

# La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social

Joan Frigola

Recepción: 26/10/2020 / Aceptación: 16/03/2021

## Resumen

Las instituciones educativas son susceptibles a los cambios de una sociedad en constante evolución. En consecuencia, la tendencia hacia un modelo educativo más activo y participativo, donde el trabajo comunitario y con las familias coge protagonismo, evidencia la percepción en que serán imprescindibles escuelas con nuevas figuras profesionales. En el presente artículo analizaremos el caso de la educación social, con el objetivo principal de esclarecer si es necesaria en el marco de la educación escolar. Sin embargo, se marcan como objetivos específicos averiguar si las escuelas y los institutos disponen de educadores sociales, conocer el punto de vista de los profesionales en cuanto a su introducción y descubrir cómo se lleva a la práctica la función socializadora que corresponde a los centros escolares. Mediante una metodología cualitativa, se ha realizado entrevistas a siete participantes relacionadas con la educación escolar y/o la educación social. Una vez hecha la revisión teórica y conocido el punto de vista de los profesionales, el estudio concluye la trascendencia de que las educadoras y los educadores sociales pasen a formar parte de los organigramas de los centros, aprovechando su experiencia en espacios comunitarios y el trabajo con familias.

### Palabras clave

Educación social, educación formal, centros escolares, educación inclusiva.

## L'educació social dins el marc de l'educació escolar des de la mirada de professionals dels centres escolars i de l'educació social

*Les institucions educatives són susceptibles als canvis d'una societat en constant evolució. En conseqüència, la tendència cap a un model educatiu més actiu i participatiu, on el treball comunitari i amb les famílies pren protagonisme, evidencia la percepció segons la qual seran imprescindibles escoles amb noves figures professionals. En aquest article analitzarem el cas de l'educació social amb l'objectiu principal d'esclarir si és necessària dins el marc de l'educació escolar. Tanmateix, es marquen com a objectius específics esbrinar si les escoles i els instituts en disposen, conèixer el punt de vista dels professionals pel que fa a la seva introducció i descobrir com es porta a la pràctica la funció socialitzadora que correspon als centres escolars. Mitjançant una metodologia qualitativa, s'ha realitzat entrevistes a set participants relacionades amb l'educació escolar i/o l'educació social. Un cop feta la revisió teòrica i conegut el punt de vista dels professionals, l'estudi conclou la transcendència en el fet que les educadores i els educadors socials passin a formar part dels organigrames dels centres, aprofitant la seva expertesa en espais comunitaris i el treball amb famílies.*

### Paraules clau

Educació social, educació escolar, centres escolars, educació inclusiva.

## Social education within the framework of school education, from the perspective of school and social education professionals

*In a constantly evolving society, educational institutions are sensitive to change. Consequently, the trend towards a more active and participatory educational model in which great importance is attached to community and family work, makes it clear that schools indispensably need new professional profiles. In this article, we take the case of social education to determine whether this is necessary within the framework of school education. More specific goals are to consider whether it is provided at primary and secondary schools, to ascertain professionals' opinions as to whether it should be introduced, and to discover how schools perform their socialising function in practice. Using a qualitative methodology, interviews were conducted with seven participants engaged in school and/or social education. Having reviewed the theory and learned the opinions of professionals, we conclude our study by stressing the importance of social educators becoming part of the organisational charts of schools, which would benefit from their expertise in community spaces and working with families.*

### Keywords

Social education, social work, formal education, education centres, inclusive education.

## Cómo citar este artículo:

Frigola Geli, J. (2021).

La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, p. 165-183.



## ▲ Introducción

La educación social ha sido, y sigue siéndolo, una profesión con competencias que fácilmente pueden tener cabida en una gran cantidad de ámbitos de intervención. De hecho, el abanico de ámbitos en los que podemos encontrar educadores y educadoras sigue en constante crecimiento, y se cuestiona la necesidad de intervenir en nuevos escenarios. Este es el caso de este estudio. La incorporación de la educación social en el ámbito educativo escolar es un debate que, tras más de dos décadas, sigue sobre la mesa.

Indagaremos en la educación social desde sus inicios hasta la actualidad, e intentaremos averiguar si es necesaria su introducción en escuelas e institutos o no lo es

En el presente trabajo, indagaremos en la educación social desde sus inicios hasta la actualidad, e intentaremos averiguar si es necesaria su introducción en escuelas e institutos o no lo es. Conoceremos cómo se ha abordado esta cuestión desde las diferentes comunidades autónomas, concretando el caso de Cataluña, y contaremos con la participación de siete profesionales de la educación escolar que nos ayudarán a hacer una lectura de la situación desde la perspectiva de las trabajadoras y los trabajadores de los centros escolares.

## Marco teórico

### Antecedentes

La educación social es una profesión relativamente reciente en el Estado español que se sigue desarrollando, construyendo y consolidando, aunque, tiempo atrás, ya existían tradiciones vinculadas a lo que ahora identificamos como educación social. Ribera (2010) así nos lo muestra en su trabajo titulado *La consolidación de los educadores sociales 1969-2009*, donde realiza una aproximación histórica que permite situarnos en la actualidad.

La necesidad de tener una figura que permita dotar de herramientas y recursos para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía tiene una larga trayectoria que, poco a poco, se ha podido estructurar. Inicialmente las personas encargadas de la atención social estaban estrechamente vinculadas a la caridad, el asistencialismo y la voluntariedad sin criterios profesionales ni una formación adecuada. No es hasta los años ochenta que, tras muchas reivindicaciones de trabajadoras y trabajadores, se crea la figura del *educador especializado* (Visus y Herrero, 2016, p. 3).

La Escuela de Educadores Especializados de Girona, creada en 1986, ofrecía una formación específica, pero sin titulación oficial, dentro de un proceso reivindicativo de una formación universitaria. Finalmente, en 1991 se aprueba el título universitario de diplomado en Educación Social mediante el Real

Decreto 1420/1991. No es hasta entonces que podemos hablar de la aparición oficial de la educación social en el Estado español. Una vez regulada la titulación, Dapía y Fernández (2018, p. 3) exponen que, a pesar de ser un claro avance en la formación y dignificación, la regulación es criticada por su carácter confuso e impreciso en la definición del perfil profesional, y esta indefinición es particularmente preocupante a la hora de referirse a la praxis de la figura en centros escolares.

## ¿Qué entendemos por educación social?

En 2007 la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales publican los *Documentos profesionalizadores*, donde definen la educación social como el “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas” (ASEDES, 2007, p. 3). Según Giné (2007), entendemos la educación social como “un proceso de desarrollo integral y promocionador de las personas, mediado por la función pedagógica intencional y posibilitadora, desarrollada por profesionales y presente en múltiples ámbitos” (citado por Hernández, 2013, p. 9).

En la definición sobre qué entendemos por educación social, nada hace pensar que no pueda tener cabida en las instituciones educativas. De hecho, a la educadora o educador social (a partir de ahora, ES) se le ha encomendado la tarea de atender a una gran diversidad de colectivos con notorias diferencias, sobre todo en escenarios de educación informal y no formal. Difícilmente, sin embargo, hemos podido ver su praxis educativa en el ámbito de la educación escolar.

## La educación social en el marco de la educación escolar

El hecho de incluir al ES en las dinámicas socioeducativas de la educación escolar forma parte de un debate generado en los últimos años en los que ciertos profesionales subrayan esta necesidad, pero otros, en cambio, siguen mostrando sus reticencias.

Las instituciones educativas escolares cumplen una función trascendente, pero no determinante en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. Los agentes informales como el grupo de iguales, el núcleo familiar o el contexto son muy significativos, como también lo son otros agentes educativos estructurados como, por ejemplo, los que podemos encontrar en el ámbito del tiempo libre. En este sentido, se genera el debate de si la educación social puede ser una figura representativa que tenga cabida dentro de las sinergias de trabajo entre profesionales del sistema educativo escolar.

Las instituciones educativas escolares cumplen una función trascendente, pero no determinante en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes

## Situación en el Estado español

El ejercicio de la educación social en los centros escolares del Estado español va cogiendo forma y adoptando varias alternativas

Algunas iniciativas apuestan por incluir profesionales del ámbito social para atender carencias extracurriculares del alumnado. Poco a poco, el ejercicio de la educación social en los centros escolares del Estado español va cogiendo forma y adoptando varias alternativas según nuestro sistema constitucional de distribución de competencias (Dapía y Fernández, 2018, p.v6). Castillo, Galán y Pellissa (2012) (citado por Castillo, 2013, p. 1) subrayan que se ha desarrollado de manera muy irregular en función de los territorios y de las diferentes políticas educativas impulsadas por cada administración autonómica. A modo de ejemplo, la Comunidad Autónoma de Extremadura cuenta con la experiencia más amplia y dilatada de todo el Estado español, siendo el principal referente estatal. Desde el 2002, se incorpora la figura profesional del ES en los centros escolares reglados, en concreto los institutos de enseñanza secundaria. La ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura, considera necesario ayudar al alumnado a resolver dificultades fruto de circunstancias sociales y familiares que puedan influir negativamente en su trayectoria escolar. Según Carretero (2019, p. 4), el acompañamiento al educando con dificultades sociofamiliares era uno de los objetivos principales de la política educativa extremeña. Con el paso del tiempo, se ha podido consolidar un perfil profesional con identidad propia y funciones definidas. Decretos como el que regula las orientaciones para intervenir sobre el acoso escolar, el absentismo, las actuaciones preventivas de educación para la salud o ante la violencia de género y, por supuesto, la experiencia del trabajo diario, han consolidado el profesional que hoy está en los centros.

Castilla-La Mancha, siguiendo los pasos de Extremadura, incluye ES en los centros en 2003. De acuerdo con Carretero (2019, p. 4), su origen se encuentra en el Plan de mejora de la educación secundaria obligatoria de Castilla-La Mancha, que estableció el objetivo de trabajar para la convivencia escolar y el control eficaz de los procesos de absentismo del alumnado. A diferencia de Extremadura, la legislación castellano-manchega solo prevé la incorporación de ES en aquellos centros de secundaria que justifiquen la atención necesaria en situaciones especialmente problemáticas de convivencia social.

En 2005 Andalucía constata la creciente complejidad de los centros escolares, lo que empuja a su administración a hacer un giro a su política educativa, considerando prioritario renovar la cultura organizativa de los centros escolares y posibilitar un mejor tratamiento de los conflictos (Castillo y Bretones, 2014, p. 130). Al amparo de la Ley 27/2005 de fomento de la educación y la cultura de paz, y los principios y valores recogidos en la LOE, la administración andaluza elabora el Decreto 19/2007. Carretero (2019, p. 3), respecto al Decreto de 2007, expone que ayuda a reconocer la incorporación del ES al sistema educativo andaluz, haciendo oficial la contratación. Además, se justifica su necesidad para atender tareas de relación entre los centros y las familias de los educandos que presentan grandes dificultades de integración, para funciones de intermediación educativa y para que el ES tenga un papel significativo en las medidas educativas para la mejora de la convivencia.

Por un lado, la regulación del ES dentro de los centros escolares en las comunidades de Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía se consolida. Por otro lado, en comunidades autónomas como Cantabria, Galicia, Madrid y Canarias encontramos el ES contratado por empresas del tercer sector o servicios sociales municipales.

### Situación en Cataluña

Siguiendo los pasos de estas últimas comunidades autónomas mencionadas, en Cataluña encontramos que la incorporación del ES sigue sin una regulación sólida. No se ha desplegado ninguna iniciativa política que ampare una incorporación estructurada en los centros. Sin embargo, algunas instituciones ya optan por incluir ES en los equipos educativos, aunque éstos están contratados por demanda de las asociaciones de familias o bien para trabajar proyectos concretos coordinados con servicios sociales o ayuntamientos. Así pues, la demanda no se promueve desde el Departamento de Educación, sino a raíz de la detección de necesidades específicas de las propias instituciones.

Sin embargo, desde el Departamento de Educación se ha impulsado la incorporación de la figura del técnico en integración social (en adelante, TIS) en el marco de planes específicos y para gestionar aspectos y problemáticas concretos. Este hecho surge del acuerdo entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y el Comité Intercentros, del 21 de marzo de 2006. En el documento se menciona que la evolución de las necesidades específicas de los centros escolares y la entrada en vigor del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco del sistema inclusivo, pone de manifiesto la necesidad de adecuar el perfil de los profesionales de atención educativa a los nuevos requerimientos. En el documento mencionado, también se especifican las funciones concretas del TIS, su jornada y el horario de trabajo.

La iniciativa del Departamento de Educación de incorporar esta figura en los centros escolares es claramente positiva en la evolución de la escuela hacia un sistema más inclusivo y preparado para afrontar los desafíos educativos que se presentan. De hecho, esta iniciativa sigue la línea de trabajo que promueve la UNESCO (2015) en el informe *Rethinking Education: Towards a global common good?*, donde se hace énfasis en los nuevos retos del siglo XXI y donde se destaca el hecho de que la educación inclusiva es un pilar fundamental a tener presente.

Sin duda, los y las TIS aportan una gran transformación a los centros. Sin embargo, las experiencias que encontramos en escuelas e institutos son llevando a cabo intervenciones muy concretas y delimitadas, centradas sobre todo en los educandos y las educandas. La educación escolar actualmente presenta problemáticas de alta complejidad, donde se acentúa la necesidad de desarrollar un trabajo en red entre los diferentes escenarios educativos, que

En Cataluña, algunas instituciones ya optan por incluir ES en los equipos educativos, contratados por demanda de las asociaciones de familias o bien para trabajar proyectos concretos

podríamos situar en tres ejes: la escuela, las familias y la comunidad. Hasta que las instituciones educativas no tengan en cuenta este triángulo equilátero, no obtendremos un sistema inclusivo de educación integral. Crear equipos multidisciplinares en escuelas e institutos parece ser el único medio para abordar la complejidad de las relaciones entre la escuela y las familias, así como para trabajar hacia una educación inclusiva y abierta a la comunidad.

La particularidad del sistema educativo de Cataluña con la participación del TIS, entre otras figuras, genera controversia entre los profesionales, ya que hablar de la presencia de ES en la escuela se interpreta como una amenaza a las funciones y roles entre profesionales.

Desde el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña se considera necesario y urgente la incorporación de ES a la educación escolar. Por este motivo, se crea un colectivo profesional llamado Educación Social y Escuela, donde desde junio de 2014 se trabaja en esta línea. Entre otras cosas, en el año 2018 se publica un manifiesto exponiendo el posicionamiento. En contraposición, el Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC) hace una valoración sobre el manifiesto donde se expone que se comparten los retos del CEESC pero que actualmente ya se atienden mediante otras figuras profesionales como pueden ser maestros, profesores, pedagogos o psicólogos. Así pues, COPEC (2019) no apoya el manifiesto y considera que no se explicitan las funciones diferenciales entre el ES y las que actualmente realizan otros perfiles. Poco más tarde, Salvador (2019), miembro del CEESC, publica *La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social*, donde se argumentan todas las aportaciones que podría hacer esta figura en el marco de la educación escolar.

El choque entre profesionales que trabajan en la acción social de la educación escolar ha generado un debate pendiente de resolver. Según Salvador (2019, p. 20), no se pretende sustituir a los profesionales que ya trabajan en los centros, ni tampoco crear rivalidades con los y las integradoras sociales, sino que “entendemos que todos podemos sumar en la mejora de la convivencia y entre todos podemos dar respuesta a los nuevos retos que se nos presenta.” Vilar (2017) (en CEESC, 2017, p. 6-9) expone que ningún agente educativo y socializador tiene suficiente fuerza para trabajar de manera autónoma y conseguir resultados sólidos y permanentes en el tiempo. Por tanto, el hecho de trabajar colaborativamente se convierte en una necesidad y un reto para construir respuestas en un escenario de multidisciplinariedad y de trabajo cooperativo. Barranco, Díaz y Fernández (2012) también manifiestan, en su libro *El educador social en la educación secundaria*, la necesidad de dejar atrás el concepto de que la educación social es un servicio de urgencia o, incluso, un apaga fuegos de todas aquellas cosas que no se han podido solucionar, y subrayan la importancia de promover la introducción del ES en los centros escolares de primaria y de secundaria desde una perspectiva de trabajo conjunto y colectiva de toda la comunidad educativa, ya que se trata de compartir funciones y tareas según los conocimientos de cada profesional.

## Objetivos

### Objetivo general

El estudio se centra en conocer la realidad de diversas instituciones educativas a fin de averiguar si es necesario o prescindible el ES en la educación escolar. Por esta razón, figura como objetivo principal del trabajo.

El estudio se centra en conocer la realidad de diversas instituciones educativas a fin de averiguar si es necesario o prescindible el ES en la educación escolar

### Objetivos específicos

Como objetivos específicos, nos proponemos analizar si los centros disponen de este perfil profesional. Además, haremos una investigación sobre qué piensan los y las profesionales de la comunidad educativa sobre el hecho de incluir al ES en la educación escolar. Para finalizar, indagaremos cómo las escuelas e institutos abordan su función socializadora.

## Método

### Diseño

Se ha empleado una metodología cualitativa para dar respuesta al objetivo de esta investigación. Es una muestra no representativa y no aleatoria.

### Participantes

Para llevar a cabo la investigación, se han realizado entrevistas estableciendo dos criterios de cara a incluir a los y las participantes. Se ha entrevistado a profesionales con una relación directa con la educación social y/o con la educación escolar. En total se han hecho siete entrevistas: cuatro a docentes, dos a educadoras sociales y una en el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC). En la tabla 1 se refleja de forma resumida el perfil de los y las participantes entrevistadas, así como sus alias identificadores, que podremos encontrar a lo largo del artículo.

**Tabla 1.** Presentación de los participantes que han participado en la investigación.

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7
<b>Alias en la investigación</b>	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Educadora 1	Educador 2	CEESC
<b>Cargo profesional</b>	Director de instituto de secundaria	Maestra de escuela primaria	Docente universitario en el grado de Educación Social	Profesora de instituto de secundaria	Educadora social de instituto de secundaria	Educador social de instituto de secundaria	Miembro del CEESC
<b>Experiencia</b>	27 años trabajando en el centro educativo y 14 años en la dirección	2 años como maestra de primaria	7 años de experiencia como docente y experta en educación social en ámbitos de educación escolar	15 años trabajando como docente	Más de 10 años de experiencia como educadora social en centros escolares. Ha trabajado en 3 institutos diferentes	3 años trabajando como educador social en el centro	Miembro del CEESC y originaria del grupo de trabajo Educación Social y Escuela desde junio de 2014

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se ha contactado con cuatro profesionales docentes que ocupan diferentes cargos, obteniendo así diferentes visiones sobre el tema que nos ocupa desde la comunidad educativa. Se ha podido contar con la colaboración del director de un centro de educación secundaria, un profesional con una larga trayectoria de casi treinta años como docente y catorce años en la dirección; una maestra de educación primaria, con dos años de experiencia; una profesora de educación secundaria, con una trayectoria de quince años como docente y ejerciendo en diferentes centros; y, finalmente, se ha podido contar con el punto de vista de la docente de una universidad, con siete años de experiencia y con gran diligencia con la educación social en la educación escolar.

En segundo lugar, se han realizado dos entrevistas a profesionales de la educación social. Ambos participantes se encuentran actualmente trabajando en centros escolares de educación secundaria. Uno de los participantes, a pesar de ser ES, trabaja como personal de administración y servicios (PAS) con contrato de educador de educación especial en aulas de soporte intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI, antes USEE). Además, es orientador educativo en el centro. El otro participante es una ES, contratada bajo el convenio de acción social, que trabaja a media jornada en el centro. La otra parte de la jornada la combina como educadora de calle en el mismo municipio. Cabe destacar que participa en el claustro y forma parte del organigrama del centro.

Finalmente, se ha considerado conveniente contactar con el CEESC, ya que la organización hace seis años que trabaja para promover la inclusión de la

educación social en los centros escolares. Se ha contado con la participación de un miembro originario del grupo de trabajo Educación Social y Escuela, creado en el año 2014.

## Instrumento y procedimiento

En esta investigación se ha utilizado el método cualitativo mediante el instrumento de la entrevista. Se ha optado por entrevistas individuales y preguntas semiabiertas, con el objetivo de no limitar las respuestas y, de este modo, poder conocer su punto de vista de forma más extensa y ampliando la posibilidad de comparativa con el resto de participantes.

Se ha realizado un abordaje de varios aspectos con las personas entrevistadas, haciendo valer su figura profesional y su experiencia. En el caso de los y las docentes, se ha preguntado si en el centro disponían de educadoras o educadores sociales y, en el caso de que no fuera así, si sabían el motivo. También, si creían conveniente incluir nuevas figuras profesionales en el organigrama del centro, cómo se atienden las necesidades extracurriculares del alumnado tales como el absentismo o el acoso escolar, cómo se trabaja la función socializadora de los centros y qué cambios se necesitan para conseguir una educación de más calidad. En el caso de los profesionales en educación social, se ha preguntado sobre su rol en el centro, cuál era su función, si formaban parte del claustro o no, bajo qué convenio estaban contratados y cómo era su día a día. También se preguntaba sobre la función socializadora, si los centros donde trabajan desarrollaban –o no– proyectos comunitarios o trabajo en red con la ciudadanía y entidades del municipio y qué experiencias habían tenido. Sin embargo, se preguntó si creen conveniente la consolidación de la educación social en la educación escolar y de qué manera debería ser: de qué departamento debería depender, si se debería trabajar todas las horas en el centro o que el trabajo fuera alternando el trabajo de calle con el de la institución, entre otros. Por último, se contó con la voz del CEESC, donde se preguntó sobre el grupo de trabajo Educación Social y Escuela, qué trabajo se ha hecho con la comunidad educativa, cómo han defendido su posicionamiento, en caso de que se introdujera el ES en la educación escolar cómo debería hacerse y de qué departamento debería depender, así como cuáles eran los principales retos a afrontar para hacer efectiva una introducción sólida de la educación social en los centros escolares en Cataluña. En definitiva, las cuestiones se dirigían a responder los objetivos planteados en esta investigación.

Se ha realizado un abordaje de varios aspectos con las personas entrevistadas, haciendo valer su figura profesional y su experiencia

Cabe destacar que la elaboración de este estudio transcurre en un momento complejo, en el que debido al estado de emergencia por la covid-19 resulta difícil poder hacer entrevistas presenciales. Por ello, se decide seguir la investigación y contactar con los y las participantes mediante videoconferencias y llamadas de voz. También encontramos un caso en que la persona entrevistada prefirió hacer la entrevista por escrito: enviando las preguntas y obteniendo las respuestas mediante correo electrónico.

Sin embargo, la mayor parte de las entrevistas han sido mediante videoconferencia, con una duración de entre treinta y cuarenta minutos. Previamente se contactó con los y las participantes, se les explicó el objetivo del estudio y se les pidió el consentimiento informado. Para facilitar el análisis de los datos, se pidió la conformidad y se grabó con una grabadora de voz para poder hacer, posteriormente, una correcta transcripción.

## Análisis de datos

Todos los datos extraídos mediante este proceso de recogida de información cualitativa han sido datos primarios. Esta técnica de investigación ha permitido poder obtener datos textuales extraídos de las entrevistas y, de este modo, conocer y analizar con profundidad los temas que se querían abordar.

Una vez transcritas todas las entrevistas, se ha desarrollado un pre-análisis de la información obtenida, leyendo y destacando todo lo relevante para el estudio. A continuación, se ha codificado la información mediante los contenidos temáticos, los cuales equivalían a las preguntas desarrolladas en las entrevistas. A partir de esta categorización y codificación de la información, se ha procedido a hacer un análisis con el fin de obtener los resultados.

## Resultados

A continuación, se analizan los resultados del estudio, estructurados de acuerdo con las categorías que han surgido del análisis y que dan respuesta a los objetivos planteados, intercalando citas textuales extraídas de las entrevistas.

La totalidad de los profesionales entrevistados defienden de forma unánime la necesidad de que la educación social se incorpore a los centros de educación primaria y secundaria de Cataluña

La introducción de la figura del educador social en la educación escolar se convierte en una necesidad

La totalidad de los profesionales entrevistados defienden de forma unánime la necesidad de que la educación social se incorpore a los centros de educación primaria y secundaria de Cataluña. Sin embargo, la realidad es que pocos son los centros que disponen de esta figura, y, en caso de disponer de ella, trabajan pocas horas, bajo contratación por parte de la asociación de familias o en aulas de soporte intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI). No obstante, los profesionales explican que el ES puede aportar mucho más que eso a los centros escolares. Según el CEESC, la incorporación de la figura es necesaria por los motivos siguientes:

En primer lugar, hay que aceptar que la escuela ya no es la única institución que educa; eso implica que debe abrirse a la comunidad y los profesionales expertos en el tema somos los y las educadoras sociales. En segundo lugar, la sociedad ha cambiado y el sistema educativo tiene que evolucionar; los y las educadoras sociales tenemos capacidad de adaptación ante las adversidades, podemos ofrecer apoyos a las maestras y docentes en el proceso de acompañamiento de los alumnos, tanto en situaciones emocionales, sociales y personales; la diversidad está en las aulas y no siempre se puede atender y ofrecer una educación de calidad y educativa por falta de recursos. En tercer lugar, las familias tienen un alto grado de importancia en este proceso y no siempre se tienen las herramientas para acompañar; las educadoras no queremos desempeñar la labor de las maestras, pero sí podemos ofrecer apoyo y estrategias, dado que estamos habituadas a trabajar con las familias. Finalmente, porque somos un agente educativo con una visión complementaria, muy útil y que enriquece el sistema educativo. (CEESC)

Desde los centros escolares, también se detecta la necesidad de que se introduzcan nuevas figuras. Tal y como expone el CEESC, la docente 4 entrevistada pone énfasis en que se necesita dotar las instituciones educativas de profesionales que aporten nuevos recursos al sistema educativo:

El ES dispone de herramientas y estrategias que nos pueden ayudar a afrontar las nuevas problemáticas con que nos estamos encontrando. Acercamiento a la comunidad, trabajo con familias, trabajo en red con el equipo docente ofreciendo apoyo socioeducativo... La diligencia de otros profesionales puede enriquecer mucho el sistema educativo, el equipo docente no da al abasto. Si queremos una educación de calidad, los centros deben dotarse de diferentes perfiles profesionales. (Docente 4)

La docente 2 expone que el equipo docente a menudo se encuentra sobrecargado de trabajo, lo que dificulta poder alcanzar los objetivos curriculares y se dejan de lado otras funciones.

En la escuela nos pasamos gran parte de la jornada apagando fuegos. Los niños están revolucionados, sobre todo volviendo del fin de semana. Quieras o no, eso quema mucho. Tienes unas materias a realizar y terminar a final de curso y cuesta mucho. A veces hay que saltarse parte del contenido. Si tuviéramos ayuda para gestionar algunas situaciones que nos encontramos, o pudiéramos trabajar ciertos aspectos de los niños conjuntamente con las familias, ayudaría mucho en el día a día en la escuela. (Docente 2)

En las escuelas y los institutos, como en cualquier espacio donde se creen interacciones entre personas, se pueden generar conflictos. En la entrevista realizada al docente 1, precisamente se destaca la importancia de introducir el ES en los centros subrayando la necesidad de que haya una figura con amplios conocimientos de mediación.

Poder disponer de una persona con capacidad para solucionar ciertas problemáticas puede ayudar significativamente en las relaciones entre alumnos, entre el profesorado o entre alumnado y profesorado. (Docente 1)

La docente 3 acentúa otro aspecto a tener en cuenta desde las instituciones educativas escolares: la socialización.

Las escuelas e institutos tienen un papel socializador muy importante. Esta figura permite establecer estos puentes entre el contexto formal y el entorno. El educador social aporta experiencia en esta socialización e intervención socioeducativa de escuela-entorno. Desde los centros existen planes educativos de entorno y estrategias que se pueden llevar a cabo, pero no hay un profesional especializado en eso y el ES puede aportar ese añadido. (Docente 3)

## La función socializadora de los centros escolares, un reto pendiente

Los centros escolares tienen la finalidad, entre otras, de trabajar por la socialización en comunidad de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, la mayoría de las personas entrevistadas explican que en los centros no se lleva a cabo, o bien se hace puntualmente. Los proyectos comunitarios, el trabajo en colaboración con entidades del entorno próximo o con servicios municipales como bibliotecas, centros para personas mayores, espacios jóvenes, salas de actos, museos, etc., quedan absorbidos por las dinámicas del día a día. Como es evidente, se da prioridad a las materias académicas y acaba siendo imposible llevar a cabo otras propuestas no tan prioritarias. El personal docente entrevistado nos ha hecho saber que es una asignatura pendiente de sus respectivos centros escolares, sin embargo, es destacable que los dos educadores entrevistados nos han explicado que en el centro donde trabajan sí se desarrollan proyectos comunitarios, en los que se han obtenido resultados muy satisfactorios.

En mi caso, el alumnado de 4º de ESO del instituto tiene una asignatura aparte que es “trabajo comunitario”, donde hacen diferentes proyectos de ayuda en residencias de personas mayores, apoyo en carreras populares, etc. También es verdad que es una cuestión muy específica de mi instituto debido al plan integral del municipio que se está llevando a cabo. En muchos otros institutos no se hace, se contempla mucho más la parte académica y los resultados, dejando en un segundo plano los retos sociocomunitarios. (Educador 2)

Por otra parte, la educadora 1 cuenta su experiencia:

Actualmente llevo un proyecto del aula de convivencia, un proyecto de centro. Pero claro, cuando observamos que hay algo que es necesario trabajar con el alumnado intervenimos. Por ejemplo, este año se ha detectado una problemática genérica y junto con servicios sociales hemos creado un proyecto para

encontrarnos con familias y alumnos. Han salido temas muy interesantes que hemos ido trabajando en red con servicios sociales. (Educatora 1)

Según la docente 3, esta función social y comunitaria es muy necesaria para la evolución de la educación del siglo XXI. Explica que hay que trabajar para que se pueda llevar a cabo en los centros. Sin embargo, difícilmente se puede efectuar sin la figura de nuevos recursos como el del ES.

Los docentes, una de las funciones que tienen es fomentar la socialización. Es una función de la educación, de la escuela. Por lo tanto, eso no quiere decir que, para que haya un profesional que pueda tener esta experiencia y que pueda pensar más allá del contexto aula/centro este tema, no quiere decir que los docentes dejen de lado esta función. Sin embargo, la realidad que nos encontramos es que los docentes van sobrepasados de trabajo, con respecto al trabajo académico, que es el que se le atribuye al docente. Entonces nos encontramos que, en muchos centros, el TIS o el ES es bienvenido porque, de algún modo, descarga al equipo docente de estas funciones, aunque el equipo docente tiene un papel muy importante en cuanto a la socialización, ya que el docente y el tutor es quien conoce mejor al alumno y puede coordinarse con el ES o el TIS para detectar cosas que puedan ir pasando, cosas que se puedan trabajar de manera coordinada. Pero, aun así, la realidad es la que es y, evidentemente, en muchos casos es bienvenida esta ayuda. (Docente 3)

## Evolucionamos, sí; pero ¿cómo evolucionamos?

Docentes, CEESC y educadores y educadoras afirman que hay que trabajar para promover una educación inclusiva y de calidad, lo que, entre otras cosas, implica la consolidación de la educación social en la educación escolar. Un contexto en el que hasta el día de hoy no se ha contemplado o, si se ha hecho, no ha terminado de consolidarse. Los y las profesionales no llegan a un consenso sobre cómo debe ser el trabajo de esta figura dentro de las instituciones educativas. Según la educadora 1 entrevistada,

es muy importante que esté en los centros, pero siempre teniendo un pie fuera. Una figura que haga toda la jornada en el centro educativo pienso que puede acabar pasando que asuma tareas que no son del todo propias de un educador. Un perfil de educador social que trabaje en el centro y, además, pueda trabajar en el municipio es mucho más interesante. (Educatora 1)

En contraposición, el CEESC considera mejor opción una figura a jornada completa en el centro y que pueda hacer trabajo en red con otros educadores sociales que trabajen en el territorio.

Cualquier profesional puede verse absorbido por las dinámicas de un entorno de trabajo, pero también es importante conocer los objetivos y las funciones para evitarlo. No estoy de acuerdo con el hecho de que se implique menos con la comunidad, las familias y el entorno. Todo lo contrario, porque puede tener más tiempo para hacer atención individualizada, acompañamientos, seguimientos, asesoramiento, etc. (CEESC)

El educador 2, en cambio, nos cuenta otra modalidad que se está llevando a cabo en el instituto donde trabaja:

Se ha creado un proyecto de colaboración con diferentes servicios del territorio mediante un plan municipal. Aunque el ES no está a jornada completa en el centro, dedica unas horas a hacer atención individualizada y parte de su jornada la dedica a dinamizar talleres y charlas de sensibilización junto con otros servicios del municipio: servicios sanitarios, servicios policiales, servicios sociales... Pero, de algún modo, eso es sobrecargar de trabajo algunos servicios que ya de por sí están sobrecargados. Pienso que dentro del propio Departamento de Educación debería haber esta figura. (Educador 2)

El debate sigue sobre la mesa y queda por ver cómo será –en el caso de que se acabe incorporando– esta introducción generalizada y solidificada en la educación escolar. Paralelamente, tampoco se llega a un consenso claro cuando se pregunta de qué departamento debería depender el educador social. Mientras que la educadora 1 y la docente 3 creen que debería depender de Bienestar Social, el CEESC, el educador 2 y la docente 2 apuestan porque dependa del Departamento de Educación, argumentando que no deja de ser un perfil profesional más de la educación. Las otras personas entrevistadas no han sabido posicionarse en este debate.

## El futuro de la educación social en la educación escolar

Finalmente, ¿acabará optando por este perfil educativo en los centros de educación escolar? No se ha encontrado una respuesta firme en las personas entrevistadas. Algunas profesionales tienen claro que es una necesidad y verbalizan la evidencia que, tarde o temprano, será imprescindible incluir al ES dentro de las sinergias de la educación escolar. El educador 2 puntualiza que

por la complejidad de los tiempos que vienen, esta figura se hará necesaria. Ahora, las experiencias que se tienen es incluir esta figura, pero de forma devaluada, tanto en el cargo como en el sueldo, en el reconocimiento, en las funciones que llevan a cabo, etc. Con el Decreto de inclusión, y otros que seguramente irán apareciendo, se acabará viendo la necesidad de incluir al ES. La complejidad que nos encontramos actualmente en los institutos es inasumible por parte de los docentes. Y en el caso de intentar asumirlas, se dejan de atender otras tareas muy necesarias. (Educador 2)

Siguiendo la misma línea, la docente 2 expone que

el hecho de incluir nuevas figuras como el ES pienso que es muy necesario y que, tarde o temprano, de algún modo tendrá que pasar. [...] El hecho de tener figuras de apoyo que puedan trabajar ciertas problemáticas ayudaría mucho al profesorado y mejoraría mucho la educación. No sé si acabará pasando o no, a corto plazo no lo creo, a largo plazo, espero que sí. Porque sino tendremos problemas muy significativos como sociedad. (Docente 2)

Contrariamente, algunas profesionales explican que en Cataluña es difícil que se pueda ver a corto o medio plazo.

Ahora mismo, pienso que es muy complejo. [...] Hay que tener apoyo político y que se vea la necesidad desde las escuelas y los institutos. También pienso que es importante defenderlo desde la educación social y que el CEESC consiga exponer con claridad todo lo que puede aportar esta figura en los centros. (Educatora 1)

Desde el CEESC también se considera indispensable el hecho de dejar claras las funciones de los y las profesionales de la educación social en los centros escolares, donde añade:

En primer lugar, se necesitan recursos económicos. En segundo lugar, hay que hacer una adaptación de la legislación y una bolsa de educadoras sociales para los centros escolares. En tercer lugar, es preciso hacer difusión de las funciones y tareas concretas a desarrollar. (CEESC)

La docente 3 puntualiza que, para que la introducción se pueda efectuar, deberá tenerse en cuenta diferentes factores:

Siendo un poco pesimista, será difícil incluir esta figura porque, de entrada, necesitaremos el apoyo de la administración, y todo lo que implica un gasto añadido será difícil, sobre todo por la época de crisis que está por venir, creo que eso eclipsará todas estas demandas. Pero el hecho de que nos podemos encontrar con centros que tengan necesidades socioeducativas muy importantes puede dar un impulso para que se apueste por esta figura, pero también creo que todo esto dependerá mucho del trabajo que se haya hecho por parte de los educadores. De momento, este trabajo lo está liderando el CEESC, pero creo que es una demanda que debe tener el apoyo de la comunidad educativa. Sin este apoyo, es muy difícil que esto llegue a buen puerto. Porque, de hecho, la demanda debe venir de ellos, de la comunidad educativa. También creo que es importante que la universidad dé visibilidad a este campo de intervención. A los ES durante mucho tiempo se nos ha hecho entender que nuestro campo de intervención es en la educación no formal e informal, y no es así, porque al final nuestro campo de actuación es todo lo que tiene que ver con la educación y la intervención socioeducativa, y eso es totalmente transversal. (Docente 3)

Y, ya finalizando, añade lo siguiente:

En función de cómo vayan todas estas cosas vamos a mejor o a peor puerto. A mí lo que me gustaría es que la educación no se entendiera en términos de gasto económico, sino como una inversión de país para las futuras generaciones, si tenemos esta mirada, podría ser muy bienvenida esta nueva figura, porque es una figura que lo que sobre todo hace es evitar las desigualdades y contribuir a la inclusión del alumnado, sus familias. Este éxito educativo para todos, una educación de calidad para todos, más allá de la académica. (Docente 3)

## Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian la coincidencia entre las experiencias de las personas entrevistadas y el análisis de autores como Barranco *et al.* (2012), Carretero (2019), Castillo (2013), Castillo *et al.* (2012), Dapía (2018), Hernández (2013), Ribera (2010) y Salvador (2019), todos ellos revisados antes de definir el marco teórico de este estudio. Por lo tanto, dando respuesta al objetivo central de esta investigación, se esclarece la importancia que tiene la educación social en espacios de educación escolar. Las razones por las que se justifica son diversas.

La escuela no puede estar comprendida como un todo, sino como una pieza más del engranaje educativo

En primer lugar, las personas entrevistadas coinciden en que los equipos docentes se encuentran sobrecargados de trabajo. Las propuestas se encaminan hacia mejorar ratios, disponer de más instalaciones, ampliar plantillas y, en general, disponer de más recursos. En estos dos últimos factores, intervendría el ES. En segundo lugar, los profesionales verbalizan que la educación se encuentra en transformación constante y las características, las problemáticas y las necesidades son cambiantes. En consecuencia, es esencial que el sistema educativo pueda ajustarse a las mutaciones socioeducativas que se nos presentan. En tercer lugar, las personas entrevistadas enfatizan la relevancia de la comunidad y las familias como agentes educativos de los niños, niñas y jóvenes. La escuela no puede estar comprendida como un todo, sino como una pieza más del engranaje educativo, al que se ha hecho referencia anteriormente en el marco teórico: escuela, familia y comunidad. Sin este *triángulo equilátero* no se puede comprender un modelo educativo integral, y las intenciones de formar educandos para vivir en sociedad seguirán siendo meras intenciones. En cuarto y último lugar, las personas entrevistadas han subrayado la necesidad de dotar a los centros escolares de profesionales con competencias para alcanzar estos nuevos retos. Las funciones que el ES puede aportar son numerosas; así nos lo muestra el estudio de Salvador (2019) expuesto en el marco teórico. Efectivamente, por su experiencia en ámbitos socioeducativos y culturales, la educación social puede enriquecer las instituciones aportando mejoras, sobre todo en escenarios comunitarios y creando lazos con las familias (Zaguirre, 2012, p. 6).

Como respuesta al primero de los objetivos específicos, donde se analizaba si los centros escolares disponían de esta figura, se ha concluido que, en general, en las instituciones catalanas no se cuenta con la presencia del ES y que, cuando sí está, suele ser en aulas de soporte intensivo para la escolarización inclusiva como es el caso del educador 2 entrevistado. Algunas de las personas entrevistadas apuntan que puede ser una consecuencia de los cuatro factores siguientes:

- 1) Motivos económicos, debido a que la educación sigue sin ser una prioridad para nuestros gobiernos. A modo de ejemplo, se vislumbra cuando el Departamento de Educación promueve una figura que implica menos gasto público como es el TIS y que solo pueda ejercer en centros catalogados de alta complejidad, una insignia muy difícil de obtener para las escuelas y los institutos.
- 2) El modelo educativo: que la educación siga sin abrir las puertas al trabajo con su entorno y las familias imposibilita que la educación se entienda fuera de las aulas. Es preciso remarcar que este hecho guarda una estrecha relación con el punto anterior, los recursos económicos.
- 3) La reticencia al cambio de las instituciones. Muy ligado con el segundo punto, es incuestionable que las instituciones educativas necesitan evolucionar de acuerdo con los cambios sociales que estamos experimentando. La educación no puede quedar al margen de una sociedad en constante transformación. Es evidente que lo que se desconoce se tiende a interpretar como una amenaza (Bauman, 2008) y, ciertamente, algunos profesionales así lo interpretan. Sin embargo, todos los esfuerzos se encaminan hacia la mejora del trabajo llevado a cabo y, lejos de buscar una invasión de competencias, las y los profesionales entrevistados exponen que la educación integral va más allá de la consecución de contenidos curriculares. Para hacer frente a este gran reto, es necesario seguir repensando qué evolución debe hacer el modelo educativo existente.
- 4) La tarea pendiente de la educación social de definir de forma clara y ordenada las funciones que el ES puede aportar a la educación escolar. Tal y como expone Hernández (2013, p. 14), sería conveniente generar un debate en torno a la obertura del sistema escolar a la incorporación de la figura del ES, “ya que puede favorecer de forma muy positiva, ayudando a cambiar la situación de los centros escolares” y “contribuiría a la prevención de futuros problemas desde la infancia”.

En cuanto al segundo objetivo específico del presente estudio, donde se ha investigado el punto de vista los y las profesionales, las personas entrevistadas coinciden en que una introducción correctamente definida puede contribuir de manera muy favorable a los centros escolares. Vistas las distintas experiencias de los profesionales de la educación social entrevistados y de acuerdo con Hernández (2013), parece ser conveniente poder generar espacios de diálogo que nos permitan consensuar cómo debería ser la acogida del ES en las escuelas y los institutos.

Sobre la función socializadora de la escuela, las personas entrevistadas han evidenciado que no es un trabajo prioritario de los centros escolares y que queda en segundo plano

Sobre la función socializadora de la escuela, y como respuesta al último objetivo específico analizado, los y las entrevistadas han evidenciado que no es un trabajo prioritario de los centros escolares y que queda en segundo plano, absorbido por las dinámicas del día a día. Este hecho puede ser generado por varias circunstancias tales como la falta de recursos económicos, de tiempo y de profesionales o el proyecto educativo de los centros, ya que la idea de trabajo comunitario no suele tener cabida y la carencia de perfiles profesionales formados para intervenir en estos contextos es tangible. De hecho, curiosamente, solo los centros con proyectos sociocomunitarios que se han conocido en este estudio han sido los que disponían de educadoras o educadores sociales.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha podido analizar cómo la educación social tiene una incidencia positiva en el marco de la educación escolar. A partir de lo expuesto, con los resultados obtenidos mediante los objetivos planteados, el análisis teórico y las experiencias recogidas en las entrevistas de esta investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

- La educación social sí deviene en un pilar fundamental en espacios de educación escolar. La trascendencia en el trabajo con las familias y la indispensable obertura de las instituciones educativas a la comunidad evidencian la necesidad de implicar a nuevos agentes educativos en los equipos multidisciplinares de los centros. Tal y como se ha podido analizar a lo largo de este estudio, la naturaleza de este perfil profesional y la urgencia de entender la educación inclusiva como un *triángulo equilátero* hacen incuestionable que, como mínimo, se genere el debate social.
- Se concluye que el hecho de que el ES aún no se encuentre de forma consolidada en las instituciones educativas catalanas puede ser debido a los siguientes aspectos: (1) factores económicos, es decir, voluntad política; (2) el modelo educativo actual y la interpretación de la escuela como eje principal de aprendizaje; (3) las reticencias de transformación de las instituciones, así como incluir nuevos perfiles profesionales; (4) la asignatura pendiente de las educadoras y los educadores sociales de promover activamente la participación de la figura en escenarios de educación escolar.
- Las profesionales de la comunidad educativa se muestran optimistas con la propuesta y acogen positivamente la idea de que el ES se consolide en los equipos educativos, con participación en el claustro y con cabida en el organigrama de los centros. Sin embargo, se deben buscar respuestas a cómo queremos esta figura, de qué departamento debería depender, si debe ser a jornada completa en los centros o si tiene que compartir jornada con el trabajo comunitario y el escolar.

- Este estudio también concluye que la función socializadora de la escuela no se implementa de acuerdo con las necesidades socioeducativas existentes. Aunque la tendencia hacia unas instituciones más activas y participativas está a la orden del día y muchos centros ya estén planteando renovaciones y cambios, hay que seguir enfatizando esta necesidad y no olvidar la importancia que tienen los centros escolares de dotar de recursos a los niños, niñas y jóvenes con el fin de capacitarlos para vivir y poder construir una sociedad más justa y equitativa.

Sin duda, la escuela ha sido, es y será uno de los ejes más significativos para la transformación de la ciudadanía. Por eso, cuestionarse qué modelo se quiere y considerar aportaciones como las expuestas a lo largo de este estudio es indispensable para la mejora de la calidad de nuestras instituciones educativas.

## Agradecimientos

Me gustaría agradecer la aportación de todas aquellas personas que han participado, directa o indirectamente, en este trabajo y sin las cuales, sin duda, esto no habría sido posible.

A las personas entrevistadas, por su voluntad de participar y aportar su punto de vista, a la Dra. Maria Carme Montserrat Boada, por el acompañamiento a lo largo de todo el proceso y por aportar su pericia en el ámbito de la investigación socioeducativa, y a la Dra. Carolina Maria Puyaltó Rovira, también profesora de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, por el apoyo, la guía y por transmitirme su pasión y firme confianza en la tarea de la educación social en los centros escolares.

Joan Frigola Geli  
Graduado en Educación Social  
Universidad de Girona  
u1948039@campus.udg.edu

## Bibliografía

- Andalucía. Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *BOJA*, 25, p. 10-23.  
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Barranco, R., Díaz, M. y Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Nau llibres.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Carretero, D. G. (2019). La realitat dels educadors socials a l'Estat espanyol. Experiència evolutiva en els centres d'educació secundària d'Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (71), 78-103.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de educación social*, 16, 1-11.
- Castillo, M. y Bretones, E. (2014). *Acción Social y educativa en contextos escolares*. UOC.
- Cataluña. Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477.  
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (CEESC). (2017). *L'equip educatiu més enllà del docent: l'educació social a l'escola*. [https://ceesc.cat/documents/Relatoria\\_EScola.pdf](https://ceesc.cat/documents/Relatoria_EScola.pdf)
- CEESC. (2018). *Manifest: la figura de l'educador/a social als centres escolars*. [https://ceesc.cat/documents/Comunicats/Manifest\\_Escola\\_Febrer2019.pdf](https://ceesc.cat/documents/Comunicats/Manifest_Escola_Febrer2019.pdf)
- Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC). (2019). *Valoració del Col·legi de Pedagogos de Catalunya sobre el manifest: "La figura de l'educador/a social als centres escolars"*.  
[https://www.pedagogs.cat/DOC/COPEC\\_ValoracioManifest\\_CEESC\\_9-5-2019.pdf](https://www.pedagogs.cat/DOC/COPEC_ValoracioManifest_CEESC_9-5-2019.pdf)
- Dapía, M. D. y Fernández, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.
- España. Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 287.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2005/BOE-A-2005-19785-consolidado.pdf>
- Extremadura. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2018). *Acord entre el Departament d'Ensenyament i el Comitè Intercentres en relació amb el personal de la categoria professional d'Integrador/a social adscrit als centres escolars*. <https://ugteducacio.cat/laborals/wp-content/uploads/2018/10/Acord-CI-en-relaci%C3%B3-amb-el-personal-TIS-adscrit-als-centres-educatius.pdf>

Hernández, S. M. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 4.

Junta de Extremadura, Consejería de educación. (2007). Derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Extremadura.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30606/00920072000691.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

Ribera, J. P. (2010). La consolidació dels educadors socials: 1969-2009. En C. Vilanou y J. Planella (coords.). *De la compassió a la ciutadania: una història de l'educació social* (p. 265-296). Editorial UOC.

Salvador, E. A. (2019). L'educació social a l'escola des del punt de vista dels professionals de l'educació social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (71), 180-201.

Sánchez-Valverde Visius, C. y Vallés Herrero, J. (2016). La Escuela de Educadores Especializados de Girona, 1986-1994. *RES, Revista de Educación Social*, (23), 336-345.

Zaguirre, R. L. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 2.