conflictividad, acoso, diversidad, entre otras. Esta experiencia, al contar con buenos resultados, se sigue manteniendo en la actualidad; sin embargo, el número de centros participantes se ha reducido a 76 (Galán, 2019).

3.2.3. Educación social no dependiente de la administración pública y no perteneciente al personal de los centros educativos

Este último modelo de integración de la educación social en los centros educativos, es el más abundante en España ya que, casi en su totalidad, las comunidades autónomas españolas realizan proyectos desde la educación social con el fin de servir de complemento o alternativa a la educación formal. Entre estas iniciativas, destacan las destinadas al aprendizaje invisible.

Debido a que la educación formal en España se encuentra ampliamente afianzada y defendida por los gobiernos como la adecuada, el sistema educativo cambia de una forma lenta. En el año 2003, diversas investigaciones plantearon el aprendizaje invisible como una estrategia que pretendía atender a la cambiante sociedad que demandaba una

transformación educativa, en la que el alumnado fuera capaz de aprender, pero también, de innovar y compartir conocimientos siguiendo el planteamiento del “cómo aprender”, en vez del “qué aprender” (Cobo y Moravec, 2011).

En concreto, autores como Cobo y Moravec (2011), expusieron que “el aprendizaje invisible está relacionado con el conocimiento tácito, este conocimiento personal y experimental que se adquiere en cualquier momento o cualquier lugar; tiene que ver con las habilidades blancas o cognitivas” (p. 19).

Por lo tanto, han surgido escuelas alternativas que respaldan esta iniciativa que no pretende luchar contra el sistema, sino utilizarla de complemento o adaptarla a la ya existente. Ahora bien, en España la educación invisible se suele focalizar en la utilización de las TIC, ya que son un método innovador y un medio de autoaprendizaje, exploración y experimentación, por lo que, autores como Cobo y Moravec (2011), explican que se suele derivar esta tendencia al tratamiento de las TIC, cuando en realidad innovar no supone necesariamente utilizar las nuevas tecnologías.

En el mundo, la tendencia de la educación invisible continúa expandiéndose a través de programas como el Shibuya University Network ubicado en Japón, el cual pretende impartir las clases en lugares abiertos a todos los públicos como las cafeterías o tiendas, en las que cualquier persona puede ejercer de profesor/a. Esta iniciativa busca defender la idea de la educación permanente en la que el entorno es el principal medio de transmisión de conocimientos. Otra experiencia, es la presente en Estados Unidos, llamada TED.com, pues busca retar a la educación tradicional, a través de la creación de una plataforma online en la que personas destacadas y sobresalientes comparten sus ideas y conocimientos (Cobo y Moravec, 2011).

Algunos ejemplos españoles, son las comunidades de aprendizaje o los proyectos de integración de espacios escolares llevados a cabo en las comunidades autónomas que se muestran a continuación.

3.2.3.1. País Vasco

Euskady resalta por su iniciativa llamada “Comunidades de aprendizaje”, es decir, experiencias que, según Parcerisa (2008), “parten del principio de que todos los niños y

niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y a no acceder a un puesto de trabajo” (p. 21). Ya son más de 26 centros españoles, ya sean de educación infantil, primaria o secundaria, los que se han convertido en Comunidades de Aprendizaje (10 en Euskadi, 10 en Cataluña y 6 en Aragón) (Parcerisa, 2008).

En ellas, la educación social es fundamental, ya que el ambiente educativo de las comunidades de aprendizaje está estrechamente relacionado con la temática social, de tal forma que, la principal función de estos profesionales, es mantener un constante diálogo con las familias, profesorado y mediadores/as, para poder realizar una toma de decisiones y acciones en función de las necesidades detectadas en el alumnado (Pulido y Ríos, 2006).

En definitiva, estas comunidades cuentan con educadores y educadoras sociales capaces de realizar funciones educativas como la impartición de clases de español para las familias extranjeras, clases extraescolares para el alumnado, u organización de bibliotecas; así como funciones sociales basadas en la capacidad de involucrar al vecindario en la escuela, participar en asambleas familiares, y detectar y poner en marcha actuaciones para resolver problemáticas sociales surgidas en los centros (Pulido y Ríos, 2006).

3.2.3.2.Aragón

Zaragoza continúa implantando el Proyecto de Integración de Espacios Escolares, también conocido como PíEE, desde el año 1986 en las aulas. Este se basa en llevar a cabo una alternativa de educación para el ocio y tiempo libre, integrando socialmente a la infancia y juventud en riesgo. Se desarrolla en asociaciones de barrios y en centros escolares a través de actividades con las familias, profesorado y alumnado. Por lo tanto, son acogidos en las actividades los jóvenes en su totalidad, estén matriculados o no en los centros en los que se implanta el proyecto (Galán, 2019).

Actualmente se realiza en 42 escuelas, entre las que se encuentran institutos de educación secundaria, colegios de educación primaria e infantil y centros de educación especial. Estos centros cuentan con un educador/a social o animador/a socio-comunitario, cuya función es trabajar en red con el resto de profesionales del centro, así como con las familias y demás centros pertenecientes al mismo programa (Galán, 2019).

En los centros de primaria e infantil, se pretende con esta iniciativa, hacer frente al fracaso, absentismo y abandono escolar a edades muy tempranas debido al gran número de población inmigrante presente en las aulas, las zonas precarias en las que se ubican estos centros, así como la delincuencia juvenil o escasez de ocio en los barrios. En los centros de educación especial, centrándose en las aulas de primaria e infantil, se intenta fomentar la integración del alumnado en la sociedad a través de múltiples actividades basadas en potenciar sus habilidades sociales, de participación, etc. Por último, en los centros de educación secundaria, se utilizan actividades de carácter deportivo, cultural, formativo, etc., con el objetivo de servir de complemento menos formal a la educación en las aulas (Galán, 2019).

3.2.3.3. Galicia

Galicia inició, en el año 1985, el primer proyecto de incorporación de profesionales de la educación social a las escuelas, llamado “Dorna: Embárcate Na Saúde”. En este, los educadores y educadoras sociales se incorporarían a los centros de educación secundaria tratando la educación para la salud del alumnado (Parcerisa, 2008). Actualmente, la comunidad gallega mantiene intacta su lucha por integrar de una forma regulada a la educación social en los centros educativos, y lo hace a través de proyectos y experiencias surgidas de convenios con empresas u organizados desde los Servicios Sociales (Galán, 2019).

Algunos ejemplos de las iniciativas o proyectos surgidos en la comunidad autónoma de Galicia en los últimos años son: “De Buen Rollo” en La Coruña, para trabajar las habilidades de la vida; “La Senda de la Convivencia” en Viana del Bolo, atendiendo a la mediación, emociones, valores, etc.; “Programa Aleida” en Santiago de Compostela, Ames, Oroso y Poio, intentando lograr el éxito escolar, la integración social, la disminución de conductas agresivas y desarrollo de competencias personales; entre otros muchos (Galán, 2019).

3.3. UTILIZACIÓN DE LA FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN ESTAS COMUNIDADES

Como toda profesión reciente en el mundo laboral, la educación social se introduce en los centros educativos del país de una forma diferente en función de la comunidad autónoma de la que se esté tratando. A pesar de contar con un modelo u otro en los centros educativos, la educación social se caracteriza por generar aportaciones, pero también presentar dificultades a la hora de acceder al mundo educativo y fundamentarse como profesión.

3.3.1. Dificultades

Atendiendo a las palabras de Sánchez (2008), “cualquier cambio estructural dentro del sistema educativo, bien por perfeccionamiento, complementación o carencia, supone la aparición de conflictos de adaptación, con la problemática añadida en este caso, de vernos frente a una institución que evoluciona lentamente” (p. 42).

En primer lugar, las funciones de estos profesionales, suelen quedar relegadas a aquellos contextos específicamente complicados en los que, tal y como exponen Galán y Castillo (2008), su función se centra en apagar los fuegos de los centros escolares, es decir, atender a las situaciones más extremas y problemáticas que se desarrollan en el ámbito educativo.

También presentan dificultades en cuanto a su concreción como profesionales a la hora de encontrar su espacio, y al disponer del apoyo que necesitan en los centros educativos. Esto sucede, debido a que sus funciones dentro de la escuela, poseen una perspectiva que se aleja del principal objetivo de la educación formal: el currículum académico, lo cual les sitúa en una posición secundaria. El educador/a social es tomado como un profesional enmarcado dentro de lo administrativo o asistencial, así como un elemento complementario de los docentes, careciendo de capacidad dentro de los centros educativos para establecer calificaciones, sancionar, dirigir o tutorizar al alumnado (Galán y Castillo, 2008).

En ocasiones, existe cierto rechazo hacia esta figura profesional a causa de la diferencia de ideales con el personal del centro, los cuales no comparten el sentido de lucha por una

educación nueva e integral, sino que se centran exclusivamente en el temario y las notas académicas de los alumnos y alumnas (Galán y Castillo, 2008).

Por parte del profesorado, resaltan ciertas cuestiones a tener en cuenta, como su desconocimiento de las funciones y competencias que caracterizan a la educación social, lo cual está generando un desaprovechamiento de esta profesión en los centros. Únicamente se les concreta como personal especializado en la mediación y el control, por lo que existe una ausencia de funciones propias de la educación social, como son la capacidad de transmisión de la cultura, la capacidad de evaluar, y la de mostrar cercanía y conocimiento sobre el entorno del sujeto de la acción (Galán y Castillo, 2008).

Este desconocimiento genera que, en ocasiones, los educadores y educadoras sociales realicen funciones similares a las del profesorado técnico de servicios a la comunidad, pues las plazas que los centros ofrecen para estos servicios, disponen de un acceso abierto en el que los educadores/as sociales pueden incluirse y participar, desempeñando, por tanto, tareas destinadas a la organización y gestión de servicios culturales y de ocio y tiempo libre (González, Olmos y Serrate, 2016).

Este caso es propio de comunidades autónomas como Castilla y León, que destaca por poseer puestos de trabajo destinados a realizar las funciones propias de un educador/a social y, sin embargo, estas plazas reciben el nombre de profesorado técnico de servicios a la comunidad y cuentan únicamente con un 10% de personal graduado en educación social. De nuevo, se presenta la dificultad de acceso a ciertas funciones propias de la educación social, como son el diseño e implementación de programas destinados a la cooperación educativa, educación ambiental, violencia doméstica y escolar, entre otras muchas funciones (Ortega, 2014).

En definitiva, autores como Ortega (2014), opinan que existe una falta de concreción y claridad de las funciones que un educador/a social desempeña en los centros educativos, generando en muchos casos, una figura profesional inconcreta, difusa y que realiza todo aquello de lo que el centro no es capaz por si solo de atender. Como afirma Sánchez (2008), el periodo de adaptación de esta figura profesional, requiere de un tiempo para poder definirse con claridad, al igual que todo proceso adaptativo; sin embargo, el rápido avance de la sociedad y las cuestiones sociales, demandan una necesidad de intervención cada vez más cercana, lo que puede generar que las instituciones escolares no se hayan adaptado lo suficientemente rápido.

3.3.2. Mejoras observadas

Con respecto a la figura profesional del educador/a social, encontramos aspectos positivos recuperados de estudios que han investigado esta cuestión, como el realizado por González, Olmos y Serrate (2016). En él se estableció que, en aquellos centros educativos en los que la figura del educador/a social se encuentra regulada oficialmente, esta se ha orientado de forma progresiva al desempeño de otras funciones propias de la educación social, incluso en mayor medida que otros profesionales como el personal destinado a la orientación, pedagogía, profesorado o técnicos/as de servicios a la comunidad; gozando de un gran reconocimiento, a pesar de su escasa incorporación en los centros educativos de España.

En concreto, la educación social integrada de forma institucional en los centros educativos, permite el desempeño de otros ámbitos de actuación relacionados con cuestiones que no solo atienden al alumnado en desventaja, sino que actúa con las familias, profesorado, agentes comunitarios, instituciones externas, dinamización del entorno, fomento de las habilidades sociales y comunicativas de todo el alumnado, así como de sus hábitos saludables y educación sexual. Todo ello, con el fin de lograr el desarrollo integral del alumnado en general (Díez y Muñiz, 2022).

Por otro lado, relacionado con las mejoras observadas en el propio centro, destacan la recuperación del sentido y calidad educativos, es decir, definir a la escuela como un sistema que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y conceptos teóricos (ESCE, 2004); superar las limitaciones de las acciones puntuales preventivas que se realizan en el centro, ya que cuentan con profesionales especializados en el ámbito, infraestructura, flexibilidad y diversidad de las actividades que se pretendan ofertar; así como la posibilidad de disponer de un trabajo en red con otros servicios sociales y profesionales (Galán, 2004).

Si atendemos a los beneficios que las familias reciben, se ha comprobado que el educador/a social es capaz de generar vías de comunicación entre las familias y el centro, las cuales se han sentido más apoyadas (Vega, 2013), e informadas y formadas, ya que es capaz de reducir las lagunas de las que parten muchas familias en cuanto a temáticas relacionadas con la salud sexual, drogodependencias, habilidades comunicativas, etc (Galán 2004).

Por último, las mayores ventajas observadas, se relacionan con el alumnado. La educación social logra detectar y resolver aquellas dificultades que la escuela no es capaz por sí sola, consiguiendo una mejora de la convivencia en las aulas y de las actitudes del alumnado en estas (López y Beño, 1999); así como una atención plena, directa e individualizada a la diversidad social y cultural del centro, logrando la inserción social de las personas inmigrantes o con cualquier tipo de necesidad social (Vega, 2013).

4. METODOLOGÍA O DISEÑO

Se ha realizado una investigación en la comunidad autónoma de Castilla y León, con el objetivo de conocer las problemáticas que actualmente se encuentran presentes en mayor o menor medida en sus centros educativos, el conocimiento e importancia que los centros ofrecen a la educación social, las funciones en las que ubicarían a estos profesionales, así como si el modelo de educador/a social escolar presente en esta comunidad autónoma, es el más demandado por los y las docentes.

Para ello, se ha creado un cuestionario, siguiendo los modelos y funciones propias de la educación social mostradas en el marco teórico, y se ha difundido en formato electrónico a diferentes agentes socioeducativos de los centros docentes de cada una de las provincias de Castilla y León. En él, se les animaba a participar en un estudio de tipo descriptivo, cuyas aportaciones servirían de guía para conocer cuestiones relevantes sobre la educación social y sus funciones en los centros educativos, siempre manteniendo la confidencialidad y protección de datos de cada encuestado/a.

Los correos electrónicos de cada centro han sido recuperados del Directorio de Centros Docentes de la página web de la Junta de Castilla y León, obteniendo datos abiertos que han permitido la selección de los siguientes centros para la realización de la investigación: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Colegios, Institutos de Educación Secundaria (IES) e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO); excluyendo a los Centros de Educación Especial, Centros de Formación Profesional, y Escuelas de Danza, Música y Arte.

El cuestionario alternaba preguntas abiertas, en las que las personas participantes podían exponer sus opiniones o ampliar información que no apareciera en las cuestiones;

dicotómicas, permitiendo únicamente seleccionar positiva o negativamente diversas preguntas; y, de escala de intervalos, pudiendo seleccionar del 1 al 5 la frecuencia con la que las problemáticas escolares aparecen en los centros o con las que la educación social debería lidiar en estos. Únicamente, los dos últimos tipos de preguntas contaban con la característica de selección obligatoria.

Finalmente, tras la selección y descarte de los centros docentes, el cuestionario fue enviado a 1.059 centros educativos de Castilla y León, con el fin de poder obtener una respuesta de al menos 100 centros, cuya información permitiera poseer una muestra significativa que aportara los datos suficientes para poder realizar una investigación completa y viable.

La obtención de respuestas, podría verse limitada o afectada, en primer lugar, por la diferenciación de edades que el alumnado presenta en cada centro, siendo posible que diversas problemáticas escolares no aparecieran en aulas de infantil, pero si a partir de primaria; y, en segundo lugar, por la obligatoriedad de respuesta en muchas de las cuestiones, o por la inexistencia de la opción “no sabe no responde” en otras, lo que podría generar una respuesta ambigua o aleatoria. A pesar de esto último, se estimó que las respuestas adquiridas de esta forma fuesen escasas, debido a que cada vez más profesionales de la educación social se encuentran regulados como profesorado técnico de servicios a la comunidad en los centros educativos de Castilla y León y, por lo tanto, sus funciones deberían ser conocidas entre el personal docente.

Por último, las posibilidades de respuesta esperadas deberían defender el modelo de educador social escolar presente en la comunidad autónoma de Castilla y León, ya que es el que los y las profesionales conocen; sin embargo, se esperaban respuestas que optaran por otro tipo de modelo. Por otro parte, en cuanto a las funciones de los educadores/as sociales, se preveía una respuesta conjunta y compartida, en la cual se ubicara a la educación social como la encargada de gestionar las cuestiones más problemáticas y complejas de los centros educativos.

5. RESULTADOS

A continuación, se muestra un acercamiento a las respuestas obtenidas en el cuestionario, utilizando abreviaturas para mostrar las respuestas recibidas por los Centros de Educación Infantil y Primaria (de ahora en adelante CEIP), Institutos de Educación Secundaria (IES), Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) y Colegios (Colegios).

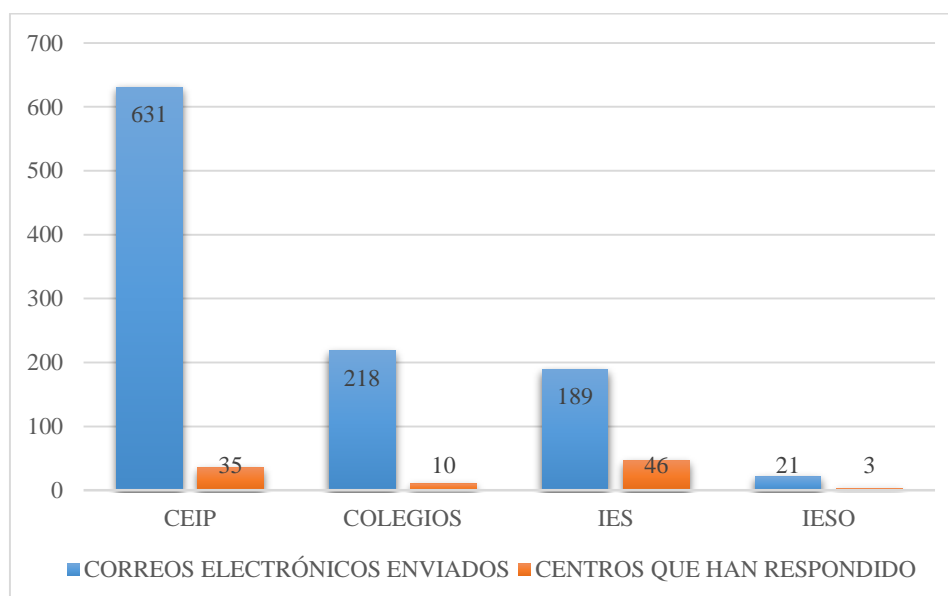
5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

5.1.1. Respuestas

El número total de centros educativos que han respondido al cuestionario es de 95, obteniendo en algunos casos contestaciones de diferentes profesionales de un mismo centro. Estas respuestas se pueden clasificar en función del tipo de centro que ha respondido, comparando esta cifra con el número previo de correos electrónicos enviados (Gráfico 1); y, en función de la provincia, comprobando la implicación de cada una en este tipo de proyectos (Gráfico 2).

Gráfico 1

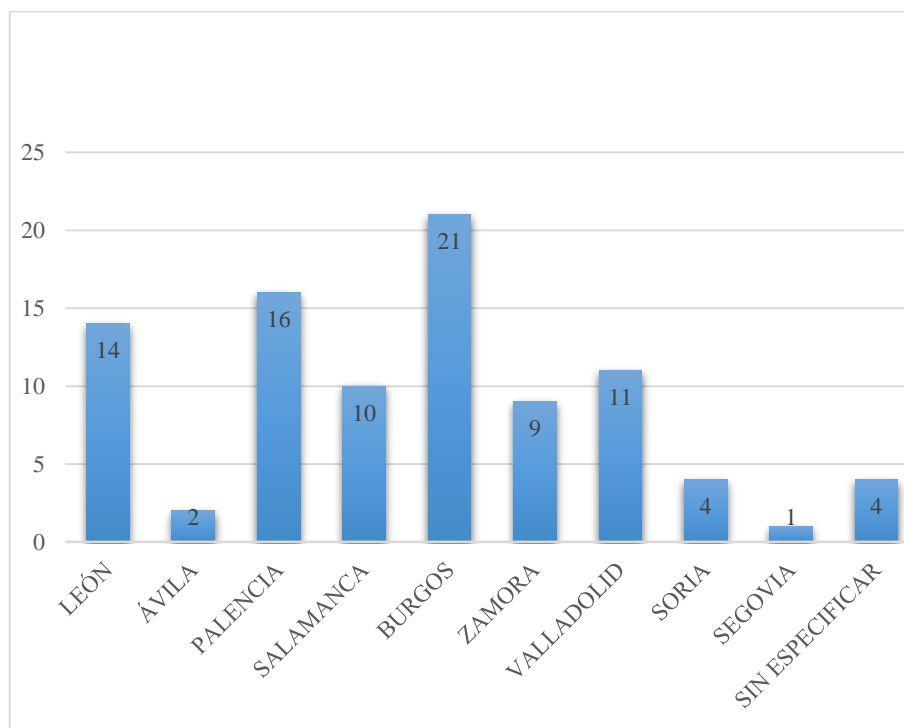
Respuestas obtenidas



El número de CEIP presentes en la comunidad autónoma de Castilla y León, es notablemente más elevado que el resto de centros implicados en la investigación; sin embargo, si comparamos el número de respuestas obtenidas por los CEIP con las recibidas de los IES, se puede apreciar una mayor implicación de estos últimos, un 5,5% frente a un 24,3%. Por otro lado, es importante destacar que los Colegios han sido los centros menos dispuestos a realizar el cuestionario, un 4,1%.

Gráfico 2

Respuestas en función de la provincia



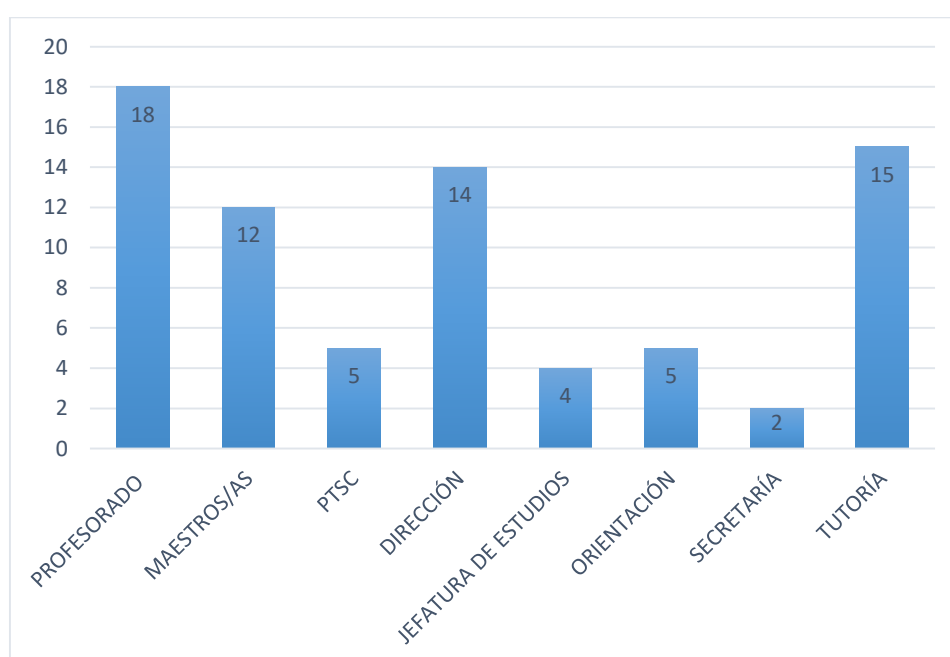
En cuanto al número de respuestas obtenidas en función de la provincia de Castilla y León, resalta Burgos como la provincia con el mayor número de respuestas realizadas (21), seguida de Palencia (16). Por otro lado, destacan Segovia, Soria y Ávila como las zonas con el menor acceso al cuestionario, siendo la primera, la provincia que menos información ha aportado a la investigación (1). Por último, existen 4 centros que no han aportado su lugar de procedencia ni nombre de centro, únicamente el tipo de centro educativo.

5.1.2. Profesionales

Debido a que el cuestionario ha sido enviado al correo electrónico general de cada centro educativo, el tipo de profesionales que lo han respondido es bastante variado. En concreto, los datos obtenidos se muestran en el Gráfico 3.

Gráfico 3

Profesionales



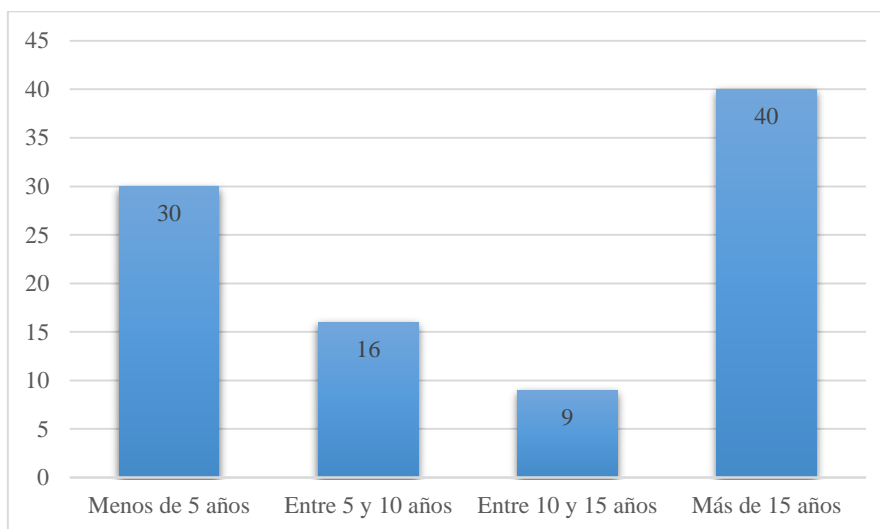
Los resultados obtenidos aportan una clara visión acerca del mayor colectivo que ha enviado su respuesta: el profesorado. Este destaca por encima del resto del personal (18), seguido de los tutores y tutoras de curso (15) y la dirección del centro (14). Asimismo, resalta la interacción de 5 PTSC (profesorado técnico de servicios a la comunidad), los cuales han mostrado su preocupación por ofrecer una respuesta.

A su vez, estos pueden clasificarse en función del número de años de labor educativa en el mismo centro (Gráfico 4), pudiendo reflejar este dato una cifra estimada de la edad de cada encuestado, así como factores positivos, relacionados con su gran conocimiento

sobre las problemáticas existentes en el centro y alumnado; y, factores negativos, como sus creencias sobre la figura del educador social escolar que pueden verse influenciada por la larga trayectoria laboral en el mundo educativo.

Gráfico 4

Número de años en el puesto de trabajo



El mayor rango de edad en el puesto de trabajo, seleccionado por los y las profesionales, ha sido el de más de 15 años. Este hecho referencia que, de los 95 centros encuestados, el 42,1% posee personal que posiblemente sea de edad avanzada. Además, se muestra evidente que los centros educativos disponen de profesionales que, o su permanencia en el puesto de trabajo es elevada (de 10 a 15 años) o, por el contrario, su introducción en las escuelas es reciente (menos de 5 años).

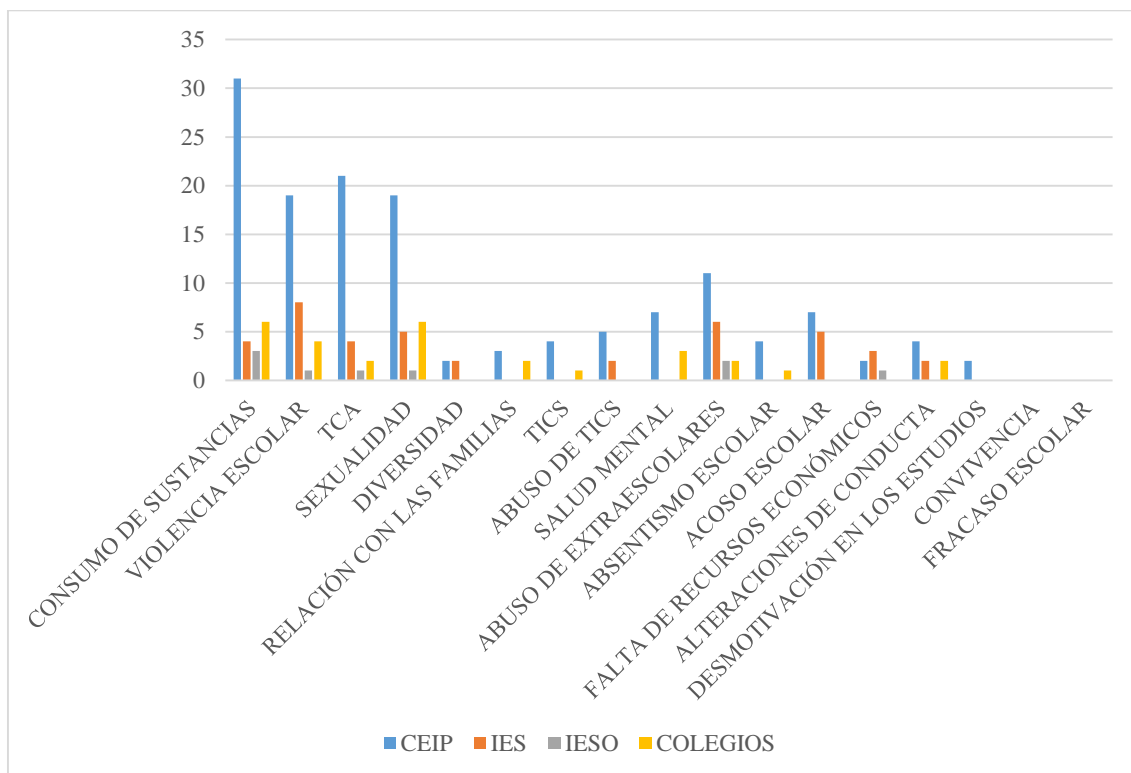
5.1.3. Problemáticas escolares

Para conocer el grado en el que las problemáticas actuales más comunes tienen presencia en los centros docentes de Castilla y León, se presentó a los y las encuestadas una escala de intervalos. En general, las problemáticas que destacan por tener una presencia de forma ocasional en los centros educativos son la convivencia, el fracaso escolar y el absentismo escolar; sin embargo, es característico cómo una gran cantidad de centros han

seleccionado la inexistencia o presencia constante, casi diaria, de ciertas problemáticas. Estos datos se muestran en los Gráficos 5 y 6.

Gráfico 5

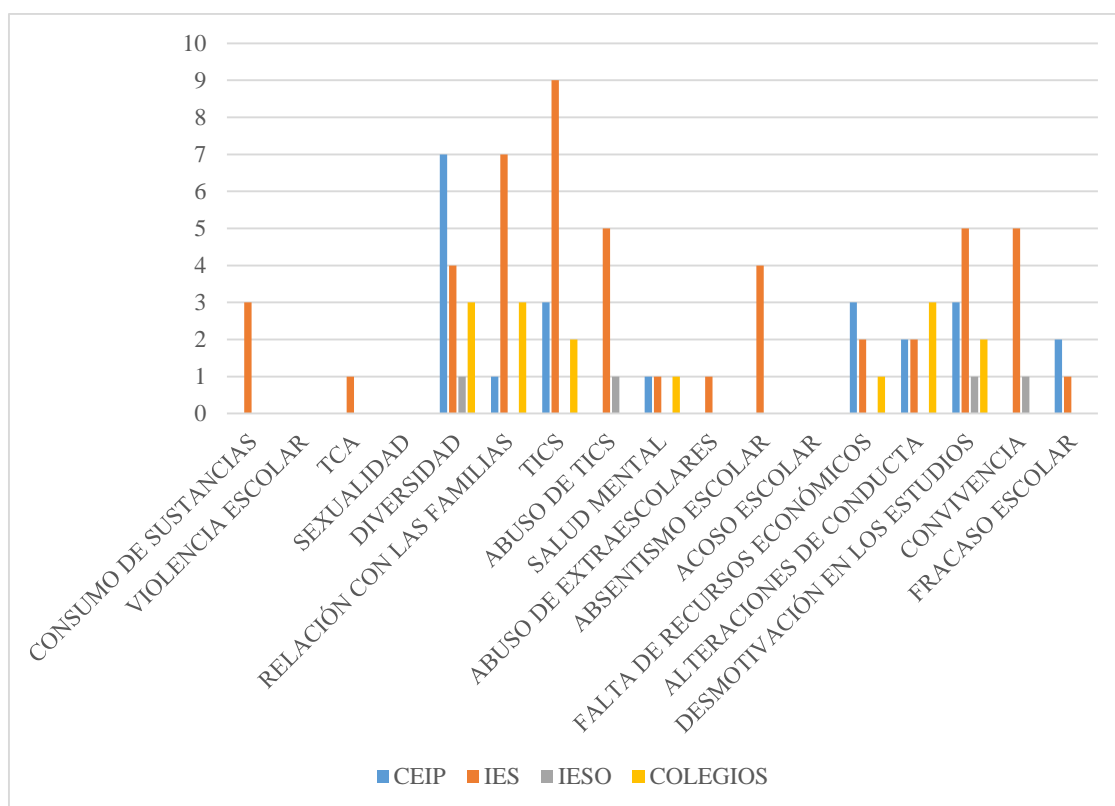
Problemáticas seleccionadas como nunca presentes en los centros



Las dificultades escolares que menos se encuentran presentes en los CEIP, seleccionadas muy probablemente por la edad temprana del alumnado, son el consumo de sustancias (31), violencia escolar, trastornos de la conducta alimentaria y sexualidad. Por otro lado, 8 IES niegan la existencia en el centro educativo de violencia; 5, de acoso escolar; y, 4, de consumo de sustancias y TCA. A su vez, 6 colegios exponen su visión acerca de la falta del consumo de sustancias y sexualidad, así como 4 muestran que no existe violencia escolar.

Gráfico 6

Problemáticas seleccionadas por su muy frecuente aparición en los centros



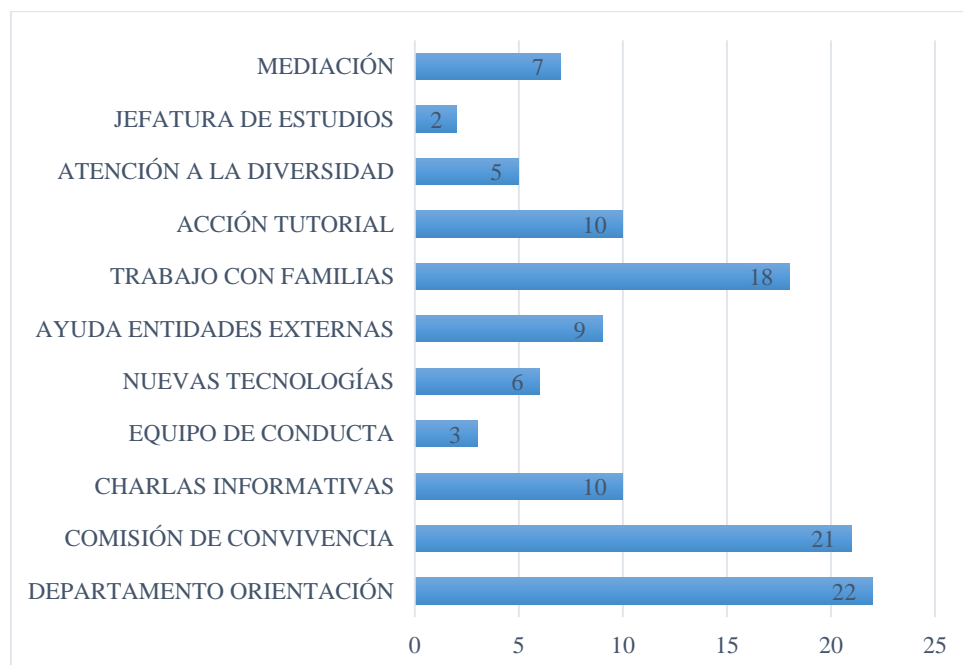
Se muestra con claridad el tipo de centro educativo con el mayor número de problemáticas escolares que los centros han seleccionado como ocurridos de forma muy frecuente: los IES. 9 de ellos coinciden en la existencia de problemáticas relacionadas con las TICS; 7 en la relación con las familias del alumnado; 5 en el abuso de las TICS, desmotivación en los estudios y convivencia en el aula; así como 4 en el absentismo escolar. Los CEIP destacan por mostrar problemas de diversidad (7), y los Colegios, en menor medida (3), muestran dificultades como la atención a la diversidad, la relación con las familias y las alteraciones de conducta.

El 88,4% de los centros encuestados exponen que las dificultades presentes se están intentando resolver. Se han obtenido 80 respuestas acerca de las actuaciones que los centros educativos llevan a cabo con el fin de solventar o tratar las problemáticas existentes. Entre las respuestas obtenidas, destacan algunas comunes para la mayoría de

los y las encuestadas, cuestiones que se muestran en el Gráfico 7; y otras, que resaltan por su innovación, como recibir apoyo del alumnado ayudante, creación de patios activos, formación para mediadores/as, y existencia de proyectos basados en la educación emocional o en colaboración con Asociaciones sociales, como es el caso de un centro educativo que colabora con la Asociación Etnia Gitana para tratar las problemáticas relacionadas con la diversidad del centro.

Gráfico 7

Acciones llevadas a cabo por los centros educativos ante las problemáticas existentes



Se puede observar que las acciones más utilizadas surgen de los Departamentos de Orientación (22), Comisión de Convivencia (21) y trabajo con las familias del alumnado (18). Por otro lado, las menos utilizadas son las desarrolladas por los Equipos de conducta (3) y la Jefatura de Estudios (2).

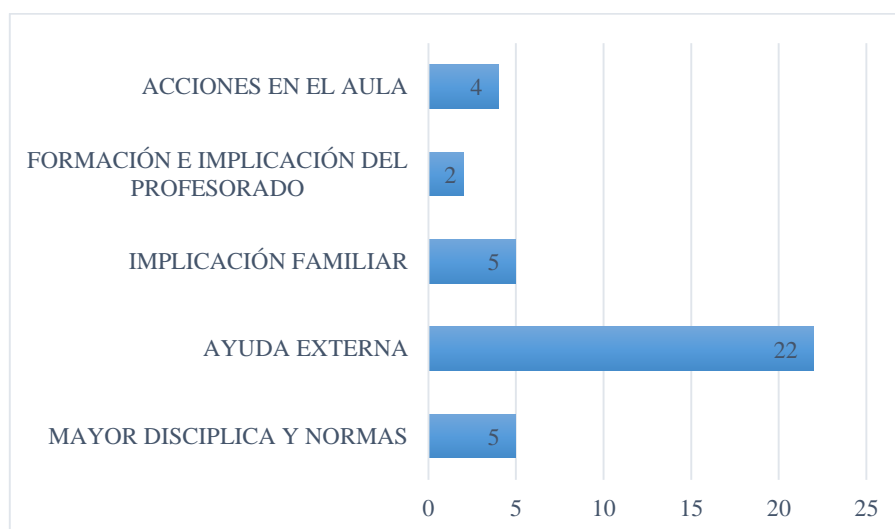
Para conseguir una opinión profesional acerca de la eficacia o no de estas actuaciones, se cuestionó a los centros la efectividad de estas, obteniendo una respuesta positiva. El 90,4% considera que en la mayoría de los casos lo son, siendo en el 18,9% efectivas

siempre, en el 36,8% casi siempre, y en el 34,7% a menudo. Por otro lado, no se puede aislar la existencia de 5 centros en los que estas actuaciones son efectivas ocasionalmente, y 4, en los que nunca funcionan.

A pesar de estas respuestas, en cierta medida, positivas, el 51,6% de los centros educativos consideran la necesidad de realizar otras acciones que sean más efectivas a las ya existentes. Algunas de las propuestas que estos centros han mostrado se encuentran en el Gráfico 8.

Gráfico 8

Otras actuaciones más efectivas demandadas por los centros



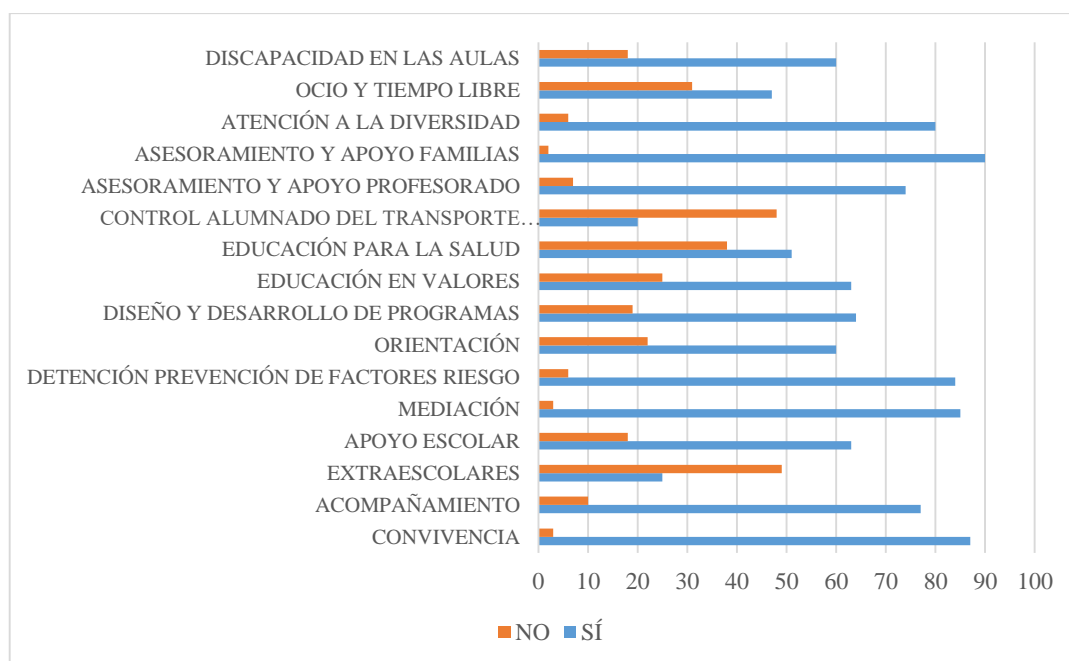
22 centros coinciden en la idea de que se necesita ayuda externa para poder solventar las dificultades existentes. En concreto, demandan el apoyo de entidades como la Consejería de Educación, Consejería de Sanidad, Administraciones Públicas, Gobierno, CEAS y profesionales de la medicina, psicología, educación de calle, PTSC, de atención a la diversidad, trabajo social y orientación. También, es importante destacar que existen 5 centros que demandan más atención e implicación por parte de los familiares del alumnado y, otros 5, que opinan que una mayor disciplina y normas en el centro solventarían muchas de las dificultades.

5.1.4. Educación social en los centros educativos

El 94,7% considera a la figura del educador/a social como posible apoyo para resolver las problemáticas escolares anteriormente mencionadas. Para descubrir en qué funciones ubicarían los y las profesionales encuestadas a los educadores y educadoras sociales en los centros educativos, se expuso una pregunta dicotómica en la que se mostraban diversas funciones posibles que actualmente el educador/a social escolar está llevando a cabo en los centros educativos del país. Los resultados obtenidos se han recopilado en el Gráfico 9.

Gráfico 9

Funciones del educador social escolar en los centros educativos



Más de la mitad de los centros han seleccionado cada una de las funciones incluidas en la tabla como propias de la educación social, destacando en mayor medida las funciones de asesoramiento y apoyo a las familias, atención a la diversidad, detección y prevención de factores de riesgo, mediación y convivencia. Las únicas dos funciones que han sido seleccionadas en su mayoría como no aptas para la educación social, han sido las actividades extraescolares y la atención del alumnado que llega en transporte público. A

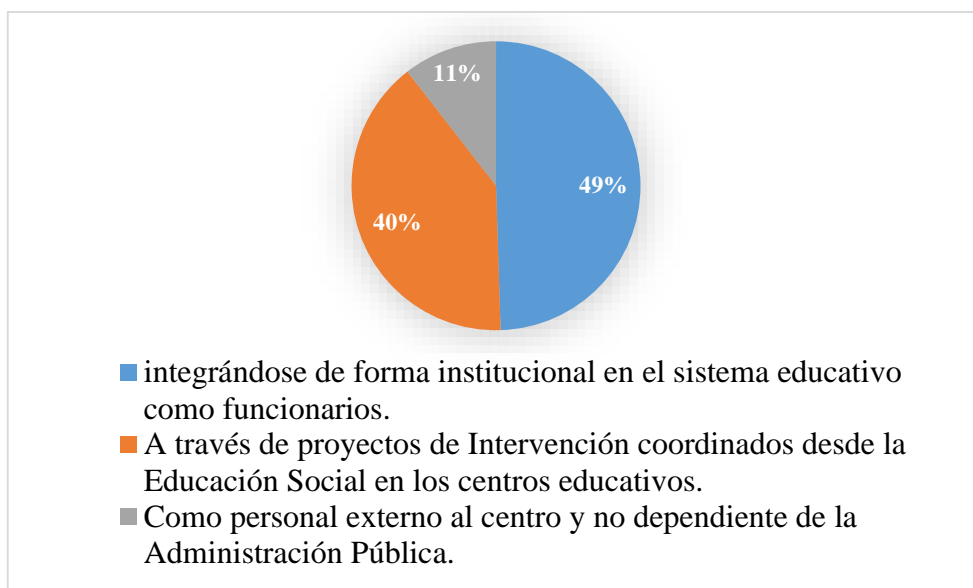
su vez, destaca la educación para la salud como una función no apta para la educación social en el 39% de los casos, y otras, con un alto porcentaje de votos (cerca del 20%), como la educación en valores, ocio y tiempo libre, discapacidad en las aulas, diseño y desarrollo de programas, apoyo escolar y orientación.

Posteriormente, las personas encuestadas, podían incluir aquellas funciones que no estuvieran insertas en la tabla y que considerasen necesarias y propias de la educación social en los centros. Se han recibido respuestas en las que se destacaban funciones como el tratamiento del absentismo escolar, realización de charlas de concienciación para la resolución pacífica de conflictos, servir de enlace con las diferentes organizaciones que puedan ayudar al alumnado a establecer una red social, y mostrar asesoramiento y apoyo a los tutores/as.

Por último, el cuestionario pretendía conocer la importancia que los centros educativos ofrecen a la educación social, así como el modelo de educador/a social más demandado por estos. Todo ello, con el objetivo de comprobar si corresponde con el ya existente: la educación social integrada de forma institucional como personal funcionario. El dato obtenido es positivo ya que el 92,6% considera a esta profesión como necesaria en los centros educativos, demandando su regulación es estos en el 90,5%; sin embargo, este dato no coincide con el número de votos que el modelo de educador/a social como funcionario ha obtenido en la última respuesta del cuestionario. Los datos de esta se pueden observar en el Gráfico 10.

Gráfico 10

Modelos de educador social escolar



Únicamente el 49% de los centros que han respondido a la encuesta, consideran que el educador/a social integrado de forma institucional en el sistema educativo como funcionario, es el modelo más acertado. La educación social a través de proyectos de intervención coordinados desde estos profesionales en el centro educativo, es el segundo modelo más demandado, casi alcanzando la cifra del primero, dejando en último lugar al externo al centro y no dependiente de la Administración pública.

5.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

5.2.1. Con respecto a las respuestas obtenidas

Existen cuatro centros que no han especificado su nombre ni ubicación, lo que podría deberse a un descuido o a la necesidad de mantener el anonimato o imagen del centro. Esta cuestión puede encontrarse estrechamente relacionada con el 14% del personal directivo que ha enviado su respuesta. En muchas ocasiones, este tipo de cuestionarios, a pesar de ser protectores de los datos obtenidos y del anonimato de las respuestas,

provocan en los centros un rechazo a proporcionar una imagen negativa de estos, lo que puede generar que las respuestas se vean influenciadas y no sean objetivas en su totalidad.

Este porcentaje se relaciona también con el alto número de profesionales que desempeñan su labor educativa desde hace más de 15 años, mostrando una posible falta de derivación de funciones en los cargos presentes en los centros educativos; un mantenimiento de actuaciones basadas en la rigidez y las normas, acciones que se llevan a cabo en el 5% de los casos y que descartan las preventivas y basadas en las necesidades del alumnado; así como una complicación para el ámbito de la educación social al introducirse en las escuelas.

A pesar del gran número de directores y directoras que han respondido, existe un colectivo participante mayor, el profesorado. Esto supone la obtención de respuestas con una mayor exactitud y objetividad, debido a que son los mayores conocedores del alumnado y de las cuestiones presentes en las aulas.

Es importante destacar también la presencia de 5 PTSC participantes. A pesar de que se desconoce la figura profesional que ocupa este cargo, podría realizarse una estimación de la existencia de un 5% de profesorado técnico de servicios a la comunidad en Castilla y León, entre el que se encuentra la educación social.

En definitiva, como se ha podido comprobar, es una tarea compleja realizar cuestionarios en formato electrónico a los centros educativos ya que, por un lado, no todos lo transmiten al resto de profesionales del centro, limitándose la respuesta en algunos casos únicamente al personal directivo; y, por otro lado, no se muestra una implicación en este tipo de proyectos. A pesar de ello, se ha podido obtener una respuesta de 95 centros con los cuales se han logrado hacer estimaciones bastante objetivas y precisas.

5.2.2. Con respecto a las problemáticas existentes en los centros educativos

En general, destacan dificultades consideradas como inexistentes en diversos centros docentes debido a la edad del colectivo con el que se trabaja. Se preveía que en los CEIP, las problemáticas extremas aparecieran de forma muy reducida; sin embargo, se han recibido datos, tanto de los CEIP como de los IES, que muestran que la diversidad, sexualidad, salud mental, TCA, violencia y acoso escolar, nunca aparecen. Estas

cuestiones no parecen ser coherentes con algunas de las cifras que son estudiadas por la Junta de Castilla y León (2020), para comprobar casos como el acoso escolar. En concreto, las últimas cifras expuestas muestran un descenso en el acoso escolar; no obstante, sigue estando presente en cada una de las etapas de la educación obligatoria, contando en primaria en el pasado año escolar con 2 casos en educación infantil, 83 en educación primaria, y 171 en educación secundaria, confirmándose 9 casos en los dos últimos ciclos.

Otro dato característico, es la falta de presencia del consumo de sustancias, diversidad sexual y violencia escolar en 6 de los Colegios que han aportado su visión, y en 4 de los IES. Es cierto que se ha comprobado una diferencia de conflictos entre los centros públicos y los concertados; ahora bien, la inexistencia de estos, es inviable si atendemos a los datos de la Encuesta Estudes (2021), en la cual se realizó un estudio con una muestra total de 22.321 alumnos/as de 14 a 18 años pertenecientes a colegios privados y públicos de España. En ella, se aportaron datos elevados acerca del consumo de alcohol y otras drogas entre los jóvenes, datos que no coinciden con los expuestos por los colegios en cuanto a los casos de consumo en su alumnado.

Por otro lado, destacan los IES como los centros con mayor presencia de dificultades, sobre todo en cuestiones relacionadas con el consumo de sustancias, diversidad, relación con las familias, TICS, abuso de las TICS, absentismo escolar, desmotivación en los estudios y convivencia; sin embargo, todos los centros coinciden en la idea de que la problemática siempre existente es la diversidad del alumnado, siendo excesivo en los CEIP.

Por lo tanto, se comprueba el tipo de centro con una mayor urgencia de atención e intervención: los IES. Esta cuestión demuestra la mayor importancia que se presta a la educación social en los IES, en aquellas comunidades autónomas en las que esta figura profesional se encuentra regulada oficialmente. A pesar de ello, en Castilla y León se ha comprobado una necesidad general y no resuelta: la atención a la diversidad en las aulas, tanto en los colegios privados como en los públicos, por lo que, desde la educación social, encontramos un ámbito de actuación al que no se está llegando de la forma adecuada, y que continúa en crecimiento debido al rápido avance de la sociedad y los movimientos migratorios que cada vez son más frecuentes.

5.2.3. Con respecto a la figura profesional de la educación social en las escuelas

El cuestionario muestra una clara visión de aquellos centros educativos que ubicarían la figura profesional del educador/a social en sus plantillas, ya sea porque la presencia de estos profesionales exista actualmente en ellos, o porque se necesite de sus funciones para poder tratar cuestiones que no se estén resolviendo. Asimismo, es notoria la escasa respuesta de colegios que han participado, bien porque las problemáticas en estos sean mínimas, datos que coincidirían con las respuestas obtenidas; o, por el rechazo hacía este tipo de profesionales.

Se han obtenido datos positivos en cuanto a la resolución de las problemáticas existentes, ya que casi el 90% de los centros toman acciones y son efectivas en la mayoría de los casos; no obstante, si comparamos este dato con los anteriores, las acciones no están siendo suficientes si las dificultades siguen apareciendo diariamente. Este hecho puede explicar la necesidad que presentan la mitad de los centros encuestados por generar nuevas acciones que sean más efectivas, siendo en el 50% de los casos, necesaria la intervención de agentes externos como pueden ser los PTSC. En ningún momento los centros se refieren a la educación social como posible apoyo, hasta que se les pregunta por ella, caso en el que el 95% ha respondido positivamente.

Es importante atender a la idea de que los docentes sitúan a la educación social en las cuestiones más problemáticas del centro, descartando otras propias de la educación social, como son la educación para la salud, educación en valores, ocio y tiempo libre, discapacidad en las aulas, diseño y desarrollo de programas, apoyo escolar y orientación. Casi el 40% ha eliminado de las posibles funciones de la educación social a la educación para la salud, lo cual muestra un claro desconocimiento de esta figura profesional, y una derivación de funciones a los casos extremos y más problemáticos que aparecen en el sistema educativo.

Por último, en cuanto al modelo mayor votado por los centros docentes, se demuestra una aceptación del modelo presente en la comunidad autónoma, pues el 90% lo incluiría como personal funcionario, aunque solo el 49% como se encuentra actualmente. El resto de los votos han sido orientados a los dos últimos modelos, consiguiendo el educador/a social integrado a base de proyectos, un 40%; y, el externo al centro y la Administración Pública, un 10%. A pesar de que sigue existiendo un porcentaje que eliminaría a esta figura

profesional de las escuelas, la educación social en los centros docentes parece ser importante para estos y para la atención de las necesidades que presentan.

Como conclusión, se demuestra una aceptación de la integración de la educación social en las escuelas; sin embargo, existen varias incongruencias. En primer lugar, se muestra un desconocimiento de sus funciones profesionales, derivándolas únicamente a las que desempeñan los PTSC en la comunidad autónoma, ya que en la mayoría de los casos, estas se solapan debido a que es la figura que más se conoce en los centros; y, en segundo lugar, hay una división a la hora de integrar a este tipo de profesionales en las escuelas, pues los votos se han visto divididos entre el primer y el segundo modelo, dato que coincide con el hecho de que el 22% de las personas encuestadas, haya eliminado de las funciones propias de la educación social, el diseño de programas y proyectos.

6. PROPUESTAS

Probablemente, las funciones de los educadores y educadoras sociales se asemejan a las del profesorado técnico de servicios a la comunidad, debido a que actualmente en Castilla y León se encuentran inmersos en este cargo. La Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, y la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por las que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos y equipos de orientación, establecen diversas funciones propias de los PTSC y, por ello, todo profesional encargado de desempeñar esta labor, deberá atender a las tareas que han sido establecidas. Dicha cuestión, está generando profesiones difusas y puestos de trabajo inconcretos y demasiado amplios en cuanto a las figuras profesionales que pueden incluirse en ellos.

Se hace necesaria una clara definición de las funciones de una profesión capaz de prevenir, actuar y tratar todas aquellas cuestiones de las que los centros docentes no son capaces de llegar, ya sean cuestiones que afectan de forma directa al alumnado en riesgo, pero también aquellas capaces de beneficiar al alumnado en general y de prevenir contra posibles dificultades futuras.

Asimismo, es notorio el hecho de que no se está llegando a todas las funciones de la educación social ni se le está sacando el máximo valor a esta profesión. Debe entenderse como aquella capaz de trabajar en red con el resto de profesionales, con el fin de lograr

cambios positivos para los centros docentes y su alumnado, pero para ello, es necesario una clara definición de sus funciones y capacidades.

Con esto, no se están discriminando las actuaciones desarrolladas en los centros, ya que es evidente la necesidad que muestran para poder solventar los problemas y las numerosas ideas o acciones que proponen para ello; sin embargo, en muchas ocasiones, no está en sus manos lograr la aceptación de estas actuaciones y, por ello, no se logran cambios efectivos.

Diferenciar las funciones, puede lograr un mayor aprovechamiento de los perfiles profesionales que componen un centro educativo, ya que muchos docentes no disponen del tiempo necesario ni de los recursos o metodologías adecuadas para poder tratar las cuestiones que se les exige desde la dirección del centro, o desde las leyes que la Consejería de Educación establece. Un docente debe poseer conocimientos teóricos, saber ponerlos en práctica y disponer de un perfil humanístico que le permita desenvolverse de una forma adecuada con los grupos; en cambio, un docente no es formado para realizar funciones de mediación, asesoramiento a las familias, coordinación con otras entidades, resolución de conflictos o generación de programas y proyectos basados en la prevención o cuestiones sociales.

Debemos ser conscientes de la necesidad de introducir profesionales capacitados en las cuestiones que los docentes no son formados, y atenderlas desde los departamentos y equipos de orientación, áreas en las que la figura del educador/a social puede desenvolverse, y que ha sido la más votada en el cuestionario en cuanto al ámbito en el que se gestionan la mayor parte de las actuaciones llevadas a cabo en los centros educativos.

Por ello, la educación social no debe ocultarse bajo el cargo de profesorado técnico de servicios a la comunidad, sino que debe ser visibilizada para no caer en confusiones. Los centros educativos han votado el modelo de integración de la educación social como personal funcionario, casi en el 90%, por lo que la necesidad de contar con estos profesionales es evidente; sin embargo, este porcentaje se divide en aquellos educadores/as sociales insertos como funcionarios, y aquellos que se introducen a través de proyectos. Por esta razón, se propone la posibilidad de generar un perfil que fusione estos dos modelos.

Los profesionales de la educación social se encuentran capacitados, tanto para atender al alumnado en riesgo desde los departamentos y equipos de orientación, como para generar programas y proyectos basados en el desarrollo óptimo personal, social, educativo y profesional del alumnado en general.

Atendiendo a las funciones mostradas en el Gráfico 9, la educación social es capaz de atender a todas y cada una de las cuestiones que aparecen, debido a las asignaturas cursadas durante el grado de Educación Social. Asimismo, es capaz de desenvolverse en otras no presenten en el gráfico y que no están siendo explotadas en la mayor parte de los centros educativos del país. Es cierto que, aquellas comunidades autónomas en las que la figura del educador/a social se encuentra regulada como personal propio de la educación social, se ha logrado un progresivo avance en las funciones que desempeña y que caracterizan a este ámbito profesional; sin embargo, queda un largo trabajo por hacer a la hora de visibilizar sus funciones y capacidades, muchas veces confundidas o solapadas con otras profesiones que poseen una larga trayectoria laboral en el sistema educativo y social.

Ahora bien, aunque existen asignaturas orientadas a la acción socioeducativa en las escuelas, no todos los planes de formación de las universidades de España incluyen asignaturas destinadas a la educación social en la escuela. Para que un educador/a social pueda incluirse en el sistema educativo, debe realizar un máster que permita el acceso a estos profesionales a los centros docentes. Por lo tanto, los cambios deberían empezar desde aquí, fomentando y ampliando la carga docente sobre la escuela, pudiendo eliminar la realización del máster, para poder optar a las oposiciones destinadas a ser integrado en las escuelas.

Si realmente la educación social es tan necesaria y demandada por los centros educativos, como se ha mostrado en el cuestionario realizado, se deberían regular sus funciones de una forma clara, con el fin de poder tener una mayor visibilidad en los centros educativos y generar un modelo de educador/a social escolar genérico. Esta figura profesional debe saber si es necesaria o no en las escuelas y el método de introducirse en ellas y, para ello, todo debe comenzar en la impartición de las asignaturas del grado.

Un educador o educadora social es formado en numerosas áreas o temáticas durante el grado en Educación Social; sin embargo, en muchas ocasiones, dichas asignaturas no coinciden con las posibilidades de empleo de la comunidad autónoma en las que se

imparten, o su contenido se repite durante varios años ya que es necesario adaptar la duración del grado a cuatro años.

Por ello, se propone un escenario en el que se realice una exhaustiva revisión de cada una de las guías docentes del grado en Educación Social del país, con el fin de modificarlas en una cuestión: generar diferentes especializaciones que permitan a los futuros educadores y educadoras sociales la posibilidad de especializarse en un ámbito de actuación concreto, entre las que se encontraría la educación social en el ámbito escolar. A modo de ejemplo, se invita al lector a pensar en las especialidades establecidas en el grado de educación primaria. Dichas especialidades se realizarían en el último curso de la carrera, pudiendo preparar a los y las profesionales de la educación social para ámbitos concretos y con posibilidades de empleo en la comunidad autónoma en la que se realice el grado.

Una vez modificada esta cuestión, se plantea la eliminación del cargo de profesorado técnico de servicios a la comunidad, y la división de cada una de las profesiones que se incluyen en este ámbito. No es necesario un cargo del que pueden ser partícipes multitud de titulaciones como el profesorado, profesionales de la pedagogía, psicología, trabajo social, educación social, etc., ya que estas son poseedoras de un nombre concreto y perfiles específicos. Esto sólo aumenta la confusión y mezcla de funciones, ocultando titulaciones y competencias, bajo un cargo que pretende ser un auténtico cajón de sastre.

Por lo tanto, en el caso de la educación social, se debería apostar por una educación social específica, inserta en los centros docentes, fusionando dos de los modelos de integración de la educación social presentes en la actualidad: la educación social integrada de forma institucional como personal funcionario, y a través de proyectos coordinados desde la educación social. En definitiva, un modelo capaz de servir de apoyo al alumnado, profesorado, familias y comunidad, pero también formado en la generación de proyectos y programas, en este caso, educativos (contenido que sería impartido en la especialidad de educación social en el ámbito escolar). Por lo tanto, dispondría de una oposición concreta, dirigida hacía los y las profesionales de la educación social.

A pesar de ser un planteamiento utópico, la sociedad avanza y las necesidades que la escuela presenta continúan evolucionando. Por ello, no descarto la presencia de diferentes especialidades de la educación social, entre la que destacaría la esencial para poder integrarse de una forma clara y concreta en los centros docentes; así como la existencia

de la educación social como profesión única en los equipos y departamentos de orientación de las escuelas, ya que es tan necesaria como cualquier otra en el sistema educativo.

Trabajando en red, las aportaciones de la educación social pueden ser muy valiosas, tanto para aquellos centros que poseen las mayores problemáticas, como para los que las dificultades tengan una menor presencia. Debemos ser conscientes de que, aunque las dificultades no se sean visibles, no significa que no existan o que no aparezcan en un futuro. Dicho esto, se requiere de un cargo capaz de intervenir en las cuestiones que ya existen, pero también con formación para poder realizar actuaciones preventivas, siendo el objetivo principal: el desarrollo óptimo del alumnado en general.

7. CONCLUSIONES

La educación social es una profesión relativamente reciente para los centros educativos de España, comenzando su trayectoria en el año 2002, momento a partir del cual, Extremadura incorporó a educadores y educadoras sociales a las aulas de sus centros. Esta iniciativa ha sido reproducida por un gran número de comunidades autónomas que, de una forma u otra, han contribuido a crear una clasificación de educador/a social escolar, como es el caso de Castilla y León. Los centros educativos castellanoleonenses, han incorporado el modelo de educador/a social caracterizado por formar parte del personal integrado de forma institucional como funcionario; sin embargo, sus funciones y nombramiento difieren del resto de comunidades autónomas que comparten dicho modelo.

La principal causa por la que cada vez más centros docentes incorporan a la educación social en su plantilla, se debe a las mejoras observadas en cuanto a la recuperación del sentido educativo y calidad de vida de las familias y alumnado, que surgen en aquellos centros educativos en los que la educación social se encuentra regulada oficialmente. No obstante, las dificultades para este tipo de profesionales existen, debido a que la educación social escolar no presenta un modelo específico ni unificado en el país. Esta situación genera en algunos centros, un rechazo por parte del resto de profesionales, en su mayoría, con largos años de trayectoria educativa (dato que se ha podido comprobar en la investigación realizada); un desaprovechamiento de sus funciones, ya que se encuentran

relegados a aquellas cuestiones más problemáticas y extremas; así como un desconocimiento de esta profesión y sus funciones.

El cuestionario realizado a 95 agentes socioeducativos de Castilla y León, ha revelado la presencia de numerosas problemáticas sociales que, en la mitad de los casos, no se están resolviendo de la forma adecuada, demandando por parte de los y las profesionales de los centros, una ayuda externa para poder solventarlos. El 95% utilizaría la figura del educador/a social como apoyo y la ubicaría en prácticamente el 100% de las funciones que se les cuestionaron, es decir, en funciones propias de asesoramiento y apoyo a las familias, profesorado y alumnado, atención a la diversidad presente en las aulas, mediación, y tratamiento y prevención factores de riesgo como los problemas de convivencia, absentismo y acoso escolar. En definitiva, se comprueba que la educación social se demanda para aquellas situaciones complicadas y que se desvían del control de los centros.

A pesar de que el educador/a social en Castilla y León se encuentra integrado de forma institucional en los centros educativos de las 9 comunidades que la conforman, y que el 90% de los y las encuestadas regularían oficialmente a esta figura profesional, los centros han votado este modelo de educador/a social escolar en el 49% de los casos. Esto implica que existe un 40% que adaptaría esta figura como personal integrado en las escuelas, pero a través de proyectos coordinados únicamente desde la Educación Social; y, un 11% que lo externalizaría de los centros y de la Administración Pública.

El análisis de los casos del educador/a social escolar en España, y el cuestionario realizado en Castilla y León para conocer la situación del modelo integrado en esta, demuestran que sigue existiendo una indeterminación de estos profesionales en el ámbito educativo, así como un solapamiento de sus funciones con las propias del profesorado técnico de servicios a la comunidad. Por lo tanto, deberíamos plantearnos la pregunta de si es necesaria la unificación de un único modelo de educador/a social escolar en el estado español, con el cual se pudieran definir con claridad las funciones y formas de actuar de los y las educadoras sociales, favoreciendo directamente a esta profesión, y eliminando todas aquellas dificultades con las que se encuentra a la hora de acceder al sistema educativo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- 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*. (7), 181-203.
- Arrikaberri, M. Caballero, M. Huarte, J. Tanco, C. Biurrun, 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.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>
- Cruz, G. (2019). *El papel del profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) en los servicios de orientación educativa de Ávila y provincia* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas.
- Dapía, M. y Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*. 76, 209-228.
- Decreto 19 de 2007 [Consejería de Educación]. Por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. 23 de enero de 2007.
- Decreto 228 de 2014 [Consejería de Educación y Cultura]. Por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. 14 de octubre de 2014.
- Díez, E. y Muñiz, L. (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.
- ESCE. (2004). *El educador y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares*[Archivo PDF]. https://www.ceespv.org/downloads/E.S._Centros_Escolares_ASEDES.pdf

- ESTUDES. (2021). *Encuesta sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias en España, 1994-2021* [Archivo PDF]. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2021_Informe_de_Resultados.pdf
- Galán, C. (2004). (30 de septiembre-2 de octubre de 2004). *Encuentro 12: Instituciones educativas regladas* [Resumen de presentación del congreso]. IV Congreso Estatal de Educación Social, Santiago de Compostela, España. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/10/congresogaliciaencuentro12.pdf>
- Galán, C. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado Español. Experiencia en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. (71), 79.104.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Revista de Intervención socioeducativa*, (38), 121-133.
- Garrido, N. (2006). *La función social de la escuela*[Archivo PDF]. https://www.academia.edu/34281709/La_funci%C3%B3n_social_de_la_escuela_1.pdf
- González, M. Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (28), 229-243.
- Junta de Castilla y León. (2020). *La Convivencia Escolar en Castilla y León. Informe del curso 2019-2020* [Archivo PDF]. <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/observatorio-convivencia-escolar/informes-convivencia-escolar.ficheros/1449874-LA%20CONVIVENCIA%20EN%20LOS%20CENTROS%20DE%20CASTILLA%20Y%20LE%C3%93N%20curso%202019-2020%28DEF%29.pdf>
- La Guía. (29 de diciembre de 2010). *La función social de la escuela*. <https://educacion.laguia2000.com/general/la-funcion-social-de-la-escuela>

- Ley 27 de 2005. De fomento de la educación y la cultura de la paz. 30 de noviembre de 2005. D.O. No. 287.
- Ley 4 de 2011. De Educación de Extremadura. 9 de marzo de 2011. D.O. No. 47.
- López, M. y Beño, J. (1999). Educación social e interculturalismo en los centros escolares: Historia de una experiencia. *Revista Complutense de Educación*. 8(1), 111-125.
- López, R. (2013). Las educadoras y educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. (16), 1-6.
- Merino, R. (2013). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *RES. Revista de Educación Social*. (16), 1-9.
- Francés, N. (2014). *Ejercer la docencia desde la Educación Social. El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental – Universidad de Valladolid.
- Ortega, E. y Mohedano, J. (2011). *Educadores Sociales Escolares, conceptos y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura)*[Archivo PDF]. <https://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Orden de 26-06-2002 [Consejería de Educación y Cultura]. Por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha. 26 de junio de 2002.
- Orden de 14-11-2012 [Consejería de Educación]. Por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. 14 de noviembre de 2012.
- Orden de 5-12-2012 [Consejería de Educación]. Por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. 5 de diciembre de 2012.
- Ortega, 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. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (15), 15-27.
- Pulido, C. y Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social*. (32), 79-92.
- Sánchez, J. (2007). Servicios a la comunidad: una apuesta por el perfil profesional del educador social dentro de las políticas educativas. *RES. Revista de Educación Social*. (7), 1-5.
- Sánchez, J. (2008). Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*. 60(4), 41-50.
- Soto, J. y Espido, E. (1999). La Educación Formal, No Formal e Informal y la Función Docente. *Innovación Educativa*. (9), 311-323.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES. Revista de Educación Social*. (16), 1-14.