

Sara Serrate  
Margarita González

# L'aportació dels educadors socials a la secundària: competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional

Recepció: 10/03/19 Acceptació: 12/04/19

## Resum

Aquest treball se centra a analitzar la presència dels educadors socials en centres escolars i les maneres de concebre la seva acció professional en aquest àmbit. S'exposa un estudi, tenint en compte quatre objectius: conèixer quines situacions requereixen accions d'intervenció socioeducativa, determinar quins professionals desenvolupen tasques per atendre-les, concretar les funcions professionals que desenvolupen i determinar si l'educador social compleix un perfil que correspon amb la seva formació competencial i, finalment, examinar quins suggeriments de millora de la tasca socioeducativa asseguruen els professionals participants que cal implementar. Els resultats apunten que cal reforçar l'atenció a problemes que deriven del context social i familiar que tenen influència directa en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat. També constaten que l'educador social assumeix funcions pròpies del seu perfil, que dona respostes socioeducatives eficaces i que es demana la incorporació d'educadors socials de forma estable en els centres educatius.

## Paraules clau

Educació social, educació secundària, perfil professional, intervenció socioeducativa.

La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional

*El presente trabajo se centra en analizar la presencia de los educadores sociales en centros escolares y las formas de concebir su acción profesional en este ámbito. Se expone un estudio, elaborado en base a cuatro objetivos: conocer qué situaciones requieren acciones de intervención socioeducativa, determinar qué profesionales desarrollan labores para su atención, concretar las funciones profesionales que desarrollan y determinar si el educador social cumple un perfil que se corresponde con su formación competencial y, por último, examinar qué sugerencias de mejora de la labor socioeducativa aseguran los profesionales participantes que son necesarias a implementar. Los resultados apuntan que es necesario reforzar la atención a problemas que derivan del contexto social y familiar que tienen influencia directa en el desarrollo académico del alumnado. También constatan que el educador social asume funciones propias de su perfil, que da respuestas socioeducativas eficaces y que se demanda la incorporación de educadores sociales de forma estable en los centros educativos.*

## Palabras clave

Educación social, educación secundaria, perfil profesional, intervención socioeducativa.

The contribution of social educators in secondary schools: competencies, functions and criteria for a new sphere of professional work

*The present study, which focuses on analysis of the presence of social educators in schools and the ways in which their professional activity in this field is conceived, has been elaborated on the basis of four objectives: to identify situations that require socio-educational intervention actions, to determine which professionals are engaged in attending to these situations, to specify the professional functions they perform and establish whether these functions corresponds to their training and skills and, finally, to examine the suggestions put forward by the participating professionals as necessary for the improvement of socio-educational practice. The results of the study indicate a perceived need to devote greater attention to problems deriving from the students' social and family context that have a direct influence on their educational development and academic performance. There is also evident concern that social educators should be assigned functions specifically related to their skills, that they should be enabled to provide effective socio-educational responses, and that they should be included in educational centres on a stable basis.*

## Keywords

Social education, secondary education, professional profile, socio-educational intervention

## Com citar aquest article:

Serrate González, Sara; González Sánchez, Margarita (2019).

L'aportació dels educadors socials a la secundària:

competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 59-77.



## ▲ L'espai escolar actual

L'espai escolar actual s'enfronta a desafiaments que no tenen una única resposta i requereix de mirades professionals diferents. La societat actual tecnològica, mediàtica, intercultural, plural, diversa i polifacètica, caracteritzada per la immediatesa i la comunicació a gran escala posa en una situació difícil l'educació escolar atès que en fa trontollar els fonaments quant a la seva finalitat i les seves formes.

Un dels reptes actuals a què s'enfronta l'educació escolar és oferir una educació anomenada de qualitat, que és el quart dels disset objectius de desenvolupament sostenible marcats per les Nacions Unides a l'Agenda 2030

Es demana a l'educació, oferta des de l'espai escolar, que doni resposta a nous i tradicionals requeriments que permetin fer front a la formació acadèmica dels estudiants i al seu ple desenvolupament personal i social. Un dels reptes actuals a què s'enfronta l'educació escolar és oferir una educació anomenada de qualitat, que és el quart dels disset objectius de desenvolupament sostenible (ODS) marcats per les Nacions Unides a l'Agenda 2030. Oferir una educació de qualitat per a les Nacions Unides significa “garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom” (p. 25), fet que es tradueix a impulsar i unir esforços per garantir els drets humans, la pau, l'exercici de la ciutadania de forma responsable, la igualtat de gènere, el desenvolupament sostenible i de la salut. Per això es requereix la formació de l'alumnat en coneixements, capacitats, valors i actituds que afavoreixin el ple desenvolupament personal i la participació social ciutadana.

Aquest objectiu fa necessari que s'hagi de repensar el funcionament dels centres escolars, entesos, des d'una perspectiva sistèmica, com un sistema amb entitat que conforma un *mesosistema* dins el *macrosistema* que l'engloba (Bronfenbrenner, 1987), és a dir, la societat i la cultura del moment. I aquest mesosistema es veu enlluernat per la varietat de situacions i reflexos de l'exterior (Serrate, González i Olmos, 2017), que demanen un model de convivència específica i d'equilibri que li permeti subsistir, enfrontant les necessitats i problemes que, tot i que no tenen sempre un origen acadèmic, emergeixen en l'espai escolar i interfereixen en la seva dinàmica quotidiana i en el procés formatiu de l'alumnat.

La relació entre societat i centres escolars implica que l'administració educativa hagi de dissenyar estratègies que li permetin oferir, des dels mateixos centres, una resposta socioeducativa d'acord amb la situació contextual del moment (Ortega, 2005), capaç d'adaptar-se als canvis i avenços socials a escala local i global. I això té una repercussió directa en la planificació i disseny de quines persones i amb quines funcions han d'exercir la seva tasca per complir amb l'objectiu d'oferir una educació de qualitat. Reflexionar sobre el capital professional (Hargreaves i Fullan, 2014) amb el qual el sistema escolar compta passa per conèixer, en primer lloc, qui i de quina manera afronta aquelles situacions que requereixen una tasca específica d'intervenció socioeducativa (Bolívar, 2016), tant per a la seva prevenció com per a la seva resolució, un dels objectius que guia l'estudi que presentem.

## La presència d'educadors socials en l'espai escolar

La presència dels educadors i educadores socials en els centres escolars és avui una realitat que es presenta com a indispensable per donar resposta a les necessitats que el sistema es veu abocat a atendre. I aquestes necessitats i demandes provoquen que sigui imprescindible avui, potser amb més urgència que en altres moments, que els i les responsables de l'organització i coordinació, també de la contractació i el disseny d'estratègies, reflexionin al voltant de la creació de claustres heterogenis, que permetin convertir els centres escolars en espais socioeducatius, de trobada i relació, i no només d'aprenentatge de coneixements curriculars.

Això exigeix més diversitat de professionals de la que es contempla o amb la qual es compta actualment, i s'ha de permetre més transdisciplinarietat (Pérez, Moya i Curcu, 2013) en la formació de l'alumnat i en l'atenció a les seves necessitats, així com més participació d'altres agents educatius com la família i la comunitat. És el que Castillo (2008) anomena "pas d'una òptica curricular a una perspectiva socioeducativa a l'escola" (p. 65), on els i les professionals ofereixin més protagonisme als elements socioeducatius i socialitzadors, almenys en la mateixa proporció que els elements curriculars més clàssics.

La intervenció socioeducativa adreçada a donar resposta a necessitats concretes, així com la regulació de la participació dels professionals de l'educació social, no ha suposat una reflexió seriosa, rigorosa, pactada i unificada en el context espanyol, sinó que ha estat abordada de manera diferent per cada administració autonòmica, i s'han dissenyat diferents estratègies i plans d'acord amb les línies polítiques i legislatives que s'han considerat més idònies en cada moment. L'anàlisi de la presència dels educadors i les educadores en el sistema escolar evidencia les diferents línies d'actuació fonamentals (Ortega i Mohedano, 2012; González i Serrate, 2014; Serrate, 2018) al voltant de les quals els educadors i les educadores socials estan avui presents en els centres educatius.

La primera de les estratègies a què farem al·lusió ha estat anomenada *línia d'actuació estatal d'incorporació de professionals per a l'atenció socioeducativa*. Atenció que s'adreça a l'alumnat i famílies, fonamentalment en contextos de vulnerabilitat, per a la qual es dissenya una regulació legislativa i normativa<sup>1</sup> específica de l'ensenyament basada en polítiques d'atenció a la diversitat i compensació educativa. Dins d'aquesta línia, es contempla la necessitat que perfils professionals diferents als tradicionals (docents i professionals d'orientació educativa) s'incorporin al sistema per atendre situacions de necessitat o problemes emergents en l'àmbit escolar. Així es crea la figura del professor tècnic de serveis a la comunitat, que acull aquests altres professionals i que deriva en un perfil professional divers, on també tenen



La intervenció socioeducativa adreçada a donar resposta a necessitats concretes no ha suposat una reflexió seriosa, rigorosa, pactada i unificada en el context espanyol

cabuda els educadors i educadores socials. Es tracta d'una figura professional amb perfil docent pel fet que s'incorpora als departaments d'orientació dels instituts d'ensenyament secundari impartint docència en determinats cicles de formació professional, encara que també té presència en els equips d'orientació psicopedagògica que intervenen en les etapes d'educació infantil i primària.

Es podria albirar una segona línia autonòmica d'incorporació d'educadors i educadores socials a centres escolars en places concretes, creades pensant en el perfil professional específic per a l'educador i l'educadora social, en les quals exercís la seva tasca des del centre mateix i en col·laboració amb l'equip educatiu. Actualment són cada vegada més les comunitats que opten per aquesta opció, com és el cas de les pioneres Extremadura, Castella-la Manxa i Andalusia i més recentment Balears i Canàries. Es pensa en aquesta figura professional, que s'integra funcionalment en els departaments d'orientació en l'etapa de secundària, per col·laborar en el disseny d'estratègies de prevenció i intervenció socioeducativa que permetin donar resposta a les dificultats amb què es troben els professionals docents, per atendre la diversitat de situacions que afecten i interfereixen en el desenvolupament acadèmic i social òptim dels estudiants, en un intent d'aconseguir una escola inclusiva, intercultural i participativa, tot donant resposta a problemes de convivència i posant l'èmfasi en la prevenció de l'abandonament escolar primerenc.

Es pensa més en aquesta figura professional des d'una perspectiva de connexió i relació entre el centre escolar i la resta d'agents educatius, principalment la família en contextos de vulnerabilitat, per atendre fonamentalment problemes d'integració escolar. Dins d'aquesta línia autonòmica, es gesten diferents fórmules per les quals l'administració planifica la incorporació dels educadors i educadores socials als centres escolars, de vegades liderant l'administració, la normativa i regulació concreta, com és el cas d'Extremadura, també en col·laboració amb altres administracions no responsables directament d'educació com la de serveis socials o la de salut, entre d'altres, a través de convenis de col·laboració amb col·legis professionals i universitats, com és el cas més recent de Canàries.

Finalment, definim la tercera línia, que per a nosaltres és la més generalitzada i present en la relació entre educació escolar i educació social, en la qual els educadors i les educadores socials sempre han participat en l'espai escolar i que anomenem *línia de col·laboració administrativa a través de la figura de l'educador i l'educadora social*. Aquesta línia troba el seu sentit en els projectes de cooperació que estableixen els serveis socials municipals o comarcals i les organitzacions i entitats comunitàries amb l'administració educativa o directament amb els equips directius dels centres, on el i la professional de l'educació social té assignades determinades funcions que desenvolupa en els centres escolars, de vegades en horari escolar, d'altres, en període no lectiu o extraescolar.

D'exemples de col·laboració entre els educadors i educadores socials i els centres educatius, en trobem arreu del territori nacional. Aquesta línia és diferent a les anteriors pel fet que els educadors i les educadores són agents externs, no pertanyen al claustre de professors ni al personal d'administració o serveis. Els professionals de l'educació social compleixen en aquesta línia un paper de gestors de recursos i projectes impulsant plans de prevenció, educació o tractament de situacions o problemàtiques concretes que afecten la vida diària dels centres, l'alumnat, les famílies o l'entorn social més o menys proper, i s'entenen com a mesures puntuals que de vegades no tenen continuïtat atès que són estratègies dependents de factors externs basats en principis d'operativitat i recursos existents.



Aquestes tres línies de participació de l'educador o educadora social escolar fan palès diferents maneres d'entendre, d'una banda, qui ha d'abordar l'acció socioeducativa en el context escolar i com ho ha de fer i, d'altra banda, el paper que han de complir els educadors i educadores socials en els centres. Per aquest motiu, atès que la intervenció socioeducativa és una tasca àmplia que ha de ser compartida i en la qual han de cooperar diferents professionals, quan es pensa en perfils que puguin assumir funcions socioeducatives no es planteja de la mateixa manera aquest tipus d'acció escolar quan trobem llocs de treball, que volem anomenar propis, per als educadors i educadores socials que quan aquests llocs de treball són compartits perquè es tracta de places a les quals poden accedir professionals de perfils diversos.

Per la seva banda, en funció de com s'entengui la intervenció socioeducativa, es dissenyaran plans d'inclusió de professionals –educadors i educadores socials– amb un caràcter més o menys d'urgència per atendre determinades situacions que requereixen atenció “especialitzada”. Això comporta la incorporació d'educadors/es a places creades únicament en centres escolars que per les seves necessitats en requereixen la presència (alt índex d'absentisme escolar, alt índex d'alumnat estranger, greus problemes de convivència escolar, situació de més vulnerabilitat o risc del context en què se situa el centre, entre d'altres) o es pensi en els educadors/es per ocupar un lloc en cada institut de secundària per complir una tasca més educativa que reeducativa, col·laborant amb la resta d'agents en aquest continu que suposa la formació dels i de les estudiants.

De la mateixa manera, les tres línies descrites reflecteixen diferents perspectives, en funció de si s'entén que la intervenció socioeducativa ha de ser abordada per professionals –educadors i educadores socials– que s'incorporin als centres educatius en les mateixes condicions que el personal docent, ocupant un perfil amb entitat professional pròpia a qui s'encomanen tasques de coordinació i col·laboració amb la resta d'agents escolars o, per contra, si s'entén que aquesta tasca socioeducativa pot ser assumida per educadors/es socials externs als centres escolars on la seva participació és molt més puntual, i dirigeix la seva acció a l'atenció o solució de determinades demandes que en requereixen la presència.

## Metodologia

Ens interessava conèixer quina era la situació en cadascuna de les comunitats autònomes i saber si els educadors i les educadores socials duen a terme la seva tasca de manera que es correspongui amb el seu perfil acadèmic i professional. L'estudi, de caràcter nacional, centrat en l'etapa de secundària, amb disseny metodològic de tipus no experimental o *ex post-facto*, es va concretar en un estudi de tipus descriptiu-correlacional a través de l'enquesta electrònica.

El marc contextual exposat anteriorment permet justificar la finalitat de l'estudi que presentem, guiat pels objectius següents:

- Conèixer quines situacions o problemàtiques demanden atenció específica per part dels i de les professionals en l'etapa de secundària.
- Determinar quins perfils professionals donen resposta a les situacions o problemàtiques que requereixen intervenció socioeducativa.
- Concretar les funcions que exerceixen els i les diferents professionals per solucionar les problemàtiques que interfereixen en la vida dels centres escolars.
- Analitzar les propostes de millora de la intervenció socioeducativa plantejades pels i per les professionals de l'etapa de secundària.

## Instrument

Les variables de l'estudi es van organitzar en dos blocs de contingut:  
1) dades sociodemogràfiques i  
2) treball socioeducatiu

Es va dissenyar un qüestionari que combina l'ús d'escala tipus Likert amb ítems de resposta oberta. Es va optar per un sistema d'enquesta autoadministrada a través d'Internet, dissenyada a través de Google Drive i enviada a tots els centres on s'imparteix ensenyament secundari en el conjunt del territori espanyol mitjançant un correu electrònic personalitzat a partir d'una pàgina PHP. Les variables de l'estudi es van organitzar en dos blocs de contingut: 1) dades sociodemogràfiques (perfil professional i contextualització del centre educatiu) i 2) treball socioeducatiu (situacions d'intervenció socioeducativa, funcions socioeducatives i propostes de millora. La validació de contingut es va garantir a través de la valoració de jutges experts, i la consistència interna, utilitzant el coeficient Alfa de Cronbach el resultat del qual mostra indicis de fiabilitat amb valor superior a .7.

## Mostra

El propòsit inicial de l'estudi pretenia incloure tots els i les professionals que en aquell moment i en els diferents contextos exercissin tasques socioeducatives d'atenció especialitzada (situacions de violència i conflicte, absentisme escolar, hàbits no saludables, diversitat i situacions desfavorides), d'educació i prevenció (accions d'extraescolaritat, amb les famílies, proces-

son d'acollida i interculturalitat, aspectes emocionals, valors i transversalitat) i de relació i gestió (foment de la convivència escolar, relacions amb l'entorn i els recursos comunitaris i articulant mecanismes de participació) (González, Olmos i Serrate, 2016). Per tant, la població d'estudi la componen els professionals que treballen en centres d'educació secundària, que exerceixen tasques socioeducatives, als quals anomenem agents d'intervenció socioeducativa, i els directors i directores de centres. Desconeixem per tant la mida real de la població, per la qual cosa es considera població desconeguda i, realitzant el càlcul de la mida de la mostra amb la màxima variabilitat ( $p=q=0.005$ ), un nivell de confiança del 95% ( $z=1.96$ ) i un error del 5%, obtenim una mida de mostra de 385 subjectes.



A partir d'un mostreig de tipus no probabilístic incidental o causal, la *mostra participant* va quedar conformada per un total de 1.054 professionals pertanyents a totes les comunitats autònomes espanyoles<sup>2</sup>, 440 dels quals són agents d'intervenció provinents de 378 centres escolars, el 76% dels quals són dones i el 23%, homes. De tots ells, el 57% eren orientadors. També hi van participar 614 responsables d'equips directius de 568 centres educatius, 59% dels quals eren homes i 41%, dones; el 70% exercien, a banda de les tasques de direcció, la funció de professors.

## Anàlisi de dades

Per a l'anàlisi de les dades es van calcular els estadístics descriptius de tendència central i dispersió, a partir dels quals es van estimar les proves oportunes a realitzar, en concret una anàlisi correlacional mitjançant el coeficient de Pearson i inferencial. Es van emprar proves no paramètriques de contrast d'hipòtesis, concretament la prova de Mitjanes, un cop comprovats els supòsits de normalitat (Kolmogorov-Smirnov i Shaphiro-Wilk) i d'homocedasticitat (Levene). Totes les anàlisis es van dur a terme mitjançant el paquet estadístic SPSS v.21. De manera complementària, es va fer una anàlisi de contingut de les respostes obtingudes en els ítems de resposta oberta.

## Resultats

### Situacions d'intervenció socioeducativa

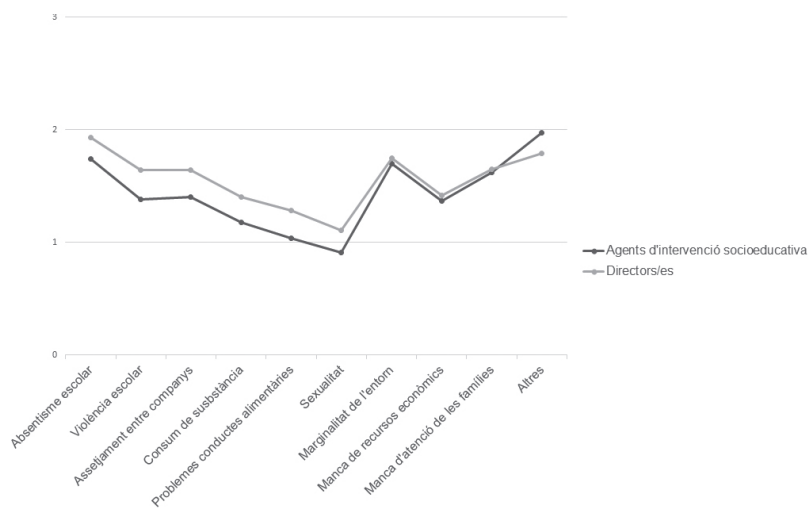
Ens interessava conèixer, en primer lloc, quines eren les situacions objecte d'intervenció socioeducativa plantejades que requerien més dedicació per part dels i de les professionals de l'àmbit escolar en l'etapa de secundària. Les situacions que s'hi van plantejar eren aquelles que amb més freqüència apareixen en els informes i estudis realitzats en el marc escolar escolar (Mora, Ortega, Calmaestra i Smith, 2010; Ortega i González, 2015; Calero, Choi i

Waisgrais, 2010; Capriati, 2016; Serrate, González i Olmos, 2017; Consejo Escolar del Estado, 2018), és a dir, l'*absentisme escolar*, l'*assetjament entre companys* o la *violència escolar*; algunes situacions que afecten la salut dels i de les estudiants com *problemes amb el consum de substàncies*, *problemes alimentaris* o de *sexualitat* i també aquelles situacions que emergeixen del context familiar o social que interfereixen en l'òptim desenvolupament acadèmic dels i de les estudiants com són la *marginalitat de l'entorn*, la *manca d'atenció de les famílies als seus fills/es* o les *situacions derivades de la manca de recursos econòmics familiars*.

Els problemes d'*absentisme escolar* i els problemes derivats de la *marginalitat de l'entorn* són les dues situacions que requereixen més dedicació específica per part dels professionals

En general, observem (vegeu figura 1) que els problemes d'*absentisme escolar* i els problemes derivats de la *marginalitat de l'entorn*, en el qual s'ubica el centre educatiu, són les dues situacions que requereixen més dedicació específica per part dels professionals. Per dedicació específica ens referim a dedicar temps i recursos a l'atenció d'aquestes necessitats.

Figura 1: Mitjana global de situacions d'intervenció socioeducativa (rang 0-3)

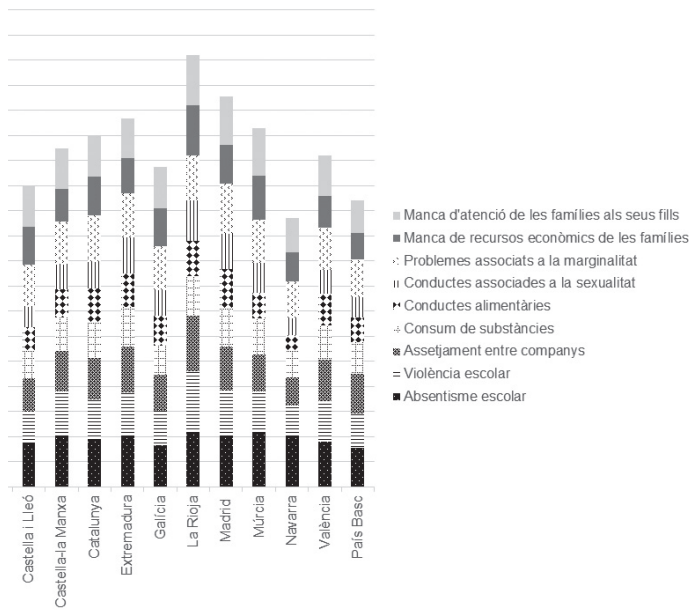


Font: Serrate, González i Olmos (2017)

L'anàlisi extreta, diferenciada per comunitats autònomes, sembla indicar que en determinats contextos comunitaris, a més de les problemàtiques anteriorment assenyalades, també són rellevants els *problemes derivats de la manca d'atenció de les famílies als seus fills/es*, que necessiten ser atesos sovint en el marc escolar. Els professionals de comunitats autònomes com La Rioja, Madrid, Extremadura o Castella-la Manxa indiquen una freqüència més gran en l'atenció a problemes de *violència escolar* i *assetjament entre companys*.



**Figura 2:** Mitjana global de situacions d'intervenció socioeducativa per comunitat autònoma (rang 0-3)



L'anàlisi de contingut elaborada va permetre comprovar que hi ha altres necessitats que també exigeixen una dedicació específica per part dels professionals de secundària. Algunes de les situacions esmentades que obtenen un índex de resposta més alt són els *problemes emocionals i conductuals de l'alumnat*, les *necessitats d'orientació acadèmica i professional* i *el suport educatiu*. Els i les agents d'intervenció socioeducativa, entre els quals, com després esmentarem, se situen també educadors i educadores socials, indiquen especialment els problemes derivats de la *desestructuració familiar* i *les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat*, mentre que els equips directius mostren més preocupació per les *situacions disruptives a les aules*.

És important assenyalar que l'anàlisi de contingut va permetre evidenciar que quan els professionals al·ludien a les *situacions disruptives a l'aula*, sovint assenyalaven també els *problemes emocionals i conductuals* dels estudiants. Malgrat que l'anàlisi de contingut no permet determinar causa-efecte, això ens indica que les conductes disruptives, des del punt de vista dels professionals, tenen relació amb els estats emocionals i l'assimilació de determinades conductes per part dels alumnes, fet que podria indicar-nos que treballar aquests aspectes milloraria els problemes de convivència a les aules, així com una major participació positiva dels estudiants en les rutines diàries de la classe.

De la mateixa manera, es va determinar que, quan al·ludien als problemes de *desestructuració familiar*, els professionals feien referència a les *dificultats d'aprenentatge de l'alumnat* i la *coordinació amb agents externs al*

Els i les agents d'intervenció socioeducativa indiquen especialment els problemes derivats de la *desestructuració familiar* i *les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat*, mentre que els equips directius mostren més preocupació per les *situacions disruptives a les aules*

*centre*. Aquests aspectes també permeten reflexionar al voltant del disseny d'estratègies professionals, en coordinació, per treballar amb estudiants que s'enfronten a problemàtiques derivades del context familiar, que poden estar al darrere de determines dificultats escolars o fins i tot de fracassos acadèmics.

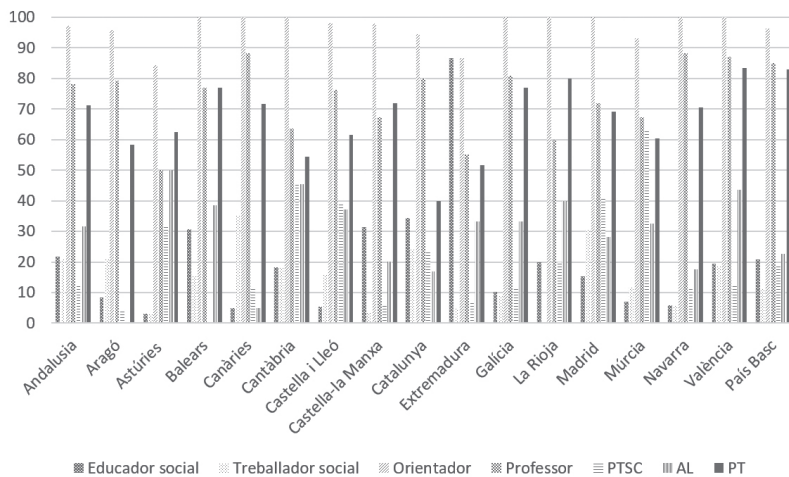
Per la seva banda, les *necessitats de suport educatiu i orientació laboral* esmentades pels i per les diferents professionals participants generaven relacions intenses tant amb la categoria *problemes de desestructuració familiar* com amb la categoria *situacions disruptives a l'aula*. En aquest sentit, és important plantejar-nos si darrere de determinades situacions disruptives hi ha estudiants que han de fer front a problemes familiars desbordants i a una falta de motivació o de planificació i projecció futura. I, si és així, determinar quines han de ser les estratègies que guiïn les actuacions dels professionals.

## Professionals encarregats de tasques socioeducatives

Quan ens plantegem qui s'encarrega del treball socioeducatiu, especialment en aquelles comunitats autònomes on no tenen incorporat l'educador i l'educadora social a la plantilla dels centres de secundària, observem que el treball socioeducatiu és abordat i desenvolupat majoritàriament pels orientadors/es i els i les docents. Un dels perfils que queda reflectit en les diferents comunitats autònomes (vegeu figura 3) és el de professor/a de pedagogia terapèutica, assenyalat per un elevat percentatge de professionals com a figura que exerceix tasques socioeducatives, igual que l'estudiant o especialista en audició i llenguatge, figura que assenyalen com a encarregada de tasques socioeducatives al voltant d'un 50% dels professionals participants d'Astúries.

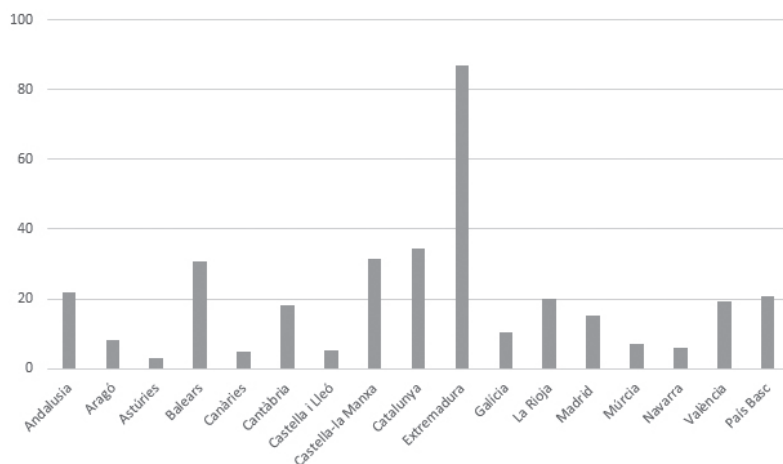
Una de les hipòtesis inicials que guiava el nostre estudi en aquesta variable concreta era que els professors tècnics de serveis a la comunitat desenvoluparien tasques socioeducatives en la mateixa proporció que altres professionals; això no obstant, a la figura 3 s'observa que no és una figura professional destacada, excepte en comunitats autònomes com Múrcia (62,8%), Cantàbria (45,5%) o Madrid (41%). D'acord amb el que hem exposat en el marc teòric, aquestes dades podrien indicar que en l'etapa de secundària aquest perfil desenvolupa en major proporció tasques docents en cicles formatius que no pas tasques socioeducatives, com té assignades en els equips psicopedagògics d'infantil i primària.

**Figura 3:** Percentatge de professionals dedicats a tasques socioeducatives per comunitat autònoma



Pel que fa a la figura de l'educador/a social, podem observar que en les comunitats autònomes en què està incorporat, ja sigui des de l'administració educativa competent o a través de convenis de col·laboració amb altres administracions o entitats, els professionals l'assenyalen com a professional encarregat de tasques socioeducatives. Especialment es percep així (vegeu figura 4) a la comunitat d'Extremadura, on més del 80% en destaca la presència, predominant de manera similar en comunitats com Andalusia, Castella-la Manxa, Balears i Catalunya.

**Figura 4:** Percentatge d'educadors socials dedicats a tasques socioeducatives per comunitat autònoma



En aquesta ocasió, també es va realitzar una anàlisi de contingut de l'ítem de resposta oberta per descobrir quins altres professionals, a més dels assenyalats en el qüestionari, realitzen funcions socioeducatives. Vam poder concretar que les funcions socioeducatives són assumides també pels equips directius, personal extern al centre i coordinadors/es (de convivència, d'igualtat, d'extraescolaritat, de cicle, entre d'altres). El fet que amb una freqüència elevada s'al·ludeixi als equips directius i als coordinadors sembla indicar que els docents que exerceixen tasques socioeducatives són a més els que assumeixen llocs de direcció o de coordinació. D'altra banda, el fet que s'esmenti el personal extern als centres com a professionals que exerceixen tasques socioeducatives sembla subratllar que aquest treball s'exerceix en coordinació amb professionals que treballen en altres serveis o espais de l'administració o comunitaris. Això podria indicar-nos que hi ha més presència i intervenció d'educadors i educadores socials en els centres de secundària de la que es reflecteix en l'anàlisi quantitativa, que col·laborarien a través del que en el marc teòric hem anomenat *línia de col·laboració administrativa a través de la figura de l'educador/a social*.

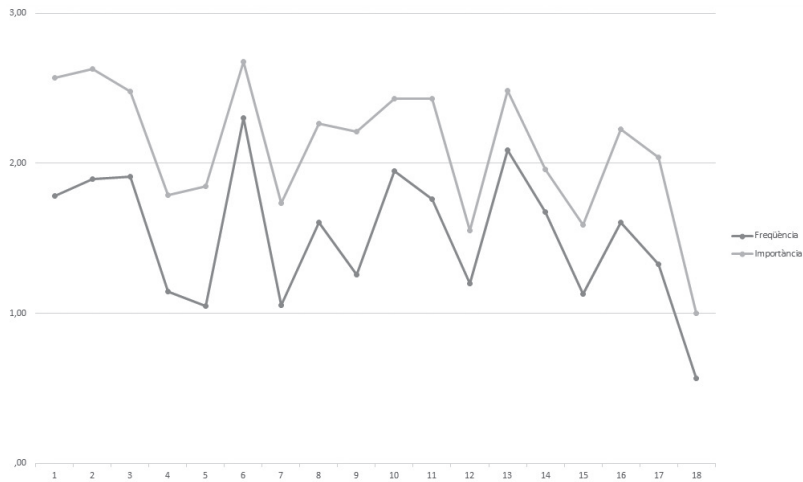
## Funcions socioeducatives

Per analitzar el treball socioeducatiu es van plantejar divuit funcions que havien de ser valorades en relació amb la freqüència de desenvolupament i en relació amb la importància atorgada. L'anàlisi general de les respostes va permetre determinar que les funcions que assumeixen els i les professionals amb més freqüència són les funcions:

- a) *adreçades al treball amb l'alumnat*: a través del (F6) disseny i desenvolupament de programes d'atenció a la diversitat i (F11) actuacions de prevenció i control de l'absentisme escolar,
- b) *adreçades al foment de la convivència escolar*: a partir de (F2) processos de mediació en conflictes i la seva resolució i la (F3) coordinació d'activitats del pla de millora de la convivència escolar,
- c) *relacionades amb processos de prevenció, assessorament i orientació*: mitjançant (F1) la detecció i prevenció de factors de risc de situacions socioeducatives desfavorables, (F13) l'assessorament i suport socioeducatiu a la comunitat educativa en general (alumnat, famílies i professorat) i (F10) el desenvolupament de programes d'atenció individualitzada i desenvolupament de programes d'orientació per a l'alumnat, en temes relacionats amb la integració professional i laboral.

L'anàlisi general de les respostes va permetre determinar que les funcions que assumeixen els i les professionals amb més freqüència són les funcions: *adreçades al treball amb l'alumnat, adreçades al foment de la convivència escolar o relacionades amb processos de prevenció, assessorament i orientació*

**Figura 5:** Mitjana global de funcions socioeducatives en freqüència de desenvolupament i importància (rang 0-3)



En general, s'observa a la figura 5 que els i les professionals valoren amb puntuacions més elevades la importància que atorguen a les funcions que la freqüència de desenvolupament. En aquest sentit, les funcions que obtenen una valoració més alta en importància pel que fa a la valoració rebuda en la freqüència de desenvolupament al·ludeixen especialment al (F9) foment de la relació amb les famílies a través d'escoles de pares i programes d'informació (drogodependències, fracàs escolar, assetjament entre companys, problemes d'inclusió, etc.) o (F8) la formació de l'alumnat en habilitats mitjançant el disseny i el desenvolupament de programes, seminaris, tallers, xerrades o activitats de comunicació interpersonal, (F16) tasques d'assessorament al procés d'ensenyament-aprenentatge i (F17) el disseny, implementació i avaluació de programes i projectes socioeducatius.

Aquestes dades ens indiquen que els i les professionals no assumeixen amb la freqüència que desitjarien les funcions que acabem d'enumerar, a les quals atorguen una gran importància. Sembla que això pot entrar en contradicció amb els resultats de l'apartat anterior, quan l'anàlisi ens indicava que els i les professionals sembla que dediquen una part de la seva tasca professional a l'atenció dels problemes derivats de la manca d'atenció de les famílies i a la necessitat de donar resposta i assessorament a l'alumnat. En una lectura més aprofundida, podem comprendre que el que ens indiquen els i les professionals és que es tracta de funcions que haurien de poder assumir amb més freqüència, dedicant-hi el temps i els esforços necessaris per a una atenció eficaç.

D'altra banda, les funcions valorades com a menys freqüents, que també són les menys desenvolupades si observem de nou la figura 5, es corresponen amb el (F12) disseny d'activitats extraescolars o (F18) el control de l'alumnat que arriba al centre en transport escolar. Es tracta de funcions que

sovint recauen en els professionals que han d'assumir tasques socioeducatives; això no obstant, en comparació amb la resta, se'ls atorga poca importància; considerem, per les dades obtingudes, que és així perquè es dona prioritat a la resta de funcions.

L'anàlisi de les funcions socioeducatives ens va permetre estudiar també si el treball que exerceixen específicament l'educador i l'educadora social es diferenciava de la de la resta de professionals. Segons les dades de la prova de Mitjanes elaborada, es van evidenciar diferències estadísticament significatives en quinze de les divuit funcions proposades. Posteriorment es va realitzar una comparació per parelles que ens va permetre afirmar que l'educador i l'educadora social assumeixen, amb més freqüència que la resta de professionals, les funcions següents:

1. Detecció i prevenció de factors de risc que ocasionen situacions socioeducatives desfavorables.
2. Mediació en conflictes de convivència i la seva resolució.
3. Organització i gestió de serveis culturals, lleure i temps lliure.
4. Disseny i desenvolupament de programes, seminaris, tallers, xerrades i activitats de comunicació interpersonal.
5. Organització i desenvolupament d'escola de pares i programes d'informació.
6. Desenvolupament de programes i actuacions de prevenció i control de l'absentisme escolar.
7. Assessorament i prestació de suport socioeducatiu al professorat, famílies i alumnat i, en cas que sigui necessari, elaboració i desenvolupament de programes d'intervenció individualitzada.
8. Control de l'alumnat que arriba al centre en transport escolar.

Aquestes evidències fan palès que, tot i que l'educador i l'educadora social du a terme tasques que en contextos en què no existeix la seva figura desenvolupen altres professionals, en el cas concret dels centres de secundària en què treballa, posa més èmfasi que el professorat, el professor tècnic de serveis a la comunitat, l'orientador o l'especialista de pedagogia terapèutica en l'exercici de funcions de "*atenció especialitzada* (situacions de conflicte i violència, absentisme escolar, etc.), d'*educació i prevenció* (educació familiar, educació emocional i en valors, per a la salut, el lleure, etc.) i de *relació i gestió* (articulant mecanismes de participació, foment del contacte amb les famílies i connexió amb l'entorn, etc.)" (González, Olmos i Serrate, 2016, p. 238).

## Propostes de millora de la intervenció socioeducativa

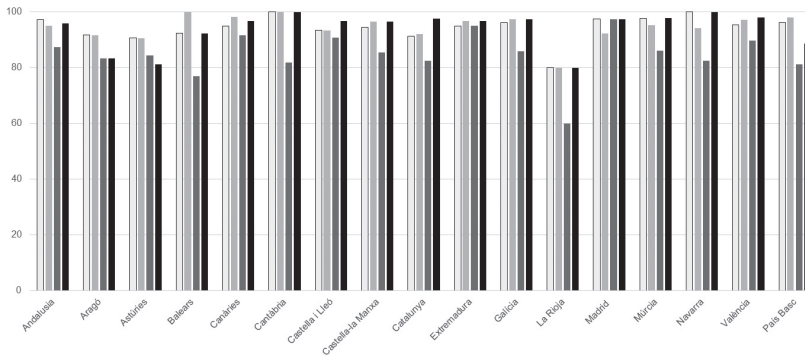
Les propostes de millora per a un millor desenvolupament de la intervenció socioeducativa assenyalades pels i per les professionals estan vinculades amb el *foment de la col·laboració amb serveis comunitaris, municipals i*

entitats locals i la necessitat de disposar de temps i espais concrets per millorar la comunicació i coordinació amb les famílies i el desenvolupament d'actuacions culturals.

També evidencien que és necessària i rellevant la informació i derivació als equips de serveis socials i especialitzats de problemàtiques que no es puguin resoldre només en el context escolar.



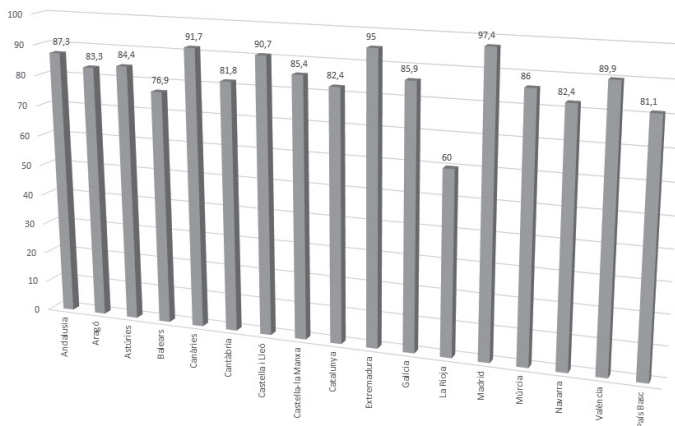
**Figura 6:** Propostes de millora de la intervenció socioeducativa per comunitat autònoma



- Fomentar la col·laboració i coordinació dels serveis municipals, organitzacions cíviques, culturals, etc.
- ▨ Facilitar espais i temps de comunicació amb pares, escola de pares, activitats culturals, activitats amb alumnes, companys, docents, etc.
- Incloure la figura de l'educador i educadora social d'una manera estable i oficial als centres docents
- Informar i derivar als serveis socials i serveis especialitzats els problemes que no hagin de ser tractats només des del centre escolar

Dins de les propostes de millora ofertes als i les professionals participants en l'estudi hi havia la incorporació de l'educador i l'educadora social d'una manera estable i oficial en els centres docents, on es pot observar que és una de les propostes demandades amb un percentatge més alt. Es pot observar a la figura 7 que les comunitats autònomes que més demanda realitzen són Extremadura, Madrid, Canàries i Castella i Lleó.

**Figura 7:** Demanda d'incorporació de l'educador i l'educadora social als centres escolars per comunitat autònoma



Aquestes dades posen de manifest la necessitat de comptar amb educadors i educadores socials en els centres de secundària. Es tracta d'una demanda realitzada en més del 70,5% dels i de les professionals participants en l'estudi que treballen en l'etapa de secundària en les diferents comunitats autònomes, que evidencia que la figura i el treball professional que desenvolupen els educadors i les educadores és conegut i reconegut i que, per tant, permet afirmar, tal com hem posat de manifest a l'inici d'aquest treball, que la presència dels i de les professionals de l'educació social en els centres escolars és avui una realitat que es presenta com a indispensable per donar resposta a les necessitats que el sistema es veu abocat a atendre.

## Conclusions i prospectiva

Considerem que la investigació desenvolupada –i els resultats obtinguts– té interès i rellevància en dos aspectes complementaris.

És el moment de reflexionar al voltant de la posició del sistema educatiu davant de situacions que interfereixen en el dia a dia en els centres de secundària, que afecten el desenvolupament òptim de l'alumnat des d'una perspectiva acadèmica i social

D'una banda, la necessitat d'un debat conjunt respecte a la funció socioeducativa de l'espai escolar. És el moment de reflexionar al voltant de la posició del sistema educatiu davant de situacions que interfereixen en el dia a dia en els centres de secundària, que afecten el desenvolupament òptim de l'alumnat des d'una perspectiva acadèmica i social. No hem d'oblidar que el focus d'atenció i el destinatari de l'acció educativa és l'alumnat, de qui s'espera que arribi a uns objectius acadèmics (pre)establerts, que s'adapti, maduri i es socialitzi en un temps i un espai que de vegades esdevé difícil i regirat (González, Olmos i Serrate, 2015). També es demanda a l'alumnat que faci front a situacions i problemes que poden entorpir el seu procés, que poden tenir un origen escolar, com les necessitats educatives, els problemes de violència a les aules, de rendiment o d'adaptació, però que de vegades deriven de situacions familiars i contextuals, segons criteris de vulnerabilitat, nivell socioeconòmic o diversitat de situacions familiars algunes de les quals tenen més o menys interferència en la vida dels adolescents. La reflexió es troba avui en els suports que l'alumnat necessita i requereix en aquesta etapa i, en aquest sentit, considerem que l'educador i l'educadora social escolar aconsegueix una tasca específica d'acompanyament, que és el seu senyal d'identitat ja reconegut en altres espais d'intervenció socioeducativa. És el moment de considerar si l'alumnat necessita que es configuren clàustres heterogenis on trobar el suport socioeducatiu necessari per al seu desenvolupament ple en l'etapa de secundària.

D'altra banda, en aquest estudi considerem que és rellevant donar veu als professionals que treballen diàriament en l'etapa de secundària, que han de fer front a les dificultats que sobrepassen l'àmbit acadèmic i curricular, fruit del procés d'aprenentatge dels estudiants, per entrar en l'esfera de la socialització, del camp d'allò socioeducatiu que no resta aliè a l'estat d'ànim, actitud, motivació, ganes i fins i tot participació dels estudiants en la vida dels centres. Els professionals, fonamentalment docents, manifesten que ne-



cessiten comptar amb especialistes d'altres disciplines, preparats i capacitats per fer front als desafiaments educatius actuals. I en aquest sentit, en totes les comunitats autònomes, els professionals, d'una manera més o menys propera, aprecien la figura de l'educador i l'educadora social com ja hem posat de manifest, reclamant-ne la presència als centres. És cert, tanmateix, que en moltes circumstàncies a l'educador i l'educadora social se'l coneix tant pel treball que desenvolupa en administracions afins com en els serveis socials, ja que la seva presència pren sentit en contextos de vulnerabilitat, on treballa en projectes conjunts entre l'àmbit escolar, comunitari i de carrer amb els mateixos adolescents i joves que estan també escolaritzats en els centres escolars.

Tot això ens porta a considerar, de nou, que ens resten dos reptes per afrontar (Serrate, 2018). D'una banda, la necessitat de continuar treballant conjuntament amb l'objectiu de delimitar i dissenyar de manera unificada el treball professional de l'educador i educadora social escolar, consensuat i compromès per acadèmics, professionals i administracions educatives perquè junts puguem donar significat i posar en valor la praxi socioeducativa dels educadors/es a l'espai escolar. Un espai que com hem esmentat ha de ser heterogeni i ha de buscar sinergies que permetin articular els mecanismes capaços de contemplar figures educatives al costat de figures docents en els centres escolars.

D'altra banda, continua sent un repte actual la formació dels educadors i educadores socials que cursen estudis de grau en coneixements, competències i habilitats que els permetin desenvolupar una adequada educació social escolar. Són poques les universitats que actualment compten amb matèries específiques dins dels plans d'estudi, així com la inexistència, fins al moment, de títols de postgrau centrats en la formació especialitzada de l'educador/a social escolar. Aquesta situació troba la seva lògica en el fet que, fins fa tot just una dècada, l'espai escolar no ha estat un espai professional propi de l'educació social; això no obstant, a poc a poc va configurant-se com un dels espais més necessaris, demandats i ocupats.



**Els professionals, fonamentalment docents, manifesten que necessiten comptar amb especialistes d'altres disciplines, preparats i capacitats per fer front als desafiaments educatius actuals**

Sara Serrate González  
 Professora ajudant doctora  
 Departament de Teoria i Història de l'Educació  
 Facultat de Ciències Socials  
 Universitat de Salamanca  
 sarasg@usal.es

Margarita González Sánchez  
 Professora titular  
 Departament de Teoria i Història de l'Educació  
 Facultat d'Educació  
 Universitat de Salamanca  
 mgsa@usal.es

## Bibliografia

- Bolívar, A.** (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 26-29.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Calero, J.; Choi, A.; Waisgrais, S.** (2010). Determinantes de riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Capriati, A. J.** (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 131-150.
- Castillo, M.** (2008) Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.
- Consejo Escolar del Estado** (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>
- González, M.; Serrate, S.** (2014) El educador social en la resolución de problemas y mejora de la convivencia en el contexto de los centros escolares, en Pérez, M. C.; Molero, M. M. (eds.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Almería, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 54-62.
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.
- Hargreaves, A.; Fullan, M.** (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Mora, J. A.; Ortega, R.; Calmaestra, J.; Smith, P.** (2010). El uso violento de la tecnología: cyberbullying. En Ortega, R. (Ed.). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar* (189-210). Madrid: Alianza.
- Naciones Unidas** (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement\\_Spa.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Spa.pdf)
- Ortega, J.** (2005). Pedagogía social y Pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega, J.; Mohedano, J.** (2012). *Educadores Sociales Escolares, conceptos y modelos*. XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Talavera de la Reina, 29-30 de noviembre.

**Ortega, J. I.; González, D. L.** (2015). *Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en rendimiento académico, una aproximación conceptual*. Repositorio Material Educativo: Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3837/1/VE13.233.pdf>

**Pérez, E.; Moya, N.; Curcu, A.** (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26.

**Serrate, S.** (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. En Colectivo JIPS (eds). *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio*. Málaga: Aljibe.

**Serrate, S.; González, G.; Olmos, S.** (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228.



- 
1. La normativa reguladora a la qual ens referim és: Reial Decret 299/1996 d'ordenació de les accions dirigides a la compensació de les desigualtats en educació; Resolució de la Direcció General de Renovació Pedagògica, per la qual es dicten les instruccions sobre el funcionament dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica (BOMECA, 13 de maig de 1996); Resolució de la Direcció General de Centres Escolars, sobre l'organització dels departaments d'orientació als instituts de secundària (BOE, 31 de maig de 1996).
  2. Tret de les províncies autònomes de Ceuta i Melilla.
-