

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

THE PROFESSIONALIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN SCHOOLS

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

Xosé Manuel CID-FERNÁNDEZ & Carolina BORGES-VELOSO

Universidade de Vigo

Fecha de recepción: 15.XII.2021

Fecha de revisión: 20.IV.2022

Fecha de aceptación: 24.V.2022

PALABRAS CLAVE:

educación social;
profesión;
escuela;
profesionalización;
empleo

RESUMEN: La introducción formal de profesionales de la Educación Social en centros escolares en España se remonta al 2002 de la mano de Extremadura y Castilla-La Mancha. Sin embargo, la educación social como práctica y ocupación aún no profesionalizada, adelantándose a la teoría y a la reglamentación, ya se ocupaba del alumnado con problemáticas escolares desde los años 70, realizada desde los servicios sociales o los equipos multidisciplinares de ámbito comunitario. En este artículo pretendemos analizar el nivel de profesionalización de la Educación Social en los centros escolares desde esta perspectiva amplia del universo de la acción socioeducativa escolar. Para llevar a cabo este cometido, se fundamentó en la teoría de las profesiones empleando como herramienta analítica una selección de los actores implicados en su profesionalización. Se utilizó como procedimiento metodológico un enfoque cualitativo inductivo, siguiendo las propuestas de la versión *straussiana* de la Teoría Fundamentada y el programa Atlas.ti. Los resultados señalan que existen factores desprofesionalizantes como la fragmentación de la profesión, la exigüidad del empleo, la ausencia de monopolización, una regularización deficiente, falta de autonomía de los profesionales, la asignación de tareas no educativas, la precarización por una financiación inestable, etc. así como factores profesionalizantes como la eficiencia de los profesionales, satisfacción de la comunidad educativa y el activismo de los grupos profesionales. Además se observaron particularidades en función de la entidad ejecutante, lo que nos llevó a distinguir tres modelos de acción socioeducativa en la escuela. Valiéndonos de un nominalismo empírico crítico, hemos realizado una distinción conceptual del campo para describir dos realidades educativas basándonos en el vínculo del agente, la orientación de las actividades, la intensidad de la intervención y el profesional que la desempeña.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Xosé Manuel Cid Fernández. Universidad de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: xcid@uvigo.es

<p>KEYWORDS: social education; profession; school; professionalization; employment</p>	<p>ABSTRACT: The formal introduction of Social Education professionals in schools in Spain dates back to 2002 in Extremadura and Castilla-La Mancha. However, social education as a practice and occupation not yet professionalized, anticipating theory and regulation, has already dealt with pupils with school problems since the 1970s, carried out by social services or multidisciplinary teams at the community level. In this article, we analyze the level of professionalization of Social Education in schools from the broad perspective of the universe of school socio-educational action. The analysis is based on the theory of professions and uses the selection of the actors involved in its professionalization as an analytical tool. A qualitative deductive approach is used as a methodological procedure, following the proposals of the Glaserian version of Grounded Theory and the Atlas.ti program. The results indicate that there are de-professionalizing factors such as the fragmentation of the profession, the scarcity of employment, the absence of monopolization, deficient regularization, lack of autonomy of professionals, the assignment of non-educational tasks, and precariousness due to unstable financing, as well as professionalizing factors such as the efficiency of professionals, satisfaction of the educational community, and the activism of professional groups. Depending on the executing entity, three models of socio-educational action in the school can be distinguished. Using a critical empirical nominalism, we can conceptually distinguish two educational realities based on the bond of the agent, the orientation of the activities, the intensity of the intervention, and the professional who performs it.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: educação social; profissão; escola; profissionalização; emprego</p>	<p>RESUMO: A introdução formal de profissionais de Educação Social nas escolas na Espanha remonta a 2002 na Extremadura e Castilla-La Mancha. No entanto, a educação social como prática e ocupação ainda não profissionalizada, à frente da teoria e das regulamentações, já vem lidando com alunos com problemas escolares desde a década de 1970, realizada por serviços sociais ou equipes multidisciplinares na comunidade. Neste artigo pretendemos analisar o nível de profissionalização da Educação Social nas escolas a partir dessa perspectiva ampla do universo da ação socioeducativa escolar. Para realizar essa tarefa, baseou-se na teoria das profissões utilizando como ferramenta analítica uma seleção dos atores envolvidos em sua profissionalização. A abordagem qualitativa indutiva foi utilizada como procedimento metodológico, seguindo as propostas da versão straussiana da Grounded Theory e do programa Atlas.ti. Os resultados indicam que existem fatores desprofissionalizantes como a fragmentação da profissão, a escassez de emprego, a ausência de monopolização, uma regularização deficiente / má regularização, falta de autonomia dos profissionais, atribuição de tarefas não educativas, precariedade por financiamento instável, etc. além de fatores profissionalizantes como a eficiência dos profissionais, a satisfação da comunidade educativa e o ativismo dos grupos profissionais. Além disso, foram observadas particularidades dependendo da entidade executora, o que nos levou a distinguir três modelos de ação socioeducativa na escola. Utilizando um nominalismo empírico crítico, fizemos uma distinção conceitual do campo para descrever duas realidades educacionais a partir do vínculo do agente, a orientação das atividades, a intensidade da intervenção e o profissional que a realiza.</p>

1. Introducción, justificación y objetivos

Al igual que ha sucedido con la Educación Social en particular, el desarrollo profesionalizador de la Educación Social en la escuela tampoco tiene una evolución lineal e igual en las diferentes geografías. En cada territorio se están desarrollando programas en los que, tanto las actividades como las condiciones son diferentes, y estas determinan, en una o en otra dirección, su perfil profesional y el resultado de su profesionalización.

La incorporación de los profesionales de la Educación Social está condicionada por un conjunto de decisiones ubicadas en el eje político-educativo, con diversos niveles de responsabilidad: estatal, autonómico y escolar. España no cuenta con un plan común y coordinado entre las diferentes administraciones a nivel estatal para incorporar a los profesionales de Educación Social en las escuelas, sino que se realizan acciones aisladas por parte de los diferentes niveles de

la administración y el entramado comunitario de cada territorio.

A *grosso modo*, en un intento de sistematizar el estado de la cuestión, podríamos concluir que la incorporación se ha ido realizando, básicamente, de dos formas:

- por la vía de la *institucionalización*. La Administración asume y *regula* formalmente su entrada a través de normativas regionales.
- por la vía de la realización de proyectos *ad hoc* entre la escuela y diferentes instituciones o asociaciones (públicas, privadas o del tercer sector).

La incorporación institucional de los profesionales de la Educación Social a los centros educativos se inició en Castilla La-Mancha con la publicación de la Orden de 26 de junio del 2002, y los primeros profesionales en incorporarse a los centros escolares fueron los de Extremadura en el año 2002. Con todo, como ha venido sucediendo a lo largo del desarrollo profesional de la

Educación Social, en la que la praxis se adelanta a la teoría y a la reglamentación (Caride, 2005; Romans, Petrus & Trilla, 2000), la educación social como ocupación, ya llevaba atendiendo desde los años 70 al alumnado con problemáticas escolares de absentismo, abandono escolar, etc. fundamentalmente desde equipos multidisciplinares desde el ámbito comunitario o a través de los servicios sociales (Melendro, 2008). Se tratan de experiencias diversas, sujetas a contingencias locales. Se puede constatar que, en muchas ocasiones, ha sido el trabajo en red el impulsor de estas cooperaciones y las propias realidades sociales las que propiciaron la demanda, pero habitualmente de forma puntual, en proyectos locales, limitadas en el espacio y en los objetivos, y solo en algunos casos desembocaron en proyectos estables en el tiempo.

En los últimos años han aumentado las investigaciones existentes sobre la acción socioeducativa escolar institucionalizada en España (Bretones, Solé, Meneses, Castillo & Fábregues, 2019; Vila, Cortés, & Martín, 2019; Cabrera y Rosales, 2018; Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez, Rodríguez, 2017; González, Olmos & Serrate, 2016; Ortega & Mohedano, 2011). La mayor parte de estas investigaciones son estudios descriptivos-correlacionales de las funciones que realizan los profesionales y de gran ayuda para comprender su lugar en los centros desde la praxis y los pormenores de su incorporación, así como dan muestra de las primeras valoraciones en torno al impacto de sus acciones y la valoración de la comunidad escolar. Sin embargo, transcurridos casi 20 años desde la incorporación formal, y muchos más de la colaboración informal, consideramos que existen lagunas importantes:

- faltan cifras oficiales sobre la expansión de los profesionales de la Educación Social en centros escolares,
- escasean evaluaciones de proyectos concretos que estimen la eficacia de sus actuaciones más allá de valoraciones subjetivas o descripciones, que se centren en variables cuantitativas para valorar su impacto real en las escuelas,
- así como tampoco existen suficientes estudios que se centren en la acción socioeducativa escolar no institucionalizada, la realizada desde los servicios sociales y las entidades sin ánimo de lucro.

Aunque existen loables ensayos y reflexiones en torno a la praxis (Castillo, Paredes & Bou, 2016; Barranco, Díaz & Fernández, 2012; Castro, Malheiro, Rodríguez, 2006), hacen falta estudios sistemáticos como si existen en el ámbito europeo

(Speck, 2019; Speck & Jensen, 2014, Kastirke & Holtbrink, 2013; Olk & Speck, 2009; Elsner & Rademacker, 1997).

El objetivo de este artículo es el de analizar el estado y proceso de profesionalización de la Educación Social en los centros escolares desde esta perspectiva amplia de la acción socioeducativa escolar, teniendo en cuenta tanto los proyectos institucionalizados como los *ad hoc*, es decir, los profesionales externos que trabajan desde otras entidades en colaboración con la escuela (Hoyos, Galán & Vilar, 2003; ASEDES, 2007; Pelegrí, Juliá & Mata, 2017; Ballester & Ballester, 2014).

Se pretendió averiguar cuáles eran sus condiciones, sus avances y retrocesos, los efectos de sus actuaciones, y determinar así los factores profesionalizantes y desprofesionalizantes, para valorar como se están desarrollando y si se están legitimando en este nuevo escenario laboral.

2. Metodología

Como procedimiento metodológico se empleó la versión *straussiana* de la Teoría Fundamentada, un método inductivo sistemático de análisis de datos orientado a la investigación para la descripción interpretativa y que implica el descubrimiento de regularidades a partir de los datos (Strauss & Corbin, 2002), siguiendo los buenos resultados de este tipo de análisis interpretacional en otros trabajos (Soriano & Trinidad, 2014) y ya aplicado a otras investigaciones sobre la Educación Social en la escuela (Vila et. al, 2019) y en la acción profesional socioeducativa con adolescentes (Montserrat & Melendro, 2017).

Siguiendo los preceptos de la Teoría Fundamentada, el criterio teórico que se empleó para explorar los efectos de las acciones de los profesionales de la Educación Social, ha sido la teoría de las profesiones y sus conceptos articuladores: ocupación-profesión, profesionalización-desprofesionalización, monopolización, campo profesional, etc. Por otro lado, se utilizó como herramienta analítica el sistema propuesto por Sáez y García (2006), analizando las interacciones de una selección de los actores clave que intervienen en su profesionalización: Profesionales, Estado, Mercado y clientes, y valorar los recursos que cada actor aportó a la profesionalización y las consecuencias de sus interacciones.

Como plantear la profesionalización se requiere interrogar a la praxis, en sus aspectos cuantitativos y cualitativos (Sáez, 2003a,p.57), objeto de análisis han sido 32 proyectos desarrollados en diferentes comunidades autónomas de los que hemos analizado más de 70 fuentes documentales codificándolas en función de su contenido:

las normativas existentes (Decretos, convenios), información de los proyectos (memorias, descripciones, convocatorias de empleo, entidades) y efectos de la acción (investigaciones, valoración de resultados, etc). Todas estas fuentes fueron codificadas, e interpretadas por medio de categorizaciones (incidentes, codificación abierta y axial) y triangulaciones de fuentes, siguiendo

los procedimientos de la Teoría Fundamentada, analizando la información con el software Atlas.ti. Como criterios de calidad se siguieron las recomendaciones de saturación teórica, método comparativo constante, el ajuste, generalidad e idoneidad de la interpretación teórica obtenida (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006).

Tabla 1: Proyectos analizados

Comunidades y proyectos	Tipo I Regulado	Tipo II Semi-institucionalizado Servicios Sociales	Tipo III Externalizado Tercer Sector
Financiación y/o ejecución	Consejerías de Educación	Servicios Sociales-Municipios	Tercer Sector
ANDALUCÍA	Andalucía: Equipos de Orientación secundaria y primaria		Programa Mentor
ARAGÓN		PIEE de Zaragoza	
CANARIAS	ESEC1 y 2: Secundaria, Primaria y EPA		
CASTILLA LA MANCHA	IES		
CATALUNYA	USEE/SIEI	Comisiones Sociales; Diversos proyectos	UEC
	TIS de los Plans de Qualitat	ES en Plans de Qualitat	ES en Plans de Qualitat
EXTREMADURA	IES		
GALICIA		Centro Cívico de Labañou; Relaciónate de bo rolo UMAD Santiago de Compostela; Centros Quérote, Coruña Educa	Aleida; Atalia Social; Dorna; ACLAD: tod@s contamos, Aloumiños, Arabías, Mentor
ISLAS BALEARES		Varios programas de mejora de la convivencia, absentismo.	Programa Alter
		TISOC-TISE en colaboración con los Servicios Sociales	
MADRID		Programa de Prevención del Absentismo escolar, IRIS	
NAVARRA		Programa Promotor Escolar	
Estatales	PROA, Profesorado Técnico Servicios a la Comunidad.	Comunidades de Aprendizaje	

3. Resultados

Cantidad y calidad del empleo

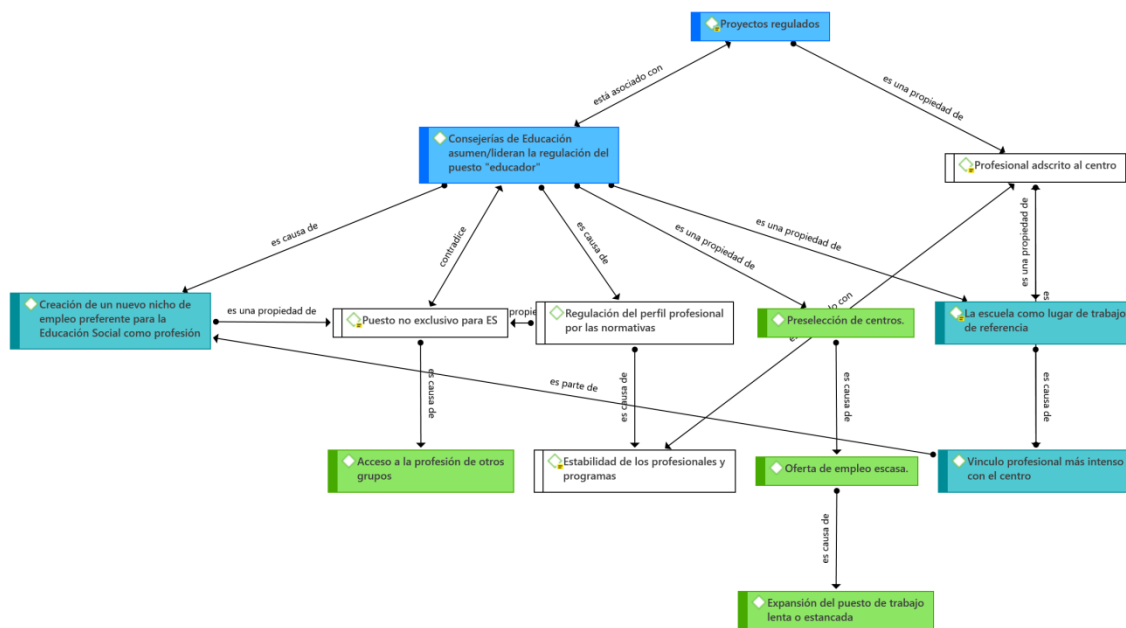


Figura 1: Red conceptual sobre la calidad y la cantidad del empleo de los proyectos regulados.

Los proyectos regularizados tienen como principales efectos sobre la profesionalización de la Educación Social en las escuelas, la creación de un nuevo nicho de empleo idóneo para la educación social como práctica educativa, pero no siempre reservado para los profesionales de la Educación Social con titulación porque, si bien es cierto que la mayor parte de los puestos están cubiertos por titulados, no son exclusivos y acceden a la profesión otras titulaciones, aunque, eso sí, de forma minoritaria.

En cuanto a las variables cuantitativas, se puede observar como los proyectos institucionalizados se van ampliando con una característica que se repite; siempre son iniciativas mediatizadas por las respectivas consejerías de educación. Pero, si bien se puede observar una evolución positiva, también es cierto que existen sombras. Por un lado este crecimiento se da lentamente ya que los proyectos “institucionalizados” son una minoría. En solo tres casos se podría considerar como plena la institucionalización: Extremadura, Castilla La-Mancha y Andalucía. Otras institucionalizaciones menos estables o profesionalizantes, pero con trazos comunes en su implementación, serían el ESEC de Canarias, los Técnicos de Intervención Socioeducativa (TISE) de Baleares y los Técnicos de Integración Social (TIS) de Catalunya.

Además, las cifras de educadoras y educadores sociales contratados en esta modalidad son bastante exiguas si las comparamos con el

número total de centros escolares que existen en el territorio. La razón es que no se han incorporado en todas las escuelas de forma masiva, sino que su condición de posibilidad se ha reducido a una preselección de centros delimitados por las normativas, supeditadas a centros situados en zonas problemáticas o vinculados a determinados grupos de población “en riesgo”. Esta expansión no se da a pesar de las valoraciones positivas de las experiencias realizadas por parte del centro y de las reivindicaciones tanto de las asociaciones profesionales como de la comunidad educativa participante.

De hecho, en algunas ocasiones se dieron retrocesos, como es el caso de Canarias, en el que el ESEC se suprimió después de su segunda edición por la pandemia Covid-19. Decisión que contrasta, por ejemplo, con las acciones emprendidas en Alemania (Straß, Engels, Hettler, Kunitsch, Heike y De Bartolo, 2020), en el que se encomendó a los profesionales de la Educación Social el seguimiento y apoyo del aprendizaje y bienestar del alumnado en sus domicilios. Otro ejemplo revelador es el de las Islas Baleares, en el que el programa TISE se suprimió al poco de iniciarse durante los recortes de la crisis económica iniciada en el 2008 (como tantos otros programas de atención a la diversidad) y tras volver a instaurarse, finalmente en el curso 2021-22 se han substituido por los profesores técnicos de servicios a la comunidad (PTSC) (Serra, 2021), donde pueden acceder

personas tituladas en Educación Social pero no es exclusivo. En cuanto a la figura del PTSC, a pesar de que en su momento fueron una de las primeras experiencias de intervención social institucional escolar, algunos estudios revelan un modelo de intervención básicamente *escolarista*, que no difiere demasiado del profesorado (Ortega & Mohedano, 2011; Terrón *et al.* 2017) y que, con su función evaluadora y rol docente, puede que no sean adecuados como única figura socioeducativa escolar (Borges & Cid, 2019).

Se observa, pues, una tendencia lenta, aunque progresiva, de incorporación de profesionales sociales a los centros educativos a través de la institucionalización, aunque no está exenta de estancamiento y retrocesos, lo que pone de manifiesto la ausencia de un compromiso firme por parte de

los gobiernos de ofrecer una acción socioeducativa escolar profesionalizada estable.

Por su parte, la situación laboral de los profesionales en los servicios sociales o administración municipal tienen un fuerte carácter localista, porque su gestión y desarrollo varían en función del territorio en el que se encuentren y del nivel de la Administración que las financie, por los diferentes recursos económicos de los que disponen. Todos estos factores tienen una incidencia directa en la estabilidad de los proyectos y de sus profesionales. De este modo, encontramos programas muy volubles, posiblemente debido a una financiación deficiente que dificulta darle continuidad y también a la versatilidad del servicio, que hace que sea posible adaptar recursos y programas a nuevas necesidades.

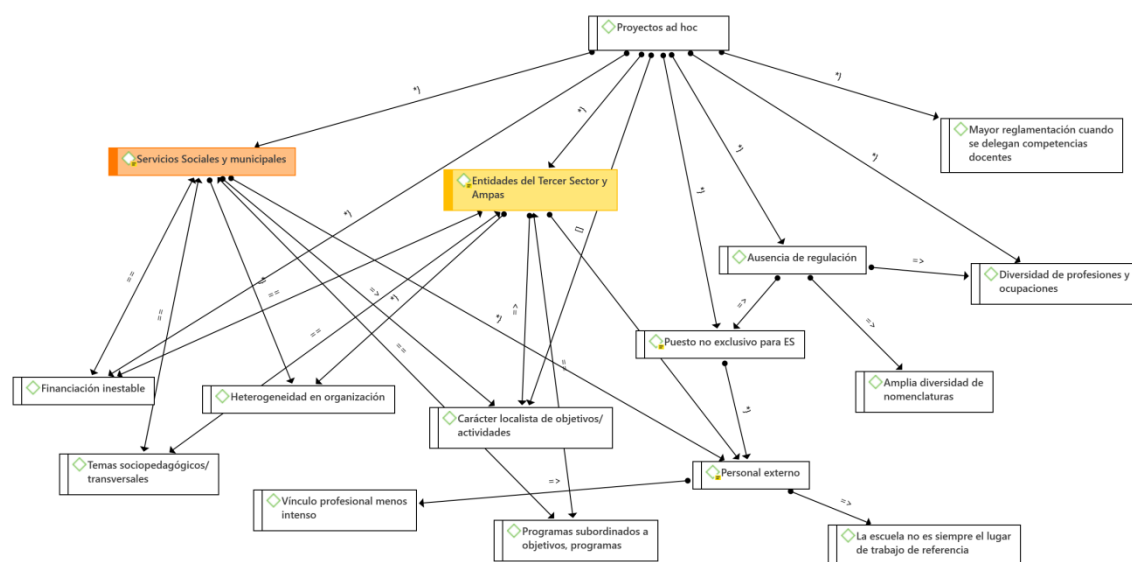


Figura 2: Red conceptual de la cantidad y calidad del empleo en proyectos ad hoc.

Por su parte, la viabilidad de los proyectos del tercer sector va a depender principalmente de las subvenciones que el Estado, por medio de los diferentes niveles administrativos, le conceda, y también de la voluntad de los equipos directivos de los centros de implantar estas modalidades de acción socioeducativa. En efecto, la viabilidad de este tipo de proyectos se deben a la conjunción de 3 factores: disponibilidad de financiación, entidad que lo preste, escuela que lo acepte.

La falta de estabilidad en la financiación de los proyectos es uno de los mayores problemas para la supervivencia y efectividad de los mismos por los siguientes motivos:

- Los criterios educativos tienen que adaptarse a las condiciones económicas, es decir, la fecha en la que salen las subvenciones y a los tiempos estipulados por estas, no a las

necesidades derivadas de la intervención y de los objetivos a alcanzar.

- La financiación es intermitente y no permite planificar a largo plazo.
- La falta de estabilidad en la financiación afecta a la estabilidad de los profesionales, mediante continuos cambios de personal y jornadas parciales (Pelegrí *et al.*, 2017). La temporalidad y los cambios de personal no permiten consolidar ni los proyectos ni el rol del profesional en el centro.

Por otra parte, el hecho de que la entrada en los centros educativos de los profesionales estén sujetos a la decisión de los equipos directivos y no a imperativos legales, es el sector escolar el que regula la entrada de los profesionales y modula la intensidad de la intervención. Se constata

el hecho de que es la institución educativa la que tiene la potestad de introducir este tipo de perspectiva y el vigor con el que se haga. Con lo cual, la existencia del programa y la intensidad de la intervención quedan al arbitrio de la escuela y de su sensibilidad ante la cuestión socioeducativa.

Nexo de unión entre las agencias legislativas y ejecutantes

Las normativas estipuladas por las respectivas Consejerías de Educación establecen un nexo de unión con la profesión que, como hemos visto, contribuyen significativamente a garantizar un puesto preferente para la Educación Social como profesión, además de contribuir a su estabilidad. Es decir, tienden a influir en el tipo de vínculo profesional que se establezca con la escuela; esto es, los programas regulados tienden a convertir a la escuela en el lugar de referencia de los educadores, en contraposición a los no regulados, que son personal externo.

En general, y también dentro de los programas regulados (como es el caso de Andalucía), observamos los siguientes modelos de enfoque del trabajo socioeducativo en función del vínculo del agente con la escuela:

- por una parte estaría la tendencia a asignar un profesional a un centro educativo (o más de uno), en el que el lugar de trabajo de referencia es la escuela; se trabaja *para y desde* el centro.
- por otra parte, estaría el modelo que hemos denominado “*equipos de acción socioeducativa*”, en el que la intervención se concibe de forma itinerante, a través de la creación de equipos que actúan en los centros escolares que lo demanden o tras ofrecer una especie de catálogo de servicios, por medio de la implementación de programas acotados a objetivos. En este caso los profesionales no se vinculan a ningún centro, sino que trabajan por zonas geográficamente delimitadas y en base a las demandas realizadas desde los propios centros, bien por iniciativa de los centros o de los profesionales/entidades.

La externalidad tiene sus riesgos: instaurar procesos ficticios de cooperación (Castillo & Bretones, 2014), en los que se trabaje exclusivamente “a demanda” del profesorado, cuando la problemática está muy asentada y desde el centro se busca principalmente desentenderse de un problema (Pelegrí *et al.*, 2017), y afectando negativamente a la autonomía y capacidad de acción-decisión del profesional.

En el caso de los programas *ad hoc* pueden existir convenios de colaboración entre entidades. Sin embargo, se observa un mayor nivel de regulación cuando las actividades versan sobre objetivos curriculares como en el caso de las UEC y el programa Alter, en el que se delega la ejecución de la docencia desde la escuela a una entidad no gubernamental. En este caso hay un elevado grado de fiscalización de la intervención derivado del hecho de estar ejecutando actividades escolares que tienen que ver con contenidos didácticos, evaluables y acreditables.

Esta regulación, si bien es cierto que crea un marco normativo al que referirse, no resulta suficientemente clarificadora. Parecen ser varios los motivos: por una parte está la dispersión de las funciones en diferentes normativas (Galán, 2008) que dificulta tener una visión unívoca de los cometidos encomendados y, por otro lado, la falta de delimitación de las funciones profesionales que hace que se le asignen cometidos que no parecen ser de su competencia (Terrón *et al.* 2017; Ortega & Mohedano 2011) además del consiguiente riesgo de no aclarar el probable solapamiento profesional con otras figuras escolares.

Fragmentación de la profesión

Como en muchos otros campos de trabajo de la Educación Social, existe una gran flexibilidad para acceder a la profesión y una gran variedad de nomenclaturas y titulaciones para realizar funciones muy similares: cada denominación hace referencia a una parte de lo que la profesión abarca, la cualificación requerida es diferente en función de quien contrata y crean confusión en el mercado laboral dando lugar a una fragmentación innecesaria de la profesión (Sáez 2003a, p.150).

Tabla 2: Titulaciones y nomenclaturas del puesto de trabajo.

Tabla 2: Titulaciones y nomenclaturas del puesto de trabajo.			
	Nomenclatura		Titulación
Programas Institucionalizados	Educador/a	Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía	Titulación Educación Social pero NO Exclusiva. Aceden a la profesión: Psicopedagogía, Magisterio, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social y otras sin especificar.
		Canarias ESEC, PROA	Titulación exclusiva para profesionales de Educación Social colegiados
	TISE: Técnicos/as de intervención socioeducativa		Titulación Educación Social y Trabajo Social
	TIS: Técnico/a de integración social		Técnicos de Integración social (Diploma en ES puntúa pero no se contrata por esa categoría)
	Educador/a USEE e SIEI		No exclusivo Titulación Educación Social
Programas ad hoc	Educador/a o monitor/a		Educador/a monitor/a Animador/a Sociocultural
	Mediadores socioculturales Promotores escolares Agentes lingüísticos de Interculturalidad y cohesión, Técnicos/técnicas		Educación Social, Trabajo Social, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, T. Integración Social, Título de Grado, Diplomatura o Técnico Superior sin especificar, etc.

Se observa que, a pesar de ser un puesto con un evidente matiz socioeducativo denominado “educador”, es cubierto por profesionales de otras titulaciones y solo en el caso de Canarias, por mediación del colectivo profesional, la Educación Social monopoliza ese puesto de trabajo. Existe algo más de homogeneidad dentro de los programas regularizados porque restringen las titulaciones de acceso y estandarizan la nomenclatura. Estos hechos ponen de manifiesto los efectos en la profesionalización cuando el sector profesional controla las condiciones de trabajo (Sáez & Molina, 2006, pp.261-294) y la importancia de la regulación de la profesión por parte de la Administración, como intenta conseguir el colegio profesional en la actualidad por medio de la promulgación de una ley de Educación Social que regule la profesión.

Sería interesante reflexionar en qué medida se requieren responsabilidades y competencias diferentes que expliquen y justifiquen la contratación de profesionales con niveles formativos tan diferentes, así como la pertinencia de dar acceso a la profesión a otras titulaciones/ocupaciones. Mientras que algunos aluden a deficiencias en el conocimiento de la Administración sobre el perfil de la Educación Social y los Técnicos de Integración Social, por ejemplo (Castillo & Bretones, 2014), por nuestra parte nos inclinamos más bien a pensar que tiene que ver con motivos de tipo económico puesto que no tienen la misma cotización. En este caso se puede observar que la Administración

contrata por niveles y no por perfiles profesionales que no responden ni a la capacitación ni a la formación adquirida, sino más bien a intereses administrativos pero que tienen efectos perniciosos para la Educación Social evidenciando que no existe una demanda explícita de la profesión por parte de la Administración (Sáez 2003a, p.147).

La diversidad de nomenclaturas que designan puestos de trabajo técnicamente iguales dificulta visibilizar la figura profesional de la Educación Social en la escuela, ya que se diluye detrás de coordinadores, técnicos, promotores, monitores, animadores, etc. Esta fragmentación de la profesión deriva en una flexibilidad innecesaria de acceso que perjudica a los profesionales de la Educación Social, que ven restringidas sus opciones laborales y desdibujado su especificidad profesional. De ahí la importancia de reivindicar a *los educadores/as totales* (Sáez 2003a, p.151).

Propiedades de las Actividades

En cuanto al carácter pedagógico de las actividades, se centran principalmente en actuar en situaciones de conflicto y en la atención de alumnado con algún tipo de problemática. Asimismo, se le asignan tareas docentes, de vigilancia o control o se le encomiendan funciones excesivamente burocráticas. Destaca su papel en las actividades relacionadas con el fomento de la convivencia (Sierra, Vila, Caparrós & Martín, 2016).

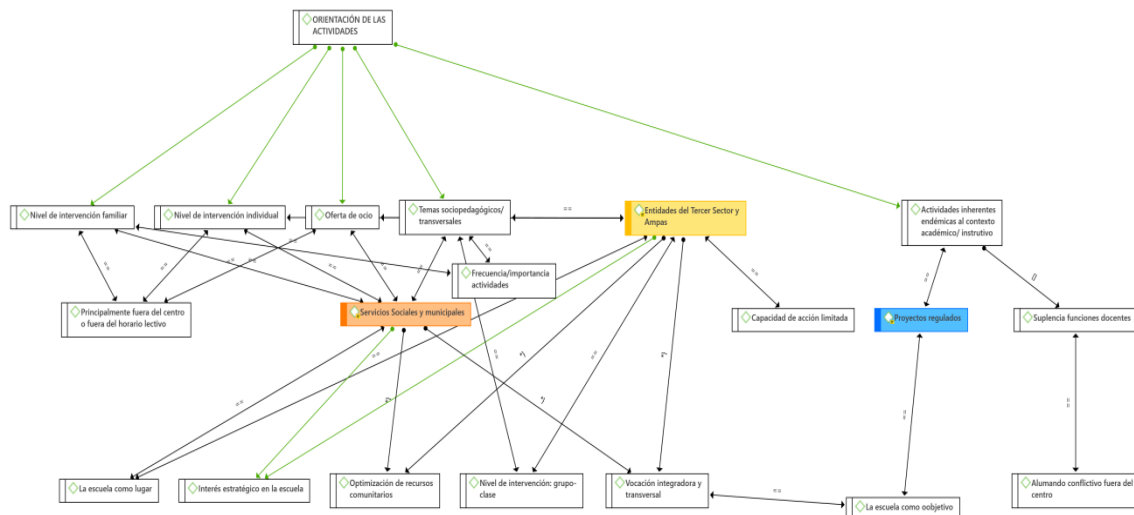


Figura 3: Red conceptual sobre la orientación de las actividades y sus niveles de acción.

Se aprecian las siguientes regularidades en cuanto a los niveles de intervención y el tiempo/lugar en el que suceden. Las temáticas socioeducativas se dan a nivel de grupo -clase, dentro del centro. Por su parte, el nivel de intervención individual o familiar se da, principalmente, fuera del centro y/o fuera del horario lectivo. Las actividades de ocio, se dan fuera del horario lectivo.

En los programas regulados, las acciones suelen dirigirse hacia las situaciones endémicas de la vida escolar. Es decir, las actividades tienden a orientarse con más fuerza hacia la escuela y las dinámicas que surgen de la relación instructiva fruto de los modos y objetivos de la educación escolar.

La orientación de las actividades de los programas *ad hoc* es variada. Esta disparidad en las temáticas suele responder a la especialización de la entidad que la realiza. En el caso de las actividades llevadas a cabo por servicios sociales podemos señalar que la tendencia es la de realizar actividades orientadas principalmente a las familias y al alumnado y suelen estar relacionadas con problemáticas de tipo individual, familiar o social, pero no necesariamente atribuidas a factores escolares, sino que la escuela se presenta como el escenario en donde que se manifiestan estas conductas asociales, puesto que las intervenciones tienen un tratamiento individual (habilidades sociales, intervención en familiar, apoyo escolar, apoyo con los deberes). En este caso, una gran parte de estas actividades discurre fuera del centro o fuera del horario lectivo.

Los programas del tercer sector, por su parte, tratan temáticas socioeducativas de gran

importancia para la infancia y la juventud, en muchos casos con temas y metodologías innovadoras y atractivas. Estos programas se centran en temáticas especializadas: prevención drogodependencias, educación emocional, no sexista, actividades de ocio, extraescolares, etc. y, a no ser que se traten de talleres, se desarrollan principalmente fuera del centro o fuera del horario lectivo aunque en ocasiones puede existir trabajo individual tanto dentro como fuera del centro.

Esta diferencia en la orientación de las actividades, en función de si están enfocadas a la endemia escolar o asuntos *adyacentes* es una de las categorías centrales para articular nuestra propuesta. La diferencia consiste en contemplar la escuela desde dos prismas: o se le otorga un interés estratégico, es decir, la escuela como *lugar* en el que desarrollar la acción, (si las actuaciones tuvieran lugar en un centro cívico o ayuntamiento, no se modificaría ni el contenido ni la metodología), o bien la escuela se convierte en un *objetivo*, en el que la finalidad es la transformación de la institución.

4. Discusión

Modelos de acción socioeducativa escolar

Se han encontrado regularidades en los distintos formatos en función de la entidad responsable, lo que nos lleva a plantear la existencia de tres modelos de acción socioeducativa escolar.

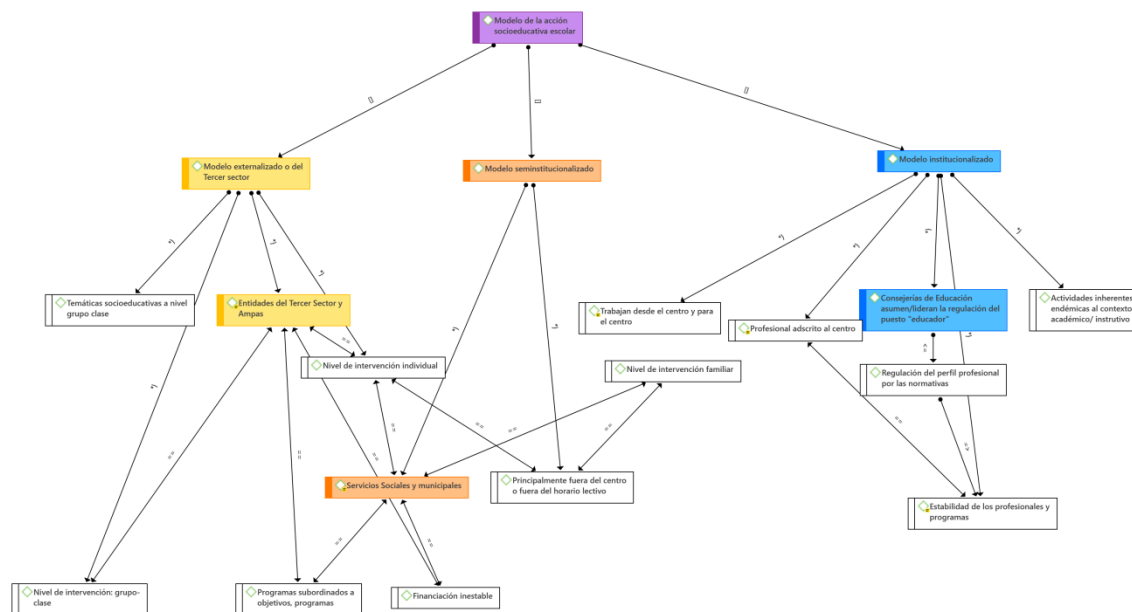


Figura 4: Modelos de acción socioeducativa escolar y sus propiedades.

Modelo1: regularizado. En este grupo estarían los programas y profesionales *regulados* a través de normativas específicas por la Administración, en este caso mediatizadas por las respectivas consejerías de educación, que son las que se encargan de financiar los profesionales y establecer las directrices de los programas. Las educadoras y educadores sociales están adscritas a centros escolares; forman parte de los equipos educativos de la institución escolar y trabajan *para* el centro y *desde* el centro, es decir, la escuela es su lugar de trabajo de referencia, sin exclusión de realizar acciones fuera del centro o del horario lectivo. Las actividades están orientadas a *situaciones endémicas* de la dinámica escolar. Los proyectos suelen ser más estables, garantizando la existencia del profesional de la acción socioeducativa en las escuelas con su especificidad profesional. La regularización ofrece más estabilidad, tanto de los proyectos como de los profesionales.

Modelo2: Semiregularizado/ Servicios Sociales. En este grupo estarían los proyectos que se realizan desde los servicios sociales y los respectivos servicios municipales. En este modelo la entrada no se regula, pero puede existir algún tipo de convenio con los gobiernos regionales o autonómicos. La forma en la que estos proyectos se materializan es muy variada: desde la coordinación con los equipos educativos hasta proyectos creados *ad hoc* de intensidad variable, pero mayoritariamente suelen estar relacionados con el trabajo individual y la atención de determinadas problemáticas socioeducativas del alumnado y sus familias o de actividades de ocio, habitualmente fuera del centro y/o del horario escolar, a excepción de que se

trate de una taller a nivel grupo-clase. El profesional no tiene necesariamente como referencia el centro escolar como lugar de la acción, es decir, trabaja *para* el centro pero *no siempre desde* el centro ni necesariamente *dentro del horario lectivo*. Las experiencias suelen estar subordinadas a objetivos, programas o personas.

Modelo3: externalizado o del tercer sector: En este modelo englobarían todos aquellos proyectos realizados por entidades sin ánimo de lucro o del tercer sector, AMPAS, etc. Es principalmente el Estado el que financia indirectamente estos proyectos a través de la convocatoria de subvenciones desde distintas administraciones. Estos programas son gestionados por entidades no gubernamentales y llevados a cabo principalmente por profesionales del sector social (Educación Social, Trabajo Social, Integración Social, Pedagogía, Psicología, promoción escolar, agentes lingüísticos y de interculturalidad...). Desde las diferentes áreas de especialización de las respectivas entidades sociales para las que trabajan, realizan proyectos en colaboración con la escuela que suponen una optimización de los recursos comunitarios. Son profesionales *externos*, aunque trabajen *para* y *dentro* del centro educativo. La tipología de estos proyectos es muy variada, desde jornadas o colaboraciones específicas hasta intervenciones más intensas y prolongadas en el tiempo. Su existencia está sujeta a la existencia de tres condiciones: financiación, entidad que lo preste y escuela que lo acepte, que es la que modula la entrada y la intensidad con la que se haga. No existen garantías plenas de estabilidad. Los programas suelen renovarse cada curso y están

sometidos a objetivos, proyectos o destinatarios. Se percibe una vocación más integral e integradora de la acción por parte de los profesionales y entidades que lo ejecutan, pero su capacidad es limitada, porque ningún reglamento o normativa garantiza su presencia en los centros.

educativas que tienden a unificarse con el objetivo de problematizarlas. En su elaboración nos hemos basado en las siguientes propiedades: a) intensidad de la acción, b) tiempo y lugar de la acción, c) orientación de las actividades, d) finalidad de las actividades, e) vínculo profesional con el centro y f) tipo de profesional que lo lleva a cabo.

Propuesta conceptual

Resultado de nuestro análisis, hemos realizado una distinción conceptual de dos realidades

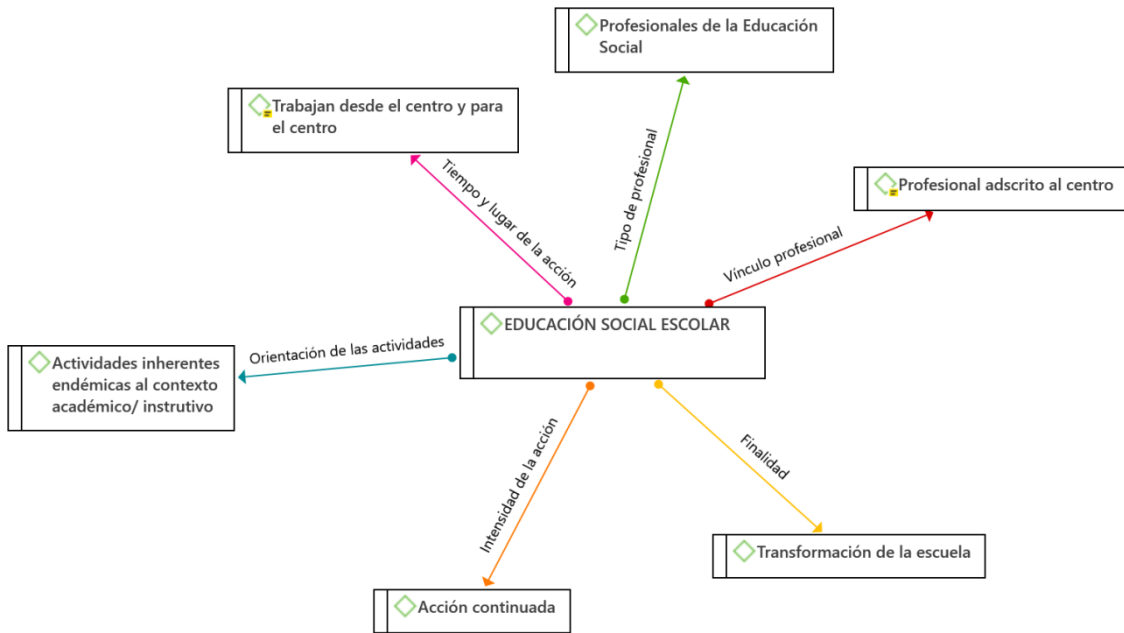


Figura 5: Propiedades del concepto de Educación Social Escolar.

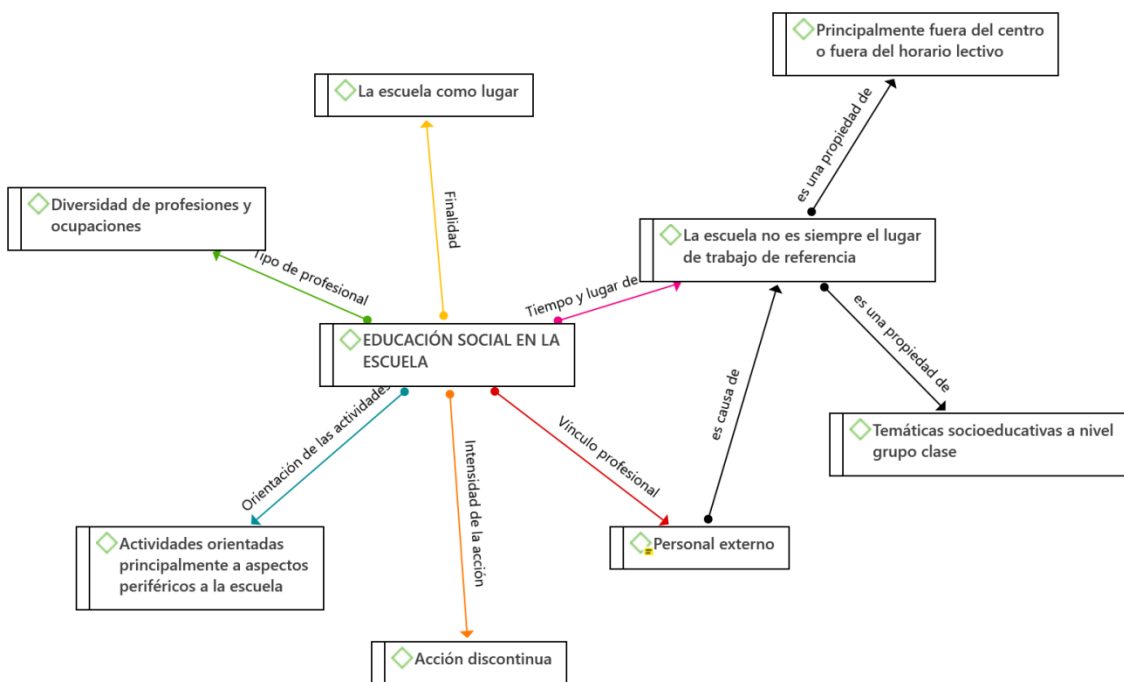


Figura 6: Propiedades del concepto de Educación Social en la Escuela.

Educación Social Escolar: sería una acción profesional socioeducativa continuada, con personal adscrito al centro, que trabaja *dentro y para* el centro escolar, sin excepción de que realice intervenciones fuera del centro o fuera del horario escolar, o con otros agentes de la comunidad educativa, pero son acciones *incardinadas* dentro de la escuela. Una parte importante de sus actividades están orientadas a procesos educativos que son inherentes a la escuela, que surgen y pertenecen a las dinámicas surgidas de la organización escolar, sin excluir otro tipo de actividades. La escuela se concibe como objetivo y, en la medida de sus posibilidades, se busca la transformación de la misma. Está desarrollada por profesionales de la Educación Social.

Educación Social en la Escuela: son acciones socioeducativas realizadas por personal externo al centro que tienen lugar de forma discontinua o de frecuencia intermitente en la escuela. Habitualmente suelen consistir en actividades puntuales, jornadas o días conmemorativos, actividades de ocio, o bien en talleres con el grupo-clase sobre temáticas socioeducativas relevantes para la adolescencia. También pueden ser acciones que se realizan *para* o *en colaboración* con los centros escolares pero que no tienen lugar dentro de la institución, como pueden ser labores de asesoramiento o acompañamiento de determinados alumnos o familias. La escuela se concibe como un *lugar* en el que desarrollar la acción por su situación estratégica; reunir a la población destinataria en un aula. Está desarrollada por múltiples profesiones sociales, entre ellas la Educación Social.

Por lo tanto, todas las actividades de colaboración con los centros escolares que se dan *fuera* de la escuela, *al lado* de la escuela y puntualmente con la escuela, puede ser Educación Social en la escuela, pero no necesariamente Educación Social escolar, si no se trata de una acción persistente, ni siempre o principalmente ligada a situaciones endémicas escolares que se dirijan a transformar sus dinámicas. No son modelos puros. Los consideramos como dos polos de un mismo eje que pivotan en función de la oscilación con respecto a las propiedades señaladas.

Consideramos que aquellos programas que se limiten a “recoger” al alumnado que presente dificultades en actividades o itinerarios diferenciados y se circunscriban a un enfoque individual, no son adecuados porque refuerzan el *status quo* escolar y pueden devenir en intervenciones *de facto* segregadoras con la complicidad técnica de educadores sociales a la hora de apartar problemas (Parcerisa, 2008). Son soluciones *parche* que evitan cuestionar el problema central: el malestar

del alumnado y la falta de competencia de la escuela para educar.

5. Conclusiones

En general, los factores desprofesionalizantes que afectan a la Educación Social en la escuela son comunes a la profesión en general. Es ilustrativa la metáfora del péndulo de Sáez (2003b, p.59) para indicar los movimientos oscilantes que se dan en la profesión y que van marcando el destino de su profesionalización. En la medida en que se convierte en una acción profesional específica, no fragmentada, que mantenga la orientación educativa de sus actividades, que disponga de autonomía y se garantice la focalización de su acción, en la medida en que la profesión sea apoyada por el Estado mediante la regulación de su presencia y funciones en la escuela, de forma estable y de pleno derecho, y que se mantenga la satisfacción con respecto a su trabajo, se legitimará y se profesionalizará. Así mismo, se desprofesionalizará si su desarrollo se ampara al abrigo de políticas públicas insuficientes, si se precarizan mediante programas temporales, medias jornadas, subvenciones intermitentes, si su perfil se fragmenta en diversas nomenclaturas, si acceden a la profesión otros grupos ocupacionales o profesiones, si se dispersa su acción con multitud de tareas, o si pierden su especificidad profesional realizando funciones de control y vigilancia, tareas docentes, etc. renunciando al carácter educativo de la profesión.

Existen otras clasificaciones de los modelos de acción socioeducativa en la escuela. Una de las más citadas es la de López (2013), que en un lúcido ejercicio de sistematización estipuló el siguiente orden: educadores sociales adscritos a centros escolares, integrados en los servicios sociales municipales y proyectos concretos liderados por educadores/as sociales financiados por ayuntamientos.

Aunque esta sistematización es bastante ilustrativa y certera en su juicio, no es la más idónea para establecer tipologías porque mezcla unidades de análisis (entidad contratante, vínculo profesional con la institución y tipo de profesional que la lleva a cabo), lo que dificulta establecer correlaciones y modelos.

Otra propuesta interesante es la de Serrate (2014, p. 143), que realiza una categorización estableciendo tres tipos de líneas de actuación apelando a los diferentes niveles de la administración: de tipo estatal, autonómico y colaboración administrativa. Esta clasificación permite tener una mirada amplia a la acción socioeducativa que se realiza en las escuelas. En este caso, al emplear

la misma unidad de análisis, el resultado es un patrón que permite interpretar con más corrección la realidad. Sin embargo, consideramos que nuestra propuesta es más precisa, puesto que no existen modelos uniformes. En un mismo territorio pueden convivir diferentes programas de acción socioeducativa escolar con las especificidades que le son propias.

En cuanto a nuestra distinción conceptual encontramos elementos confluyentes con la de Ortega & Mohedano (2011). Ellos defienden un *modelo integrado*, caracterizado por un vínculo profesional intenso con la escuela, en la que su presencia sea de pleno derecho y en la que enfatizan su especificidad profesional, con un encargo diferenciado al del personal docente y orientador. Otras ideas convergentes sobre la misión de la Educación Social en la escuela son las de situar la dimensión educativa en todos los momentos y espacios de la escuela (Barranco *et al.*, 2012) enfocarla desde una perspectiva escolar (Castillo & Bretones, 2014, p. 157), ser una oferta profesional independiente y ancorada en la vida escolar (Rademacker, 2011), como una agente de transformación de la estructura organizativa escolar (Rodrigo & Aguirre-Martín, 2020, p. 195), como una forma amplia de cooperación entre los servicios sociales y la escuela (Bolay, Flad & Gutbrod, 2003, p. 9) de corresponsabilidad (Spies & Potter, 2011) y con profesionales que trabajen en colaboración con el profesorado en condiciones de igualdad (Speck, 2020, p. 112), desde un enfoque global y colaborativo, ni clínico ni “de experto” (Parcerisa, 2008). En efecto, equipos docentes y profesionales de la educación social comparten el marco general de los objetivos educativos (Ortega, 2014, p.15); educación social y escolar son elementos de una misma unidad y las diferencias entre ambos son sus respectivas especificidades profesionales que deben concretarse en tareas diferentes, pero con una misión común en un espacio institucional compartido (Borges & Cid, 2019).

Creemos que estas ideas tienen en común el hecho de considerar a la Educación Social como algo más que una simple adicción de actividades o un complemento a la programación escolar

tradicional, sino que promueven un enfoque más integral, que incida en todos los aspectos de la vida escolar desde la perspectiva del éxito educativo de todo el alumnado (Gonçalves, 2018, p. 98). Pero no es una postura uniforme; Vilar (Hoyos, *et al.* 2003) considera que la Educación Social debe circunscribirse únicamente a trabajar “*al lado de la escuela*”, convirtiéndose en un puente entre la institución escolar y el territorio, y dejar que el sistema educativo resuelva sus problemas solo.

Una de las mayores dificultades encontradas ha sido realizar la investigación con la falta de información disponible sobre los proyectos y de datos relevantes como el salario, el horario de trabajo, la cantidad de profesionales y, sobretodo, evaluaciones objetivas de las actuaciones. Además, el estudio tiene las restricciones propias de estar limitado al examen de 32 proyectos. Pero se optó por la profundidad y la representatividad, en detrimento de la enumeración y la descripción superficial.

Es necesario profundizar en los modelos de acción socioeducativa escolar; investigar en torno a sus potencialidades y hándicaps desde los efectos de la praxis y como se pueden compatibilizar para ofrecer una educación holística y optimizar recursos. Algunos estudios alemanes apuntan a una mejor integración y cooperación de los profesionales cuando trabajan desde la institución escolar, pero a costa de perder la intensidad de su especificidad socioeducativa y como su autonomía se ve reforzada cuando trabajan desde los servicios sociales, pero en el que la relación con el personal docente es más distante y en el que afloran las dificultades derivadas de los encargos recibidos de las diferentes instituciones, así como el riesgo de estigmatización de los sujetos de la acción (Speck, 2020; 2006).

También sería interesante ahondar en las definiciones propuestas, en las dimensiones que hemos empleado para construirlas, basándose en la realidad de la profesión y comprobar su adecuación y pertinencia. Del mismo modo sería relevante reflexionar en torno a cuál es el objetivo hacia el que trabajar desde el colectivo profesional, la Universidad y la Administración.

Referencias bibliográficas

- ASEDES (2007). *El educador y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Retrieved from: https://www.ceespv.org/downloads/E.S._Centros_Escolares_ASEDES.pdf
- Ballester, L. & Ballester, M.(2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social*, (18).
- Barranco, R., Díaz, M. & Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau llibres.
- Bolay, E., Flad, C. & Gutbrod, H. (2003). *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zu Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband.
- Borges, C. & Cid, X. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de interacción. *RES, Revista de Educación Social*, (29), 174-193.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. & Fábregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (71), 39-59.
- Cabrera, L. & Rosales, C. (2018). *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC*. Universidad de La Laguna. Retrieved from: http://www.educacionsocialcanarias.org/wp-content/uploads/2018/11/INFORME_EVALUACION_ESEC_Noviembre2018-1.pdf
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. España: Gedisa.
- Castillo, M & Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M., Paredes, L., & Bou, M. (2016). *Escuela y educación social. Necesidades, contextos y experiencias*. Barcelona: UOC.
- Castro, M., Malheiro, X. & Rodríguez, X. (Coords.). (2006). *A Escola, ¿Punto de encuentro entre o profesorado e educadores/as sociales?*. Galicia: NEG e Cesg.
- Elsner, G. & Rademacker, H. (1997). Sozial Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (37), 183-202.
- Galán, D. (2008). Los Educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 57-71.
- Gonçalves, D. (2018). Professoras/es e Educadoas/es sociais em busca do sucesso educativo: uma experiência de uma escola pública no âmbito do Programa TEIP. En Cid, X., Riveiro, S., Carrera, M., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández, A., Cid, A., Alonso P, & Candia, F. (Coord.) *Educación social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)* (pp. 93-101). Ourense: Nova Escola Galega e Cesg.
- González, M., Olmos, S., & Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. DOI: 10.7179/PsRI_2016.28.17
- Hoyos, F., Galán, D. & Vilar, J. (2003). Entre la escuela y la educación social. *Revista de Educación Social*, 32, 19-28.
- Instrucción de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, derivada del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la educación social (CEU, 207)
- Instrucciones Andalucía de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador social en el ámbito educativo.17 de septiembre de 2010.
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura, 25, octubre de 2002.
- Instruccions de la DGOIE, de 30 de juny de 2001, que estableixen el procediment d'escolarització compartida i el traspàs d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els centres i les UEC.
- Kastirke, N. & Holtbrink, L. (2013). *Evaluation zum Beitrag der Schulsozialarbeit in Dortmund zur Realisierung der Ziele des Bildungs und Teilhabepaketes*. Dortmund: Fachschule.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el Estado Español. *RES. Revista de Educación Social*, (16).
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 60(4), 65-77. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869>.
- Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Olk, K. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 910-927.
- Orden 26 junio de 2002, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan par la Mejora de la ESO en Castilla-La Mancha. DOCLM, 26junio, nº 78, p. 9874

- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA* (45), 11-31.
- Ortega, J. & Mohedano, J. (2011). *Educadores sociales escolares, concepto y modelos. A partir de los casos de Castilla y León, Castilla la Mancha y Extremadura*. <https://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 15-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674002>
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 87-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015179005>
- Rademacker, H. (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In Baier, F. Deinet, U. (Hrsg.). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (p. 17-44). Opladen: Budrich.
- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. BOJA, 5 diciembre, nº213, p.21.
- Rodrigo, M. & Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos*, (25), 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>.
- Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2000). *De profesión educador social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (2003a). *La Profesionalización de los Educadores Sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2003b): Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En García, J. (Coord.) *De nuevo, la educación social* (pp. 41-68). Madrid: Dykinson
- Sáez, J. & G. Molina, J. (2006). *Pedagogía social: Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Serra, J. (2021). Educació contarà con cien orientadores sociales en los centros. Última hora. Retrieved from <https://www.ultimahora.es/noticias/local/2021/07/09/1282443/educacion-baleares-centros-contaran-cien-orientadores-sociales.html>
- Serrate, S (2014). *La acción profesional del educador social en el sistema educativo*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Sierra, J.; Vila, E. S.; Caparrós, E.; Martín, V. M. (2016). 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
- Soriano, R. & Trinidad, A. (2014). La aplicación de criterios de la Grounded Theory en el análisis documental: los textos legales y normativos españoles en materia de extranjería. *EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (28), 157-182. DOI.10.5944/empiria.28.12125
- Speck, K. (2019): Wirkungsforschung in der Schulsozialarbeit. In Begemann, U. (Hrsg.). *Wirkungsforschung zur Kinder- und Jugendhilfe*, (pp. 149-164). Weinheim: Beltz.
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Utb.
- Speck, K. & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. *DDS - Die Deutsche Schule*, 106 (1), 9-29.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit, Konzepte, rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: Springer.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Strauss & Corbin, (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Straß, U., Engels, S., Hettler, I., Kunitsch, L. Heike, W. & De Bartolo, C. (2020). *Dokumentation zum Austausch von Erfahrungen und der Gestaltung der Schulsozialarbeit in BaWü während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie*. KVJS. Retrieved from: <https://www.netzwerk-schulsozialarbeit.de/cms/docman-default/sonstige/33-dokumentation-schuso-corona-8-4-2020/file>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 25-40. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.02.
- Travería, X., Pelegrí, X. & Mata, A., (2017). La participación de los profesionales sociales en los centros educativos. Encuentros y desencuentros. En Garreta J., (Coord.) *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.185-210). Madrid: Pirámide.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

Vila, E., Cortés, P. & Martín, V.(2019). 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. doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cid-Fernández, X. M. & Borges-Veloso, C. A. (2022). La profesionalización de la educación social en la escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 127-142. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ. Universidade de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: xcid@uvigo.es

CAROLINA BORGES-VELOSO. Universidade de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: lacborges9@hotmail.com

PERFIL ACADÉMICO

XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ

Profesor Titular Universidade de Vigo. Actualmente profesor y Decano Facultade de Educación e Traballo Social. Coordinador del programa de doctorado en Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidade de Vigo. Larga trayectoria investigadora en Historia de la Educación en Galicia, y en ámbitos socioeducativos, siendo director de 18 tesis doctorales y autor de artículos, capítulos y libros en estos campos, pudiendo destacar, *Adolescencias invisibles* (1920) en colaboración con Deibe Fernández Simo.

CAROLINA BORGES-VELOSO

Doctoranda del programa de doctorado en Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidade de Vigo, en el que lleva aportado diferentes reflexiones sobre Ética y Educación Social, y Profesionalización de la Educación Social en la Escuela, con artículos de revistas profesionales y científicas, así como en congresos de Pedagogía Social, siendo de destacar el Congreso internacional, realizado en Ourense en 2016, sobre Educación Social y Escuela, (actas 2018).