

## Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes

### Social Education in the Educational System and the Rhodes Law

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez \*, Lucía-María Muñiz-Cortijo

Universidad de León, España

#### DESCRIPTORES:

Educación social  
 Escuela  
 Ley rodhes  
 Bienestar  
 Prevención

#### RESUMEN:

En este artículo de revisión se trata de responder a la pregunta sobre la necesidad de incorporar a todo el sistema educativo español, de forma normalizada y como una especialidad más en los centros escolares, las funciones y tareas que vienen desempeñando los educadores y educadoras sociales en la escuela. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR) de 56 artículos publicados en acceso abierto, de enero de 2000 a agosto de 2020, en las bases de datos: Scopus, Dialnet, Web of Science, Redalyc y Scielo. La validación se dio con los criterios ampliados de la Universidad de York. Los hallazgos reflejan que, en una sociedad compleja y cambiante, donde la interacción de la escuela con su entorno social es cada vez más determinante en el desarrollo y formación del alumnado, el papel de los profesionales de la educación social se hace imprescindible en el sistema educativo español. Se concluye que su función y tareas son actualmente necesarias y que el actual proyecto de Ley Rhodes sería una clara oportunidad para integrar el papel de estos profesionales en todos los centros escolares a través de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección.

#### KEYWORDS:

Social education  
 School  
 Rodhes law  
 Welfare  
 Prevention

#### ABSTRACT:

This review article tries to answer the question about the need to incorporate the entire Spanish education system, in a standardized way and as one more specialty in schools, the functions and tasks that social educators have been performing in the school. For this, a systematic review of the literature (SLR) of 56 articles published in open access, from January 2000 to August 2020, has been carried out in the databases: Scopus, Dialnet, Web of Science, Redalyc and Scielo. The validation was given with the expanded criteria of the University of York. The findings reflect that, in a complex and changing society, where the interaction of the school with its social environment is increasingly decisive in the development and training of students, the role of social education professionals is essential in the Spanish educational system. It is concluded that their function and tasks are currently necessary and that the Organic Law for the Comprehensive Protection of Children and Adolescents against Violence (Rhodes Law), would be a clear opportunity to integrate the role of these professionals in all schools to through the figure of the welfare and protection coordinator.

#### CÓMO CITAR:

Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>

## 1. Revisión de la literatura

La Educación Social es una labor pedagógica, educativa, mediadora y formativa, que junto a la comunidad social y la escuela es promotora de integración socioeducativa y cultural y de participación en la sociedad (ASEDES, 2007).

Sus funciones, tal como las establecen tanto la Asociación Estatal de Educación Social como el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007), son: desarrollar actividades y acciones relacionadas con el desarrollo y promoción de la cultura en grupos, colectivos y comunidades, y generar redes sociales, contextos, procesos y recursos, tanto educativos como sociales, que favorezcan una mejora a nivel individual o social dentro de diferentes contextos. Los y las educadoras sociales también son las encargadas de acompañar y promover el desarrollo personal, social y cultural de las personas a través de la mediación social y educativa con el fin de fomentar relaciones interpersonales, potenciar la convivencia y aprender a resolver los conflictos de forma positiva. Además, se encargan de conocer, analizar e investigar los contextos educativos y sociales; de diseñar, llevar a cabo y evaluar proyectos y programas educativos, y gestionar, dirigir, coordinar y organizar instituciones y recursos en el ámbito socioeducativo.

En este marco, el Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto de 1991, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, expone que el ámbito de actuación de esta profesión ha estado siempre enmarcado en el campo de la educación para personas adultas, la educación permanente, el desarrollo comunitario y la intervención educativa ante situaciones de desadaptación social. De esta forma, se circunscribía inicialmente a los ámbitos de la Educación de Personas Adultas, la Animación Sociocultural, el Ocio y la Educación Especializada, pero actualmente se han añadido diferentes espacios asociados a los cambios socioculturales que hemos vivido, y entre estos se encuentran los centros educativos (Dapía y Fernández González, 2018a).

### 1.1. Cambios sociales

En la actualidad, vivimos en una sociedad más compleja, que ha cambiado su estructura social y relacional (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020). No solo más compleja sino también más individualista, basada tenazmente sobre todo en la búsqueda del éxito propio. Actualmente, la ideología neoliberal que inunda todos los rincones del planeta está socializando y educando a las nuevas generaciones en la conformación de un modelo personal y social de emprendimiento y competitividad individualista (Díez-Gutiérrez, 2018). Los proyectos colectivos de una sociedad más justa y equitativa han quedado en buena parte arrinconados o postergados. Dejándolo, en todo caso, reducido a un enfoque caritativo o de ayuda a los sectores más desfavorecidos en manos del tercer sector o de organizaciones no gubernamentales. Solo en una situación dramática como la que ha ocurrido en 2020 con la pandemia de la Covid19 (Khachfe et al., 2020), vuelven a surgir llamadas y recordatorios apelando a la ayuda mutua, a que solo juntos saldremos o a poner en valor los servicios públicos y colectivos.

Pero quienes se ven más afectados por estos cambios sociales globales son los sectores más débiles en la nueva economía de mercado, vinculada a una sociedad del conocimiento donde la brecha digital se une y amplifica las brechas económicas, sociales y culturales (Corrotuelo et al., 2013). Esto lo hemos podido comprobar con la pandemia y el confinamiento que sufrimos tras decretarse el estado de alarma el 14 de marzo de 2020. Durante este tiempo se cerraron los centros educativos de todo el país y se ordenó al alumnado que permanecieran confinados en sus domicilios. Con ello se observó cómo el alumnado, y sobre todo el alumnado de familias más vulnerables<sup>1</sup> y con menos recursos, vio reducida la función compensadora de la escuela. Buena parte de las familias con más necesidades no tiene acceso a la tecnología, a un espacio confortable, a comida, a la luz, a recursos culturales, etc. e incluso suelen estar pasando hambre o atravesando momentos donde se ve perjudicada su salud mental (Martín y Rogero, 2020), así como su capital cultural y su lenguaje académico están más distantes a la cultura escolar académica tradicional (Alonso, 2019; Martín, 2019, 2020; Martín y Gómez, 2017) y siguen sin tener acceso, a día de hoy, a los

<sup>1</sup> Uno de cada cuatro niños y niñas españoles está en riesgo de pobreza, y es la educación, su único posible ascensor social (Lacort, 2020).

mínimos vitales que le permitan su subsistencia, viviendo hacinadas en infraviviendas con una situación de estrés difícilmente imaginable (Makarov y Lacort, 2020). De esta forma, el COVID-19 puso en evidencia cómo la brecha digital se suma a la brecha social y a la brecha digital de segundo orden<sup>2</sup> (Fernández Enguita, 2020) en la actual sociedad de la información, ampliando todavía más la desigualdad educativa (Martín y Rogero, 2020).

## ***1.2. El papel de la educación social en la escuela***

En este contexto de cambio y globalización (Díez-Gutiérrez, 2007), los centros educativos y el propio profesorado se ven afectados por una cada vez mayor carga de tareas y de exigencias para dar respuesta a todos los aspectos relacionados con la educación, que van mucho más allá del ámbito estrictamente académico al que se tendía a reducir el modelo tradicional de instrucción o transmisión de contenidos escolares.

El papel de socialización, de educación en valores, de integración en la ciudadanía y la participación democrática, de implicación en la construcción de una sociedad más justa y un planeta mejora, son elementos que van adquiriendo más importancia en esta sociedad compleja, multicultural, diversa y cambiante (Segovia, 2000).

De esta forma, en la escuela se necesita también trabajo educativo relacionado con el aprendizaje de la participación, la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos, la equidad como vía para garantizar el éxito y la promoción educativa, así como el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida democráticamente con una sociedad más justa, sostenible y solidaria, todo ello mediante una educación inclusiva que vaya más allá de su mera mención en los centros, si no que se ponga en marcha (Duk y Murrillo, 2018) gracias a profesionales sensibilizados con estos valores.

Esas nuevas tareas, en la actual sociedad del siglo XXI, necesitan ser apoyadas con el trabajo colaborativo de nuevos profesionales que les acompañen en el desarrollo de su función docente. Pensemos que la escuela es un agente de socialización primario y fundamental que, junto con la familia, mayor influencia va a tener en el desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en una de las etapas más vulnerables y enriquecedoras, y por la que pasa prácticamente toda la población de un país durante al menos diez años de su vida.

Estas tareas son especialmente necesarias en aquel alumnado con mayor dificultad de integración social, quienes necesitan el apoyo de profesionales que sean capaces de detectar su problemática, sus necesidades e intervenir, en función de las características de su etapa vital, en la que el alumnado en general está en pleno desarrollo interno y social (López, 2013). De hecho, desde los centros educativos muchos docentes están demandando profesionales que sean capaces de apoyar y afrontar este tipo de situaciones ante las que el profesorado, a veces, se siente desbordado (Serrate y González, 2019).

Se trata de complementar y apoyar el trabajo escolar, más centrado en lo curricular (González García y Martínez Heredia, 2018; Sierra et al., 2017), con la integración social, comunitaria y convivencial, aunando la acción educativa, con la vida en comunidad y con su entorno (Sáez, 2019), afrontando de forma integral aspectos como el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo, la prevención del maltrato y el acoso, la lucha por la igualdad o contra la injusticia y el racismo (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020); en definitiva, velando por los derechos de la infancia, bajo un prisma de justicia social que permita acceder a cada uno de los y las alumnas (Simón et al., 2019).

Hablamos de profesionales formados en intervención socioeducativa y también para afrontar problemas sociales, de convivencia e integración. Con ello, ganamos calidad en la intervención y apoyo a la comunidad educativa en las nuevas problemáticas actuales como pueden ser el maltrato y el abuso infantil,

---

<sup>2</sup> La brecha digital de segundo orden hace referencia al distinto uso de la tecnología según clase social: el alumnado de familias de menos recursos económicos y culturales, tienden a pasar más tiempo ante el ordenador y en la red que sus compañeros de clase media y alta, culta y escolarizada, etc., haciendo un uso más indiferenciado, consumista y pasivo; mientras que estos últimos, al tener acceso a una oferta más amplia de actividad cultural y de ocio alternativo y tener entorno familiar con más recursos para entender, controlar y orientar lo que hacen estos ante las pantallas hacen un uso más variado, selectivo y formativo de la tecnología y las redes (Fernández Enguita, 2020; L'Ecuyer, 2020; Vicky, 2015, 2017).

los conflictos comunitarios, los problemas asociados a la adolescencia, las nuevas adicciones, las desestructuración social y familiar, los roles de género que influyen en el desarrollo personal y social, las situaciones de riesgo y exclusión social, la violencia del entorno, las conductas delictivas y predelictivas sociales, etc.

La labor del profesorado en la escuela se ve así enriquecida con otras formas de intervención socioeducativas relacionadas con la adquisición de habilidades sociales y de comunicación, de actitudes de coherencia y constancia, así como valores relacionados con los derechos humanos, la democracia y la colaboración solidaria. Aunando estas dos formas de enseñanza se puede conseguir una educación integral e inclusiva tanto con el alumnado, como con las familias, la comunidad educativa y toda la comunidad social del entorno (Menacho, 2013).

Los educadores y educadoras sociales son una figura profesional, con formación y cualificación específica capaces de ofrecer respuestas socioeducativas a problemas sociales que se manifiestan en los centros educativos y a la inversa, a problemas educativos (acoso escolar, abandono educativo, fracaso, falta de integración en el aula...) que tienen una incidencia en el entorno familiar y social y en la propia sociedad: exclusión social, baja autoestima, estigmatización y segregación, conductas de riesgo (Ortega, 2005).

Hoy en día, el número de profesionales integrados en centros escolares, que estén formados en el ámbito de lo social, educadores y educadoras sociales, son escasos (Sierra et al., 2017). Aunque la comunidad educativa y los propios docentes requieren de este tipo de profesionales en los centros escolares, ya que se enfrentan día a día a problemáticas cada vez más complejas (Akinaberri et al., 2013), la respuesta de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, que tienen transferidas las competencias en educación, ha sido más bien reducida.

Actualmente, hay profesionales de la educación social interviniendo y actuando en centros escolares. Pero no siempre, ni en todas las comunidades autónomas, lo están del mismo modo. Por una parte, hay educadores y educadoras que realizan proyectos específicos desde los Ayuntamientos o desde las Consejerías Autonómicas integrados en actuaciones o programas dentro de centros educativos. Por otro lado, hay quienes trabajan en los Servicios Sociales llevando a cabo tareas de coordinación con los centros, a través de comisiones o de proyectos socioeducativos. Por último, se encuentran los y las educadoras sociales que, en determinadas comunidades autónomas como se explica más adelante, han sido adscritos a centros educativos, generalmente de Educación Secundaria (López, 2013).

### ***1.3. Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Ley Rodhes***

En junio de 2020 se publicó el proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia que tiene como objetivo garantizar los derechos de la infancia y la adolescencia y su desarrollo integral mediante acciones de sensibilización, prevención, diagnóstico e intervención en aquellos ámbitos que dificulten su pleno desarrollo. Para lograr este objetivo se propone, entre otras medidas, la creación de la figura del coordinador y coordinadora de bienestar y protección (artículo 33) en todos los centros escolares, desempeñando funciones de prevención, detección y protección; información a profesionales; coordinación con recursos comunitarios, administraciones y Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado; promoción del buen trato, de hábitos saludables y respeto hacia personas en vulnerabilidad, y de colaboración en el plan de convivencia de los centros educativos.

El Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) pide que la figura de “coordinador o coordinadora de bienestar y protección” que contempla esta Ley Orgánica sea asumida por profesionales de la educación social. También las asociaciones de Profesionales Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC), perfil actualmente integrado por profesionales de Trabajo Social, Educación Infantil, Primaria, Psicología, etc., también consideran que esta coordinación debe ser desempeñada por esta figura ya integrada en centros escolares y Equipos de Orientación del sistema educativo. Ante ello, consideramos importante hacer una revisión de la literatura existente que nos permita comprobar si las funciones y actuaciones que están desarrollando los profesionales de la educación social en centros educativos se corresponden con las que la Ley Rodhes menciona para los futuros y futuras coordinadoras.

## 2. Método

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: el papel y función de las y los educadores sociales en la educación obligatoria en el ámbito español.

Los objetivos específicos que nos planteamos en esta revisión han sido: (a) conocer qué comunidades autónomas han incorporado la especialidad de la educación social en el ámbito escolar y su situación actual; (b) identificar las funciones y tareas que realiza actualmente el educador y la educadora social en la escuela en las comunidades autónomas; (c) revisar los diferentes ámbitos de actuación en los cuales interviene y/o puede intervenir el educador o educadora social en la escuela; y (d) establecer si estas funciones y ámbitos de intervención son necesarios en el sistema educativo y se adecuan a lo que la Ley Rhodes propone en todos los centros escolares a través de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección del menor.

Para llevar a cabo esta revisión se ha tenido en cuenta la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews*) para una revisión sistemática (Moher et al., 2009; Urrútia y Bonfill, 2010) que nos ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015).

En esta revisión se han tenido en cuenta artículos científicos revisados por pares, basados tanto en metodologías cuantitativas y/o cualitativas, así como artículos de revisión bibliográfica o ensayos. El método de recopilación de fuentes ha sido la búsqueda en bases de datos a partir de los términos de búsqueda más idóneos, pertinentes y utilizados (Cuadro 1) para referirse al tema.

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (Scopus, Dialnet, Web of Science: WOS, Redalyc y Scielo) de todas las publicaciones entre el año 2000 y el año 2020, utilizando operadores booleanos, revisando especialmente las investigaciones y publicaciones emergentes, leyendo y analizando los contenidos de los artículos y finalmente realizando un mapeo del estado de la cuestión.

**Cuadro 1**  
*Procedimiento de búsqueda en bases de datos*

Base de datos	Palabra clave	Operadores Booleanos	Resultados de búsqueda
Scopus	“social education school”	AND	323
	“school social educator”	AND	12
Dialnet	“educación social escuela”	AND	284
	“educador social escuela”	AND	271
WOS	“social education school”	AND	447
RedalycC	“social education school”	AND	0
	“school social educator”	AND	3
Scielo	“social education school”	AND	20
	“school social educator”	AND	0
Total			1360

*Nota.* Elaboración propia.

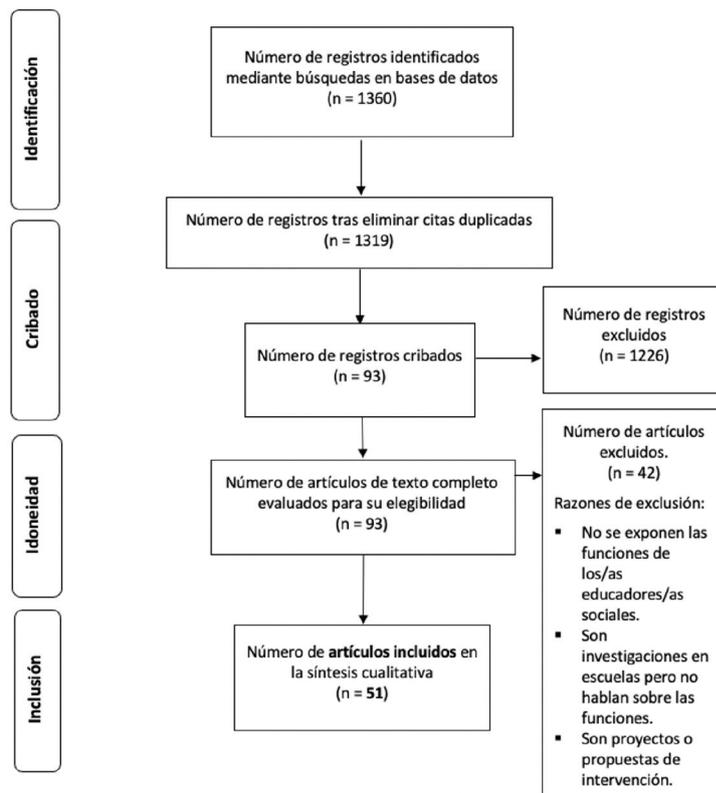
Además de lo mostrado en el Cuadro 1, cabe mencionar que se han tenido en cuenta criterios comunes en cada una de las bases de datos dónde se han aplicado los siguientes filtros:

- Los artículos han de ser españoles, para obtener experiencias o estudios basados en centros escolares de España.
- El área de conocimiento se centra en las Ciencias Sociales, la pedagogía y la educación.

- Los resultados dan documentos con acceso abierto.

El primer cribado se realizó teniendo en cuenta los títulos y los resúmenes de los artículos, desechando aquellos en los que no figuraba información acerca de (a) la figura de los y las educadoras escolares, (b) las funciones de los y las educadoras sociales o (c) su figura y función en la escuela. Con todo ello, el número de registros excluidos fue de 1231. Los 98 artículos cribados son leídos y excluimos aquellos que cumplieron las siguientes características: eran reseñas de libros; eran propuestas de intervención, o son investigaciones realizadas por educadores o educadoras sociales, pero no analizan las funciones de los y las educadoras en los centros. Con todo ello, han sido 56 artículos los que finalmente son los incluidos en este trabajo de revisión bibliográfica sistemática. Este proceso está resumido en la Figura 1.

**Figura 1**  
**Diagrama de Flujo Prisma 2009 (versión española)**

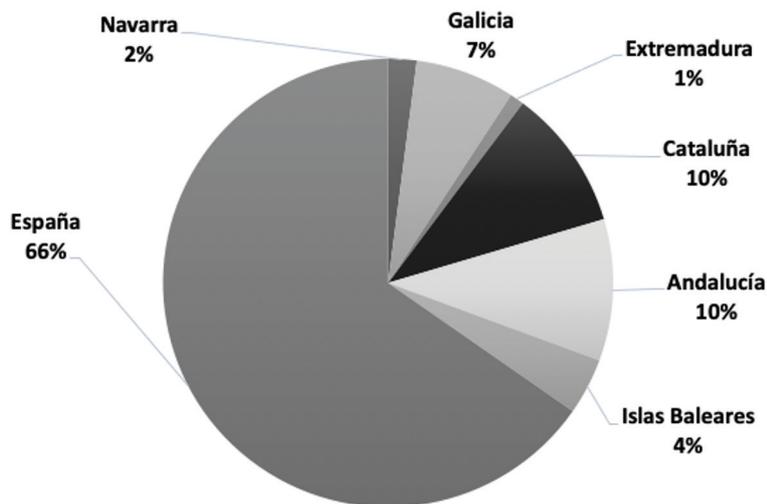


Nota. Diagrama adaptado a partir de Moher y otros (2009).

Este mapeo del estado de la cuestión nos permitió conocer las diversas posiciones epistemológicas y debates que ha habido en torno a la figura, papel y función de los profesionales de la educación social, así como las tendencias actuales y los avances más significativos. En este sentido, el trabajo de revisión realizado entendemos que supone una contribución científica efectiva que aporta nuevos elementos para entender e interpretar la situación actual de la profesión de la educación social en el ámbito escolar.

La revisión se ha realizado con artículos publicados en España, y que tratan sobre los y las educadoras sociales en los centros escolares españoles. Pero, como se puede ver en la Figura 2, hay artículos en los que se reflexiona, o se llevan a cabo estudios, a nivel autonómico. Las Comunidades Autónomas que más han tratado este asunto son las de Cataluña y Andalucía; y la que menos es Extremadura pese a que, como se desarrolla en los siguientes apartados, es una comunidad autónoma donde la figura del Educador y la Educadora Social está regulada y consolidada desde hace más tiempo en los centros escolares.

**Figura 2**  
*Población geográfica donde se centran los estudios realizados en la literatura revisada*

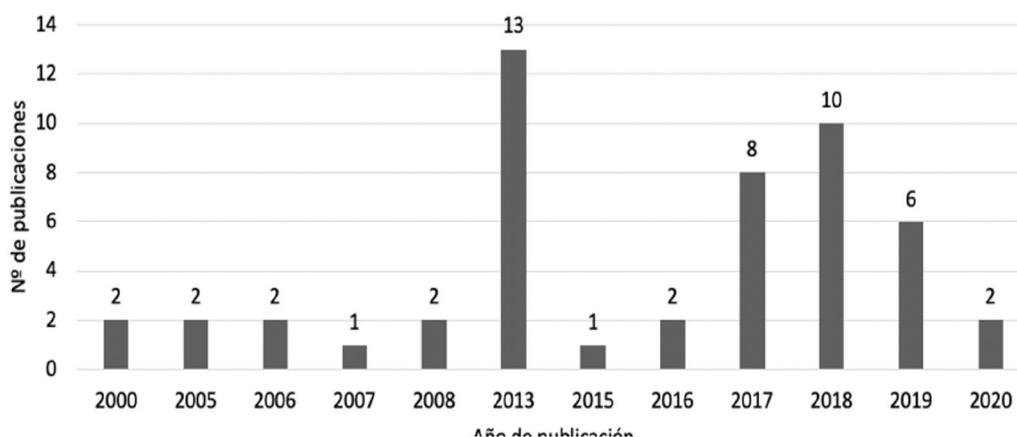


Nota. Elaboración propia.

La validación se dio con los criterios de la Universidad de York complementados (Centre for Reviews and Dissemination, 2009): inclusión y exclusión, pertinencia e idoneidad, evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia. El criterio de inclusión y exclusión ya ha sido descrito en el proceso de cribado de la revisión realizada en bases de datos. El criterio de pertinencia e idoneidad se centra en discriminar aquellos estudios que tienen mayor relación con el tema de investigación. El criterio de evaluación de calidad y de descripción de datos hace referencia a la validez y solidez del proceso de investigación realizado y a la robustez de los datos aportados. El criterio de actualidad ha tenido en cuenta que esta es una profesión reciente y que se está consolidando, por lo que el corpus de estudio ha comprendido desde el año 2000 hasta 2020 recogiendo tanto los referentes históricos más significativos como los avances más actuales del campo.

Como se puede ver en la Figura 3 las publicaciones referentes a la figura del educador y la educadora social en los centros educativos españoles se producen en el año 2013 debido a un monográfico especial que publicó la revista de Educación Social con diferentes análisis, experiencias e investigaciones sobre su labor y, por otra parte, se observa un auge de publicaciones en torno a este tema en el periodo entre los años 2017 y 2018 en el marco de dos congresos estatales de Educación Social.

**Figura 3**  
*Análisis del número de artículos según el año de publicación*



Nota. Elaboración propia.

En cuanto al criterio de referencialidad, señalar que la totalidad del corpus de referencias analizados son artículos publicados en revistas de reconocido prestigio e impacto, con revisión por pares. Por último, el criterio de suficiencia ha sido muy sólido, abarcando 56 referencias finales, lo cual supone suficiente amplitud en la revisión de la literatura del tema.

Una vez seleccionados, con el gestor bibliográfico Mendeley, los artículos que cumplían con los criterios establecidos, se elaboró una guía de codificación con el programa de software Microsoft Excel en la que se explicitaron los criterios para codificar las características de los estudios de esos artículos, de acuerdo con los objetivos específicos de esta revisión. Se revisaron los apartados objetivos, resultados y conclusiones de los artículos para revisar las categorías establecidas. Se han considerado estas categorías: año de publicación, autores, afiliación de los autores al ámbito universitario o no universitario, calidad de la revista en rankings, tipo de estudio (intervención, descriptivo-empírico y teórico), metodología empleada, muestra delimitada, fuentes de recogida de información, resultados y conclusiones en función objetivos específicos de nuestro estudio, propuestas o recomendaciones y limitaciones explicitadas. Estas categorías se plasmaron en un protocolo de verificación que se aplicó a cada documento.

### 3. Resultados

A continuación, se muestra los resultados de la revisión de la literatura existente, en función de los objetivos específicos planteados.

#### **3.1. Presencia de la educación social en la escuela en las Comunidades Autónomas**

Los educadores y educadoras sociales empezaron a acceder a los centros con la ley de educación LOGSE, en 1990, mediante oposiciones compartidas con otros perfiles profesionales, pudiendo entrar como docentes de Formación y Orientación laboral en los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, así como docentes en estos ciclos dentro de la rama de intervención sociocomunitaria. Más adelante, algunas comunidades autónomas han incluido a Educadores y Educadoras Sociales en los centros, pero no son la mayoría (Dapía y Fernández González, 2018a; Galán, 2019; Menacho, 2013).

Actualmente, cinco de ellas han integrado a educadores y educadoras sociales en centros de infantil, primaria y/o secundaria: Extremadura, Castilla La Mancha, Baleares, Canarias y Andalucía.

La Comunidad Autónoma de Extremadura fue la primera comunidad en regular la incorporación del educador y la educadora social en el sistema escolar en 2002 (Galán, 2019). Alrededor de 140 en centros de secundaria se integraron en los Departamentos de Orientación de acuerdo a las instrucciones de la consejería de educación. Además de su labor dentro del área de convivencia, se encargan de tareas de detección de factores de riesgo que puedan afectar a la evolución académica y al desarrollo social del alumnado, así como a impartir formación y asesoramiento a las familias y desarrollar programas de sensibilización, prevención y habilidades con el alumnado (Puig y Fernández de Sanmamed Santos, 2018; Ruiz Martínez, 2013).

En Castilla La Mancha, también en 2002, accedieron 62 educadores y educadoras sociales a centros educativos que demandaban un profesional que interviniera en convivencia y resolución de conflictos, mediación con familias y apoyo al equipo directivo, las tutoras y tutores y a los Departamentos de Orientación (Dapía y Fernández González, 2018b; Ruiz Martínez, 2013). En el curso 2003/2004 se incorporaron como funcionarios al Cuerpo Técnico (A2), con las funciones de desarrollar acciones de gestión, de convivencia y de asesoramiento al conjunto de la comunidad educativa (Puig y Fernández de Sanmamed Santos, 2018).

En las Islas Baleares, 18 educadoras y educadores sociales están desarrollando planes de convivencia en centros educativos y trabajando con los recursos comunitarios de la zona. Forman parte de un programa piloto puesto en marcha el año 2008-2009, en 8 centros escolares, para dar respuesta a las altas tasas de absentismo, fracaso escolar y conflictividad, sobre todo en institutos de educación secundaria. Su función ha sido principalmente la prevención y seguimiento de aquel alumnado en exclusión, haciendo de puente entre las familias y el centro, acercándolas a la escuela para favorecer el desarrollo del alumnado. El resultado, tras dos cursos escolares fue positivo, se mejoró la convivencia de los centros y se consiguió

aumentar la participación de las familias, así como de los servicios sociales y de los demás recursos comunitarios, aunque este programa se paralizó debido a motivos políticos (Galán, 2019; Muñoz y Gelabert, 2013; Puig y Fernández de Sanmamed Santos, 2018; Ruiz Martínez, 2013).

Por su parte Canarias incorporó, en el curso escolar 2017/2018, 36 educadoras y educadores sociales en centros de diferentes modalidades, dentro de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y en los Departamentos de Orientación, en un programa piloto entre la Consejería de Educación y el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales (Galán, 2019). Se les asignaron funciones de análisis, valoración, asesoramiento, trabajo en red, diseño e intervención, dinamización de grupos y coordinación (Galán, 2019).

Finalmente, en Andalucía entre 2007 y 2008 se incorporaron 68 educadoras y educadores sociales en los Equipos de Orientación Educativa (EOE) de centros de infantil, primaria y secundaria (Dapía y Fernández González, 2018b; Vila et al., 2020) aunque dónde más educadores/as hay es en secundaria (Terrón-Caro et al., 2017). Desde los EOE actúan bajo una perspectiva multidisciplinar favoreciendo un mayor beneficio a las actuaciones que desarrollan, principalmente en programas de convivencia, multiculturales y de absentismo (Terrón-Caro et al., 2015, 2017). A día de hoy, según las investigaciones recientes (Vila et al., 2020) ya no son percibidos como un recurso de emergencia y se les van incorporando en la comunidad educativa, siendo los y las agentes que acercan la comunidad a la escuela y quienes proporcionan herramientas a los docentes para mejorar la convivencia escolar y apoyar la mejora educativa.

En otras comunidades autónomas, aunque no están formalmente integrados en los centros educativos, sí desarrollan acciones específicas. Por ejemplo, en Aragón, dentro de los Proyectos de Integración de Espacios Escolares (PIEE) que se llevan a cabo en seis centros escolares de infantil y primaria, así como en treinta y dos centros de educación secundaria y cuatro de educación especial, el educador y la educadora social interviene con aquel alumno o alumna que presenta problemas de integración (Galán, 2019; Ruiz Martínez, 2013). En Galicia, se han dado diferentes experiencias en centros de secundaria, llevando a cabo acciones de prevención y de intervención, pero, aunque se puedan desarrollar en los centros y en coordinación con la escuela, todas ellas siguen partiendo de organizaciones externas a los centros educativos (Galán, 2019; Puig y Fernández de Sanmamed Santos, 2018).

En Cataluña, los y las educadoras sociales trabajan en centros educativos, dentro de proyectos generales, en horario extraescolar, que permite hacer derivaciones, seguimientos e intervención. También trabajan en proyectos más específicos, llevados a cabo desde organizaciones externas como servicios sociales y bajo contrataciones de la administración pública autonómica o provincial, centrados en ámbitos como el absentismo, la mediación o la realización de trámites o gestiones, junto con las familias y en coordinación con diferentes equipos o entidades colaboradoras (Aznar et al., 2005; Puig y Fernández de Sanmamed Santos, 2018). En las demás comunidades autónomas, siempre se realiza el trabajo mediante entidades externas, y realizando actividades principalmente de prevención (Puig y Fernández, 2018).

### **3.2. Funciones de los educadores y educadoras sociales en la escuela**

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

Los profesionales de la educación social son agentes socializadores y ejercen una gran influencia en el desarrollo integral del alumnado, creando vínculos de confianza que favorezcan entornos donde poder desarrollar la acción socioeducativa. Además, son agentes que educan en el fomento de la autonomía y la resolución de conflictos, en la tolerancia a la frustración, en la cooperación; en definitiva, en la adquisición de valores y competencias (Corrotuelo et al., 2013; Vega, 2013) que favorezcan conocer e insertarse en la realidad y aprender a vivir en ella de forma crítica pero positiva.

Los y las educadoras sociales pueden llevar a cabo diferentes funciones dentro de los centros escolares gracias a su capacidad de adaptación a situaciones diversas y específicas de cada centro educativo (González Sánchez et al., 2016). Todas estas funciones están enmarcadas principalmente en tres ámbitos:

prevención, mediación y educación (Akinaberry et al., 2013). López Zaguirre (2013) y Serrate y González (2019), incluyen funciones que actualmente han sido recogidas en leyes educativas a nivel estatal:

- Integrar a los centros en la comunidad mediante el estudio del contexto sociocultural y el trabajo en coordinación con los diferentes agentes educativos de la zona.
- Llevar a cabo acciones mediadoras orientadas a crear un acercamiento entre los docentes, las familias y el alumnado para crear un ambiente cercano que permita una prevención del absentismo escolar, mediante mecanismos de fomento de la participación, así como la asunción de compromiso por parte de la familia con la escuela.
- Diseñar, implementar y evaluar programas de mediación en conflictos escolares entre alumnado y alumnado-profesorado, y programas de acercamiento y participación de las familias.
- Fomentar la participación inclusiva de la comunidad educativa y el entorno (alumnado, profesorado y familias) mediante el diseño de actividades extraescolares y complementarias, que potencien el asociacionismo en el centro escolar o colaborando en actividades que el centro demande.
- Colaborar con los órganos directivos de la escuela, coordinarse con los departamentos del centro, con el consejo escolar y con las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres) para desarrollar actividades de carácter socioeducativo y de integración e inserción social.
- Poner en marcha programas de promoción de la salud, del medio ambiente, de desarrollo de la tolerancia e igualdad que fomenten la relación escuela-familia y escuela-comunidad.
- Realizar seguimientos cuando se den situaciones de absentismo y/o fracaso escolar; situaciones de violencia, o conductas problemáticas.

Estas funciones están ligadas con tres estrategias que todo educador o educadora social desarrollan los centros escolares: 1) Prevención de diferentes problemáticas a través de la elaboración de planes y programas enmarcados en los diferentes ámbitos de intervención; 2) Mediación como medio para cohesionar a todos los agentes que conforman la comunidad educativa; 3) Intervención con el alumnado en aquellos aspectos que dificulten su plena inclusión (Booth et al., 2015; Sáez, 2019).

### **3.3. Ámbitos de intervención de los y las educadoras sociales en la escuela**

Las funciones de los profesionales de la educación social no están relacionadas sólo con la intervención específica con alumnado en desventaja, como tradicionalmente se suele considerar, sino que también tienen en cuenta otros ámbitos de intervención como el fomento de la participación de las familias y los agentes comunitarios, la formación en habilidades sociales y de comunicación o la dinamización del entorno social y comunitario (Akinaberry et al., 2013; Sáez, 2019; Sierra et al., 2017). Además, realiza tareas propias de la animación socioeducativas, actividades interculturales, de ocio y tiempo libre, de democratización, hábitos saludables, prevención en educación sexual (Alonso y Rodríguez, 2018; Ruiz Soriano, 2018), asociacionismo, etc. (Fernández Rey y Ceinos, 2018; González Sánchez et al., 2016).

Entre los ámbitos de intervención esenciales están los relacionados con el absentismo y el abandono escolar. La escolarización no solo es un deber y una obligación social, sino que es la única posibilidad para una parte de la población de tener acceso a un espacio de compensación educativa y social y de ser un ascensor social para acceder a una vida más integrada social y comunitariamente (Longás, 2000). Dado que el alumnado absentista suele estar en situaciones de desventaja, tanto por su situación personal y familiar como por su evolución en la escuela (Álvarez, 2013), es por ello por lo que para intervenir sobre este fenómeno es necesario contar con un profesional capaz de intervenir conjuntamente con familias, profesorado, alumnado e instituciones sociales (Martínez Heredia y González García, 2018).

En una sociedad cada vez más mestiza y pluricultural, la potenciación de la convivencia y la sensibilización y prevención ante conductas y actitudes racistas es un ámbito de intervención imprescindible. Así como acompañar, asesorar y mediar con la familia del o la menor migrante buscando su implicación, informándoles sobre el funcionamiento del centro educativo y/o mediando entre ellas y la administra-

ción educativa. Al igual que apoyar y asesorar al profesorado ofreciéndoles herramientas y estrategias de intervención y mediación intercultural (Hernández-Prados y Chamseddine, 2013).

Otro de los ámbitos de trabajo que más se destaca es la intervención en convivencia (Santibáñez, 2005), en mediación y realización de actividades que favorezcan una buena convivencia entre los miembros de la comunidad educativa (González Sánchez et al., 2016). En una sociedad marcada por una escenografía multimedia donde la violencia es uno de los elementos de consumo más exhibido, e incluso las películas más taquilleras o los videojuegos más comerciales reproducen como hechos heroicos y de entretenimiento todas las guerras y los conflictos mundiales (Díez-Gutiérrez, 2004), no es de extrañar que los conflictos y las situaciones de violencia se trasladen al ámbito escolar.

El papel del educador o educadora social como mediador ante el conflicto (Akinaberi et al., 2013), pero también como experto en formación en habilidades sociales y de comunicación, es tremendamente útil para aprender a afrontar y resolver de forma positiva, tanto los conflictos entre el alumnado, como para formar y apoyar al profesorado en el manejo positivo de grupos y en el diseño de estrategias de mediación escolar, apostando por un modelo de convivencia democrática en los centros escolares (García Vidal, 2013) y actuando de forma conjunta con diferentes instituciones en el desarrollo de formación en valores (Conde y Tirado, 2013).

Otros ámbitos de intervención de los y las profesionales de la educación social son el apoyo en la formación y el asesoramiento al profesorado y la comunidad educativa en todo el campo de la acción educativa con alumnado en desventaja (Mollà, 2006). Los y las educadoras se coordinan con el profesorado, pudiendo trabajar conjuntamente en el análisis y elaboración de actuaciones que favorezcan el desarrollo del alumnado (Castro et al., 2017). Además, el educador o la educadora social actúa en el desarrollo de estrategias de intervención colaborativa y de participación en la interacción con el entorno y la coordinación con las instituciones de intervención social (Borges y Cid, 2019). En este sentido, no podemos olvidar que las familias siguen siendo, en buena medida, los principales agentes socializadores del alumnado y para la escuela es importante que se fomente su participación en el centro y que se forje una relación de confianza que permita crear compromisos familia-escuela (López Zaguire, 2013; Sáez, 2017). Conseguir crear puentes y nexos de colaboración y participación activa de las familias en los centros educativos siempre ha sido un reto y una necesidad pendiente en el ámbito educativo, en el que la figura del educador y la educadora social pueden ser fundamentales (Sáez, 2017; Sáez, 2019) y que facilita crear un sentimiento real de comunidad educativa, que se puede traducir en la formación de un clima de colaboración, solidaridad, y por ende, de transformación escolar y mejora social (Sáez, 2017).

La promoción de hábitos de vida saludables (Sáez, 2019) a través de actividades orientadas a una vida activa, al fomento de hábitos de vida saludables que prevengan el consumo de tóxicos, de mala alimentación o de conductas como el sedentarismo (Ruiz Soriano, 2018). La educación sexual (Alonso y Rodríguez, 2018), a nivel preventivo para evitar prácticas de riesgo y fomentar actitudes positivas, en coordinación con otros recursos como los servicios sociales. Además, los y las educadoras pueden también ser capaces de detectar indicadores de maltrato o desprotección en el alumnado, así como situaciones familiares en las que exista riesgo de exclusión social (Vega, 2013). Y tener un papel destacado en acciones de formación a las familias mediante las llamadas escuelas de padres y madres donde se proporciona un espacio de encuentro con las demás familias y el profesorado, se orienta y se les ofrecen herramientas para colaborar con la escuela en hábitos y estrategias educativas (Sáez, 2019).

Se trata no solo de integrar la comunidad en la escuela, sino también de favorecer la coordinación entre los recursos comunitarios, las instituciones educativas, la administración pública, el tercer sector, los servicios sociales y cualquier institución relacionada con la protección a la infancia y a la adolescencia (Akinaberi et al., 2013). Este trabajo del educador y la educadora social con la comunidad permite además crear redes comunitarias entre agentes sociales, recursos o instituciones (Sáez, 2019) y desarrollar políticas, programas y proyectos vinculados con organizaciones que hacen de la escuela un lugar más inclusivo, que favorece el pleno desarrollo del alumnado, pero también de las familias y de toda la comunidad educativa (Sáez, 2019). Así es, por ejemplo, en las Comunidades de Aprendizaje, donde el educador y la educadora social juegan un papel importante como puente de la escuela con la comunidad, en donde las pedagogías dialogas y la participación de la comunidad con la escuela, convierten a las comunidades educativas en auténticas organizaciones que aprenden y se desarrollan conjuntamente (Sáez 2019).

### **3.4. Intervención de los educadores y las educadoras sociales en los centros escolares**

A lo largo de la reciente historia de intervención de los y las educadoras sociales en el ámbito escolar éstos han desarrollado inicialmente actividades socioeducativas en horario extraescolar, a partir de la demanda de las asociaciones de madres y padres (AMPAS) o de los propios centros educativos (Dapía y Fernández González, 2018a). Aunque no siempre han trabajado al margen del claustro y del centro escolar, interviniendo cada vez más en ocasiones dónde se les ha requerido, aunque por lo general en momentos o ante situaciones específicas (Rodorigo y Aguirre-Martín, 2020).

En este sentido los educadores y las educadoras sociales, que tienen como uno de sus objetivos superar las desigualdades sociales, han realizado sobre todo proyectos con centros escolares, con la coordinación de los servicios sociales, para poder detectar e intervenir ante riesgos de exclusión social. Además, los educadores y educadoras, presentes en los servicios sociales, también han llevado a cabo actividades de prevención en los centros y han estado coordinados con las administraciones públicas para prevenir e intervenir en casos de absentismo escolar o para coordinar la intervención entre los centros de menores y los centros educativos donde estaban escolarizados.

### **3.5. Educación social y Ley Rhodes**

La presencia de los y las educadoras sociales en el ámbito escolar puede favorecer la labor del profesorado, al poder encargarse de estas nuevas tareas y funciones que surgen de las nuevas problemáticas y necesidades sociales, evitando la sobrecarga que esto conlleva al profesorado de hoy en día (López, 2017), especialmente relacionados con la protección de los menores y la prevención de conductas de riesgo, la coordinación con recursos comunitarios y administraciones y Fuerzas, la promoción de hábitos saludables y la colaboración en el plan de convivencia de los centros educativos.

Por otra parte, de una forma complementaria, pueden aportar nuevas perspectivas a la visión del profesorado sobre las problemáticas del alumnado, permitiendo huir del enfoque únicamente sancionador de las conductas disruptivas, para realizar una labor conjunta con la comunidad educativa, aportando una visión más amplia y unos conocimientos acerca de las circunstancias del alumnado y de sus necesidades, haciendo que su labor se oriente más a garantizar la igualdad de oportunidades (Bretones et al., 2019). Además, también pueden dar a conocer, visibilizar y denunciar las situaciones de exclusión y desigualdad que experimenta el alumnado (Vega, 2013) de cara a movilizar los recursos necesarios y la implicación de la comunidad y las diferentes instituciones y administraciones (Bretones et al., 2019).

En síntesis, se ha podido observar como la literatura existente recalca la importancia de la figura del educador y educadora social como una profesional capaz de atender las nuevas problemáticas y necesidades sociales desarrollando funciones de prevención, diagnóstico e intervención, aunque a veces con limitaciones por parte de las administraciones ya sea porque no se reconoce su labor o porque se les asignan labores muy específicas que evitan realizar una acción global.

Todas estas funciones, ámbitos de intervención y experiencias que están recogidas en la literatura revisada vemos que coincide con las funciones que se le asigna al coordinador o coordinadora de bienestar que se propone con la Ley Rhodes.

## **4. Discusión y conclusiones**

En cuanto al primer objetivo específico, constatar la incorporación en las CC.AA. de la Educación Social al ámbito escolar, hemos visto cómo la educación social se ha incorporado al ámbito escolar en varias Comunidades Autónomas, en algunos casos desde la normativa o la legislación educativa, también en ocasiones vinculada a programas y proyectos socioeducativos de distintas administraciones en colaboración con los centros, pero también ha sido el esfuerzo y dedicación de los propios educadores y educadoras sociales quienes, con sus proyectos, propuestas y acciones, han puesto en valor y dado una dimensión significativa a esta profesión en el campo de la educación formal (Castillo et al., 2016). No obstante, son todavía pocas las CC.AA. que han incorporado esta figura de forma sistemática y permanente en los centros educativos.

Respecto al segundo objetivo específico, identificar las funciones y tareas del educador y la educadora social en la escuela, se constata que su labor no puede ser la de un profesional esporádico, que sólo actúa ante situaciones conflictivas, como un apaga fuegos (Galán y Castillo, 2008). De hecho, en ocasiones la presencia del educador o de la educadora social en un centro educativo suele plantearse y demandarse como un recurso de urgencia ante situaciones de exclusión social, o donde hay presencia de alumnado migrante que sufren dificultades de integración escolar y social o donde se dan situaciones de conflictividad en la convivencia. Aunque su integración en la mayoría de las Comunidades Autónomas ha tendido inicialmente a asumir tareas que podrían etiquetarse a veces como de apaga fuegos en centros de actuación preferente o de difícil desempeño (Cid, 2017), progresivamente su función se ha orientado desde una visión integral con un enfoque de inclusión social y educativa, de transformación social y de integración sociocomunitaria (Galán y Castillo 2008; Merino, 2013; Quintanal, 2017; Rodorigo y Aguirre-Martín, 2020), desarrollando su labor de forma coordinada con el resto de profesionales de la escuela (Galán y Castillo, 2008).

La tarea del educador o la educadora social es complementaria a la labor docente (Castillo, 2013), no sustituyen la labor de otros u otras profesionales, sino que junto a ellos pueden lograr grandes resultados con el alumnado en riesgo y/o en exclusión (Quintanal, 2017), y con toda la comunidad educativa en general, como ya se ha podido comprobar durante sus experiencias dentro de las escuelas (Arpal, 2019; Vega, 2013). Pero esa complementariedad no significa que se le incorpore como un profesional externo, sino que debe ser un miembro más de la comunidad educativa, capaz de aportar una experiencia que permita conseguir un desarrollo integral del alumnado, complementario a la adquisición de contenidos y facilitando, a través de actividades complementarias, extraescolares, programas o proyectos socioeducativos, mediante un Plan Social de Centro, cuyo contenido desarrolle esas tres funciones primordiales: educadora, relacional y comunitaria (Quintanal, 2018).

Por eso, teniendo en cuenta el análisis realizado sobre las diferentes CC.AA., como conclusión del tercer objetivo específico de este estudio, relacionado con los ámbitos de intervención en los cuales interviene y/o puede intervenir, vemos necesaria la incorporación de los educadores y educadoras sociales al sistema educativo en los tres diferentes ámbitos que propone el Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales en 2020: (a) como personal docente (las normativas de las Comunidades Autónomas aún lo consideran funcionario no docente, es decir, como el Personal de Administración y Servicios), entendiendo que su actuación es educativa, integrándose plenamente en la dinámica de los centros educativos con especial atención a las comisiones de convivencia, los planes y programas de convivencia, el apoyo en la función tutorial y demás espacios de coordinación educativa y pedagógica; (b) se debe incorporar al menos un educador o educadora social en todos los centros educativos en los que se ofrezcan las etapas obligatorias en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Primaria y en los departamentos de orientación en Educación Secundaria (Akinaberi et al., 2013), con funciones relacionadas con la mediación y la promoción de la cultura de paz, el acompañamiento al alumnado en situación de riesgo, la prevención del absentismo y el abandono escolar y la educación para la participación y la creación de redes comunitarias, el apoyo en la función tutorial y el asesoramiento especializado al profesorado en cuestiones sociales. Así como desarrollar programas integrales en la comunidad, realizar programas de prevención, garantizar el tránsito entre etapas educativas, desarrollo de programas de aprendizaje basado en servicios y el asesoramiento especializado a los centros educativos, y (c) incorporación en los centros de formación del profesorado desarrollando y asesorando programas de formación todos esos aspectos.

Uno de los aspectos más importantes que se han destacado en esta revisión también es su papel en la articulación de las relaciones y la colaboración entre los centros educativos y las comunidades locales en los que desarrollan su labor educativa (Caballo y Gradañlle, 2008; Pulido y Ríos, 2006). Esto es clave para potenciar no solo la tan demandada colaboración familia-escuela, sino también la participación e implicación de y con la comunidad y el entorno social como foco de transformación y mejora conjunta y de construcción de lo que se ha denominado ciudades educadoras, donde se haga realidad aquel dicho tradicional de que es necesaria toda una tribu para educar a uno solo de sus miembros (Imbernón, 2008).

Para todo ello, es necesaria una formación inicial sólida (Candedo et al., 2007). A pesar de que la formación de los y las educadoras sociales incluye asignaturas orientadas a la acción socioeducativa dentro del ámbito escolar (Castillo y Bretones, 2018), no todos los planes de formación de las universidades españo-

las incorporan asignaturas o temarios específicos acerca de la función específica y las tareas del educador y la educadora social en la escuela. De las 36 universidades españolas que tienen el grado de Educación Social, en 17 hay una asignatura explícitamente dedicada a la materia de educación social y escuela y de estas 17 solo en 11 se trata de una asignatura obligatoria mientras que en las otros 6 es optativa (Fernández Rey y Ceinos, 2018; Serrate y González, 2019).

Por último, en relación con el cuarto y último objetivo específico, señalar que en el nuevo Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (la denominada Ley Rodhes) abre la puerta a esta incorporación de los educadores y educadoras a la escuela puesto que en el capítulo IV, artículo 33, se propone crear la figura del coordinador/a en todos los centros educativos y todas y cada una de las funciones que desempeñan estos coordinadores y coordinadoras se corresponden a la labor que llevan desempeñando los y las educadoras sociales desde que en el año 1991 se convirtió la Educación Social en una titulación oficial.

Las funciones del coordinador, según esta propuesta de ley, coinciden con las ya desarrolladas en los centros escolares y que se han revisado a lo largo de este texto, como son la prevención, mediación e intervención ante situaciones que impidan el pleno desarrollo de la infancia y la adolescencia. Además, la labor del coordinador o coordinadora se desarrolla en ámbitos de actuación propios de la educación social, como son los recursos comunitarios, los servicios sociales y las administraciones públicas. Como defienden González García y Martínez Heredia (2018), el educador y educadora social puede lograr una educación inclusiva, aún en la actualidad donde existen diferentes problemáticas, necesidades y dificultades; evitando ciertas prácticas que excluyen al alumnado que no sigue el currículum marcado y acercando la comunidad a la escuela (Laorden et al., 2006), favoreciendo una escuela equitativa, solidaria y cohesionada, que tenga en cuenta los intereses y necesidades de cada alumno o alumna (Sáez, 2019). En definitiva, esta Ley ofrece la oportunidad para incorporar esta figura profesional tan necesaria en todos los centros educativos regulando su presencia y funciones de apoyo e intervención integrada en los centros educativos y en coordinación con los recursos del entorno y la comunidad social.

La escuela del siglo XXI, insertada en una sociedad cambiante y con una mayor concienciación hacia los problemas sociales que inevitablemente se reflejan también en los centros educativos (Torres de Bustos, 2017), debe contar con Educadoras y Educadores Sociales para el desarrollo de programas socioeducativos que permitan hacer del derecho a la educación una realidad y una experiencia plenamente enriquecedora avanzando así hacia una sociedad más justa y cohesionada.

Si bien la revisión descrita en este trabajo se realizó de forma sistemática, cabe señalar que existen limitaciones que implican que los resultados deben ser considerados con cierta cautela. En primer lugar, la búsqueda se efectuó en las principales bases de datos científicos y educativos, pero existen otros recursos de búsqueda bibliográfica que se podían haber empleado. Además, según los criterios de inclusión establecidos, se valoraron los artículos revisados por pares y se excluyeron los trabajos publicados en forma de capítulos de libros o actas de congresos. Asimismo, fueron seleccionados los trabajos escritos en español e inglés, descartándose otros idiomas. Por lo tanto, esto ocasiona que quizá se haya excluido alguna investigación relevante al respecto.

Este estudio nos ha servido para conocer la situación actual del educador y la educadora social en el sistema educativo español y además hemos podido comprobar cómo estos profesionales pueden encajar dentro de la figura de coordinador que incluye la Ley Rodhes. A partir de esta revisión, como líneas de futuro, sería necesario realizar investigaciones que permitan conocer de primera mano, desde la experiencia de la propia comunidad educativa e incluso de los propios educadores y educadoras sociales en activo dentro del sistema educativo, cómo se valora el trabajo de estos y estas profesionales, si creen necesaria su labor para avanzar hacia una escuela inclusiva y por supuesto, conocer si consideran que han de ser quienes asuman la función de coordinador/a de bienestar en sus escuelas.

## Agradecimientos

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del proyecto financiado de Residencias de Verano en Grupos de Investigación ULE-Santander 2020 (Ref. Grupo de Investigación 476 - Investigación Educativa y Justicia Social).

## Referencias

- Akinaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún Unzué, A., Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración orgánica y funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- Alonso, C. (2019, 8 de junio). La “implicación parental en la escuela” es una relación de fuerzas entre padres, hijos y profesores. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Fypy7Tj>
- Alonso, P. y Rodríguez, Y. (2018). Educación sexual y educación social en la escuela. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Oliveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 482-491). CEESG/NEG.
- Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los I.E.S de Vigo. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Aznar, E., Boix, D., Cuadrado, F., Ferrándiz, A., Izquierdo, J. J., López, T., Molina, J., Torralba, J., Velilla, P. y Zàforas, À. (2005). El educador social y el trabajo en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 4, 7-29.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Borges, C. y Cid, X. M. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. *RES: Revista de Educación Social*, 29, 174-193.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Caballo, B. y Gradañlle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2008.15.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04)
- Candedo, M., Caride, J. A. y Cid, X. M. (2007). La educación social y la escuela: Una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadores sociales en la escuela: Nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Castillo, M. y Bretones, E. (2018). A propósito de la formación inicial universitaria en Educación social. Una apuesta por la acción socioeducativa en la escuela. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Oliveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 301-307). CEESG/NEG.
- Castillo, M., Paredes, L. y Bou, M. (2016). *Educación social y escuela*. UOC.
- Castro, M. M., Gonçalves, D. y Rodríguez, J. (2017). Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(2), 29-41.
- Centre for Reviews and Dissemination. (2009). *Systematic reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD.
- Cid, A. (2017). Educación social y escuela, un diálogo necesario. *Aula de Innovación Educativa*, 259, 49-52.
- Conde, S. y Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del educador/a social. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-19.

- Corrotuelo, V., Bizkarralegorra, N. y Landeta, Z. (2013). Escuela y educación social. ¿Juntas o separadas? *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-10.
- Dapía, M. y Fernández González, M. R. (2018a). La escuela en la formación inicial de los/as educadores/as sociales: Comunidades de Galicia y Extremadura. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 309-328). CEESG/NEG.
- Dapía, M. D. y Fernández González, M. R. (2018b). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. CIDE.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. El Roure.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Fernández Rey, E. y Ceinos, C. (2018). ¿Qué hay de escuela y de educación social en la formación inicial universitaria de los educadores/as?: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 261-275). CEESG/NEG.
- Fernández Enguita, M. (2020, 31 de marzo). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/>
- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.
- García Vidal, M. (2013). Convivencia escolar: Educación social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-20.
- González García, E. y Martínez Heredia, N. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 467-479). CEESG/NEG.
- González Sánchez, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.
- Hernández-Prados, M. A. y Chamseddine, M. (2013). Escuela, inmigración y la figura del educador social. *Revista de Educación Social*, 16, 1-21.
- Imbernon, F. (2008). Los programas de educación social como nexo articulador entre la escuela y el municipio. *Aula De Innovación Educativa*, 168, 63-66.
- Khachfe, H. H., Chahrour, M., Sammour, J., Salhab, H., Makki, B. E. y Fares, M. (2020). An epidemiological study on COVID-19: A rapidly spreading disease. *Cureus*, 12(3), 1-9. <https://doi.org/10.7759%2Fcureus.7313>
- L'Ecuyer, C. (2020, 13 de enero). La verdadera brecha educativa. *La Vanguardia*. <https://cutt.ly/4ypuKuf>
- Lacort, J. (2020, 20 de abril). La escuela por internet iba a democratizar la educación, pero el curso forzosamente online está teniendo el efecto opuesto. *Xataka*. <https://cutt.ly/RyrJdGK>
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: El papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: Revista de Educación*, 29, 77-93.
- Longás, J. (2000). Educación social y escuela: Nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106.

- López, F. (2017). Educación Social en la escuela ¿Por qué? En E. López-Meneses, A. Jaén Martínez, D. Cobos Sanchiz, M. Padilla, A. Hilario y L. Molina García (Coords.), *INNOVAGOGÍA. Actas del III Congreso internacional virtual innovación pedagógica y praxis educativa* (pp. 1304-1310). Afoe Formación.
- López Zaguirre, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Makarov, A. y Lacort, J. (2020). Niños sin tecnología, niños sin acceso a la educación: La escuela a distancia está acentuando la brecha social. *Xataka*. <https://cutt.ly/syrHuv6>
- Martín, E. y Gómez, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín, E. (2019, 21 de febrero). Las clases populares sí se preocupan por la escolaridad de sus hijos. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Pypy8rG>
- Martín, E. (2020, 1 de abril). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/dypy1Ti>
- Martín, J. M. y Rogero, J. (2020). El coronavirus y la asfixia educativa: El confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable. *SINC*. <https://cutt.ly/Fyuw3dW>
- Martínez Heredia, N. y González García, E. (2018). La educación social: Alternativa ante la problemática del absentismo. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Oliveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 513-521). CEESG/NEG.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuelas. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Merino, R. (2013). La educación social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-9.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mollà, N. (2006). Espacios de educación social en la escuela. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 29-38.
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <https://doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Muñoz, A. y Gelabert, M. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Puig, X. y Fernández de Sanmamed Santos, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Oliveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). CEESG/NEG.
- Pulido, C. y Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿Escuela y educación social integradas? *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92.
- Quintanal, J. (2017). La integración actual del educador social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 499-503.
- Quintanal, J. (2018). *La educación social en la escuela: Un futuro por construir*. CCS.
- Rodorigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>
- Ruiz Martínez, M. (2013). El educador en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.

- Ruiz Soriano, L. (2018). Educación social para prevenir y/o erradicar el sedentarismo en las escuelas: Revisión teórica. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 417-423). CEESG/NEG, 2018.
- Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (71), 15-38.
- Sáez, M. M. (2017). Educación Social: generando redes de formación y transformación social en la escuela. Las familias colaboradoras como agentes de cambio social. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 444-450.
- Santibáñez, R. (2005). A propósito de la educación social y la escuela. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 30, 14-18.
- Segovia, J. (2000). Educación y escuela como elementos de integración social. *Documentación Social*, 120, 39-68.
- Serrate, S. y González, M. (2019). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78.
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E. y Marín, V. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49542](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542)
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.29.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02)
- Terrón-Caro, T., Rebolledo, T., Rodríguez, M. R. y Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales. Un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33, 141-164. <https://doi.org/10.6018/j/233181>
- Torres de Bustos, A. (2017). Educación social: Redes sociales y escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 25, 278-283.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: Complemento imprescindible. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Vicky Rideout, M. A. (2015). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. Thrive Foundation for Youth.
- Vicky Rideout, M. A. (2017). *Fact sheet. The common sense census: Media use by kids age zero to eight, 2017. A special population: Children under two*. Common Sense.
- Vila, E. S., Cortés, P. y Martín, V. M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>

## Breve CV de los/as autores/as

### Enrique Javier Díez-Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercul-

tural, el género y la política educativa. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista (Octaedro, 2021), La asignatura pendiente (Plaza y Valdés, 2020), La educación en venta (Octaedro, 2020), Educación para el bien común (Octaedro, 2020), La revuelta educativa neocon (Trea, 2019). Email: [ejdieg@unileon.es](mailto:ejdieg@unileon.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

### **Lucía María Muñiz-Cortijo**

Graduada en Educación Social y Técnica Superior de Educación Infantil. Ha sido miembro del comité organizador y coordinadora de mesa en el I Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva celebrado en León en septiembre de 2019 donde presentó la comunicación titulada “Centros de Día para menores: Experiencia y reflexión a partir del Prácticum I del Grado en Educación Social”. Ha publicado un capítulo en el libro: “Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente” (Editorial Octaedro, 2020). Además, ha realizado una beca de colaboración (2019-2020) en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Facultad de Educación de León, así como una estancia en las Residencias de Verano (ULE. Santander 2020) en el grupo de investigación “Investigación educativa y justicia social” (Grupo ULE-476). Email: [lucia.m1992@gmail.com](mailto:lucia.m1992@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7280-1304>