

Eva Bretones  
Jordi Solé  
Julio Meneses  
Miquel Castillo  
Sergi Fàbregues

# ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos?

Recepción: 02/03/19 / Aceptación: 08/04/19

## Resumen

Docentes y educadores atienden problemáticas compartidas que necesitan un trabajo cooperativo para construir alternativas educativas. La mejora del éxito educativo requiere garantizar un trabajo interdisciplinario entre los diferentes agentes implicados. Este artículo recoge información relevante sobre la incorporación de los educadores sociales en el sistema educativo de Cataluña, tanto en lo que referente a su grado de integración en las dinámicas de las escuelas e institutos, como a las condiciones que facilitan o dificultan el ejercicio de su función profesional como agentes educativos. Los datos que se aportan son fruto de una investigación llevada a cabo en el curso 2017-2018 en la que se recoge el posicionamiento de los equipos directivos de 498 centros educativos catalanes de primaria y secundaria. Apostar por la incorporación de los educadores sociales en los equipos educativos requerirá un cambio de posicionamiento entre los miembros de la comunidad educativa a la hora de plantear sus proyectos educativos, resituar los roles y las funciones tradicionales y articular espacios comunes de trabajo.

### Palabras clave

Educadoras y educadores sociales, docentes, centros educativos, funciones profesionales, culturas profesionales.

Què diuen els centres educatius de Catalunya sobre la incorporació d'educadors i educadors socials a les escoles i els instituts?

What do the educational centres of Catalonia have to say about the incorporation of social educators in primary and secondary schools?

*Docents i educadors atenen problemàtiques compartides que necessiten un treball cooperatiu per construir alternatives educatives. La millora de l'èxit educatiu requereix garantir un treball interdisciplinari entre els diferents agents implicats. Aquest article recull informació rellevant sobre la incorporació dels educadors socials al sistema educatiu de Catalunya, tant pel que fa al seu grau d'integració en les dinàmiques de les escoles i instituts, com pel que fa a les condicions que faciliten o dificulten l'exercici de la seva funció professional com a agents educatius. Les dades que s'aporten són fruit d'una recerca duta a terme el curs 2017-2018 en la qual es recull el posicionament dels equips directius de 498 centres educatius catalans de primària i secundària. Apostar per la incorporació dels educadors socials en els equips educatius requerirà un canvi de posicionament entre els membres de la comunitat educativa a l'hora de plantejar els seus projectes educatius, ressituar els rols i les funcions tradicionals i articular espais comuns de treball.*

*Teachers and social educators share and engage with similar problems which call for cooperative work to construct educational alternatives. The improvement of success at school entails guaranteeing effective interdisciplinary work among the different agents involved. This article collects relevant information on the incorporation of social educators in the educational system in Catalonia, in relation both to their degree of integration in the dynamics of primary and secondary schools and to the conditions that facilitate or hinder the exercise of their professional function as educational agents. The data provided is the result of research carried out in the 2017-2018 academic year, which takes note of the positioning of the management teams of 498 Catalan primary and secondary schools. A commitment to the incorporation of social educators in educational teams will require a change of position on the part of the members of the educational community in terms of the drawing up of educational projects, the re-assigning of traditional roles and functions and the articulation of common work spaces.*

### Paraules clau

Educadores i educadors socials, docents, centres educatius, funcions professionals, cultures professionals.

### Keywords

Social educators, teachers, educational centres, professional functions, professional cultures

### Cómo citar este artículo:

Bretones Peregrina, E.; Solé Blanch, J.; Meneses Naranjo, J.; Castillo Carbonell, M.; Fàbregues Feijóo, 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



## Introducción

La educación social y el magisterio comparten espacios educativos que, como muestran numerosas experiencias, se enriquecen mutuamente. En este sentido, no nos referimos tan solo a los lugares donde se lleva a cabo la intervención educativa, sino también a los contextos de interacción que favorecen la comunicación o la relación activa de niños/as y adolescentes con ellos mismos, con los demás y con los medios culturales y sociales que los rodean.

Los espacios educativos de la escuela, muy centrados, aún hoy, en la docencia en el aula, se han multiplicado y diversificado con la presencia de nuevos actores. Una realidad compleja que ofrece muchas posibilidades de acción y reflexión a los profesionales de la educación social. Las más reconocidas tienen que ver con el establecimiento de puentes interculturales que refuercen la cohesión social y el reconocimiento de la diversidad; el impulso de la participación de las familias, los alumnos y otros agentes educativos y sociales del territorio en el ámbito escolar, o la activación de campañas específicas para la convivencia, la igualdad y la promoción de los valores democráticos y de respeto a fin de fortalecer los espacios de convivencia entre los diversos componentes de la comunidad escolar. Aunque podríamos añadir otras posibilidades, como la incorporación, dentro del currículo ordinario, de contenidos y metodologías que permitan fundamentar y fomentar posicionamientos críticos frente a los acontecimientos cotidianos que configuran la realidad, así como la reconceptualización de todos los espacios de la escuela (patios, biblioteca, campos deportivos, pasillos, etc.) como espacios educativos.

Desde esta perspectiva, los profesionales de la educación social se convierten en actores privilegiados y pueden aportar, en colaboración con los equipos docentes, nuevas miradas a la atención a la diversidad de los estudiantes, lo que permitiría a las escuelas y los institutos flexibilizar sus dinámicas organizativas y garantizar procesos de inclusión personalizados, proponiendo ofertas educativas y estrategias (acciones y metodologías) para que cada alumno pueda apropiarse de los contenidos culturales y recrearlos en su realidad cotidiana. Asimismo, la educación social es un factor clave para afrontar las desigualdades y la falta de oportunidades, incorporar los sujetos de la educación en la multiplicidad de redes sociales, llenas de posibilidades para la participación ciudadana y la circulación social, y promover nuevas relaciones con la familia, los servicios y el tejido social, enriqueciendo, en definitiva, la calidad de la intervención escolar a partir de un trabajo interdisciplinario con el resto de profesionales y agentes sociales vinculados a diferentes contextos educativos.

Estas aportaciones podrían favorecer –tal y como sostienen diferentes autores– aspectos tan importantes y necesarios para la escuela como la mejora del clima de convivencia y la resolución de conflictos (Segura, 2013), la configuración de nuevas concepciones de los tiempos y los espacios educa-

tivos, la transversalidad de las intervenciones (integrando currículo, valores, hábitos, competencias, socialización, crecimiento personal) o la formación en valores ciudadanos, la conciencia crítica y el sentido de pertenencia a la comunidad. Asimismo, pueden dar un relieve diferente a la acción de las tutorías en cuanto al acompañamiento, el seguimiento, la estrategia, la metodología, la atención personal, etc.

Los profesionales de la educación social pueden convertirse, también, en mediadores esenciales entre la escuela y la comunidad (López, 2013), diseñando intervenciones más efectivas para afrontar las necesidades de la escuela, planificando nuevos proyectos interdisciplinarios, evaluando las acciones llevadas a cabo desde una perspectiva social y comunitaria, dinamizando espacios colectivos, promoviendo campañas de sensibilización, etc.

La preparación pedagógica, comunitaria y mediadora de estos profesionales ofrece la posibilidad de realizar su trabajo con el resto de miembros de la comunidad educativa, integrándose en los departamentos y equipos de orientación. En este sentido, los profesionales de la educación social se convertirían en agentes de cambio interno, estableciendo relaciones de colaboración con los equipos docentes y asegurando conexiones duraderas y cercanas con los profesionales y agentes del entorno (González, Olmos y Serrate, 2015, p. 97).

En el marco de una concepción de la educación social como promotora del derecho a la educación y a la cultura, la apertura al entorno y las relaciones sociales y de colaboración (Sánchez, 2011), estamos convencidos de que los profesionales de la educación social pueden tener un sitio en el seno de los centros educativos en el marco de un trabajo conjunto con el resto de profesionales del sistema educativo. Ahora bien, ¿qué piensan los centros educativos? En este artículo recogemos su posicionamiento a partir de una investigación llevada a cabo en el curso 2017-2018.

## Planteamiento de la investigación

En el año 2010, el equipo de profesores del grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) hace una apuesta por la formación inicial de educadores sociales en contextos escolares, incorporando una asignatura obligatoria específica en su plan de estudios, “Acción socioeducativa en la escuela”. El diseño de esta asignatura se fundamentó en una primera investigación realizada desde el Laboratorio de Educación Social<sup>1</sup> de la UOC, que nos permitió conocer, entender, interpretar y defender espacios de acción socioeducativa en el sistema escolar.

Esta primera investigación subrayaba, entre otros aspectos, que las funciones y las acciones de los educadores sociales en los centros educativos catalanes se caracterizaban por su variabilidad e indefinición (Castillo y Bretones,



2014). Una realidad que nos empujó a iniciar una segunda investigación, en el año 2016, llamada *Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya* y financiada por la Universitat Oberta de Catalunya (Bretones, Solé, Castillo, Meneses i Fàbregues, 2019).

Esta investigación tuvo como objetivo principal la obtención de información relevante sobre la incorporación de los educadores sociales en el sistema educativo de Cataluña. Este proceso, que se ha producido de formas muy diferentes en España según las políticas educativas que los diferentes gobiernos autonómicos han ido desarrollando durante los últimos años, ha requerido un enfoque complejo que permitiera determinar la presencia de estos profesionales en la actividad cotidiana de los centros educativos catalanes, de qué forma se justifica y se financia su incorporación, qué tareas y responsabilidades desarrollan en relación con el resto de profesionales que intervienen y, finalmente, qué valoración se hace de la aportación de esta figura profesional en el contexto de la educación obligatoria.

A diferencia de otros estudios e investigaciones realizados en el resto del Estado, la investigación que presentamos en este artículo también incorpora el análisis de las funciones y los ámbitos de actuación de la figura profesional de los técnicos de integración social. Es así porque Cataluña presenta un marco legislativo y normativo específico que la diferencia del resto de comunidades del Estado español<sup>2</sup>. Este marco singular podría conllevar una confusión de papeles y funciones profesionales entre ambas figuras profesionales, con una formación, unas competencias y unas funciones diferenciadas y complementarias y, por tanto, una indefinición del papel, las funciones y las acciones que deben desarrollar los educadores sociales en contextos escolares. Con el objetivo de recoger las posibles repercusiones de esta realidad normativa, el estudio también incorpora y describe la relación que tienen los educadores sociales y los técnicos de integración social con los centros educativos, los motivos que les impulsaron a incorporar estas figuras profesionales, los encargos que se les han encomendado, las funciones que se les suponen y los retos que ha suscitado su incorporación.

La investigación llevada a cabo ha permitido realizar un análisis diagnóstico de la situación actual en cuanto al grado de integración de los educadores sociales en las dinámicas de las escuelas e institutos de Cataluña. Al mismo tiempo, aporta un estudio detallado de las condiciones que facilitan o dificultan el ejercicio de su función profesional como agentes educativos.

En primer lugar, se analizaron las funciones y los ámbitos de actuación de los educadores sociales y los técnicos de integración social teniendo en cuenta diferentes factores: la tipología de profesionales de que disponían los centros; el plan, programa o proyecto en el que se incorporaban y la vía de financiación; las necesidades de los centros educativos y los motivos a los que respondía su contratación; las aportaciones específicas de estos profesio-

nales en la dinámica escolar a partir de los ámbitos de actuación prioritarios en los que desarrollaban su actividad profesional; las funciones profesionales que asumían y, finalmente, las limitaciones a las que se enfrentaban en el desarrollo de su tarea.

En segundo lugar, se analizaron las funciones y los ámbitos de actuación que desarrollaban otros profesionales en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria que no disponían de educadores sociales y/o técnicos de integración social, teniendo en cuenta cuestiones como las estrategias y las prácticas de agrupamiento de los estudiantes para atender la diversidad; los perfiles profesionales que desarrollaban funciones específicas en relación con la atención a la diversidad de los estudiantes; los motivos y las razones principales por los que los equipos directivos de los centros que no disponen de educadores sociales y técnicos de integración social no habían incorporado estas figuras y, finalmente, las expectativas de los equipos directivos que se proponían incorporar estas figuras en el futuro.

Por último, se analizó el papel otorgado a los educadores sociales en el ejercicio de su actividad profesional en los centros de educación de primaria y secundaria obligatoria, determinando la visión sobre el ejercicio profesional del educador social desde la perspectiva de los equipos directivos, poniendo de manifiesto su posición en relación con la incorporación de esta figura profesional al sistema educativo.



## Metodología

La investigación se articuló a partir de un trabajo de campo basado en una encuesta a los equipos directivos de los centros de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña. El universo del estudio fue el conjunto de los 2.890 centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña de acuerdo con los registros oficiales del curso 2017-2018.

El proceso de diseño y construcción de la encuesta comenzó con un debate llevado a cabo en el marco del proyecto en el que todos los miembros del equipo consideramos el objetivo general de la investigación, la idoneidad de la administración electrónica del cuestionario como instrumento para desarrollar el trabajo de campo y las áreas principales que debería cubrir. Teniendo en cuenta otras investigaciones llevadas a cabo con anterioridad (Pedró, 2008; Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2008) se optó por este tipo de instrumento para que nos permitiría obtener información relevante a la hora de conocer la situación actual de los educadores sociales y los técnicos de integración social en los centros del sistema educativo de Cataluña.

El cuestionario fue estructurado en tres partes independientes que los participantes debían contestar teniendo en cuenta la situación particular de su centro. En primer lugar, un bloque común de preguntas sirvió para recoger información sobre la estructura y el funcionamiento del centro e identificar los diferentes perfiles de profesionales no docentes que formaban parte de su equipo. Esta información sirvió para discriminar los centros que, efectivamente, disponían de la figura del educador social o del técnico de integración social. En este caso, los participantes pasaban a un segundo bloque de preguntas en el que debían proporcionar información sobre la presencia de esta figura en su equipo y hacer, al mismo tiempo, una valoración de las limitaciones específicas de las tareas desarrolladas por estos profesionales en el centro.

En caso de que no dispusieran de la figura del educador o del técnico de integración social en sus equipos, el segundo bloque del cuestionario presentaba un conjunto de preguntas a participantes para que proporcionaran información sobre el ejercicio profesional de otros perfiles con los que comparten responsabilidades. Asimismo, un apartado final de este segundo bloque permitió discriminar los centros que habían previsto incorporar la figura del educador o del técnico de integración social en el futuro respecto de los que no lo habían previsto. En caso afirmativo, la encuesta recogía las razones que justificaban su incorporación y los motivos que habían imposibilitado hacerlo antes. En el segundo caso, se recogían las razones por las que no se preveía su incorporación.

Finalmente, un tercer bloque de preguntas del cuestionario fue presentado a todos los participantes, independientemente de si disponían de la figura del educador social o del técnico de integración social en su equipo, a fin de poder valorar el papel que desempeñan en la actualidad los educadores sociales en los centros educativos de Cataluña. Al mismo tiempo, se preguntaba sobre la previsión de su evolución durante los cinco próximos años.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el curso escolar 2017-2018, siguiendo el procedimiento de administración que comenzó con el contacto con los centros para presentar la investigación, la obtención de su consentimiento para participar en el estudio y el envío de la dirección electrónica personalizada para llenar el cuestionario. Una vez cerrado el trabajo de campo, se obtuvieron 498 respuestas completas. El trabajo de campo y el análisis diagnóstico que presentamos en este artículo se concretan en esta muestra final de centros de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña<sup>3</sup>.

## Resultados

### En relación con los centros que tienen la figura profesional del educador social o el técnico de integración social

Los resultados del estudio constatan, en primer lugar, que son minoritarios, en Cataluña, los centros de primaria y secundaria que incorporan profesionales de atención socioeducativa en sus equipos educativos. De hecho, en el marco de regulación catalán, sólo 10 de cada 100 centros han contratado profesionales de atención socioeducativa. De estos, 6 de cada 10 han optado por incorporar profesionales con un grado superior de formación profesional de integración social. Un tercio de los centros han contratado profesionales diplomados o graduados en educación social.

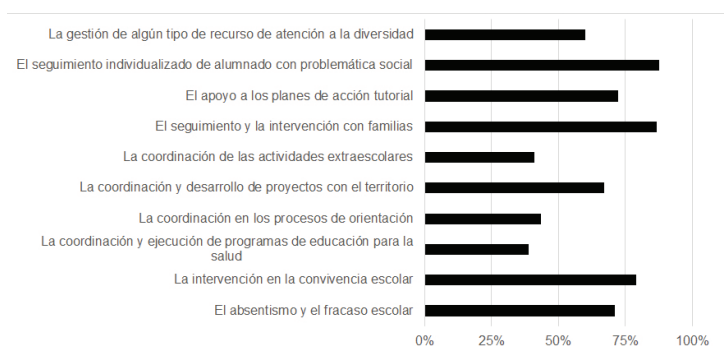
Entre los centros que incorporan profesionales de atención socioeducativa se constatan dos tendencias: por un lado, son mayoritarios los centros de primaria y secundaria que disponen de técnicos de integración social financiados por el Departamento de Educación en el marco del programa de escuela inclusiva y atención a la diversidad, y, por otro, son minoritarios los centros de primaria y secundaria que, gracias a una financiación de las AMPA, la administración local o alguna fundación, contratan educadores sociales para atender demandas muy concretas.

El Departamento de Educación contrata el 80% de los profesionales, mientras que el resto son contratados por otras instituciones o servicios, principalmente por la administración local y, en un porcentaje más pequeño, por las AMPA de los centros educativos y fundaciones privadas. Todos los profesionales que no han sido contratados por el Departamento de Educación son educadores sociales.

Las principales necesidades apuntadas por los equipos directivos a la hora de incorporar a los educadores sociales o a los técnicos de integración social han permitido realizar una aproximación al contexto y las circunstancias particulares que han permitido su contratación. Las problemáticas sociales, el fracaso escolar, el absentismo y la promoción de la convivencia son las necesidades principales que explican la incorporación de ambas figuras profesionales en los equipos educativos de los centros. En este sentido, los equipos directivos de los centros de secundaria, a diferencia de los de primaria, perciben las situaciones de absentismo y fracaso escolar como necesidades prioritarias, tal y como se puede ver en la gráfica 1.





**Gràfica 1.** Necesidades que justifican la contratación de los ES o TIS

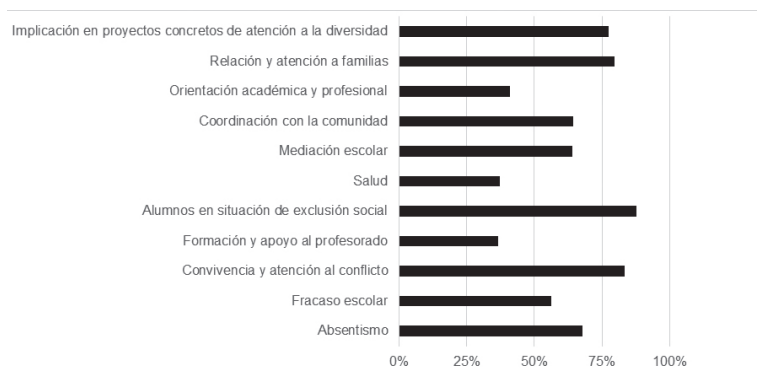
Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, “bastante” y “mucho”)<sup>4</sup>

Tal y como se puede ver en esta gráfica, entre las aportaciones que realizan los educadores sociales o técnicos de integración social en los centros educativos destacan, en más de tres cuartas partes de los centros, todas las vinculadas a la mejora de la convivencia escolar, la atención a la diversidad, el apoyo profesional a los docentes y la coordinación con los recursos y servicios del territorio. Las aportaciones vinculadas a la atención a situaciones de absentismo y fracaso escolar y el apoyo a los planes de acción tutorial también son relevantes en cuanto al ámbito de responsabilidad que se asigna a estos profesionales en los centros. Una vez más, los equipos directivos de los centros de educación secundaria valoran más las aportaciones de los profesionales de la acción social en las dinámicas de absentismo y fracaso escolar.

Los principales ámbitos de acción de los educadores sociales y los técnicos de integración social que se apuntan en la mayoría de los centros tienen que ver con el seguimiento de alumnos con dificultades sociales, la convivencia escolar, la relación con las familias y los proyectos específicos de atención a la diversidad, tal y como se puede ver en la gráfica 2. Una sexta parte de los equipos directivos destacan, como ámbitos prioritarios de acción, el absentismo escolar, la coordinación con la comunidad y la mediación escolar. Una vez más, los equipos directivos de los centros de educación secundaria perciben con más intensidad que los de los centros de primaria el absentismo y el fracaso escolar.

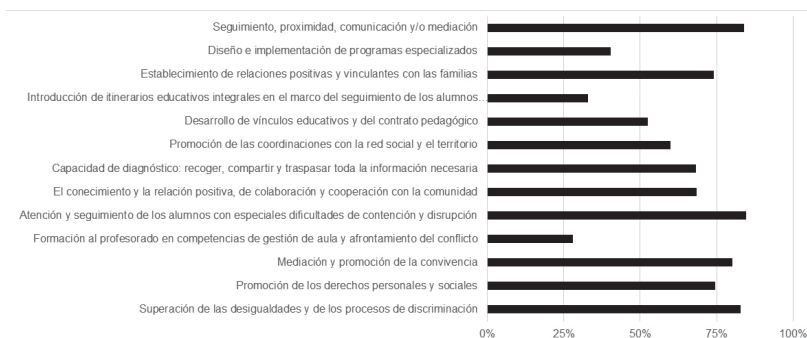
Sira, alerta! La font d'aquesta gràfica l'has de maquetar des d'aquest word perquè té una nota al peu. Fixa-t'hi, sisplau, si no es complicarà la revisió de la maqueta. Les gràfiques te les vaig enviar en versió editable.



**Gráfica 2.** Ámbitos de actuación de los ES o TIS en los centros educativos

Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías "bastante" y "mucho")<sup>5</sup>

En cuanto a las funciones, y tal y como se puede ver en la gráfica 3, tres cuartas partes de los centros encuestados destacan la atención y el seguimiento de los alumnos con dificultades de contención y disrupción; el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación; la superación de las desigualdades y de los procesos de discriminación; la promoción de los derechos personales y sociales; la mediación y la promoción de la convivencia; el establecimiento de relaciones positivas y vinculantes con las familias, y el conocimiento y la relación positiva, de colaboración y cooperación con la comunidad.

**Gráfica 3.** Funciones de los ES o TIS en los centros educativos

Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías "bastante" y "mucho")<sup>6</sup>

La multiplicidad de dinámicas en las que participan y las funciones que se atribuyen a los educadores sociales y los técnicos de integración social<sup>7</sup> son entendidas por los equipos directivos, en términos generales, desde la complementariedad, así como el hecho de que están muy dirigidas al alumnado



con dificultades especiales. Concebidos desde la complementariedad, ambos profesionales no participan del claustro ni de la toma de decisiones derivada. En cierto modo no son miembro de pleno derecho de los equipos educativos.

Esta multiplicidad de dinámicas y funciones evidencia también una confusión en la concepción del papel y el lugar que ocupan los educadores sociales y los técnicos de integración social en los equipos educativos. Lejos de ser vistos como figuras profesionales complementarias (como ocurre, por ejemplo, entre los técnicos de educación infantil y los maestros de educación infantil) son concebidos, a menudo, como figuras equivalentes. Las causas que explican esta realidad son variadas y complejas, así como sus consecuencias.

Por un lado, se constata el desconocimiento que tienen los docentes, en general, de las funciones profesionales de ambas figuras profesionales. En este sentido, la opción del Departamento de Educación de incorporar la figura del técnico de integración social y las limitaciones de acceso para los educadores sociales se perfila como una de las razones principales de este desconocimiento. Otro factor tiene que ver con el tipo de formación (inicial y permanente) que han recibido y reciben maestros y educadores sociales, arraigada en tradiciones formativas, ejercicios profesionales y prácticas diferentes.

Muchos de los técnicos de integración social contratados por el Departamento son, también, educadores sociales de formación. Una formación, la del graduado en Educación Social, que el Departamento bonifica con treinta puntos en la constitución de las bolsas de trabajo, pero que no reconoce a la hora de contratar a los profesionales. Esta realidad afecta a las funciones de los educadores porque desdibuja los límites y las responsabilidades, no sólo entre técnicos de integración social y educadores sociales, sino también entre estos y el resto de profesionales de los centros.

## En relación con los centros que no tienen la figura profesional del educador social o el técnico de integración social

La investigación realizada también intenta determinar qué profesionales desarrollan funciones y ámbitos de acción compartidos con los educadores sociales y los técnicos de integración social en los centros que no disponen de las figuras profesionales de los educadores sociales o los técnicos de integración social. Así pues, otros miembros de los equipos educativos de los centros llevan a cabo diferentes tareas que, o bien se corresponden con el ámbito de responsabilidad del educador social o el técnico de integración social, o bien podrían dar apoyo en estas tareas. Según las necesidades de cada centro, las modalidades organizativas pueden variar, así como las acciones mediante las cuales se intenta dar respuesta a cuestiones relativas a la diversidad de

necesidades educativas del alumnado, la atención a las situaciones de vulnerabilidad y riesgo social, la prevención del absentismo y el abandono escolar prematuro, la relación con las familias, la mejora de la convivencia escolar, etc. Finalmente, también se recogen las razones principales por las que los centros que no disponen de educadores sociales o técnicos de integración social no han incorporado esta figura en sus equipos y cuáles son las expectativas de los equipos directivos a fin de poderlo hacer en un futuro.

La atención a la diversidad, la promoción del éxito escolar de todos los alumnos, la atención del alumnado en riesgo de exclusión social o la promoción de la convivencia escolar obligan a los centros educativos a realizar un trabajo muy diverso desde estructuras de organización y atribución de competencias que requieren el desarrollo de un liderazgo compartido. En esta investigación se han recogido diferentes tareas para conocer las funciones desempeñadas por los diferentes agentes de los equipos educativos de los centros a la hora de articular respuestas efectivas, sobre todo en cuanto a la atención de los alumnos que provienen de contextos desfavorecidos o presentan más dificultades en los aprendizajes. En este último caso, los educadores sociales o los técnicos de integración social asumen las funciones principales, pero los centros que no tienen estas figuras se organizan de formas diversas para garantizar el acompañamiento de todo el alumnado y, especialmente, la de los alumnos que más lo necesitan, a la vez que se intenta promover el bienestar del centro, un hecho que abarca la necesidad de fortalecer las estructuras de prevención de conflictos y de mediación, incluyendo la acción tutorial con el alumnado y el seguimiento de las familias.

En los centros donde no tienen la figura profesional del educador social o del técnico de integración social, el papel de los tutores es central en el seguimiento individualizado de los alumnos. Los tutores son los responsables principales, si bien se trata de una función colegiada con el resto del equipo docente. Asimismo, también son los tutores los que realizan el seguimiento y la intervención con las familias, uno de los elementos clave a la hora de alcanzar unos resultados académicos buenos para todos.

En Cataluña, de acuerdo con la Resolución ENS/585/2017 de 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto educativo de centro, los centros educativos deben tener implementado el proyecto de convivencia en el marco de su proyecto educativo, como muy tarde, en marzo de 2020. En este sentido, el proyecto de convivencia debe reflejar las acciones que el centro educativo desarrolle para capacitar a todos los alumnos y al resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Los datos obtenidos gracias a la investigación demuestran que ya se realiza una labor en los centros, teniendo en cuenta que las acciones que se llevan a cabo desde este proyecto se dirigen a tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno.



La mayoría de los equipos directivos señalan la necesidad de atender los problemas de fracaso escolar y absentismo escolar, antesala de un abandono prematuro que sufren, sobre todo, los alumnos que pertenecen a contextos sociales más desfavorecidos. La complejidad de este fenómeno preocupa a los equipos directivos en la medida que hay que hacer un abordaje comprensivo más allá de las acciones aisladas y a menudo homogeneizadoras sobre los jóvenes en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. La incorporación, a su juicio, de un técnico de integración social o de un educador social, permitiría un abordaje más amplio ante la posibilidad de atender factores subjetivos, institucionales y familiares.

A fin de promover la consecución de unos resultados académicos buenos para todos y luchar contra el abandono prematuro de los niños y los jóvenes del sistema educativo, los centros están comprometidos con la realización de un trabajo en red con el entorno. En este sentido, la coordinación y el desarrollo de proyectos con los agentes sociales del territorio forman parte de una estrategia compartida entre diferentes agentes de los centros educativos, donde el jefe de estudios tiene un papel muy relevante. En muchos casos, coordina las comisiones sociales de los centros, dado que centraliza la información de los alumnos y las familias de las que los servicios sociales hacen un seguimiento. Cabe destacar esta tarea de liderazgo de los jefes de estudios mientras se fomenta la corresponsabilidad del resto de agentes del centro, muy presentes, por ejemplo, en las comisiones sociales, lo que pone de manifiesto la implicación conjunta de diferentes profesionales –también entre los equipos docentes– a la hora de hacer un trabajo conjunto en la prevención, la detección y el abordaje de las situaciones de mayor vulnerabilidad que inciden en los niños/as, los jóvenes y sus familias.

En el sí de los centros se llevan a cabo otras tareas compartidas. La orientación académica y profesional es repartida entre el jefe de estudios, los propios tutores y los psicopedagogos. El apoyo a los planes de acción tutorial lo llevan a cabo, principalmente, los tutores y los jefes de estudios, mientras que otros miembros de los equipos docentes y los psicopedagogos lo hacen en menos de una tercera parte de los centros. La dinamización y la gestión de los recursos de atención a la diversidad de los centros se asumen entre el jefe de estudios, otros miembros del equipo docente, el psicopedagogo y el maestro de terapéutica. La intervención en la convivencia escolar también implica a diferentes agentes, mientras que los jefes de estudios y los tutores tienen un papel muy destacado.

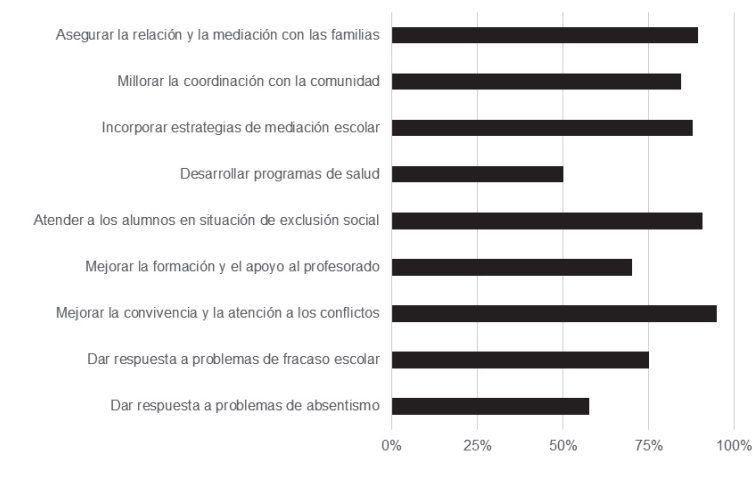
Finalmente, y en cuanto a la promoción y la coordinación de las actividades extraescolares, la responsabilidad recae en otros miembros de la comunidad educativa, como las AMPA, que pueden contar, en algunos casos, con el apoyo más o menos activo de servicios municipales o entidades de tiempo libre.

La mayoría de funciones que la figura del educador social o el técnico de integración social llevan a cabo en los centros educativos son avaladas por los equipos directivos a la hora de reclamar la incorporación de esta figu-

ra profesional en los centros (véase gráfica 4). En la mayoría de los casos se destaca la necesidad de atender a los alumnos en situación de exclusión social, así como el hecho de tener que dar respuesta a los problemas de fracaso escolar y la mejora de la convivencia y la atención de los conflictos escolares, algo estrechamente vinculado con la necesidad que manifiestan los equipos directivos –que dedican mucho tiempo a la gestión de conflictos de convivencia– a la hora de incorporar estrategias de mediación escolar en los centros. Paralelamente, se apunta la necesidad de mejorar la relación con la comunidad, mientras se quieren fortalecer los vínculos con las familias y mejorar los procesos de mediación con ellas. Asimismo, la mayoría de los equipos directivos señalan la necesidad de atender los problemas de absentismo escolar a fin de prever un abandono prematuro, especialmente cuando los alumnos cursan la ESO. Finalmente, la mitad de los equipos directivos apuntan la necesidad de desarrollar programas de salud en sus centros.



Gráfica 4. Razones que justifican la incorporación de la figura del ES o TIS

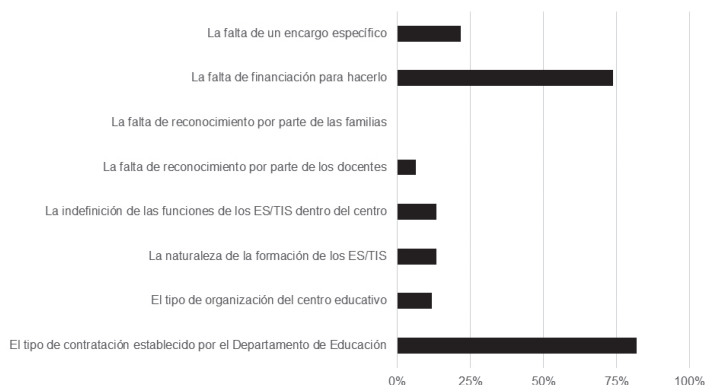


Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")<sup>8</sup>

Los equipos directivos manifiestan la necesidad de incorporar educadores sociales y técnicos de integración social en sus centros, si bien no creen que se pueda hacer en un plazo corto de tiempo. En este sentido, la mayoría señala al Departamento de Educación a la hora de indicar las razones por las que no han podido incorporar estas figuras profesionales en sus centros. En la misma línea, la práctica totalidad de los equipos directivos han contestado que no entienden el tipo de contratación establecido por el Departamento ni las vías de financiación (véase gráfica 5). En ambos casos, pues, no queda claro el procedimiento de acceso de estas figuras profesionales como cuerpo no docente del Departamento, ni cuáles son los criterios de provisión de puestos de trabajo y adjudicación de las plazas, poniendo de manifiesto la indefinición del procedimiento a seguir para poderlo hacer a pesar de la

existencia de documentos para la organización y gestión de los centros en relación con la contratación de servicios y profesionales de atención educativa que complementan la atención educativa a los alumnos y apoyan el desarrollo del proyecto educativo del centro, coordinadamente con los docentes, en función de las necesidades de los centros.

**Gràfica 5.** Razones que han imposibilitado la incorporación de la figura del ES o TIS



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")<sup>9</sup>

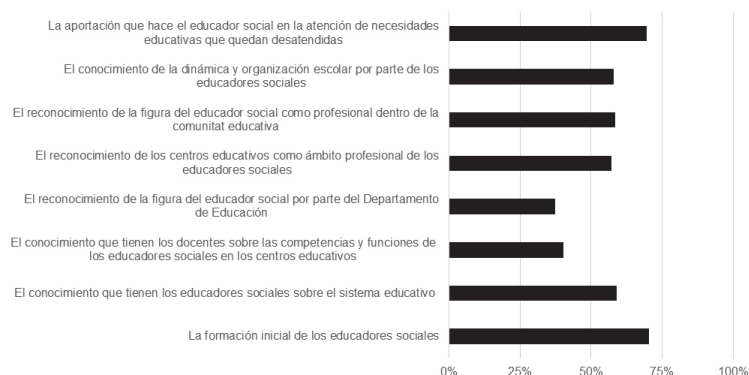
## Presente y futuro del educador social en contextos escolares

Todos los centros que participaron en la investigación, tuvieron educadores sociales o no en sus equipos, valoraron el papel de estos profesionales en los centros educativos a partir de diferentes ítems. La elección de los indicadores que se escogieron respondía, principalmente, a cuatro razones: la primera tiene que ver con la dificultad de tener en cuenta todas las variables potenciales que inciden en la participación de los educadores sociales en la escuela, la segunda está vinculada con la idiosincrasia profesional, la tercera tiene relación con la realidad legislativa, organizativa y reglamentaria de los centros educativos y, finalmente, la cuarta hace referencia a la necesidad de mejorar la formación teórica y práctica de los futuros educadores sociales.

Las valoraciones de los centros participantes en la investigación constatan un grado de satisfacción muy significativo vinculado con la formación inicial de los educadores sociales. De acuerdo con esta primera constatación, más de la mitad de los centros participantes en la investigación (de un total de 498) están satisfechos con el conocimiento que estos profesionales tienen del sistema educativo y la dinámica y organización escolar, al tiempo que valoran las aportaciones que estos profesionales pueden hacer en la atención

de las necesidades educativas que actualmente quedan desatendidas (véase gráfica 6). En este sentido, más de la mitad de los centros valoran satisfactoriamente el reconocimiento de la figura de los educadores sociales como nuevos profesionales dentro del marco escolar y en la comunidad educativa.

**Gráfica 6.** Valoraciones del papel del educador social en los centros educativos. Presente



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")<sup>10</sup>

Contrariamente, los propios centros valoran que, tanto el conocimiento que los docentes tienen de las competencias y funciones de los educadores sociales en los centros educativos como el conocimiento que el Departamento de Educación tiene de la figura del educador social, son poco satisfactorios. Estos datos, sin embargo, se invierten cuando los centros lo valoran con una perspectiva de futuro: se espera un mayor reconocimiento, por parte de los docentes y el Departamento de Educación, de esta figura profesional y de las funciones que pueden llevar a cabo en el seno de los centros (véase gráfica 7).

En cuanto al resto de indicadores, y siempre en clave de futuro, el grado de satisfacción se incrementa en todas las variables que se apuntan: la formación inicial de los educadores sociales; el conocimiento que los profesionales tienen del sistema educativo; el conocimiento que los profesionales tienen de la dinámica y la organización escolar; la atención de las necesidades educativas que quedan desatendidas y el reconocimiento de la figura de los educadores sociales como profesionales de los centros y la comunidad educativa (véase gráfica 7).





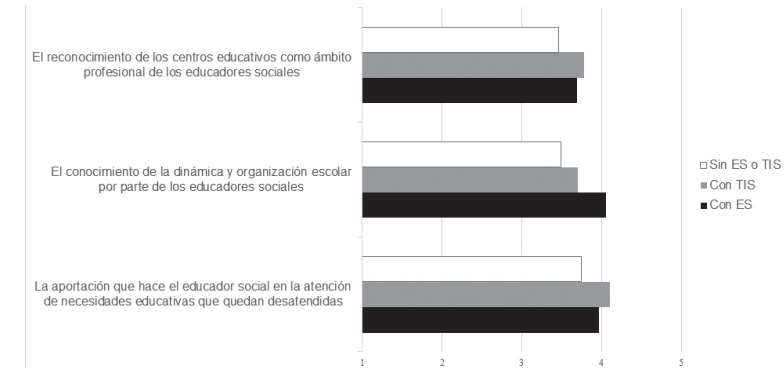
**Gráfica 7.** Valoraciones del papel del educador social en los centros educativos. Futuro



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")<sup>11</sup>

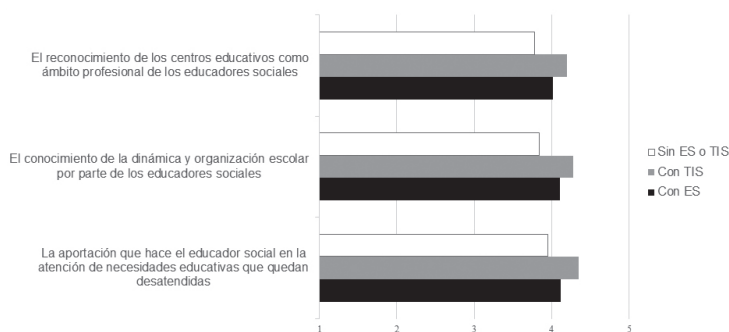
Como se puede ver en la gráfica 8 y 9, aparecen diferencias entre los equipos directivos de los centros de primaria y secundaria a la hora de valorar la tipología de profesional contratado, se disponga o no de educadores sociales y técnicos de integración social. Los equipos directivos que disponen de estos técnicos valoran más que el resto de centros las aportaciones que hace el educador social en la atención de las necesidades educativas que quedan desatendidas. Mientras que los equipos directivos que disponen de un educador social en sus centros valoran, muy por encima del resto de centros, el conocimiento que tiene este profesional de las dinámicas y la organización escolar. Finalmente, los centros que tienen una u otra figura en sus equipos valoran más satisfactoriamente que los centros que no tienen ninguna figura el reconocimiento de los centros educativos como ámbito profesional de los educadores sociales.

**Gráfica 8.** Valoraciones del papel del educador social según tipología de profesional con tratado. Presente



Fuente: Elaboración propia a partir de los promedios totales obtenidos<sup>12</sup>

**Gráfica 9.** Valoraciones del papel del educador social según tipología de profesional contratado. Futuro



Fuente: Elaboración propia a partir de los promedios totales obtenidos<sup>13</sup>



## Conclusiones

La finalidad de tener nuevos y diversos profesionales en los centros escolares debería ser la de mejorar la calidad de la educación escolar. La incorporación de educadores sociales en el sistema educativo hay que valorarla como una oportunidad para robustecer los centros a la hora de abordar las dificultades que se presentan (González, Olmos y Serrate, 2015, p. 96).

En nuestra opinión, esta incorporación no puede quedar reducida a la asunción de funciones supletorias o secundarias a fin de solucionar unas necesidades que los equipos docentes no pueden o no saben resolver. Cualquier iniciativa innovadora siempre es un proceso complejo, y lo es en la medida que se integra en un contexto organizado y rígido, centro de múltiples inercias y poco inclinado a la introducción de cambios que puedan cuestionar el papel predominante de la actividad académica y la función docente (Castillo, Galán y Pellissa, 2012, p. 8).

Docentes y educadores trabajan en un contexto común y resuelven necesidades comunes. Unos y otros atienden problemáticas compartidas que necesitan un trabajo cooperativo para buscar y construir alternativas educativas. La mejora del éxito educativo requiere, indudablemente, garantizar un trabajo interdisciplinario entre los diferentes agentes implicados (Albaigés y Martínez, 2013), poniendo en común culturas profesionales diversas. Sin esta cooperación, la presencia de los educadores sociales en los centros escolares difícilmente podrá contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo.

Con el fin de establecer un espacio común entre educadores y docentes será necesario seguir insistiendo, a la luz de los datos presentados, en la definición del lugar que deben ocupar. En este sentido, los espacios educativos que incorporen las funciones de los educadores sociales deberán ser replanteados con más coherencia, más allá del sentido de la oportunidad. El carácter

esencialmente pedagógico de la educación social es una de las aportaciones más significativas que puede realizar en el marco escolar. Entender la educación escolar como un proceso de construcción permanente entre la familia, la escuela y el resto de la sociedad tiene, como mínimo, dos consecuencias directas: la estrecha colaboración del complejo entramado de agentes implicados y la necesidad de establecer puentes de trabajo compartido y continuado entre la escuela y la comunidad. Apostar por esta dinámica requiere un cambio de posicionamiento entre los miembros de la comunidad educativa a la hora de plantear sus proyectos educativos y resituar los roles y las funciones tradicionales, además de articular nuevos espacios comunes de trabajo, reflexión y consenso.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, entendemos que las funciones y los espacios de actuación de los profesionales no deben depender sólo del debate de las necesidades existentes en cada centro o etapa, sino también de la importancia que cada administración les concede. El papel futuro que esta figura profesional puede acabar ejerciendo en el seno del sistema educativo se juega en esta primera etapa de incorporación, así como la función de la pedagogía social en la escuela e, incluso, la propia escuela como institución social.

Nos encontramos, pues, ante un proceso que se retroalimenta. Por un lado, la educación social permite introducir nuevas dinámicas de trabajo en la escuela, que permiten “el paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa” (Castillo, 2008, p. 65). Por otro lado, los ámbitos de trabajo de la educación social se amplían y se enriquecen (Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez y Orozco, 2017, p. 148), lo que proporciona nuevos espacios educativos de acción a los profesionales de la educación social que permiten, al mismo tiempo, diversificar y enriquecer la construcción de la profesión.

Eva Bretones Peregrina

Profesora doctora

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

ebretones@uoc.edu

Jordi Solé Blanch

Profesor doctor

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

jsolebla@uoc.edu

Julio Meneses Naranjo

Profesor doctor

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

jmenesesn@uoc.edu

Miquel Castillo Carbonell

Profesor doctor

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

mcastillocarb@uoc.edu

Sergi Fàbregues Feijóo

Profesor doctor

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

sfabreguesf@uoc.edu



## Bibliografía

**Albaigés, B.; Martínez, M.** (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 39.

**Bretones, E.; Solé, J.; Castillo, M.; Meneses, J.; Fàbregues, S.** (2019). *Acció social i Educativa en contextos escolars: situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya*. Informe de Recerca. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10609/92886>

**Castillo, M.** (2008). Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.

**Castillo, M.; Bretones, E.** (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC.

**Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B.** (2012). *Acció socioeducativa a l'escola*. Barcelona: UOC.

**Cuesta, M. C.; Martínez, M. A.; Cuesta, J. L.; Sánchez, S.; Orozco, M. L.** (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145-174.

**González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.

**Pedró, F. (Dr).** (2008) *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

**López, R.** (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-6. Recuperado de: [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)

**Sánchez, J. F.** (2011). La educación social como práctica socioeducativa promotora de la participación en la ciudadanía: la profesionalización de la profesión. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 12. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/jfsc.htm>

**Segura, M.** (2013). La educación social en la escuela. Convivencia, violencia y resolución de conflictos. *Revista CADUP*, 1, 1-24.

**Signalés, C.; Mominó, J. M.; Meneses, J.; Badia, T.** (2008) *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Informe de investigación. Madrid: UOC-Fundación Telefónica.

- 1 El Laboratorio de Educación Social (LES) nace como grupo de investigación con el objetivo principal de estudiar y analizar las temáticas actuales y futuras del campo de la educación social y reflexionar sobre ellas. El LES se inicia con la intención de articular las producciones del mundo universitario con la experiencia del campo profesional, dando pie a desarrollar líneas de trabajo conjunto que impacten de forma directa en la esfera social y educativa. El trabajo investigador se sitúa alrededor de las intersecciones entre el trabajo educativo con diferentes franjas de edad, el papel de las instituciones socioeducativas, y el tercer sector social y las políticas sociales y educativas actuales.
- 2 Cataluña no ha desarrollado un marco legislativo que institucionalice la incorporación de los educadores sociales a los centros educativos, aunque sí que lo ha hecho para otras categorías profesionales, como los técnicos de integración social, en el marco del Acuerdo entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y el Comité Intercentros (21 de marzo de 2006), en el contexto de un convenio de colaboración con el Departamento de Bienestar y Familia y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración del alumnado de nueva incorporación en enseñanza secundaria, y también para el desarrollo de actividades de refuerzo.  
Sin embargo, el Departamento de Enseñanza ha favorecido la contratación de educadores sociales en la gestión de aspectos y problemáticas concretas en el marco de planes específicos para determinados centros educativos (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña, título VIII, capítulo I, artículo 108.1: “Los centros educativos pueden disponer de profesionales de atención educativa, que deben tener la titulación, la cualificación y el perfil profesionales adecuados para complementar la atención educativa a los alumnos, según las necesidades de cada centro, y apoyar el desarrollo del proyecto educativo del centro, coordinadamente con los docentes” –proyectos para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos, y la Ley de presupuestos de la Generalitat de Cataluña para el 2015: “Incrementar el personal educativo no docente para la atención de la diversidad en los centros públicos”–; Programa de escuela inclusiva y atención a la diversidad, que ejecuta la Moción 191/X del Parlamento de Cataluña sobre la atención a la diversidad y la inclusión en los centros educativos, desde diciembre de 2015).
- 3 Los datos que se aportan en este artículo son una selección del conjunto de variables analizadas. Para una revisión completa de todos los datos recogidos y analizados en la investigación se puede consultar: <http://hdl.handle.net/10609/92886>. *Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya*. Informe de investigación (Bretones, Solé, Castillo, Meneses y Fàbregas, 2019).
- 4 ¿Qué importancia tienen las siguientes necesidades en la petición/contratación del ES/TIS en su centro? Ninguna, muy poca, poca, bastante, mucha. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 5 ¿Cuál es la participación del ES/TIS en relación con los siguientes ámbitos de actuación en su centro? Ninguna, muy poca, poca, bastante, mucha. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 6 ¿En qué medida las siguientes funciones caracterizan la actividad del ES/TIS en su centro? Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 7 La elección de los ámbitos, dinámicas y funciones que realizamos como equipo investigador es fruto de un proceso previo de análisis del marco legislativo de las administraciones educativas autonómicas que han incorporado a los educadores sociales en los centros educativos. Eso nos ha llevado a asumir el riesgo de obviar otras particularidades, pero hacerlo así nos ha permitido unificar la propuesta de ámbitos, dinámicas y funciones.
- 8 Teniendo en cuenta su autonomía como centro, ¿en qué medida las siguientes razones justifican la incorporación de la figura del EA y/o TIS a su equipo educativo? Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 9 Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.

- 10 Teniendo en cuenta la situación actual, ¿hasta qué punto está satisfecho con los siguientes aspectos. Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
  - 11 Teniendo en cuenta la evolución de estos aspectos en el futuro, ¿hasta qué punto cree que mejorarán en los próximos cinco años? Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
  - 12 Para una revisión completa de los promedios obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
  - 13 Para una revisión completa de los promedios obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 

