



FACULTAT DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
Programa 3117 RD 99/2011 de Doctorado en Educación: Estudios
Históricos, Políticos y Comparados de la Educación

TESIS DOCTORAL

LA FIGURA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA, FRANCIA E ITALIA.



Educación Social en la escuela



Escuela de familias



Propuestas interculturales e inclusivas



Presentada por: Maria Ester Alventosa-Bleda

Dirigida por:

Dr. Luís Miguel Lázaro Lorente

Dr. Joan María Senent Sánchez

Dedique aquesta tesi a la meua família. Als meus fills i filles pel recolzament i paraules d'ànim en tot moment.

Però a qui la dedique especialment és a Vicent, el meu marit, company de fatigues i qui em va animar en tot moment a emprendre aquesta aventura, i m'ha acompanyat, recolzat i suportat en tots els moments difícils que han sorgit, i que, malauradament, no ha pogut gaudir de veure el final de la mateixa:

“Va per tu amor meu”.

Agradecimientos

El trabajo y dedicación invertido para la realización de esta tesis doctoral ha sido financiado con una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su convocatoria de 2017/2018 (FPU 16/06254) y adscrita al departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

El apoyo de mis dos directores fue determinante para conseguir la beca FPU, que me permitió dedicarme plenamente a la realización de esta tesis. También agradezco su apoyo en los momentos en que lo necesitaba, para poder seguir adelante.

Agradecer a mis compañeras y compañeros del departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, que me han apoyado en momentos muy duros, sobrevenidos por problemas personales, acaecidos durante la tesis.

Vull dedicar a les meues companyes de despatx i Borja, un agraïment especial, ja que hem estat un equip de suport molt ben avingut. Com ja va dir Borja en el seu moment, hem viscut una experiència molt especial e inoblidable.

No quiero dejar de resaltar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado en mi investigación, facilitándome contactos a quien poder entrevistar o aceptando contestar a mis preguntas para poder completar mi investigación, sobre

todo en la referente a Francia, donde no pude desplazarme para recopilar la información que conseguí en Italia.

Infatti, per quanto riguarda alla ricerca dell'Italia, vorrei ringraziare a tutti coloro che hanno collaborato, come i miei colleghi di Roma Trè. Ma vorrei ringraziare in maniera speciale alle mie amiche Donatella Giovanazzi e Donatella Donato, e pure alla filla dei miei antichi vicini e amici, Sabrina Mecozzi, per il suo gran contributo alla mia ricerca.

“Un día despertarás y descubrirás que no tienes tiempo para hacer lo que soñabas. El momento es ahora. Actúa.”

Pablo Coelho

Índice de Contenido

Resumen	
Resum	
Abstrac	
Riassumto	
1. Capítulo I: Introducción y Trayectoria de la Investigación	21
1.1. Justificación de la Investigación	32
1.2. Objetivos	37
1.2.1. Generales	37
1.2.2. Específicos	37
1.3. Metodología	39
1.3.1. ¿Por qué un estudio comparado?.....	39
1.3.2. Fases del estudio comparado.....	43
1.3.3. Justificación de las unidades de comparación.....	44
1.3.4. Variables a tener en cuenta:.....	46
1.3.5. Técnicas de recogida de información y fuentes.....	48
1.4. Organización del Texto	51
2. Capítulo II: Estudios previos.....	55

2.1. Trabajo Final de Grado y Trabajo Final de Máster	55
2.2. Análisis del Estado de la ES en la Escuela en la Comunidad Valenciana.....	59
2.3. Investigación intranacional. Estudio comparado CC.AA.	64
3. Capítulo III: Panorama de la Educación Social en Europa.....	73
3.1. Orígenes y evolución de la Intervención social desde una perspectiva europea	73
3.1.1. Antecedentes y tipología de la Intervención Social.....	73
3.1.2. Actualidad.....	88
3.2. Conceptualización y contextualización de la Educación Social.....	93
3.2.1. Dificultades de definir la Educación Social: un concepto polisémico.....	93
3.2.2. Educación Social en Europa. Una profesión con muchas nomenclaturas.....	97
4. Capítulo IV: La Educación Social en los centros escolares.....	103
4.1. ¿La ES en la escuela es un ámbito emergente o ámbito consolidado?.....	107
4.1.1. La Importancia de la Participación.....	120

4.2. Funciones de las Educadoras y Educadores Sociales en los Centros Educativos	125
4.2.1. Funciones Según el CGCEES.....	129
4.2.2. Funciones legisladas en las CC.AA. que incluyen ES en la Escuela.....	133
4.2.3. Funciones Según los Estudios de Caso Propios y Literatura Analizada	136
4.3. Una Educación Completa Desde la Infancia Hasta la Aduldez.....	140
5. Capítulo V: Estudio Comparado entre España, Francia e Italia	145
5.1. Fase Descriptiva	145
5.1.1. Descripción de variables.....	146
5.1.2. Descripción de las Unidades de comparación	148
5.2. Fase Interpretativa	184
5.2.1. España	184
5.2.2. Francia.....	189
5.2.3. Italia	193
5.3. Fase de yuxtaposición.....	198
5.4. Fase de comparación.....	200

5.4.1. Comparación Variable 1 Organización del sistema educativo.....	200
5.4.2. Comparación Variable 2 Situación de las Educadoras y Educadores Sociales en la Escuela	200
5.4.3. Comparación Variable 3 Regulación de la Profesión de Educadora y Educador Social	205
5.4.4. Comparación Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social	206
5.4.5. Comparación Variable 5. Cómo se valora el trabajo de educadoras y educadores sociales en centros donde trabajan.....	206
6. Capítulo VI: Conclusiones	209
7. Capitolo VII: Conclusioni	223
8. Referencias	235
9. Webgrafía.....	255
10. Anexos	259
10.1. Entrevistas Investigación Comunidad Valenciana	259
10.2. Entrevistas Francia	265
10.3. Entrevistas Italia.....	273

Tabla 1 *Siglas utilizadas*

AIEJI	Asociación Internacional de Educadoras y Educadores Sociales
AMPA	Asociación de Madres y Padres del Alumnado
ANEP	Associazione Nazionale Educatori Professionali
ASEDES	Asociación Estatal de Educación Social
BES	Bisogni Educativi Speciali
CCAA	Comunidades Autónomas
CCOOPV	Comisiones Obreras del País Valenciano
CGCEES	Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales
COEESCV	Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana
CTS	Centri Territoriali di Supporto
DD.HH.	Derechos Humanos
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EDH	Educación en Derechos Humanos
ES	Educación Social
FAMPA-València	Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Valencia
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030)

ONES	Organisation National des Édicateurs Spécialisés
PISA	Programme for International Student Assessment, en inglés
TFG	Trabajo Final de Grado
TFM	Trabajo Final de Máster
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USR	Uffici scolastici regionali

Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) de la Agenda 2030 tienen la finalidad de construir una sociedad sostenible en la dimensión social, la ambiental y la económica. Tal vez es un buen momento para aplicar un cambio de paradigma en la escuela, en el cual se tenga en consideración la dimensión social de la educación, necesaria para desarrollar la educación integral del alumnado, explícita en el Derecho a la Educación e implícita en la educación de calidad del ODS 4. Así mismo, debería garantizar la participación de la entera Comunidad Educativa en el funcionamiento del centro. En la introducción, se exponen experiencias y estudios que consideran que las educadoras y educadores sociales tienen mucho que aportar a la apertura de la escuela y a la cohesión de la Comunidad Educativa. También se pondrá de manifiesto la estrecha relación y la contribución de dicha figura profesional en temas de prevención contra diferentes tipos de violencia en la sociedad. Teniendo en cuenta todos estos factores, la pregunta que se plantea es: ¿Las educadoras y educadores sociales forman parte del equipo multidisciplinar de los centros escolares? Partiendo de esta base y estando España integrada en un contexto europeo, en la presente tesis doctoral se realiza un estudio comparado sobre la situación de las y los profesionales de la Educación Social (ES en adelante) en los centros escolares de España, Francia e Italia. La finalidad del mismo es conocer si dicha figura profesional forma parte del equipo multidisciplinar de los centros de primaria y secundaria en los países estudiados, ya sea implementado en la legislación o fuera de ella. También se refleja

la consideración del trabajo de dicha figura profesional en la escuela según las entrevistas y la literatura estudiada. La investigación parte de una metodología comparada de tres sistemas educativos del contexto europeo. Desarrolla un análisis de contenido sobre las normativas para mapear la situación de la ES en la escuela en cada variable de comparación. Se basa en fuentes como la entrevista personal y la búsqueda por internet de bases de datos, además de la revisión de la literatura para conocer el estado del arte. En los resultados se puede apreciar que, aunque ninguno de los tres países incluye en su ley educativa, de forma explícita, la figura profesional citada en la escuela, sí que existen algunos mecanismos para cubrir la vertiente social de la educación, aunque de manera parcial.

Resum

Els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS d'ara endavant) de l'Agenda 2030 tenen la finalitat de construir una societat sostenible en la dimensió social, ambiental i econòmica. Potser és un bon moment per aplicar un canvi de paradigma a l'escola, on es tingui en consideració la dimensió social de l'educació, necessària per desenvolupar l'educació integral de l'alumnat, explícita en el dret a l'educació i implícita en la educació de qualitat de l'ODS 4. Així mateix, hauria de garantir la participació de tota la Comunitat Educativa en el funcionament del centre. A la introducció, s'exposen experiències i estudis que consideren que les educadores i educadors socials tenen molt a aportar a l'obertura de l'escola i a la cohesió de la Comunitat Educativa. També es posarà de manifest l'estreta relació i

la contribució de la figura professional esmentada en temes de prevenció contra diferents tipus de violència a la societat. Tenint en compte tots aquests factors, la pregunta que es planteja és: Les educadores i educadors socials formen part de l'equip multidisciplinari dels centres escolars? Partint d'aquesta base i estant Espanya integrada en un context europeu, en aquesta tesi doctoral es realitza un estudi comparat sobre la situació de les i els professionals de l'Educació Social als centres escolars d'Espanya, França i Itàlia . La finalitat és conèixer si aquesta figura professional forma part de l'equip multidisciplinari dels centres de primària i secundària als països estudiats, ja sigui implementat en la legislació o fora d'aquesta. També es reflecteix la consideració del treball de la figura professional a l'escola segons les entrevistes i la literatura estudiada. La investigació parteix d'una metodologia comparada de tres sistemes educatius del context europeu. Desenvolupa una anàlisi de contingut sobre les normatives per mapar la situació de l'Educació Social a l'escola a cada variable de comparació. Es basa en fonts com l'entrevista personal i la cerca per internet de bases de dades, a més de la revisió de la literatura per conèixer l'estat de l'art. En els resultats es pot apreciar que, encara que cap dels tres països inclou a la seva llei educativa, de forma explícita, la figura professional citada a l'escola, sí que hi ha alguns mecanismes per cobrir el vessant social de l'educació, tot i que de manera parcial.

Abstract

The Sustainable Development Goals (SDG henceforth) of the 2030 Agenda have the purpose of building a sustainable society in the social, environmental and economic dimensions. Right now, it could be the moment to apply a new paradigm in the school. We need to take into account the social dimension of education, which is necessary to develop the comprehensive education of students, explicitly in the Right to Education and implicitly in the quality of education in the SDG 4. Likewise, it should guarantee the participation of the whole Educational Community to manage the centre. With this aim, the introduction of this document exposes experiences and studies which demonstrate the crucial role of the social educators to achieve both, the opening of the school and the cohesion of the Educational Community. It will be highlighted also the contribution of this professional figure to handle issues related with violence prevention in the society. Taking all these factors into account, the question that arises is: Are social educators part of the multidisciplinary equip in the schools? Starting from this base and being Spain integrated in a European context, this doctoral thesis performs a comparative study about the situation of Social Education professionals in the schools of Spain, France and Italy. The main purpose consists on study if Social Education professionals are integrated in the multidisciplinary equip of primary and secondary schools in the countries studied, whether by legal requirements or not. Using personal interviews of real cases and studding the state of the art in the literature, this document makes clear the importance of this professional figure in the schools. The research is based on a

comparative methodology of three educational systems in the European context. Develops a content analysis in the legislation to be able to map the situation of Social Education in the school, for each comparison variable. The data has been obtained from different sources, such as the over mentioned personal interviews, the Internet search of databases, in addition to the review of the literature. In the results it can be seen that, although none of the three countries explicitly includes, in their educational law, the Social Education professional as a figure included in the school staff, there are some mechanisms to cover the social aspect of education, albeit partially.

Riassunto

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 hanno lo scopo di costruire una società sostenibile nelle dimensioni sociale, ambientale ed economica. Forse è un buon momento per applicare un cambio di paradigma nella scuola, in cui si prenda in considerazione la dimensione sociale dell'educazione. Questa è necessaria per sviluppare l'educazione completa degli studenti e delle studentesse, esplicita nel diritto all'istruzione e implicita nell'istruzione di qualità degli SDG 4, garantendo la partecipazione dell'intera Comunità Educativa al funzionamento del centro scolastico. Nell'introduzione vengono esposte esperienze e studi che mostrano come gli educatori sociali abbiano molto da contribuire all'apertura della scuola all'ambiente e alla coesione della Comunità Educativa. Si rileva inoltre lo stretto rapporto e il contributo di questa figura professionale nelle questioni come la

prevenzione contro diversi tipi di violenza nella società. Considerati tutti questi fattori, la domanda che ci si pone è: gli educatori e le educatrici professionisti sono parte del team multidisciplinare delle scuole? Partendo da questa base ed essendo la Spagna integrata in un contesto europeo, nella presente tesi di dottorato viene svolto uno studio comparativo sulla situazione dei professionisti dell'Educazione Sociale nelle scuole di Spagna, Francia e Italia. Lo scopo è sapere se detta figura professionale fa parte dell'équipe multidisciplinare delle scuole primarie e secondarie dei paesi studiati, sia nella legislazione o al di fuori di essa. Si espone anche come viene considerato il lavoro di detta figura professionale nella scuola con riferimento alle interviste e alla letteratura studiata. La ricerca comparativa di tre sistemi educativi nel contesto europeo per sviluppare un'analisi dei contenuti sui regolamenti e per mappare la situazione dell'Educazione Sociale nella scuola in ciascuna variabile di confronto. Questo studio si basa su fonti come l'intervista personale e la ricerca su Internet di banche dati, oltre alla revisione della letteratura per conoscere lo stato dell'arte. Dai risultati si evince che, sebbene nessuno dei tre paesi includa esplicitamente nel proprio diritto dell'istruzione la figura professionale menzionata, nella scuola, esistono alcuni meccanismi per coprire, seppur parzialmente, l'aspetto sociale dell'educazione.

1. Capítulo I: Introducción y Trayectoria de la Investigación

En la presente tesis se pretende realizar un estudio comparado entre España, Francia e Italia, para comprobar si incluyen a la educadora y el educador social como parte del equipo multidisciplinar de los centros escolares y, en caso afirmativo, cómo lo hacen. Pero antes de profundizar en el tema, se considera conveniente explicar las razones que condujeron a tomar esta decisión. Se podría decir que este estudio se inicia antes de empezar el grado de Educación Social, en el ámbito de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPA en adelante), a la que pertenecía por mi rol de madre en aquel momento. Como mi implicación tiende a ser bastante estrecha, también era miembro del Consejo Escolar del Centro y del Municipal.

Aunque en aquellos tiempos no estaba metida en el mundo académico, por el ámbito en el que me movía era muy consciente de la importancia de participar en el funcionamiento del centro escolar y en cualquier lugar donde pudiera contribuir a la mejora de la educación. De esta manera, desde el consejo escolar y la comisión de convivencia, empecé a ver niños y niñas que, ya desde temprana edad, se les sentenciaba y etiquetaba por falta de herramientas y recursos. Se detectaba la impotencia del profesorado al no conseguir la corresponsabilidad educativa familiar. También contribuían a dicha sentencia, la maraña de las consecuencias de las normas, reglamentos de régimen interno y demás, que no aportaban ninguna

solución pedagógica. De este modo, la comisión de convivencia se convertía en una comisión de punición.

Ante la lamentable situación de asistir a reuniones de la comisión de convivencia, con la finalidad de abrir expedientes, y viendo el rechazo, en general, a aplicar medidas pedagógicas, con el argumento de que no había recursos para hacerlo, me surgieron varias preguntas: ¿Dónde queda la responsabilidad de la Comunidad Educativa para con el alumnado? ¿Acaso se respeta el derecho a la educación en casos en que el alumnado provoca disrupción en el aula? O lo que es más grave, ¿dónde queda el derecho a la educación si no se educa de manera integral? ¿Existe alguna figura profesional entre el equipo multidisciplinar de la escuela, capaz de dar respuesta a esta y otras necesidades como la prevención del abandono prematuro de la escuela, del acoso o de la exclusión social, derivada de problemas como estos?

Me gustaría aclarar que la perspectiva del razonamiento expuesto, no se basa únicamente en mi experiencia en el AMPA de los centros donde estudiaron mi hijo y mi hija. Como miembro de la junta de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado de Valencia (*FAMPA-València* en adelante), me dediqué a la formación y asesoramiento de las AMPA, pudiendo constatar que el funcionamiento y los problemas de los que he hablado, eran bastante parecidos en los distintos centros. Aunque varíe el contexto, las necesidades y las relaciones interpersonales son similares. Fue indagando desde la *Plataforma per*

l'Ensenyament, a la cual pertenecía por estar en la junta directiva de *FAMPA-València*, que conocí la existencia de la Educación Social y de la defensa que se hacía de la necesidad de incluir esta figura profesional en la escuela, para dar respuesta a casos como los citados anteriormente y otros. En ese momento se luchaba por un cambio en la escuela que la hiciera más inclusiva y democrática, más equitativa y que ofreciera igualdad real de oportunidades a todo el alumnado.

También tuve la suerte de participar en una jornada organizada por un educador y dos educadoras sociales que trabajaban en los IES públicos de un pueblo de Valencia, mediante un proyecto municipal. Escuchar como trabajaban con el alumnado y las familias, en coordinación con el equipo multidisciplinar de los IES, y viendo la labor que realizaban, me convenció de que, como profesionales de la Educación Social, podían contribuir al éxito escolar del alumnado y a mejorar la convivencia en el centro. Todas estas experiencias y todas estas vivencias me llevaron a presentarme al acceso a la universidad para estudiar Educación Social, con la finalidad de adquirir la formación y conocimientos que me permitieran contribuir a la transformación de la escuela, de la que tanto se hablaba.

Desde que empecé el grado, mi investigación ha ido en la línea de estudiar qué podían aportar las educadoras y educadores sociales a la educación escolar. De hecho, mi Trabajo Final de Grado (TFG en adelante) trata sobre la función de la educadora y el educador social como nexo de unión entre los diferentes sectores de la Comunidad Educativa. Mi Trabajo Final de Máster (TFM en adelante) es un

estudio de caso de tres IES públicos de un municipio cercano a Valencia, en el que trabajaban dos educadoras y un educador social. Aunque ambos se explican en el apartado 2.1., se puede aquí decir que en los dos casos se manifiesta que las educadoras y educadores sociales, juegan un papel importante en los centros escolares como nexo de unión entre la Comunidad Educativa, que favorece la creación de redes sociales de protección al alumnado.

En el TFM, se constata la labor profesional de las educadoras y el educador social desarrollando programas de prevención del acoso, de coeducación, de escuela inclusiva, entre otros, que no solamente van dirigidos al alumnado, sino también a las familias. Además, se coordinan con entidades y organizaciones del entorno como los servicios sociales, la policía municipal y asociaciones diversas, con las que se trabaja el absentismo escolar, la prevención de la desadaptación social del alumnado y la visión global de posibles problemas que puedan influir en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes (Alventosa-Bleda, 2017). Observando la labor profesional desarrollada en estos centros, se refuerza el argumento de que la ES aporta la perspectiva social de la educación a aquella cognitiva que ofrece el profesorado, contribuyendo a desarrollar la educación integral que, según Petrus (1997) necesita el ser humano.

El mismo Petrus (2004) afirma que no se pueden separar la ES de la educación escolar, pues son complementarias y necesarias para desarrollar una educación integral. De hecho, la literatura estudiada sobre el estado del arte, tanto

para los dos estudios anteriores como para la presente tesis, muestra que las educadoras y educadores sociales juegan un papel crucial como complemento de la educación escolar. Según la misma, su formación les acredita para desarrollar proyectos socioeducativos, comunitarios, en mediación y convivencia. Su principal cometido es la detección de factores de riesgo de exclusión social, la construcción de tejido social y el empoderamiento del individuo o del grupo con el que trabaja para su inserción social. Así pues, esta figura profesional puede desarrollar proyectos inclusivos en el centro escolar, que influyan en la prevención problemas que deriven en la exclusión social del alumnado, como por ejemplo el abandono prematuro escolar.

En este punto cabe preguntarse si el equipo multidisciplinar actual, en los centros escolares, es suficiente para cubrir todas las necesidades del alumnado y ofrecer una educación integral, como la que dictan las Naciones Unidas en el punto 2 del Derecho a la Educación:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 26, p. 8).

Es cierto que, según la redacción, favorecer la comprensión y la tolerancia entre naciones y grupos étnicos, o promover actividades para la paz, se cubre con organizar alguna actividad transversal, de manera puntual. Pero aquello del *pleno desarrollo de la personalidad humana*, ya no está tan claro que se cumpla, pues la presencia de la educación integral está muy lejos de ser una realidad en la escuela. Hace años que se reivindica un cambio de paradigma en la misma, pero no se llega a consolidar, pues la transformación de la escuela no se puede lograr sin un cambio desde dentro de su estructura.

Si se pone atención al nuevo informe elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), la presidenta de la misma, Sahle-Work Zewde, advierte que, aunque la educación es la principal protagonista para atacar las desigualdades sociales, necesita una transformación. Zewde (en UNESCO, 2022) asevera que las escuelas y las aulas deben adaptarse a los cambios sociales del siglo XXI. Es necesario conseguir el derecho a una educación de calidad global y el aprendizaje tiene la obligación de desarrollar las capacidades de las personas para trabajar unidas por el bien común.

Así pues, la misma Zewde destaca dos principios esenciales universales que deben fundamentar la educación en todo el mundo: el respeto de los derechos humanos y la preocupación por la educación como bien común. En el capítulo 3 del mismo informe (UNESCO, 2022), se reconoce la importancia de que el aprendizaje activo debe desarrollar los conocimientos procedimentales y conceptuales, así

como el compromiso cognitivo y emocional. Insta a desarrollar prácticas pedagógicas en continua adaptación a las exigencias del momento en el cual se aplican, es decir, deben evolucionar en el tiempo. Continuando con el mismo capítulo del informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), se propone una pedagogía colaborativa, interdisciplinaria y enfocada a la resolución de problemas, con una evaluación formativa o significativa, que no fomente la competencia y aumente la cooperación y el aprendizaje colectivo.

Toda esta pedagogía precisa un proyecto de centro que involucre la entera Comunidad Educativa y debe contar un equipo multidisciplinar que lo diseñe, lo canalice y lo coordine, trabajando de manera interdisciplinaria. Como se verá a lo largo de la tesis, una de las figuras profesionales que deberían formar ese equipo serían las educadoras y educadores sociales. Por su formación, como ya se ha aludido, ofrecen la oportunidad de hacer de nexo de unión entre los diferentes sectores de la Comunidad Educativa, desarrollar programas comunitarios participativos, esenciales para dar pie a la participación efectiva de toda ella en el funcionamiento del centro escolar, así como de mejorar la convivencia en el mismo.

Esa interdisciplinaria debe existir en los centros escolares para desarrollar la educación integral del ser humano, que desde hace tiempo se viene reivindicando desde el sector educativo, como se ha dicho anteriormente (Petrus, 1997). Es la misma pedagogía que se necesita para alcanzar los acuerdos contenidos en la Educación Para Todas y Todos (EPT) y en la Agenda 2030. Se

valora destacar que se debería aprovechar la gran participación en la gestación de la misma, para realizar los cambios necesarios para la transformación de la actual escuela obsoleta por una más acorde con el S.XXI, con el objetivo de conseguir la cohesión social que pretende dicha agenda. También el informe sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), elaborado por la Comisión Internacional, cuenta con participación de más de un millón de personas y tiene como objetivo reestablecer las relaciones entre las personas, con el planeta y la tecnología.

Teniendo en cuenta que las nuevas leyes educativas se apoyan en los objetivos de la Agenda 2030 (UNESCO, 2016), es lógico pensar que se necesita incluir la dimensión social en la escuela. La misma UNESCO, propone, dentro de su Programa para la Educación, la Educación para la Ciudadanía Global o Mundial (GCED en inglés), basada en la vertiente cognitiva, la conductual y la socioemocional, pues asegura que están interrelacionadas e integradas en el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2021). Es importante hacer constar que no se está cuestionando la profesionalidad de los y las docentes, sino complementarla con la de la ES, pues solamente poniendo en común las diferentes herramientas se puede llevar a término la educación integral, a la que tiene derecho el ser humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 26, p. 8), y la transformación requerida para que la escuela cumpla los requisitos del ODS4.

La presente tesis, hará mucho hincapié en el ODS 4, Educación de Calidad: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2016, p.20). El ODS 4 está ligado a otros muchos y es importante concienciarse desde temprana edad, en la importancia de vivir de manera sostenible, fomentando la corresponsabilidad social que conlleva. Esto no significa que las educadoras y educadores sociales impartan ninguna materia, pues no es su función, sino de involucrar a toda la Comunidad Educativa en un proyecto educativo inclusivo, fundamentado en la construcción de una sociedad más sostenible y justa. Un buen ejemplo de estos es el proyecto de Amiama, Ledesma y Monzón (2017) desarrollado en el curso de 3º de ESO de un IES de Guipúzcoa.

Es fundamental tener en cuenta qué se entiende en este estudio por educación y por educación de calidad y para el desarrollo sostenible. Se basa en lo que Irina Bokova afirma en el prólogo del libro “Replantear la educación del ODS 4”, (UNESCO, 2015). Esta considera que se debe entender la educación más allá de la alfabetización o la aritmética, debe abarcar la educación en la justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. Según Alventosa-Bleda y Senent (2020), para alcanzar los ODS, los centros escolares deben contar con equipos multidisciplinares compuestos por profesionales formados y capaces de desarrollar proyectos que conduzcan hacia dicha sostenibilidad.

En la investigación de Alventosa-Bleda et al. (2020), los planes de estudio del grado de magisterio sobre la formación de maestros y maestras de infantil en las universidades públicas analizadas, en materia de inclusión, interculturalidad,

participación y sostenibilidad, aunque contienen asignaturas relacionadas en ello, cuando se profundiza en el carácter formativo de las mismas, se puede apreciar que un gran porcentaje son optativas, por lo que no se asegura que se reciba dicha formación. Por lo que respecta a la convivencia disminuye bastante el número de materias impartidas, pero en cuanto al género, solamente 4 universidades ofrecen formación y el 80% de las asignaturas son optativas. Independientemente de que algunos aspectos de la formación inicial de magisterio podrían mejorar, no se puede pretender que las maestras y maestros tengan que saber de todo y hacerlo todo, pues cada profesional tiene sus competencias y debe dedicarse a ellas.

Como refleja el comentario de un profesor entrevistado para un estudio “El profesor llega hasta los deberes, el educador más allá” (Vila et al. 2020, p. 53). Por esto debe considerarse a las educadoras y educadores como figuras complementarias al equipo multidisciplinar, como ya se consideran en los centros donde esta figura profesional forma parte de los mismos. En el apartado 4.2., se puede apreciar que las funciones de las educadoras y educadores sociales en la escuela están enfocadas a la mejora de la convivencia y a tejer redes con el entorno, que prevengan la exclusión social. Su código deontológico está basado en los Derechos Humanos (DD.HH. en adelante) (ASEDES-CGCEES, 2007) y su principal tarea es la inclusión social de la persona o grupo con el que trabaja.

Viendo las posibilidades de prevención que ofrecen las funciones de las educadoras y educadores sociales, sería lógico pensar que su labor podría

contribuir a ejercer el Derecho a la Educación. Es bien sabido que este derecho es susceptible de ser violado en el momento en que no se pueda ejercer por causas como el acoso, la exclusión social o cualquier otra que el centro escolar no esté preparado para afrontar de manera eficaz. Desgraciadamente, estos actos suceden habitualmente, con mayor o menor incidencia o gravedad, en muchos centros escolares, especialmente en aquellos de barrios más vulnerables.

En la sección 2.3., dedicada al estudio intranacional de la presente tesis, se expone cómo algunas Comunidades Autónomas (CC.AA. en adelante) cuentan con educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria, y otras también en primaria. Viendo esto, se consideró utilizar la beca de Iniciación a la Investigación de la *Universitat de València* (del SEDI), para averiguar si en los centros escolares de la Comunidad Valenciana se incluía esta figura profesional o se contemplaba hacerlo. La respuesta de la secretaria técnica de educación en la entrevista realizada en 2017 (ampliada y explicada en el apartado 2.2.) fue que estaban convencidos de que había que incluirla, pero que no había presupuesto para hacerlo. Con la actualización realizada, se anuncia que en el curso 2022-2023 se piensa incluir dicha figura profesional en la escuela, en la Comunidad Valenciana.

Toda la investigación realizada durante el desarrollo de la presente tesis, en participación de comunicaciones a congresos, capítulos de libro y publicaciones en general, se centra en la misma línea, aunque desde diferentes perspectivas, confluyendo con las líneas de investigación de las personas con las cuales

colaboraba. La finalidad es trabajar desde distintas perspectivas para tener una visión holística del objeto de estudio. Como se irá demostrando a lo largo del texto, esta tesis no va de reivindicar una ampliación de nichos de trabajo para la ES, sino de evidenciar la necesidad de ampliar los equipos multidisciplinares para trabajar de manera interdisciplinar, para poder transformar la escuela y la educación, y actualizarla según las necesidades del siglo XXI. Lo que sí que hace es centrar la atención en la figura profesional de la Educación Social, como caso específico, sin menoscabo de que se pudieran incluir otras.

1.1. Justificación de la Investigación

Visto lo expuesto en la introducción, se valora la necesidad de investigar si dicha figura profesional, en Europa, se incluye en la escuela sostenida con fondos públicos y en qué condiciones. Registrada la situación en el estudio intranacional y teniendo en cuenta que nuestro país se encuentra inmerso en un contexto europeo, se plantea realizar un estudio comparado entre España, Francia e Italia, para comprobar si incluyen a la educadora y el educador social como parte del equipo multidisciplinar de sus centros escolares. En dicha comparación se analiza si esta inclusión se contempla, a nivel nacional, en la ley educativa de los tres países estudiados. En caso de no ser así, mediante entrevistas y la búsqueda en páginas oficiales, se averigua si de alguna manera trabajan en la escuela y en qué condiciones laborales lo hacen.

También se estudian algunas características del sistema educativo, el tipo de formación que reciben las educadoras y educadores sociales y si la Educación Social es una profesión regulada, en cada uno de los tres países tomados como unidades de comparación. Lo que se pretende en esta tesis no es la ampliación de la oferta laboral de las educadoras y educadores sociales (en la figura 3 se muestra el amplio abanico de posibilidades con las que cuentan para trabajar), sino una demanda para cubrir necesidades de la escuela, que no pueden ser cubiertas por los actuales equipos multidisciplinares. Se trata de poner en marcha la unión de la educación escolar con la ES a la que se refiere Petrus (2004), para que la educación integral y la corresponsabilidad educativa a la cual se hace referencia en la literatura, sea una realidad (Arana, 2014; Bretones y Castillo, 2014; Castillo, 2012, 2012b y 2013; Galán y Castillo, 2008; Laorden et al., 2006; López-Zaguirre, 2013; Menacho, 2013; Ortega, 2014; Petrus, 2004; Serrate, 2014; Puig y Fernández-Sanmamed, 2018). La ES puede aportar herramientas como la mediación o la prevención de la exclusión social, complementarias a las que cuenta el profesorado.

Así pues, cabe ver la inclusión de las educadoras y educadores sociales como una oportunidad para contribuir a la realización de un proyecto de centro inclusivo, que ofrezca una educación integral, que contribuya al desarrollo de la persona en todas sus vertientes; e integrada, que involucre la entera Comunidad Educativa y descargue a las y los docentes de responsabilidades que no les competen. En resumen, ofrece el complemento a la educación escolar como primer paso en la transformación de la escuela, orientada a conseguir una visión más

completa de la educación, que ayude a construir una sociedad solidaria y equitativa, que no “deje a nadie atrás”, la sociedad sostenible que se pretende en la Agenda 2030.

En el apartado 4.2. se detallan las funciones de una educadora o educador social en la escuela, pues es importante saber cuál es su labor para valorar la pertenencia o no a trabajar en dicho ámbito. No obstante, se adelanta que, a nivel global, ofrecen: orientación y atención a la diversidad; convivencia escolar, en toda su extensión; prevención del absentismo y abandono prematuro de la escuela; trabajo con familias e intervención con el alumnado, todo ello mediante programas realizados en coordinación, por supuesto, con el equipo multidisciplinar del centro.

Se exponen resultados de estudios recientes, como el de Vila et al. (2020), que revelan que el educador y la educadora social dan al centro la posibilidad de ir más allá de lo académico. En el mismo, se destaca que esta figura profesional, es considerada esencial por la Comunidad Educativa. En la misma línea, Ríos et al. (2021) analizan el estado de la ES en los centros escolares de Andalucía, después de 15 años de su implementación. Este ratifica los resultados de Vila et al. (2020) y añade que el éxito del trabajo de las educadoras y educadores sociales en la escuela, depende de la continuidad de su intervención en la misma y la extensión a todos los centros escolares, para lo cual se necesita el apoyo de la Administración pública.

Galán (2018) presenta a Extremadura como ejemplo de experiencia y constancia en el tiempo, ya que incorporó en el año 2004 el trabajo de educadores y educadoras sociales en la escuela, para la atención a la diversidad, y fue evolucionando hasta llegar a la intervención integral. Los y las docentes entrevistadas en Vila et al. (2020) y Ríos et al. (2021) afirman que dicha figura profesional debería formar parte del equipo multidisciplinar de los mismos, para cubrir una parte de las necesidades educativas emergentes en las escuelas, propias del área de la Educación Social. La valoración de las y los profesionales encuestados es que las educadoras y educadores sociales contribuyen a un mejor funcionamiento del centro respecto a convivencia, coordinación con los agentes externos y también con las familias.

Los estudios analizados, aseveran que el educador y la educadora social tienen la formación y las competencias para realizar intervenciones y proyectos que favorezcan la corresponsabilidad de la Comunidad Educativa, mejoren la convivencia del centro, y trabajen la inclusión y la diversidad en la escuela. Todas estas funciones son necesarias para ofrecer una educación integral, como indica el punto 2 del Derecho a la Educación (Declaración Universal de los DD.HH., 1948, artículo 26) y comunitaria, abierta al entorno, como se demanda en el ODS 4, para alcanzar la educación de calidad planteada. No obstante, y como se podrá observar en los resultados, de los tres países estudiados, Italia es el único que incluye, en su ley educativa estatal, la escuela como ámbito de dicha figura profesional. Aun así,

ni siquiera Italia cuenta con educadoras y educadores sociales en la escuela, a nivel nacional.

España cuenta con cuatro CC.AA. que les incluyen de manera consolidada, y dos que están en fase de pilotaje. Francia incluye dos figuras de lo social, a nivel estatal, que no se corresponden con la Educación Especializada, a la que equivale la ES. Parece ser, por las funciones que cumplen, que ofrecen un servicio más bien asistencial. Como afirma la Asamblea General de Naciones Unidas (2006), los programas internacionales necesitan medidas y acciones comprometidas por parte de los países firmantes, que les den valor y se responsabilicen de su aplicación local y su defensa global.

En los estudios anteriores efectuados, la literatura investigada y las encuestas realizadas, existen numerosas experiencias, ya sean por regiones o municipios, que sí que la incluyen. Es más, los equipos multidisciplinares con los que trabajan la valoran positivamente, pues argumentan que se requiere para cubrir necesidades que el equipo docente no puede, ni es de su competencia cubrirlas, ya que escapan a su labor profesional. Esto debería plantear la pregunta de por qué, si las educadoras y educadores sociales son un complemento para la educación integral del alumnado, necesaria para el pleno desarrollo de la persona, como indica el punto 2 del Derecho a la Educación, no forman parte del equipo multidisciplinar de la misma. Por supuesto se integrarían como agentes educativos, no como docentes.

1.2. Objetivos

1.2.1. Generales

- Realizar un breve repaso de la evolución de la intervención social en general, y de la Educación Social en particular, para contextualizar la investigación.
- Analizar la literatura respecto de la Educación Social en la escuela, para conocer la pertinencia de incluir la figura profesional en el equipo multidisciplinar de los centros escolares.
- Estudiar la presencia del educador/a social (o figura profesional correspondiente) en los sistemas educativos de los países europeos escogidos, para tener una visión general de su trabajo en los mismos.
- Comparar cómo se desarrolla la tarea del educador/a social en los centros escolares de los países-unidades de comparación: si es una profesión reglamentada en la escuela a nivel nacional; si existen programas municipales que la incluyan y en qué condiciones; si se realizan proyectos a nivel de centro con algún tipo de subvención; o, simplemente no se contempla.

1.2.2. Específicos

- Revisar las leyes educativas de las unidades de comparación, para ver si incluyen a la educadora y educador social como parte del equipo multidisciplinar de los centros escolares.

- Investigar el grado de conocimiento que poseen, los y las profesionales de la educación, sobre las funciones que desempeñan los educadores y educadoras sociales en la escuela.
- Analizar el status y exponer las funciones concretas del educador y la educadora social en los centros escolares donde forman parte del personal del centro, de manera interna o externa.
- Estudiar la influencia del educador y la educadora social en la mejora de la convivencia, la participación de las familias en los centros escolares y la cohesión de la Comunidad Educativa.
- Averiguar quién se hace cargo en el centro escolar de realizar planes de convivencia, trabajar el absentismo, elaborar programas de prevención; es decir, quien desarrolla las tareas que serían competencia de educadoras y educadores sociales.
- Actualizar los datos de la presencia y funciones del educador y la educadora social en el sistema educativo español, en las diferentes Comunidades Autónomas.
- Actualizar la situación de la Educación Social en los centros escolares valencianos exponiendo las investigaciones previas realizadas.

1.3. Metodología

1.3.1. *¿Por qué un estudio comparado?*

Como explica Holmes (1985), los especialistas en Educación Comprada consideran que estudiar los sistemas educativos extranjeros, ayuda a entender y mejorar el propio, tomando de estos aquello que se considera pertinente para dicha mejora. Tanto el mismo Holmes, como Pedró y Velloso (1986), atribuyen a Sadler la importancia de estudiar cada sistema educativo dentro del contexto histórico y sociológico de su país, para poder comprenderlo, compararlo y adaptarlo al propio. Si no se tuviera en cuenta el contexto para realizar el estudio comparado, podría producirse un sesgo con la consecuente alteración en los resultados del mismo. Como se podrá apreciar en el desarrollo del presente estudio, sobre todo en las fuentes de información, se ha tenido en cuenta este factor en la recogida de información. Para conocer el contexto de un país, es importante convivir con su gente en el mismo, así como hablar con las personas relacionadas con el ámbito del objeto de estudio.

En la introducción y en los estudios previos, se ha expuesto la importancia del trabajo de las educadoras y educadores sociales en la escuela, por lo que se plantea la siguiente pregunta, ¿el educador y la educadora social forman parte del equipo multidisciplinar en los centros educativos públicos europeos? Tomando el argumento expuesto en Holmes (1985), para contestar a esta pregunta se realiza un estudio comparado en el que se analizan los aspectos del sistema educativo de

los tres países elegidos como unidades de comparación, que puedan tener relación con el objeto de estudio; sus leyes de educación, para comprobar si incluyen la educadora y educador social como parte del equipo multidisciplinar; el tipo de formación que recibe esta figura profesional, así como cuales serían sus funciones dentro de la escuela y la valoración de su labor profesional en la misma. También se ha tenido en cuenta si la profesión está regulada en dichos países.

Como se puede observar a lo largo de esta tesis, el estudio va desde lo particular –situación en la Comunidad Valenciana- a lo general –situación del objeto de estudio en Europa-. La investigación tiene una doble perspectiva, pues el estudio comparado internacional entre España, Francia e Italia, incluye los datos del estudio comparado intranacional del estado de la cuestión en España, expuesto en el punto 1.2.3. En el mismo, queda demostrado que son muy pocas las CC.AA. que cuentan con dicha figura profesional en la escuela, aun viendo que el resto de la Comunidad Educativa valora su trabajo de manera muy positiva y se consideran como referentes profesionales en la contribución de la mejora de la convivencia del centro escolar.

En la actual sociedad globalizada, se podría pensar que los sistemas educativos europeos funcionan, más o menos, igual. No obstante, teniendo en cuenta que, en un mismo territorio nacional, como es el caso de España, existen diferencias entre CC.AA., como la desigualdad educativa reflejada en Alventosa et al. (2020), se considera pertinente saber qué está ocurriendo en otros países

Europeos. Para esto, se plantea realizar un estudio comparado del funcionamiento de los centros educativos de España, Francia e Italia, comprobar si cuentan con esta figura profesional en la escuela, cómo está funcionando y si se podría encontrar alguna acción en sus sistemas educativos que pudiera contribuir a mejorar el nuestro (Velloso y Pedró, 1991).

Al ser la Educación Comparada una disciplina de carácter básico, nos permite conocer los diferentes contextos educativos que forman parte de la realidad del contexto europeo, pero además, al tener un carácter aplicado, ese conocimiento permite realizar un análisis crítico de las similitudes y diferencias, de la interdependencia entre los diferentes contextos influidos por la globalización, y de la manera de utilizar dicho análisis crítico para contribuir, no solo a la mejora del propio sistema educativo, también a un cambio positivo conjunto (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Esta contribución podrá ser posible realizando una tarea de divulgación, como corresponde a una tesis doctoral como la presente.

El trabajo de campo con entrevistas a pie de centro en España e Italia y las realizadas mediante correo electrónico, en el caso de Francia, ofrece una perspectiva mucho más allá de los aspectos descriptivos y cuantitativos, se llega a establecer la relación existente entre las relaciones, siguiendo a García-Garrido y García-Ruíz (2012). Por citar un ejemplo de establecer relaciones mediante una observación, podría tomar la expresión de un director de instituto de Italia que decía “il nostro ministero della cultura si chiama ministero dell'istruzione, no

dell'educazione” (nuestro ministerio de la cultura se llama ministerio de la instrucción, no de la educación) (D.B. junio del 2019) haciendo referencia a una posible explicación de por qué se considera que la educación se basa en el aprendizaje cognitivo. Según este profesor, su sistema educativo tenía una gran carga heredada del fascismo, en el cual la instrucción y el adoctrinamiento eran fundamentales para tener a la ciudadanía sometida. Esto me hizo pensar, que en España también tenemos unos antecedentes parecidos, pues el franquismo bebía de la fuente del fascismo. Pero, además, podría decirse que la jerarquización de asignaturas existe por doquier, sólo hay que ver lo que se evalúa en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA en adelante), como se explica en el apartado 4.3.

Por supuesto la investigación tiene un carácter fenomenológico, pues los aspectos de la educación se analizan desde diferentes perspectivas, y la comparación entre los tres países le concede la pluralidad requerida para completar las cuatro propiedades principales de la comparación según Caballero et al. (2016). Se han entrevistado profesionales de la educación que están trabajando en centros de primaria y secundaria, así como a docentes y familias que tienen hijas e hijos en edad escolar, de los tres países. Son personas que están viviendo la educación y el funcionamiento de la escuela desde dentro, en su día a día, y las preguntas planteadas son de aquello que les atañe por formar parte de la Comunidad Educativa. En muchos casos, antes de empezar la entrevista se tuvo que explicar de qué se ocupa el y la profesional de la ES, cuál era su formación y sus ámbitos

de actuación, pues todavía hay un desconocimiento muy grande de la profesión y una confusión entre Trabajo Social y Educación Social.

1.3.2. Fases del estudio comparado

El estudio comparado se realiza según las fases de Hilker (1962) y Bereday (1964), pero teniendo en cuenta aportaciones posteriores de comparativistas como Caballero et al. (2016); Egido y Martínez-Usarralde (2019), Ferrer, (2002); García-Garrido (1990 y 1996); Martínez-Usarralde (2003 y 2006); Lázaro (1997), entre otros. Así pues, el estudio se ha estructurado según las cuatro fases diferenciadas en dicho método pues, aunque han pasado años desde su publicación, continúan utilizándose por su estructura sistemática idónea en la investigación científica. Las fases de esta estructura son:

Descriptiva. Como argumenta Garrido (1996), esta fase es la que ocupa la mayor parte de la investigación, pues en ella se describen las variables y las características de cada unidad de comparación en relación con las variables elegidas para el estudio. En esta tesis se expondrán aquellos datos de los sistemas educativos de cada país y de sus leyes educativas, relacionados con las variables seleccionadas. También se mostrará la información obtenida de las entrevistas y los estudios previos realizados respecto de las mismas. Esto nos permitirá basar la comparación sobre datos objetivos para que esta sea lo más fiable posible, compensando y teniendo en cuenta la parte de subjetividad de la investigación cualitativa.

Interpretativa. Esta fase sirve para clarificar situaciones o datos particulares de las unidades de comparación. En este caso concreto ha servido para poner en diálogo algunos aspectos de los datos recogidos en las entrevistas, no taxativos y con un nivel de abstracción que no permite llevarlos a las tablas de yuxtaposición.

Yuxtaposición. En las tablas de yuxtaposición se plasmarán los datos concretos y objetivos de la investigación que formen parte de las variables como, por ejemplo, si la ley educativa incluye o no a las educadoras y educadores sociales como parte de los equipos multidisciplinares de la escuela o si la profesión está regulada.

Comparación. Esta fase es aquella donde se realiza la comparación desde la valoración y el análisis de los datos obtenidos. Se requiere una selección de aquellos datos más destacables y relevantes para nuestra investigación. Tras un análisis crítico y valorativo de los mismos, se expondrán las conclusiones (Caballero et al. 2016). En este caso se evidenciará cómo, donde existe la ocasión, se integran educadoras y educadores sociales en la escuela para desarrollar tareas de prevención, acompañamiento y otras que contribuyan a mejorar la cohesión de la CE.

1.3.3. Justificación de las unidades de comparación

Las unidades de comparación elegidas han sido: España, por ser el país desde donde se realiza y para el cual se desarrolla el estudio; Francia, por ser la

cuna de la Educación Social en Europa (Chamseddine Habib Allah, 2013); e Italia, por ser un país pionero en hacer posible una escuela inclusiva, pues su ley de inclusión educativa data del 1971 (Ley n. 118 del 30/3/1971). En la delimitación de las unidades de comparación se ha buscado una cierta homogeneidad en los ámbitos de estudio, pues se tienen en cuenta características de los sistemas educativos y de leyes educativas de tres países europeos, democráticos y de un nivel sociocultural bastante similar, por lo que no presenta sesgos para el análisis crítico (García Garrido, 1996). Al mismo tiempo cuentan con la suficiente heterogeneidad entre ellos para poder realizar una comparación, pues existen diferencias respecto a la centralización del sistema educativo y la regularización de la profesión de ES, lo que se reflejará en la fase descriptiva.

También la evolución de su contexto histórico y político fue diferente en el período de la eclosión de la Educación Social, es decir, después de la Segunda Guerra Mundial y la instauración del Estado de Bienestar. España no se benefició del mismo en ese momento, pues se encontraba bajo la dictadura franquista y, aunque Italia y Francia sí que se beneficiaron, el contexto político de los dos países era diverso. Italia tenía una estabilidad política, con el *tripartito*, instaurado durante 50 años, y Francia tuvo frecuentes cambios de gobierno del 1946 al 1958. Por tanto, se utilizarán los procedimientos metodológicos basados en la perspectiva crítica de los estudios comparados.

1.3.4. Variables a tener en cuenta:

Como la finalidad es conocer si la educadora y educador social trabajan en la escuela, y en qué condiciones lo hacen, se investiga mediante la literatura, entrevistas a personas expertas y en las leyes educativas de los países estudiados, si está legislada su inclusión en la escuela. Otras de las preguntas realizadas en las entrevistas son: si saben que es la educación integral, si consideran importante desarrollarla en la escuela, si se fomenta la participación en el centro, si conocen y cómo se ve la labor de las y los profesionales de la ES en la escuela y si se considera necesaria dentro de la misma (en la sección de anexos se adjuntan algunas entrevistas como ejemplo).

También se realizaron preguntas más específicas, para ser contestadas por personal del equipo multidisciplinar o, en algún caso, por miembros del sector familia que pertenezcan al AMPA, al consejo escolar o que estén muy involucradas en el funcionamiento del centro sin pertenecer a ninguno de estos organismos. Estas serían: si hay centros que cuentan con educadores/educadoras sociales, si se contempla dicha inclusión directamente en el equipo multidisciplinar de los centros escolares y quién les contrata. Por el contrario, si no los hay, se pregunta quién se hace cargo de realizar planes de convivencia, de trabajar el absentismo, la inclusión o elaborar programas de prevención.

Una variable importante a considerar es si el sistema educativo está centralizado o no, pues en la descentralización hay aspectos positivos, pero es

importante vigilar que no provoque desigualdades educativas que puedan mermar la calidad de la enseñanza, como las reflejadas en el estudio intranacional. Por ejemplo, la descentralización en España, permite mantener la riqueza multicultural de las CC.AA. que componen nuestro país. Por otra parte, si como se plantea a lo largo de la tesis, la ES no puede separarse de la educación escolar, dejar la decisión de incluir en el equipo multidisciplinar de los centros escolares a las educadoras y educadores sociales a cada comunidad, debería considerarse tan descabellado como que decidieran si se deben incluir maestros y maestras. Por último, se tendrá en cuenta si la profesión de la ES está regulada en los países estudiados.

Resumiendo, las variables a tener en cuenta son:

- Variable 1 Organización de los sistemas educativos. Dentro de esta se incluyen dos subvariables.
- Variable 2 Situación sobre la inclusión de las y los educadores sociales en la escuela, de la que se definen cinco sub-variables.
- Variable 3 Regulación de la profesión de educadora y educador social.
- Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social.
- Variable 5 Valoración del trabajo de educadoras y educadores sociales en los centros donde trabajan.

Tanto las variables como las subvariables se detallan en la fase descriptiva (punto 5.1.1.).

1.3.5. Técnicas de recogida de información y fuentes

Las fuentes de información utilizadas, según el criterio de Bereday (1964) y la clasificación de García Garrido (1996), son tanto primarias como secundarias, como se aprecia en la tabla 3. Estas han permitido conocer si la figura de educadoras y educadores sociales formaba parte del equipo multidisciplinar de la escuela, realizar un adecuado marco teórico y conocer cuál es el estado del arte. También se han utilizado testimonios orales mediante la entrevista, como sugieren Velloso y Pedró (1991), y otras técnicas propias de la investigación cualitativa como la observación participante –practicada en el TFG y el TFM-. Se realizaron 28 entrevistas a personas de diferentes sectores de la Comunidad Educativa, como se indica en la tabla 2.

Tabla 2*Entrevistas realizadas para el estudio comparado*

Países Comparación	Unidades de	Sector Comunitario Educativo de Centros Escolares			
		Familias	Docentes	Equipo directivo	Educadores y Educadoras varios(*)
España	Tres Madres	Cuatro Maestras	Una Jefa estudios	Dos Educadoras sociales	
		Un Maestro		Un Educador social	
Francia	Una Madre de alumno	Dos Profesoras		Una Técnico de Intervención Social y Familiar	
		Un Profesor jubilado			
Italia	Tres padres de alumnado	Dos Profesores		Dos Directoras	Una Educadora
		Una Profesora		Un Director	
		Docente apoyo			

Nota: Elaboración propia

Siguiendo el razonamiento de Holmes (1985) y Pedró y Velloso (1986), aludiendo a Sadler, se consideró importante realizar una estancia en Italia y Francia, para poder conocer su contexto real. Aunque se pueda obtener información oficial y fidedigna de las bases de datos, la realidad cuando hablas con las personas de a pie y aquellas que están en contacto diario con el contexto a estudiar, suele cambiar o, como mínimo, tener otra perspectiva. En el caso de Italia, sí que se consiguió un contacto directo con las personas entrevistadas, pues pude realizar una estancia de 3 meses financiada con una beca Erasmus Plus. Desafortunadamente, en Francia no fue posible realizar la misma estancia, pues como consecuencia de la pandemia del Covid-19, se trastocaron los planes previstos. La verdad es que la mejor manera de conocer el contexto de un país es vivir en él y sumergirse en su cultura, pero, afortunadamente tenía contactos facilitados por mi tutor y una compañera de Grado, que me permitieron realizar entrevistas virtuales, a personas relacionadas con el ámbito educativo.

Con esta diversidad se pretendía tener un amplio espectro de información sobre el objeto de estudio, pues como asevera Caballero (1997) las fuentes de información son la base de una buena investigación. Por supuesto herramientas como el correo electrónico y las bases de datos de internet han sido esenciales pues, como dice Lázaro (1997), la utilización de estas fuentes facilita y enriquece la tarea investigadora. Desplazarse a cada lugar de los que se ha recabado información, como se ha explicado, no fue posible. Incluso no habiendo pandemia, en un mismo país me puse en contacto con personas de diferentes regiones, por lo

que el desplazamiento a cada uno de estos lugares hubiera supuesto una gran inversión de tiempo y dinero, difícil de asumir. Para simplificar la información sobre el tipo de fuentes e instrumentos utilizados, estos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Recogida de información

Fuentes		Instrumentos
Primarias	Secundarias	Entrevistas personales o por medios telemáticos a personas relacionadas con el mundo de la educación.
Las Leyes Generales de Educación de cada país-unidad de comparación	Artículos y libros relacionados con la ES en la escuela; con los orígenes de la intervención social; con la Educación Comparada	Entrevistas semiestructuradas abiertas.
Los documentos profesionales de Educadores y Educadoras Sociales de España;	Páginas web	Observación participante
Declaración Universal de los Derechos Humanos,	Estudios de caso (TFG TFM)	
Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos;		

Nota: Elaboración propia

1.4. Organización del Texto

La presente tesis se ha estructurado en siete capítulos. En el capítulo I, Introducción y trayectoria del estudio, la justificación del mismo, los objetivos y la metodología utilizada en esta tesis. En el capítulo II, se han detallado los antecedentes y estudios previos de la misma, en los que se basa en parte. El capítulo III, Panorama de la Educación Social en Europa, ofrece un repaso de la

historia para contextualizar el tema que se está tratando, que en este caso es la intervención social. No se pretende realizar un análisis minucioso de la historia de la misma, sino un breve repaso histórico y global de los antecedentes de la intervención social y de cómo se ha desarrollado a través del tiempo en Europa. Tampoco se pretende mostrar de manera detallada la diferencia de la evolución entre los países miembros de la Unión Europea, aunque sí se expondrá cómo esta diversidad ha influido de manera notable, en la dificultad a la hora de unificar criterios sobre formación y desarrollo de la profesión. Como la investigación se realiza para España, y su contexto político durante la eclosión de la ES se singularizaba del resto de Europa, se considera pertinente mostrar la diferencia de la evolución de la ES entre Europa y España.

La ES tiene su auge en las medidas tomadas por Europa para paliar las necesidades derivadas de la Segunda Guerra mundial, con la instauración del Estado de Bienestar. En España acabábamos de salir de la Guerra Civil y el contexto político era la dictadura franquista, así que la formación de educadores especializados se introdujo en la Formación Profesional en 1970. En las figuras 1 y 2 del punto 3.1.1. se encuentran los dos esquemas con las diferentes etapas de la evolución de la intervención social. En el mismo capítulo se conceptualiza y contextualiza el término ES exponiendo las dificultades encontradas tanto para definirla, como para dar una nomenclatura unificada a nivel europeo. Algunos motivos que provocan esta dificultad son la polisemia del término ES y las diferencias idiomáticas al traducirlo. También existen diferencias en su ámbito de

actuación y los centros donde se forman los y las profesionales de la misma, dependiendo del país donde lo hagan.

En el capítulo IV, La Educación Social en los Centros Escolares, se ofrece un amplio marco teórico con un análisis de literatura y los estudios propios realizados sobre la Educación Social en la escuela. En él se muestra toda una disertación de por qué la inclusión de profesionales de la ES puede ser una oportunidad para conseguir la educación integral e integrada, en la escuela, como requiere la educación inclusiva reflejada en el ODS 4 de la Agenda 2030. Se expondrán las funciones que pueden desarrollar las educadoras y educadores sociales en la escuela, poniendo de manifiesto el papel que pueden desempeñar desde diferentes ámbitos, realizando una función de nexo entre la Comunidad Educativa, el centro escolar y el entorno. Se dará una evidencia científica de cuál es la experiencia en los centros donde cuentan con este tipo de profesionales, pues los y las profesionales miembros de los equipos multidisciplinares de los mismos afirman que son un complemento necesario.

En el capítulo V, Estudio Comparado entre España, Francia e Italia, se desarrolla el estudio comparado propiamente dicho. En la parte descriptiva se ofrece una breve contextualización de los tres países/unidades de comparación y a continuación la información de cada uno, según las variables escogidas para la misma. En la Interpretación se aclaran algunas cuestiones de los datos obtenidos y la influencia de las mismas en los resultados. En la Yuxtaposición se organizan los

datos obtenidos en una tabla, para facilitar su visión global. En la Comparación se contrasta aquello más destacado de la investigación y que le da relevancia al estudio.

Se utiliza el capítulo VI para redactar las conclusiones a las que ha llevado el estudio realizado en esta tesis. En el capítulo VII se redactan las conclusiones en italiano, ya que la tesis opta a la mención internacional y es la lengua oficial de una de las unidades de comparación. Se completa con un apartado de anexos donde se exponen algunas de las entrevistas realizadas en los tres países, como muestra de algunas fuentes utilizadas.

2. Capítulo II: Estudios previos

Antes de empezar con el desarrollo de la investigación actual a nivel europeo, se expondrá un resumen de los estudios previos realizados, pues servirá para contextualizar la presente tesis. Estos darán la visión a nivel local, con el TFG y el TFM; pasando al nivel de comunidad autónoma, con el estudio del estado de la cuestión en la Comunidad Valenciana; continuando a nivel nacional con el estudio donde se expone qué CC.AA. españolas incluyen educadoras y educadores sociales en los centros escolares, cuáles son sus condiciones laborales y como se valora su labor por el resto de la Comunidad Educativa de los centros donde trabajan.

2.1. Trabajo Final de Grado y Trabajo Final de Máster

Como se ha comentado en la introducción, desde el inicio del grado intenté relacionar los diferentes trabajos requeridos en el mismo, con la labor de educadoras y educadores sociales en la escuela. Así se aprovecharon los prácticums del grado, más un periodo de prácticas voluntarias, para realizar el TFG Alventosa-Bleda, E. (2016), que se centró en la educadora social como nexo de unión de la Comunidad Educativa. El hecho de estar en contacto con todos los sectores de la misma, permite tener una visión más precisa de sus necesidades. En este caso lo pude comprobar en persona gracias a las prácticas realizadas durante el tercer curso, en el cual compaginé las prácticas del centro de primaria con las de los servicios sociales.

En los dos primeros periodos se trabajaron en el centro escolar habilidades como la comunicación, la empatía, la responsabilidad, mediante herramientas como la asamblea, el video fórum y las tertulias dialógicas. Las actividades se realizaron tanto con el alumnado, en las horas de tutoría, como con las familias, en la escuela de familias desarrollada en cooperación con la psicopedagoga municipal. En el tercer periodo, además de continuar con las actividades desarrolladas en los dos anteriores, pude observar el trabajo del educador social de los servicios sociales, que debía cubrir la demanda del entero municipio donde se realizó el estudio. Su tarea, además de atender las necesidades individuales y familiares en el centro municipal, abarcaba: visitas domiciliarias a familias con algún problema de exclusión u otro de su competencia; atender las necesidades de los centros educativos, en materia de alumnado disruptivo o absentista (en casos ya desesperados); y la coordinación de un taller de inserción para personas con diversidad funcional psíquica, el cual impartía una educadora social.

La impresión personal, deducida de la observación participante, fue que el educador debía abarcar una población excesiva, pues se está hablando de 14.000 habitantes. A pesar de ser una persona muy activa y trabajadora, y realizar su labor de manera encomiable, no podía llegar a todo. De hecho, su impresión era que solamente se le llamaba para “apagar fuegos” no para hacer prevención. Desde mi experiencia en los centros y las entrevistas realizadas observé que, al ser un agente externo, no existía un vínculo entre el centro y el profesional, por lo que era visto con recelo. La comunicación no era muy fluida, cada parte tenía su visión del

problema, no había una visión holística. Cada cual pensaba que la suya era la correcta y tenía la impresión de que la otra parte no entendía la propia. Es normal que no entiendas lo que no has vivido o que lo veas desde otra perspectiva. Puede que por este motivo solamente se pidiera su intervención en casos muy graves, y con reticencias, pues con la lógica de mercado introducida en la escuela, se prioriza dar una buena imagen del centro, a admitir que se tienen problemas en el mismo.

En cambio, en las entrevistas realizadas, los y las docentes del centro donde desarrollé las prácticas, valoraban positivamente mi actuación como educadora social en el mismo, pues al estar en estrecha relación me consideraban parte del equipo y una ayuda para mejorar la convivencia y cohesionar la Comunidad Educativa. El trabajo fue duro, sobre todo el primer año, ya que no tenía ningún referente, ni se tenía muy claro en el centro cuál era la función de una educadora social. No obstante, fue satisfactorio trabajar codo a codo con el equipo directivo, la psicopedagoga, el alumnado y las familias. Se desarrollaron habilidades sociales con el alumnado, así como prevención del acoso y gestión positiva de conflictos. Con las familias se desarrolló y realizó una escuela de familias en la que se trabajaban los mismos valores que con el alumnado, pues como se explica a lo largo de esta tesis, es importante fomentar la corresponsabilidad educativa.

A continuación, para el TFM Alventosa-Bleda (2017), y volviendo a aprovechar las prácticas del Máster de Acción Social y Educativa se llevó a cabo un estudio de caso de tres IES que contaban con educador y dos educadoras sociales

contratadas por una empresa privada, la cual se presentaba al concurso que ofrecía el ayuntamiento para desarrollar un proyecto municipal. Las conclusiones extraídas del mismo también reflejaban la satisfacción por parte de profesorado, familias y alumnado, de la labor que desempeñaban las educadoras y el educador social que trabajaban en los respectivos centros. Desde la observación participante se pudo ratificar la labor de las educadoras y el educador social como nexo de unión entre la Comunidad Educativa y el entorno del centro, pues se coordinaban con el equipo de orientación, instituciones externas que trabajaban con infancia y adolescencia, y también con las familias.

Aquí el factor que ponía en peligro el buen quehacer de el y las profesionales era su inferioridad jerárquica respecto al resto del equipo multidisciplinar: sus condiciones laborales no eran las mismas, ni las económicas, ni la categoría profesional. Dependía mucho del equipo directivo y de orientación que hubiera en el centro, que su labor fuese más o menos cuestionada. Su situación laboral no les permitía vivir de su trabajo en el centro. De hecho, después de más de 18 años desarrollando el proyecto municipal en los IES, y ante la negativa a ampliarles la jornada laboral, se fueron yendo a otros trabajos que les permitieran vivir del mismo. No se consiguió dicha ampliación ni solicitándolo el equipo multidisciplinar de cada centro, que se lamentaba de que no estuvieran a jornada completa, ya que lo consideraban necesario. Era una simple cuestión de condiciones laborales condicionadas al presupuesto con el que concursaba la empresa privada, que a su

vez debía cumplir con el pliego de condiciones que marcaba el ayuntamiento (Alventosa-Bleda, 2017).

En ese momento ya empecé a valorar que la inclusión de dicha figura profesional no podía quedar sujeta a la voluntad política ni a proyectos esporádicos, pues está claro que acaban muriendo en el tiempo o perdiendo calidad. No es una intervención puntual lo que se necesita, sino un trabajo de prevención con continuidad, y eso solamente se consigue con un proyecto consolidado, cuya continuidad esté asegurada como la del resto de las actividades. Esto significa formar parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC en adelante), y tener la misma estabilidad laboral que el resto del equipo multidisciplinar del centro, así como la categoría profesional que les corresponda según sus estudios.

2.2. Análisis del Estado de la ES en la Escuela en la Comunidad Valenciana.

La siguiente parte de esta investigación se llevó a cabo en el 2018, con la subvención de la beca de Iniciación a la Investigación de la Universidad de Valencia, gestionada por el Servicio de Dinamización e Información (SEDI en adelante). Para ello se utilizaron los datos de mis investigaciones precedentes del TFG y TFM (Alventosa-Bleda 2016 y 2017, respectivamente), en los que, como ya se ha dicho, se observaba la importancia de trabajar desde dentro del centro educativo, y la labor de nexo de unión entre la Comunidad Educativa que realizaban las educadoras y el educador social. Para la recogida de información, se llevó a cabo una entrevista a

la técnica de la Secretaría Autonómica de Educación (en mayo de 2018) a la que se le preguntó si la legislación de nuestra comunidad autónoma, en Educación - ya que es una competencia transferida- contemplaba la inclusión de la educadora y educador social en los centros escolares, o si pensaba incluirse en un futuro próximo.

La respuesta fue que sí, que se era consciente de lo enriquecedor de incluir esta figura profesional en los centros de secundaria, para dar apoyo a los equipos de orientación y reforzar los SPE (Servicio Pedagógico Escolar). También aludió a la gran aportación que se podría dar a los Colegios de Enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP en adelante), en programas de mediación escolar y familiar, así como en convivencia. Dicho esto, se afirmó que el *Servei d'Ordenació Acadèmica de la Conselleria d'Educació* había tratado de añadir dicha figura profesional o regular sus funciones en la escuela, pero nunca había tenido un presupuesto adjudicado, por lo que no se había llevado a término.

Cuando se preguntó qué actuaciones se tenían previstas para cambiar la situación en la que el personal no docente -en el cual se incluyen profesionales de la ES que están trabajando en centros escolares mediante algún programa municipal- pudieran participar en los órganos de gobierno del centro, la respuesta fue que esta y otras cuestiones se estaban intentando cambiar en el entonces proyecto de ley LIVE (Ley Integral Valenciana de la Educación). Se podría interpretar, por lo expresado, que se tenía consciencia de que los equipos

multidisciplinares de los centros educativos necesitaban otras figuras profesionales para poder cumplir los objetivos marcados por el Decreto 104/2018 del *Consell* (DOCV, de 27 de julio), por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

No obstante, aunque sí se contempla la inclusión en los centros escolares de figuras para cubrir necesidades sanitarias y sociales del alumnado, no se concretan dichas figuras ni como incluirlas los mismos, como se puede comprobar en el capítulo III del Decreto 104/2018 del *Consell* (DOCV, de 27 de julio), donde se plantean las medidas de respuesta educativa para la inclusión, que dice:

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión constituyen todas las actuaciones educativas planificadas con la finalidad de eliminar las barreras identificadas en los diversos contextos donde se desarrolla el proceso educativo de todo el alumnado, y contribuyen de esta manera a la personalización del proceso de aprendizaje en todas las etapas educativas. Estas medidas se han de plantear desde una perspectiva global, sistémica e interdisciplinaria, que implique a toda la Comunidad Educativa y a otros agentes, incida en el alumnado y su entorno, y combine actuaciones de carácter comunitario, grupal e individual (Artículo 14).

.Las consellerías con competencias en sanidad, igualdad y políticas inclusivas, y función pública podrán aportar personal complementario para la

atención al alumnado escolarizado en los centros docentes que requiera apoyos de carácter sanitario o social (Artículo 18, punto 3).

La perspectiva sistémica global e interdisciplinaria de la que se habla, así como implicar a toda la Comunidad Educativa y su entorno, entraría dentro de las funciones de las educadoras y educadores sociales en la escuela, pero no se refleja su inclusión en el artículo. Se habla de incluir otros agentes, sin especificar cuáles ni cómo hacerlo. El primer nivel de respuesta plasmado en el mismo artículo, hace referencia a diseñar y aplicar programas didácticos y medidas curriculares que den respuesta a la diversidad del alumnado, así como actuaciones de acompañamiento y apoyo individualizado, refuerzo de la autoestima y demás acciones para aquel alumnado que lo necesite. Tampoco en este caso se especifica qué figura profesional debe realizar estas tareas, que no son competencia del personal docente, es decir, maestras y maestros o profesorado de secundaria.

No obstante, en la entrevista realizada sí se contestó que en las *Resolucions d'instruccions d'inici de curs 2017-18 de primària i secundària*, tanto en los CEIP como en los IES, existía la figura de la *Persona coordinadora de igualtat i convivència*. Dicha figura la representaba personal docente designado por la directora o director del centro, a la cual se le requería formación o experiencia en el fomento de la convivencia positiva, resolución de conflictos y mediación escolar. Esto significa que, como no se exigía ningún certificado de esta experiencia, por muy buena voluntad que hubiera, no sería siempre una figura competente quien la desempeñara.

Desde el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV en adelante), especialmente desde la Sección Profesional del Sistema Educativo, se han realizado y se continúan realizando muchas gestiones con las y los responsables de *Conselleria d'Educació i Formació Professional*, argumentando con presentación de experiencias y estudios, la pertinencia de la inclusión de las educadoras y educadores sociales en el equipo multidisciplinar de la escuela. En el debate sobre Escuela Inclusiva e Inclusión Educativa, realizado por la *Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià* (CCOOPV en adelante) (2021,17 febrero, referenciado en webgrafía), R. Andrés (*Directora General d'Inclusió Educativa*) respondió a A. Bañó (Vicepresidenta del COEESCV) que aunque son conscientes de la labor que desempeñan las educadoras y educadores sociales en la escuela y la valoran, no se podía comprometer a incluirla el curso 2021-22, en los equipos multidisciplinarios de la misma, ni tampoco dijo para cuándo podría hacerse efectiva.

No obstante, desde la Sección Profesional del Sistema Educativo del COEESCV, se continuaron argumentando y presentando estudios que avalaban dicha inclusión. Se recogieron experiencias de centros que contaban con proyectos en los que se incluía dicha figura profesional, y la valoración de su labor. Se organizaron jornadas presentando estos proyectos e invitando a las educadoras y educadores sociales que estuvieran trabajando en centros escolares, a que aportaran su valoración de la experiencia. Se estudió la literatura sobre el estado de

la cuestión y se vio la valoración positiva de los centros escolares de las CC.AA. que contaban con educadoras y educadores sociales.

En la jornada celebrada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Valencia, del VIII Congreso de Educación Social (2022), se trató el tema en la mesa de “Presentación de experiencias socioeducativas de éxito de la Educación Social en el Sistema Educativo, en la Comunidad Valenciana”. En esta mesa, compuesta por representantes de la Asociación de Directores de Secundaria, de *FAMPA-València*, la Presidenta del *Consell Escolar de la Comunitat Valenciana* y la Directora General de Inclusión, se reconoció que las educadoras y educadores sociales tienen un papel socioeducativo en la escuela y que su labor es necesaria en la misma. Durante el debate, Dña. Raquel Andrés Gimeno, Directora General de Inclusión, anunció que en el curso 2022-23 se implementará como prueba piloto, la incorporación de las educadoras y educadores sociales en algunos centros de la Comunidad Valenciana.

2.3. Investigación intranacional. Estudio comparado CC.AA.

Entre diciembre del 2018 y marzo del 2019, se investiga y actualiza qué CC. AA. contaban con educadores y educadoras sociales en la escuela (Alventosa-Bleda et al., 2020). Para recabar esta información, se escribieron y enviaron correos electrónicos a todos los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales del territorio nacional, preguntándoles si en su comunidad autónoma se incluía dicha figura profesional en la escuela. En ese momento se concluyó que

había tan solo cinco de ellas que incluían en su legislación a profesionales de la ES en la escuela. Este estudio intranacional, se va actualizando hasta mayo del 2022, tanto con los últimos estudios relacionados como con el anuncio hecho en la jornada del congreso de ES, mencionado en el apartado anterior la escuela.

Pese a las actualizaciones, continúan siendo cinco las CC.AA. que cuentan con dicha figura profesional legislada, pues la Comunidad Valenciana todavía no la ha hecho efectiva. Teniendo en cuenta que los resultados de su trabajo en la escuela se valoran de manera muy positiva por el resto de la Comunidad Educativa de los centros (Vila et al., 2020) y que “se han consolidado como referentes profesionales en aquellas comunidades educativas donde desarrollan su labor” (Ríos et al., 2021, p 481), no se termina de entender esta resistencia a incluirla. Esto podría poner en jaque que la escuela inclusiva llegue a ser una realidad a nivel nacional.

En la investigación de Alventosa-Bleda et al. (2020), se evidenciaba la desigualdad educativa respecto de la Educación Social existente entre las diferentes CC.AA., como se ha expresado anteriormente, y la falta de equidad que podía derivarse de la misma. Así mismo, también se evidencia una desigualdad en las condiciones laborales y profesionales en las diferentes CC.AA. (Alventosa-Bleda, 2017; Galán, 2018 y Serrano, 2018). Esto puede ser una consecuencia de no estar reguladas a nivel nacional. En el estudio de Puig y Fernández-Sanmamed (2018), se muestran algunos ejemplos de estas diferencias, que detallamos a

continuación. En Andalucía los y las educadoras sociales están integradas en equipos multidisciplinares dentro de los Equipos de Orientación Educativa.

En Canarias pueden participar, con voz y sin voto, en el Claustro, pero en el caso que la dirección del centro considere que lo requieran los asuntos que se traten. En Castilla-La Mancha, se enmarca como personal funcionario adscrito a la Escala Socio-sanitaria Cuerpo Técnico (A2), Educador/Educadora Social. En Extremadura “el Educador Social podrá participar, con voz, pero sin voto, en las sesiones de los órganos colegiados de gobierno de los centros [...] y formará parte como miembro de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar...” (Puig y Fernández-Sanmamed, 2018, p.23).

En el caso de Extremadura ha habido una progresión desde que se integró la ES en la escuela en 2001, implementando Órdenes, Decretos, Instrucciones y Leyes, para adaptar las funciones y la situación laboral de las y los profesionales a la evolución y cambios sociales. Como explica Galán (2018), la Ley 4/2011 desarrolla la creación de un nuevo perfil profesional para la escuela, asignado a las educadoras y educadores sociales, el de Agente Educativo. Como manifiesta Galán, es importante este reconocimiento para poder caminar hacia la posición jerárquica que corresponde, pues de momento sigue siendo la misma que la de personal administrativo y servicios.

Por lo que respecta a Baleares, según el *Govern de les Illes Balears* (8 julio del 2021), se implantó un proyecto de inversión que duró tres cursos, pues el *conseller* de Educación y Formación Profesional afirmó que este tipo de proyectos

tiene una duración de un año, prorrogable hasta dos años más. En el curso 2020-21 se propuso un nuevo proyecto de inversión, que no se pudo prorrogar al siguiente curso. En paralelo se inició un proyecto para la prevención del absentismo, el PROA+, con la inclusión de Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC). Según el *Conseller*, este tuvo tan buena acogida que decidió hacer estructural esta figura, ya que así dejaban de depender de Función Pública y pasaban a formar parte de la *Conselleria* de Educación y Formación Profesional.

La crítica presentada por la federación de AMPA de Baleares (Serra, J J., 09/07/21) a dicha acción fue que se había sustituido a las educadoras y educadores sociales, cuya intervención social con alumnado vulnerable y sus familias había sido muy bien valorada, por profesores técnicos. Su argumento se basa en que a las plazas de PTSC podían presentarse graduados y graduadas de Educación Social, Trabajo Social, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía y Antropología Social. En las negociaciones con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, se adquirió el compromiso de trasladar a la mesa sectorial de Educación que los 25 PTSC que ejercerán en centros de secundaria sean educadores sociales o trabajadores sociales (*Govern de les Illes Balears*, 8 julio del 2021).

Respecto a la concreción de las funciones, recientemente el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CEESCLM), se lamenta de que después de 20 años en el sistema educativo, todavía no han regulado sus funciones ni tareas, lo que provoca una vulneración de los derechos laborales y un peligro para el buen desarrollo de su labor profesional. En Andalucía,

Canarias y Extremadura, como se explica en el apartado 4.2.2., sí que tienen las funciones especificadas, cosa que facilita la labor profesional. Como se puede observar, la diversidad de condiciones, en todos los aspectos, respecto a la situación de las educadoras y educadores sociales en la escuela, deja entrever que se necesitan unas normas nacionales, consensuadas y coordinadas por profesionales, para unificar y optimizar su acción profesional.

En la tabla de yuxtaposición que se expone a continuación, se muestra el mapa de las diferentes situaciones sobre la inclusión de educadoras y educadores sociales en España, según la Comunidad Autónoma en que se encuentre (tabla 4).

Tabla 4

Yuxtaposición estudio intranacional. Situación de ES en escuela en las diferentes CC.AA.

CC.AA.	INCLUYE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA EN:				OBSERVACIONES
	Legislación autonómica	Programa piloto	Programas municipales	Otros	
Andalucía (CoPESA)	Sí. Decreto 19/2007, adscripción ES al equipo de orientación. Instrucción 2010, regula intervención ES en ámbito educativo.				En la LEA, 2007 se contempla la incorporación de profesionales no docentes, para la mejora de condiciones de aprendizaje.
Aragón (CEESARAGON)	NO			SI. Proyecto interasociativo espacios escolares	Programas de ocio y tiempo libre (PIEE). Empresas externalizadas
Asturias (COPESPA)	NO				
Baleares (CEESIB)	Sí. No en Ley educativa, sino en Instrucción de 28 de mayo de 2019	Sí, 3 programas concretos			Un programa piloto en 8 centros. Actualmente PROA+, se ha creado la figura del PTSC, cuyo acceso no solo para ES.

Canarias (CEESCAN)	Sí. Ley 6/2014 del 2 de julio Canaria de Educación No Univ. Art.43-5-a				
Cantabria (COPEESCAN)	NO				
Castilla la Mancha (CESCLM)	Sí. Funciones poco reglamentadas. Son funcionariado Socio sanitaria Cuerpo Técnico (A2)				CESCLM lamenta su falta de regulación de funciones, después de 20 años.
Castilla León (CEESCYL)	NO				Se lucha por conseguirlo
Cataluña (CEESC)	NO			SI	Algunas experiencias.
Galicia (CEESG)	NO			SI	Se lucha por conseguirlo.
La Rioja (CEES-RIOJA)	NO				
Madrid (CPEESM)	NO.	SI	SI	SI	Realizando gestiones

Murcia	NO			
(CPESRM)				
Navarra	NO			Programa de cooperación UE. (enero 2022)
(NAGIHEO/COEE SNA)				
Extremadura	SI Artículo 59.1, Ley 4/2001 de Educación de Extremadura			Posteriores Órdenes, Decretos, Instrucciones y leyes, han ido adaptando las funciones y la situación laboral del y la ES, a la evolución y cambios sociales.
(COPESEX)				
País Vasco	NO			
(CEESPV)				
Valencia	En proceso	Se prevé SI implantación en curso 2022-23	Sí, algunos proyectos promovidos COEESCV.	Se trabaja en conseguirlo y está dando sus frutos.
(COEESCV)				

Nota: Parte de los datos de la tabla se han extraído de Alventosa-Bleda et al (2020). *La inclusión se consigue con la equidad: la desigualdad educativa en las diferentes comunidades autónomas respecto de la educación social.* Se ha actualizado la información en general, como la de Navarra con el Boletín del 4 enero 2022 del COEESCV y la de la Comunidad Valenciana con la información recabada en el VIII Congreso de Educación Social, entre otras. Debajo de cada CC.AA. se han incluido las siglas de los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores sociales.

3. Capítulo III: Panorama de la Educación Social en Europa

3.1. Orígenes y evolución de la Intervención social desde una perspectiva europea

En la presente sección, como ya se ha avanzado, no se pretende profundizar demasiado en detalles históricos, ni en cómo evolucionó la intervención social en cada país europeo, ya que no es la finalidad del estudio. La intención es ofrecer una perspectiva global de los orígenes y evolución de la intervención social y remarcar con qué finalidad nace y cómo va adaptándose a las necesidades de la sociedad. Es importante conocer dichos orígenes pues en ellos se refleja la influencia en los antecedentes de la Educación Social. Como afirma Ruiz (2003), es necesario saber de dónde venimos para saber hacia dónde queremos ir, porque “no hay que confundir la formalización de un campo profesional o de una disciplina académica con la inexistencia de prácticas profesionales concretas en el mismo ámbito” (Tiana, 2017, p.81).

3.1.1. Antecedentes y tipología de la Intervención Social

Antes de realizar la pincelada histórica comprendida en la presente sección y para poder contextualizar y conceptualizar la intervención social, se muestra la división de la misma realizada por Ion y Tricart desde el mundo francófono (Senent 2003):

- a. Área Socioasistencial: comprende intervenciones sociales enfocadas a cubrir necesidades básicas como la alimentación, salud, libertad física, entre otras.
- b. Área Socioeducativa: intervenciones a largo plazo cuyo objetivo es la integración social y la mejora de la calidad de vida.
- c. Área Sociocultural: también se realizan intervenciones a medio y largo plazo y su objetivo es difundir y gestionar la cultura, así como desarrollar la promoción de la misma.
- d. Área Socioeconómica: sus intervenciones van dirigidas a dotar de herramientas para el autoempleo, el cooperativismo o a facilitar la reinserción laboral. (p.60)

Entre estas áreas, hay que decir que las propias de la intervención de la ES serían las áreas sociocultural y socioeducativa, aunque puede desarrollarse una intervención que comprenda alguna de las otras dos si se trabaja de manera multidisciplinar. A lo largo del recorrido realizado en este apartado, se podrá observar que, aunque la Educación Social y la Pedagogía Social como profesiones y disciplinas académicas, se consideran relativamente jóvenes, existían previamente prácticas de intervención social que se podrían ubicar en el ámbito de las mismas. Tanto Tiana (2017) como Pérez (2002), afirman que los antecedentes históricos de la Educación Social y la Pedagogía Social se remontan a la antigüedad, ya que se encuentran referencias de lo social en dicho período histórico.

Caride et al. (2015) parte de la base de que toda pedagogía y educación son sociales, por eso también sitúa los antecedentes de la Educación Social aludiendo a los tiempos de Platón, Plutarco y Pestalozzi, diciendo que los mismos ya consideraban que la educación era:

... vocacionalmente social: hay que educar a la ciudad o al pueblo para que llegue a darse una verdadera educación del individuo; la plaza pública (el ágora) es, además de la casa y la academia, uno de los espacios pedagógicos más estimables. Como una práctica que se hace en sociedad, por y para la sociedad ... (Caride, et al. 2015, primer apartado, párrafo 6)

Siguiendo este argumento, podría decirse que desde la prehistoria ha habido prácticas que tenían una intencionalidad pedagógica social, aunque no metodológica, como por ejemplo cuando en el seno familiar y en la tribu se transmitía de una generación a otra todo aquello relacionado con el medio de subsistencia, costumbres sociales y culturales del contexto en el cual se desarrollaba la persona, para poder formar parte del mismo. Si se hace referencia a una intervención más institucional o estructurada, siguiendo a Tiana (2017), se podría definir la siguiente progresión: los inicios de intervención social centran sus prácticas en la intervención socio-asistencial, desarrollada fundamentalmente por instituciones religiosas; a partir del siglo XVIII al XIX se puede vislumbrar un intento de intervención socioeducativa, aunque con una visión todavía muy Teo-centrista; y ya en las últimas décadas del siglo XX y XXI se comprenden intervenciones con

una metodología pedagógica en las cuatro áreas mencionadas, introduciéndose la ES como campo académico y profesional.

Se tomará como punto de partida la Edad Media para estudiar la evolución de la intervención social, ya que fue una época devastadora en cuanto a nivel de pobreza se refiere (Tiana, 2017). Las actividades realizadas iban dirigidas a los sectores más desfavorecidos y eran de carácter asistencial. En Ruiz (2003) se asevera que el teocentrismo social favorecía la prevalencia de la caridad sobre la justicia. Según Carreño (2015) se podía entrever una cierta simbiosis generada entre la pobreza y la caridad, ya que se concebía a las personas pobres como representantes de Cristo necesitado en la tierra, pecadoras elegidas para limpiar sus culpas y ganarse el cielo, y a su vez, la limosna que recibían de las personas adineradas permitía a estas últimas su propia salvación.

En el siglo XVI, se observa en toda Europa un crecimiento del pauperismo, generado por las malas cosechas al igual que en la Edad Media. De hecho, es una herencia de esta época y de las desigualdades sociales tan grandes generadas en la misma. Aunque el foco de la pobreza se originaba en el campo, donde más se acusaba era en las ciudades, ya que las personas pobres emigraban a las mismas para, simplemente, subsistir y no morir de hambre. El problema era que el precario medio de subsistencia de las personas del campo, basado en los excedentes de la agricultura, era susceptible de desestabilizarse simplemente por una mala cosecha. El aumento de mendigos en las ciudades más ricas, junto con la mala alimentación

y la falta de higiene que padecía dicho sector de población, llevo a un crecimiento de enfermedades y epidemias (Carreño, 2015; Tiana 2017). La desesperada situación creó la necesidad social de regular las condiciones de la pobreza, apartando a las personas que mendigaban en las calles.

Las personas pobres ya no se consideraban representantes de Cristo, sino un estorbo, incluso se ponía en duda que su estado de precariedad no fuera una elección por no querer trabajar. La asistencia se daba con condiciones, se prohibió la mendicidad, se clasificó a las personas pobres entre aptas y no aptas para el trabajo, estableciendo la obligatoriedad de ocupación para aquellas personas declaradas aptas. Con las ofrendas recogidas se crearon instituciones encargadas de asistir a las personas pobres (Carreño, 2015). La mayor parte de instituciones eran de la Iglesia, aunque no exclusivamente, pues Ruiz (2003) nombra también a Órdenes de Caballería y Cofradías Gremiales, estas últimas con un carácter más solidario. Se construyeron hospitales, que nacieron más bien como casas de acogida, no de asistencia sanitaria como se entienden en la actualidad, de ahí la palabra hospitalario (Carreño, 2015). La Iglesia junto con algunos Consejos, autoridades locales y parroquias civiles, se encargaban de centralizar los recursos para redistribuirlos (Ruiz, 2003; Carreño, 2015).

Durante los siglos XVII y XVIII aumentó todavía más el número de personas que no trabajaban, debido a las crisis y las epidemias, haciendo crecer la inseguridad ciudadana. Para paliar los efectos de esta situación se crearon políticas

asistenciales basadas en la reclusión de pobres en centros destinados a la reeducación moral y religiosa, y donde se obligaba a trabajar en talleres. En España, estos centros se llamaron Casas de Misericordia y Hospicios; todavía hoy existe una en Barcelona -*Fundació casa de Misericòrdia Barcelona*- y sigue siendo de carácter benéfico-asistencial (ver webgrafía).

Toda esta institucionalización de la pobreza, derivó en la creación de diversos tipos de centros que, con el paso de los siglos y los cambios sociopolíticos, serían los precursores de centros actuales como las cárceles, centros de menores, entre otros (Carreño, 2015; Tiana 2017); evidentemente, siempre con un cambio pedagógico en su manera de proceder. Desafortunadamente, algunas de estas instituciones fueron utilizadas para encerrar a personas, con el argumento de haber pecado y tener que alcanzar la redención. Un claro ejemplo lo vemos en la película dirigida por Peter Mullan (2002) *Las Hermanas Magdalena*, basada en un hecho real y que narra las calamidades de cuatro mujeres que fueron recluidas en ese centro. En esta institución se encerraba a chicas violadas, que habían quedado embarazadas por su novio o por otra persona, aun siendo contra su voluntad, o, como el caso de una de las protagonistas, por el simple hecho de ser guapa, por considerarlo un atentado contra la moral. Este caso sucedió en 1964, en pleno siglo XX, aunque parezca sacado de la Edad Media.

Volviendo a Tiana (2017), se advierte que la Revolución Francesa y la Revolución Industrial produjeron importantes cambios políticos y sociales, pues la

primera puso fin a las monarquías absolutas y la segunda dio lugar a avances científicos que cambiaron el modelo económico, de donde surgió el capitalismo. Los avances médicos y la mejora en las condiciones de higiene y sanitarias provocaron el crecimiento demográfico. Estos factores junto con el proceso de urbanización, dieron paso a nuevas clases sociales, entre ellas la nueva burguesía industrial y el proletariado urbano. Estas nuevas clases sociales empezaron a reclamar su derecho en la participación política, dando lugar a las revoluciones liberales de finales del siglo XVIII y principios del XIX, así como las revoluciones socialistas de Europa a mediados del XIX, con las que se pretendía conseguir una sociedad igualitaria.

Realmente el capitalismo dividió la ciudadanía en la que poseía los medios de producción y el capital, y la que aportaba su fuerza de trabajo. Todo esto originó una división denominada *sociedad de clases*, en la que se distinguían niveles de riqueza asociados a privilegios. Empero, al contrario de lo que promulgaban, tanto la Declaración de Independencia de los EEUU de América (1776), como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) de la Revolución Francesa, el principio de igualdad de toda la ciudadanía estaba lejos de la realidad. La sociedad liberal dio paso a los Estados liberales, en los que la clase de ciudadanía no venía dada por la cuna, por lo que había que crear nuevas instituciones que delimitaran las diferentes clases sociales. De hecho, siguiendo con Tiana (2017), los primeros sistemas educativos ofrecían opciones educativas diferentes para diversos grupos sociales. Las clases populares solamente podían

acceder a la educación primaria, básica e instrumental. Las clases medias y superiores podían acceder a la educación secundaria y la universidad, que facilitaba el acceso a una mejor posición social. La población marginada, directamente no tenía acceso a la educación.

Así pues, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se empieza a identificar a la educación con la escolarización, pues los sistemas educativos pasan a ser competencia del Estado. En los sistemas educativos, como se ha explicado, se marcaba la desigualdad social establecida, dando una educación primaria a las clases populares y dejando la secundaria y universitaria para las clases medias y altas. Como la población marginada quedaba fuera del sistema educativo, se introdujo la denominada *educación popular* -estrechamente ligada a la posterior Educación Social-, que tuvo un papel relevante atendiendo la educación de dicha población. Esta *educación popular* se componía de acciones educativas impartidas por algunas personas y colectivos de diversa ideología.

Las organizaciones populares y obreras desarrollaron actividades para asegurar la educación de sus hijos y la suya propia. Algunos ejemplos son los ateneos, escuelas laicas o universidades populares. Todas estas acciones quedarían enmarcadas en el ámbito de la ES, aunque en la actualidad, algunas de ellas estarían dentro de la educación formal. También el aprendizaje de oficios, los cuales se realizaban mediante la entrada en talleres o establecimientos

profesionales, medios que podrían considerarse de inserción laboral, pasaron a integrarse posteriormente en la educación formal (Tiana, 2017).

Como se describe en este capítulo, a lo largo de la historia ha habido prácticas e instituciones que pretendían realizar una intervención social, resolver problemas y necesidades que iban surgiendo. De hecho, en Pérez (2002) se destaca la gran influencia de Pestalozzi en la Pedagogía Social, además de considerarlo como verdadero fundador y primer antecesor de la Educación Social, tal y como se entiende en la actualidad. Es lógica esta defensa, ya que la autora asevera que para Pestalozzi la educación en colectividad favorece el desarrollo de la mente y el espíritu, la considera un medio para superar las desigualdades sociales y contribuye a elevar el nivel social de las personas con menos recursos.

Pestalozzi, aparte de fundar orfanatos y centros educativos dedicándose a la educación del pueblo, basaba sus principios educativos en: fundamentar la Educación Social en una buena educación de la personalidad; se debe educar formando la conciencia y el amor al prójimo, ya que la cuestión social es el orden moral; para llevar al ser humano a la cultura y al bien, primero hay que sacarlo de su miseria; el educador debe ser vocacional; y, finalmente, hay que cultivar los valores de la persona para conseguir la justicia social y la felicidad. No obstante, la Educación Social entendida como disciplina, no se desarrolla hasta el siglo XX (Pérez 2002).

La misma autora, de acuerdo con Núñez (1999) marca los antecedentes de la Pedagogía Social como disciplina, en Alemania, hacia la segunda mitad del siglo XIX. No es baladí el momento histórico de sus orígenes, pues Pérez (2002) los relaciona con la necesidad de intervenir ante la fuerte crisis social del 1874, producida por la industrialización. La misma sitúa el nacimiento de la Pedagogía Social, como respuesta a las grandes transformaciones sociales vinculadas a la revolución industrial, como la masificación urbana y el nacimiento del proletariado. Para Núñez (1999), la PS como disciplina supone un cambio de paradigma en la intervención social, pasando de tener un carácter asistencialista a uno más pedagógico, lo que supone también un cambio para el sujeto de acción.

Continuando con la evolución de la intervención social, a finales del siglo XIX y principios del XX (Tiana, 2017) se vio la necesidad de que el Estado interviniera en materia social, para paliar los conflictos sociales provocados por el desigual reparto de la riqueza en la división de las clases sociales, descrita anteriormente. De esta manera se pasó del Estado Liberal al Estado Social, integrando a las clases populares mediante el engranaje de la democracia representativa. Este Estado social y democrático desarrolló mecanismos de previsión y seguridad social, así como de protección contra la enfermedad. También dictó leyes para la seguridad laboral, protección a la infancia y a favor de la obligatoriedad escolar, aunque no se aplicaron en todos los países (en España, por ejemplo, la Ley Moyano de 1857 no cumplía con dicha normativa). Este periodo se caracteriza por el surgimiento y la expansión de instituciones como el tribunal de menores o las colonias de

reeducación de jóvenes delincuentes, entre otras (algunas de ellas vigentes en la actualidad, aunque con las pertinentes reformas).

Todas estas medidas provocaron el aumento de actividades relacionadas con la Educación Social, lo que llevó a la obligada necesidad de formar profesionales en distintos ámbitos como la *educación especializada* y la *educación de deficientes*, entre otras, que servirían de base para la posterior profesionalización de la misma (Tiana. 2017). De hecho, Senent (2003) sitúa los antecedentes de la animación sociocultural en Inglaterra y Alemania, en los movimientos de tiempo libre surgidos en la primera mitad del siglo XIX. Senent afirma que la ES como la conocemos actualmente en España, es el resultado de la evolución de la educación sociocultural y la educación especializada. Ambas son herencia de la tradición francesa que comienza a principios del siglo XX, pero se desarrolla en los años sesenta. Chamseddine Habib Allah (2013) coincide en ello, pues marca como antecedente de la Educación Social a la Educación Especializada surgida en Francia después de la Primera Guerra Mundial (1918). También hace referencia a la Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (ANIEJI) en 1947, de la cuál derivaría la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI en adelante), de la que se hablará en el apartado siguiente (punto 3.1.2.).

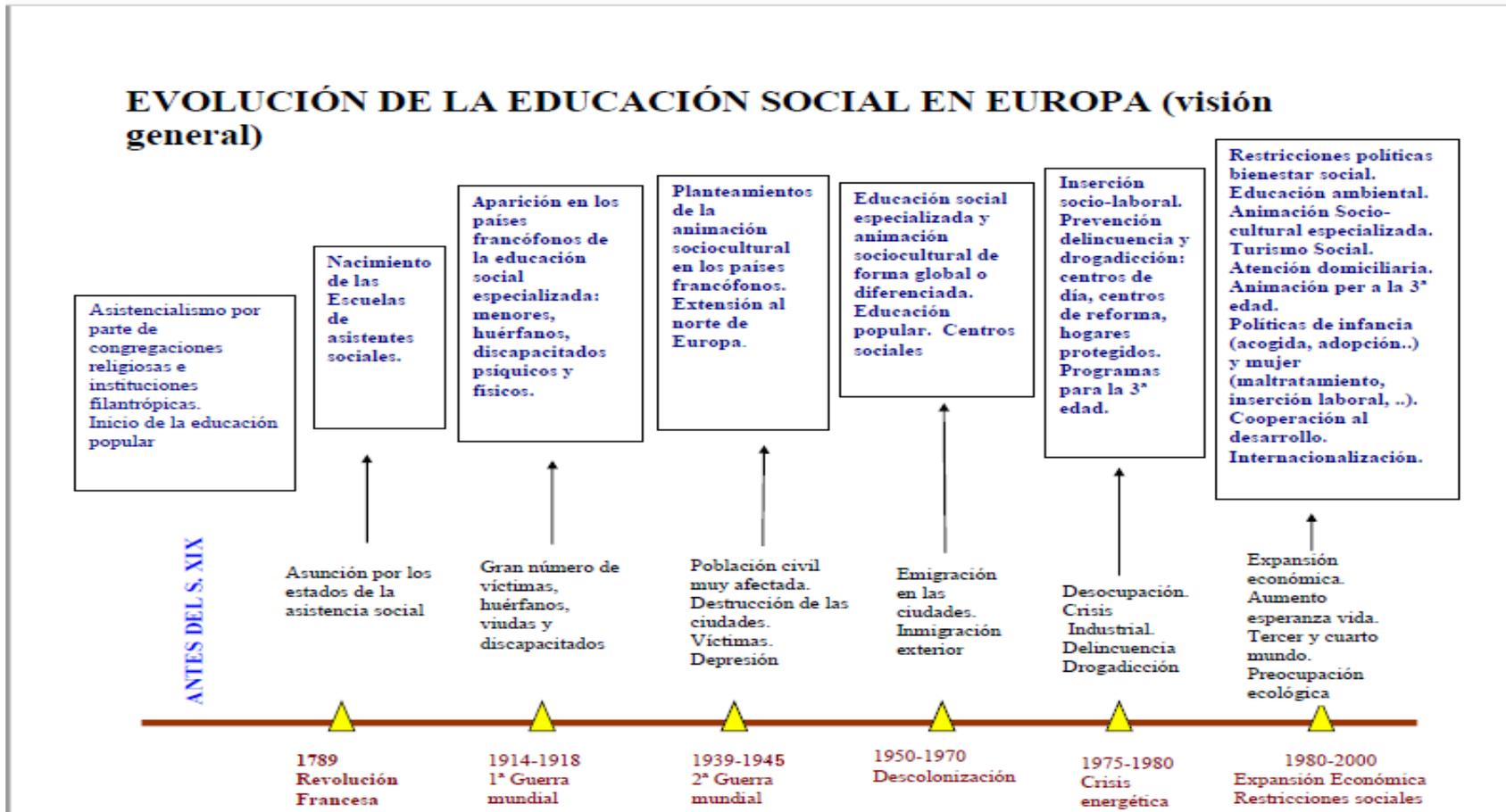
Tras la Segunda Guerra Mundial se aumentó el intervencionismo estatal, hubo un gran pacto social de protección y asistencia a las necesidades individuales,

pues el panorama era devastador. De este pacto nació el Estado de Bienestar, determinante en la eclosión de la ES. Como indica Tiana. (2017) la catástrofe provocada por la guerra dejó muchas personas con graves secuelas físicas y psíquicas, así como personas huérfanas y viudas. El Estado de Bienestar hizo que se produjeran grandes cambios y muy rápidos, tanto de tipo socioeconómico como sociocultural. La gran inversión dedicada a reconstruir los países provocó la aceleración de la industrialización y los avances tecnológicos, dando paso a la sociedad posindustrial. Entre muchos otros, se incorporan nuevas tecnologías, hay una expansión de las grandes ciudades, un crecimiento de las clases medias, se produce la reducción de la jornada laboral y la democratización cultural. Todos estos cambios dieron paso a otras tantas demandas sociales y al surgimiento de nuevos ámbitos de intervención (integración, prevención de drogodependencias, animación sociocultural, entre otras).

Con la finalidad de visualizar de una manera breve y esquemática la evolución de la Intervención/Educación Social hasta el siglo XX, se presenta la figura 1, que representa la línea del tiempo de su evolución en Europa, y la figura 2 que representa la línea del tiempo de su evolución en España, ambas extraídas del estudio de Senent (2003). En ellas están representados los acontecimientos históricos que fueron marcando el nacimiento de nuevos nichos de intervención social, atendiendo a la demanda social de cada momento. Se podrá apreciar cómo en España se desarrolla de diferente manera debido al propio contexto político, marcado por una guerra civil y la posterior dictadura en el que se encontraba. Así

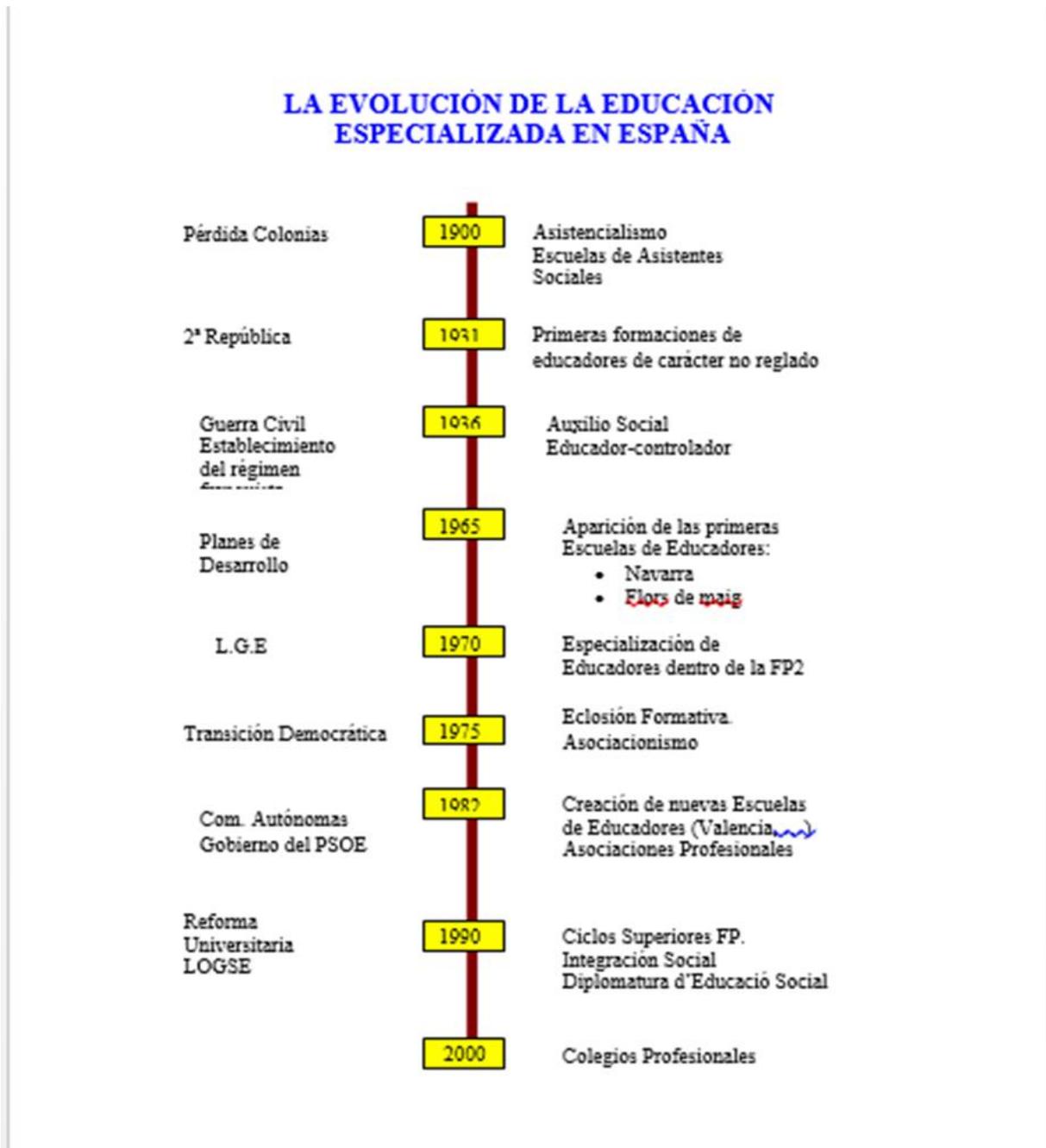
como en Europa la eclosión de la ES se produce con el Estado de Bienestar, instaurado como respuesta a la devastación de las dos Grandes Guerras, en España no se empezaría a disfrutar del mismo hasta después de la dictadura. El concepto de educador social tampoco era el mismo durante la dictadura, pues actuaba más bien como controlador de las personas a su cargo, que como acompañante de las mismas hacia su empoderamiento e inclusión en la sociedad.

Figura 1 Línea del tiempo de la evolución de la Educación Social en Europa



Nota. Adaptado de *Desarrollo Contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada.* (p. 60), por J.M. Senent, 2003, Universitat de València

Figura 2 Línea del tiempo de la evolución de la Educación Social en España



Nota. Adaptado de *Desarrollo Contemporáneo de la Educación Social en Europa.*

Perspectiva comparada. (p. 66), por J.M. Senent, 2003, Universitat de València

3.1.2. Actualidad

En los orígenes de la Educación Social es necesario incluir la AIEJI, pues es el origen y el enlace de las asociaciones de educadoras y educadores sociales a nivel internacional. Toda la información sobre AIEJI se ha extraído de su página web, citada en la webgrafía. A finales de la década de 1940, la División Cultural de la Oficina del Alto Comisionado francés en Alemania asignó a H. Van Etten, de Holanda, H. Joubrel, de Francia y Karl Härringer, de Alemania, la responsabilidad de organizar una reunión internacional sobre "problemas en la educación de niños y jóvenes con problemas". En abril de 1949 se celebró la primera reunión internacional promovida, después de la guerra, para mejorar el entendimiento entre los franceses y los alemanes que trabajan con jóvenes con problemas. Aunque la discusión involucraba solo a las personas alemanas y francesas, se invitaron varios representantes de otros países.

Después de esta hubo dos reuniones más, en las que el entusiasmo de las discusiones de la Asociación Francesa de Educadores, motivó a los participantes de otros países a fundar organizaciones similares en su propio país en apoyo de la filosofía del educador. Cuando se celebró la cuarta conferencia en Alemania el 19 de marzo de 1951, se evidenció la utilidad de tales reuniones internacionales para abordar las necesidades de los jóvenes, lo que dio lugar a la creación de la Organización Internacional de Trabajadores para Niños y Jóvenes con Problemas (A.I.E.J.I. en adelante). Se eligió a D.Q.R. Mulock Houwer como presidente de la misma y su sede se estableció en los Países Bajos. El logotipo internacional

completo de la asociación se muestra por primera vez en el III Congreso Mundial de AIEJI, celebrado en Fontainebleau en 1956. En ese momento existían organizaciones nacionales afiliadas en Bélgica, Francia, los Países Bajos y Alemania.

Algunos de sus objetivos son promover la organización de la profesión de Educación Social y alentar la creación de redes entre los miembros de AIEJI, para aumentar la colaboración internacional y enfatizar la práctica profesional y los métodos educativos, basados en las declaraciones de las Naciones Unidas sobre los DD.HH. y de la infancia y adolescencia. Con ellos se pretende fomentar la creación de asociaciones de educadores y educadoras sociales en países donde no existen; promover el intercambio internacional de personas e ideas, así como el desarrollo y la utilización del conocimiento a través de la investigación, publicación, intercambio de documentación sobre ES, entre otros. Todo esto trabajando junto con las Naciones Unidas y sus instituciones especializadas, así como con otras organizaciones, ya sean intergubernamentales, gubernamentales o no. La difusión de todo esto se realiza mediante congresos y publicaciones, entre otros medios.

En el Congreso Mundial de los Educadores Sociales en noviembre de 2005 se presentó el documento elaborado con las competencias profesionales de los educadores sociales europeos aprobadas por todos los participantes del segundo Simposio Europeo de Asociaciones Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales, celebrado en enero del mismo año. Este se realizó a partir de las reflexiones recogidas en el primer simposio y fue publicado con el nombre de

Plataforma Común para las Educadoras y Educadores Sociales en Europa. El interés despertado en dicho congreso mundial, hizo que se debatiera en la reunión del Comité Ejecutivo de 2006, dando lugar a la publicación del *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. La finalidad de dicho documento es la de servir de referencia para debatir y desarrollar la base de la profesión, debiendo ser leído junto a la *Declaración de Montevideo* (AIEJI, 2008).

Tras este breve repaso histórico y centrando la atención entre el siglo XX y XXI, Petrus (1987) afirma que el espacio de intervención de la Educación Social es el sociocomunitario, ya que las dos características que la distinguen son: su ámbito social y su carácter pedagógico. Por la misma razón se debería añadir que también lo es el espacio socioeducativo, ya que la denominación de nuestra profesión está encabezada por la palabra educación. No se puede olvidar la definición de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES en adelante) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES en adelante) que dice que la ES “es *generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas*”.

Según López (2003) “*lo educativo hace referencia a un conjunto de procesos formativos*” (p. 4), y el enfoque de nuestra intervención lleva la educación como “*sello de identidad*” (López, 2003, p. 4). En la misma línea, pero matizando, Senent (2003) afirma que, aunque la intervención de la ES sería más propia de las áreas socioeducativa y sociocultural, cada vez más se comparten las intervenciones entre profesionales de lo social, pues se requiere un equipo multidisciplinar para realizar

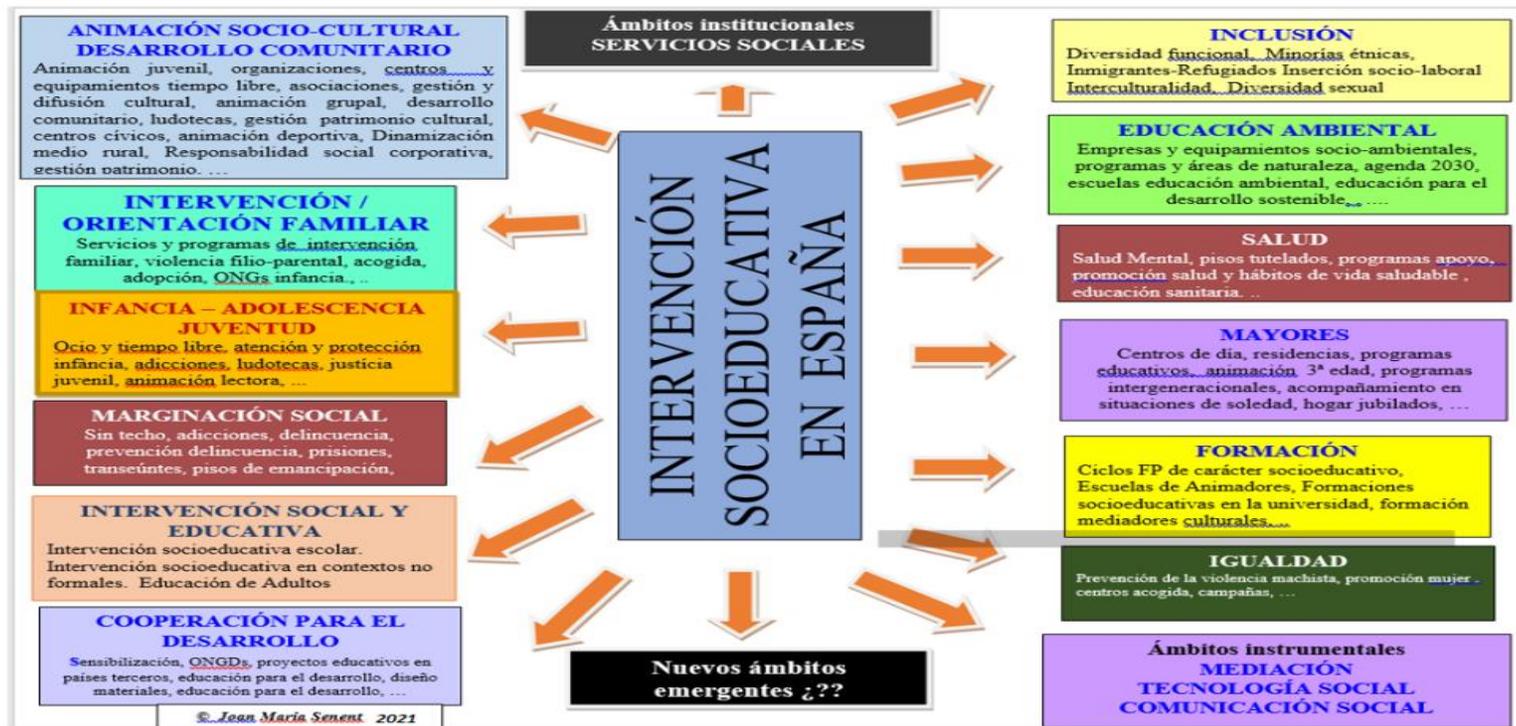
las mismas. Como se ha podido observar a lo largo de la historia, y Senent lo corrobora, los ámbitos de la ES están en continua evolución, pues intentan cubrir necesidades sociales según van surgiendo o cambiando.

En Tiana (2017), se observa que la ES se construye a base de dar una respuesta educativa a necesidades sociales, económicas, culturales y políticas a lo largo del tiempo, por lo que los ámbitos de actuación están en continua transformación y expansión. En la figura 3 se muestra el cuadro de ámbitos de la ES en España, elaborado por Senent (2021), en el cual siempre hay un lugar para los ámbitos emergentes. En el mismo cuadro de la figura 3 se puede apreciar que, aunque muchas definiciones sitúan la intervención de la ES en la educación no formal, en la actualidad se apuesta por la inclusión de los y las profesionales de la ES en los centros escolares.

Hoy en día, es ya una realidad en algunas CCAA como Andalucía, Castilla la Mancha, Extremadura, Baleares y Canarias (Alventosa-Bleda et al, 2020), como se ha visto en el estudio intranacional (punto 2.3).

Figura 3

Cuadro de ámbitos de la ES en España



Nota. J. Senent (2021) Investigación sobre los ámbitos de intervención del educador/a social en España. Interacções

3.2. Conceptualización y contextualización de la Educación Social

No es tarea fácil dar una definición de Educación Social, ni siquiera el marco conceptual de las competencias del educador social pretende darla. Núñez (2002) asevera que hay tantas definiciones de la misma como maneras de hacer de cada profesional: más positivistas, más idealistas, emancipadoras, pero ninguna de ellas es ingenua ni aséptica. El estudio comparado del CGCEES corrobora el mismo argumento, pues afirma que las diferentes definiciones de Pedagogía Social están influenciadas por diferentes corrientes ideológicas, filosóficas, políticas, sociológicas y antropológicas (Calderón y Gotor, 2013). Efectivamente, a lo largo del tiempo se han realizado diversas definiciones de ambas disciplinas, atendiendo a lo argumentado por Núñez (2002), pero como la finalidad de esta tesis no es concretar una definición de la misma, se adoptará la definición de ASEDES y CGCEES, y la de AIEJI.

3.2.1. Dificultades de definir la Educación Social: un concepto polisémico

Como advierte Petrus (1997), la Educación Social es un concepto en construcción, ya que va ampliando sus ámbitos de intervención y el modo de proceder, según las necesidades sociales y el contexto político donde se desarrolla. No es de extrañar pues que se hayan acuñado tantas definiciones de la misma a lo largo de la historia, ya que está en continuos cambios. Otro factor que complica su definición, según Ruiz (2003) es la polisemia del término Educación Social y la

variedad de ámbitos con los que se la relaciona, resultando complejo definirla, tanto conceptual como históricamente. El estudio de Cacho et al. (2014) habla justamente de la dificultad que presenta llegar a un consenso sobre su conceptualización, por causa de dicha polisemia. Además, según el mismo, existe una dicotomía planteada entre las definiciones dadas, a nivel nacional y a nivel europeo, aunque repasando ambas definiciones, se habla de profesión, acción y también de la necesidad de reflexión sobre la acción. La Asociación de Entidades de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), la definen como profesión:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES- CGCEES, 2007, p. 12).

Esta es una definición consensuada y ratificada por todas las organizaciones profesionales españolas, a nivel estatal, sentando las bases para regular la cultura y la identidad de los y las profesionales de la Educación Social. Por tanto, está legitimada por el propio colectivo y va más allá de los ámbitos y los espacios del

desarrollo laboral. Por otra parte, la Asociación Internacional de Educación Social (AIEJI), la considera una teoría/ciencia, pues la define como “la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (AIEJI, 2008, p. 4)

La polisemia a la que se ha aludido, y que añade un grado de dificultad a la hora de concretar, se refiere a que no se puede hablar de Educación Social sin hablar de Pedagogía Social, pues están estrechamente ligadas y en ocasiones se utilizan los dos términos como sinónimos (Llena, 2014; Tiana, 2017). Los estudios citados atribuyen esta ambivalencia a diferentes causas como la traducción desde el inglés y las diferentes maneras en las que ha evolucionado la profesión en cada país, dependiendo del contexto y los acontecimientos acaecidos. Algún ejemplo de utilización indistinta de los dos términos se encuentra en Caride et al. (2015); Núñez (2002); Ortega et al. (2013), cuando hablan del campo de la Pedagogía-Educación Social. Es relevante tener en cuenta, para contextualizar las referencias reflejadas, que en España no existe la Pedagogía Social como Grado universitario, solamente existe el de Educación Social.

Según Petrus (1987), la Pedagogía Social contiene los conocimientos científicos necesarios y sienta las bases teóricas en las que se sustenta la praxis de la Educación Social, y esta última aplica dicha teoría en su labor profesional cotidiana. Estudios posteriores (Caride, 2005; Calderón, 2013; Gallardo López y Gallardo Pérez, 2011; Llena 2014; Núñez, 2002; Ortega, 2004 en el documento de CGCEES 2013; entre

otros) están de acuerdo en definir la Educación Social como fenómeno realidad, praxis y acción; y la Pedagogía Social como reflexión y disciplina científica. No obstante, Llena (2014) -matizando lo dicho- afirma que, aunque la Educación Social como profesión necesita de la Pedagogía Social como ciencia, no significa que el educador o educadora social necesiten de una persona experta externa, sino que él o ella hacen Pedagogía Social. Así pues, cuando la educadora o educador social estudia, analiza y verifica su práctica, construye conocimiento sobre la misma y se revierte en su aplicación futura.

También Cacho et al. (2014) argumentan que cuando los y las profesionales de la Educación Social construyen conocimiento a partir de la reflexión y evaluación de su experiencia, son conscientes de estar haciendo pedagogía y no por ello dejan de ser educadoras y educadores sociales, simplemente es una parte de su labor. No se entiende la complicación de la asimilación de este concepto, pues no es la única disciplina que conjuga la teoría con la práctica, es habitual en aquellas en que se trabaja con personas, como la Medicina o la Psicología. Resumiendo, en el argumento expuesto sobre la dicotomía que planteaban Cacho et al. (2014), lo que se defiende es que la Educación Social es una disciplina compuesta por ciencia y profesión, como dice Petrus (1987), con dos dimensiones, pero una sola realidad. Una disciplina que necesita analizar y reflexionar sobre su práctica para aplicaciones futuras, ya que se trabaja con personas y la complejidad de las mismas.

3.2.2. Educación Social en Europa. Una profesión con mucha nomenclatura

Al igual que definir Educación Social resulta complicado, también lo es intentar unificar la profesión respecto a nomenclatura y funciones concretas a nivel europeo. La variedad de nomenclatura utilizada y las diferencias en la formación de la profesión, suponen un problema de concreción. Tanto el estudio realizado desde la Vocalía Internacional del CGCEES (Calderón y Gotor, 2013), como el de Llena (2014), afirman que el Plan Bolonia nació con la pretensión de promover la movilidad del estudiantado de diferentes países miembros de la UE, de eliminar barreras y converger en una nomenclatura de ES a nivel europeo. Es por esto que se ha estado trabajando en la homogeneización del concepto, la formación y la profesión de la ES, pero a pesar de los esfuerzos no se ha conseguido la unificación de la profesión en Europa. En el estudio de Calderón y Gotor (2013) se distinguen dos interpretaciones del Social Work, la de *Trabajo Social* y la de *Trabajo de lo Social o dentro del ámbito de lo Social*, esto podría explicar esta diversidad de términos, ya que la segunda acepción es tan amplia que incluiría en ella la Educación Social.

Tanto Llena (2014) como Senent (2011) advierten de la multitud de términos existentes en Europa, para nombrar a profesionales que en España se incluirían dentro de los ámbitos integrados en la Educación Social. De hecho, Senent (2011), en la línea de Núñez (2002), argumenta que en el siglo XX los diferentes tipos de educadoras y educadores sociales responden a diferentes líneas de concebir la Educación Social, a los motivos por los que surgieron y a las necesidades que

debían cubrir. En la tabla 4 se presenta la nomenclatura de algunos países europeos.

Tabla 4

Denominación de profesional de la ES en diferentes países

País	Denominación de la profesión	País	Denominación de la profesión
Alemania	Sozialpadagoge – Sozial Arbeit	Italia	Educatore professionale
Bélgica (Wallona)	Educateur(trice) spécialsé(e)	Lituania	Socialinis pedagogas
Dinamarca	Social Paedagogerne	Luxemburgo	Educateur Gradué
Eslovenia	Socialni pedagog	Noruega	Vernepleier / Barnevernpedagoger
España	Educador/a Social	Países Bajos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Estonia	Sotsiaalpedagoog	Polonia	Pedagog społeczny
Finlandia	Sociaaliohjaaja	Portugal	Educador Social
Francia	Educateur(trice) spécialsé(e)	Irlanda	Social Care Workers
Hungría	Szocialpedagogus	Islandia	Proskabjálfi

Nota: Datos extraídos de Calderón y Gotor, (2013)

Asun Llena (2014) refleja las dificultades encontradas y dice que el problema radica en que las acciones que originan la profesión son anteriores a la denominación de la misma, y por lo tanto su desarrollo contextual ha sido diverso en cada país. La misma autora expone las reflexiones de diversos autores (Kornbeak, 2002; Petrie, 2006; Lorenz, 2008 y 2014; Úcar, 2012, 2013) sobre el concepto de Pedagogía/Educación Social en el contexto europeo, así como las del estudio realizado por Calderón y Gotor (2013) para ASEDES, que plantean una serie de dificultades en el proceso de desarrollar un concepto de Educación Social compartido, transnacional y transcultural, como:

- Diversidad terminológica e idiomática. El uso de términos diferentes para denominar lo mismo o, al contrario, y la dificultad de traducir los términos al inglés, por ser la lengua vehicular común.
- Diferentes miradas y fundamentos teóricos detrás del uso de los términos. El idioma no es la única dificultad, también pueden crear discrepancias los matices que surgen al concretar los diversos términos.
- El centro de interés no está en relación a los conceptos o los marcos teóricos, sino que se sitúan en la profesión. Esto plantea una parte positiva, como la legitimación de la profesión. Pero la influencia de los intereses políticos, económicos y gremiales, en las profesiones, pueden desdibujar y dificultar el desarrollo científico de la Pedagogía Social.

- Diversidad de respuestas dadas a las cuestiones sociales en cada lugar. El propio proceso evolutivo que se da en cada país según su contexto y necesidades, el centro de interés y la variedad de respuestas dadas, han contribuido al desarrollo de diferentes tipos de profesiones y prácticas. En algunos casos fueron respuestas dirigidas a cubrir necesidades concretas, y en otros más globales y preventivas.
- Irregularidades en el proceso de desarrollo de la pedagogía Social. La confusión con otras disciplinas y profesiones sociales, provoca una falta de concreción en el concepto y la diversidad en la manera de entender la Educación y la Pedagogía Social entre profesionales, académicas y académicos.
- No se ha dado valor o se ha dejado de lado la dimensión ideológica de la Educación Social. Es importante esta dimensión respecto a cómo orientar la práctica de la profesión, pudiendo fomentar la reproducción, la transmisión y el control, o la transformación y la mejora social (Llena, 2014, pp. 4 y 5).

Tampoco la formación recibida es la misma en todos los países miembros, aunque sí que se estableció un sistema para poder equiparar las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS en adelante) (European Commission, n.f.). Por ejemplo, la ES en España e Italia es un grado universitario, aunque en España cuenta con 240 ECTS y en Italia con 180 ECTS. En los dos casos el número de

ECTS equivalen a la titulación del primer ciclo de enseñanza superior (grado en España). En Francia, la formación de Educación Especializada (equivalente a las educadoras y educadores sociales en España) se desarrolla en escuelas superiores no universitarias y cuenta con 180 ETCS, con un nivel final de estudios: bac + 3 (ONISEP, 2022), equivalente a la titulación de «primer ciclo» (grado), según Boloña (European Commission, n.f.). En el apartado descriptivo (5.1.2.) de las unidades de comparación se explicará de manera más detallada este aspecto.

Como afirma Llena (2014), es necesario abrir un diálogo entre profesionales, responsables de políticas educativas, sociales y económicas, así como con el personal académico, a nivel nacional y europeo, para poner en valor la profesión y facilitar su desarrollo. Conseguir unificar criterios para convergir en una nomenclatura y conceptualización comunes, facilitaría mucho la investigación y obtención de datos a la hora de realizar un estudio comparado como el presente, pues la distinta nomenclatura dificulta tener clara la pregunta de sobre qué figura profesional se está investigando.

4. Capítulo IV: La Educación Social en los centros escolares

Muchos de los males de la educación comienzan por no considerarla desde una perspectiva social, sino exclusivamente política. Solamente hay que revisar la cantidad de leyes educativas que ha habido en España (Montero, 2021) y que seguro habrá con los futuros cambios de color político. La mayoría de estos responden al ideario del partido político de turno y a aquello que en ese momento sea electoralmente favorable. Pérez (2005) expresa de manera muy acertada que “el debate de la educación debe ser un debate social” (p.35), de manera que se llegue a un acuerdo en beneficio de la sociedad y que perdure en el tiempo hasta comprobar si funciona o no.

Según López (2003), se deben desarrollar políticas que mejoren la realidad social, y un ejemplo de ello podrían ser las que se están promoviendo para alcanzar los ODS a nivel estatal y de manera transversal. Según el mismo autor la política debería vincularse a un proyecto común, y la Agenda 2030 lo es, pues involucra toda la sociedad a nivel global desde el nivel local. También la Educación para la Ciudadanía Global (UNESCO, 2021) es un proyecto común, desarrollado para contrarrestar las amenazas producidas por las constantes violaciones a los DD.HH. Esta se gestó para empoderar a los y las estudiantes de todas las edades a tomar un papel activo en la construcción de sociedades más pacíficas, inclusivas y seguras, y se basa en una educación integral, pues es la única que desarrolla de manera completa la educación del individuo.

El manual elaborado por la UNESCO (Asamblea General Naciones Unidas Resolución 59/113B, 2005) para educar en DD.HH. dice que lo que se pretende en esta educación es dotar al alumnado de las aptitudes necesarias para adaptarse e impulsar los cambios sociales. El mismo documento advierte que la Educación en Derechos Humanos (EDH en adelante) no puede limitarse a estudiar unos contenidos teóricos, pues estos se aprenden con la experiencia de vida, se deben impregnar en todos los ámbitos educativos. En los estudios de Pérez (2005); Usurriaga (2013); Sánchez-Valverde (2016); Alventosa-Bleda et al. (2019) también se argumenta que los DD.HH. no se aprenden memorizándolos, sino practicándolos cada día en cada contexto donde se desarrolla el ser humano.

Las educadoras y los educadores sociales cuentan con la formación y las herramientas, para desarrollar proyectos de prevención, impregnados de todos los valores insertados en los DD.HH. y los del ODS 4, además de tenerlo implementado en la praxis de la profesión y en su código deontológico, (Pérez, 2005; Rillo, 2015; Castelles, 2015; Buedo, 2015; Marín, 2015; Alventosa-Bleda et al., 2019). No se trata de docencia, sino de vivencia. Todos los valores contenidos en los ODS van implícitos en los DD.HH. y necesitan de una educación integral e integrada para incorporarlos a la sociedad. Integral, porque el ser humano debe ser formado en todas sus dimensiones (Petrus, 2004), e integrada porque tiene que involucrar a toda la sociedad. Tanto Caride et al. (2015) como Pérez (2004) afirman que para conseguir la sostenibilidad se necesita desarrollar la cultura del bien común y

preservar los bienes comunes, como también refleja la Educación para la Ciudadanía Global (UNESCO, 2021).

Son numerosos los argumentos y los estudios que defienden la necesidad de una educación integral e integrada, que involucre a toda la Comunidad Educativa como el de Sánchez (2009), que considera “necesario crear en el centro educativo un entorno social positivo, con el fin de transformar nuestra pequeña comunidad escolar en una comunidad educadora” (p.41). El autor ve la inclusión de las educadoras y educadores sociales en la escuela como una oportunidad de volver a dotarla de su carácter cívico y socializador, conectándola con la familia y la comunidad, trabajando interdisciplinariamente y optimizando recursos. Propone una intervención socioeducativa en la escuela, realizada por dicha figura profesional, como respuesta a las demandas sociales emergentes y los constantes cambios que la institución escolar acusa desde hace años, como se puede comprobar por la fecha del artículo.

Para poder realizar proyectos de acción comunitaria y coordinar la entera Comunidad Educativa, como se ha comentado, la escuela debería contar con profesionales con formación académica y las competencias necesarias para desarrollar dichos proyectos. Así pues, se considera oportuno exponer algunos ejemplos de las competencias específicas del Grado de ES, de la *Universitat de València*, que capacitan para desarrollar y coordinar proyectos de esta índole:

- CE4: Conocer y analizar las políticas educativas, su desarrollo legislativo y su incidencia en las reformas socioeducativas.

- CE5: Conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la formación y desarrollo integral de las personas y comunidades.
- CE7: Diagnosticar necesidades, situaciones complejas y posibilidades de las personas para fundamentar las acciones educativas.
- CE8: Ser capaz de identificar el grado de desarrollo de un sujeto en todas sus dimensiones.
- CE9: Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas.
- CE10: Elaborar instrumentos para la recogida y análisis de información educativa.
- CE11: Diseñar planes, programas, proyectos acciones y recursos educativos en diferentes contextos.
- CE12: Aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional.
- CE13: Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad y/o religión.
- CE14: Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.

- CE15: Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.
- CE16: Dirigir y coordinar planes, programas y proyectos socioeducativos.
- CE19: Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.
- CE20: Formar agentes y docentes de intervención socioeducativa y comunitaria.
- CE21: Ejercer la docencia en diferentes contextos socioeducativos.
- CE24: Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo.

Como se puede apreciar, estas competencias van en la línea de aportar herramientas para la mediación, desarrollar proyectos y programas socioeducativos, de acción comunitaria y de intervención para la prevención de la exclusión social. Todas ellas son necesarias para desarrollar las funciones de las educadoras y educadores sociales en la escuela, reflejadas en el apartado 4.2. del capítulo 4.

4.1. ¿La ES en la escuela es un ámbito emergente o ámbito consolidado?

Como afirman Puig y Fernández-Sanmamed (2018), si todavía se cuestiona la importancia de incluir o no a las educadoras y educadores sociales en la escuela, significa que está lejos de ser un ámbito consolidado. Como asevera Quintanal

(2019), no es una novedad la demanda de incluir la ES en la escuela, de hecho, hace años que se viene reivindicando desde los colegios profesionales. Un factor importante es la literatura encontrada por Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo (2022) en la revisión realizada para su estudio sobre este tema, 1377 artículos, solamente de España. Aunque se han expuesto y se expondrán diversos argumentos, se diría que el principal es el de que una educación integral e integrada no puede existir sin la parte social de la misma y la participación activa de la entera Comunidad Educativa, además de la interacción con su entorno.

Como se ha aludido, es necesaria una transformación en la escuela, para poder introducir nuevas figuras profesionales como las educadoras y educadores sociales, que desempeñen funciones propias de su competencia como la mediación, la prevención del abandono prematuro escolar, fomentar la participación de la entera Comunidad Educativa en el funcionamiento del centro escolar, detectar las necesidades del alumnado y las familias y desarrollar las redes sociales necesarias para prevenir la exclusión social, entre otras. Una transformación como la expuesta en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), que ofrezca una pedagogía colaborativa y enfocada a la resolución de problemas, con una evaluación significativa, que fomente la cooperación entre el alumnado para conseguir el aprendizaje colectivo, que es la manera de no dejar a nadie atrás.

Si de verdad se pretende evitar la exclusión, la escuela tiene que ser empática, acogedora, que atienda las necesidades educativas de todo el alumnado,

que tenga en cuenta el contexto general del mismo (barrio, familia, origen...), una escuela que evalúe para cubrir las necesidades, no para penalizarlas. En resumen, una escuela con las características esenciales para cumplir con la Agenda 2030, que desarrolle la cohesión social, no la competitividad individualista típica de la lógica empresarial del sistema neoliberal. Una escuela con un equipo multidisciplinar adecuado, que cuente con personal que se ocupe de la vertiente social de la educación, sin menoscabo del que se ocupa de la parte cognitiva, y coordinado mediante un programa de centro capaz de cubrir todas las necesidades de la Comunidad Educativa, contando con toda ella para llevarlo a término.

Son numerosos los estudios que avalan la ES como herramienta complementaria para la necesaria transformación de la escuela (Castillo, 2012 y 2012b; López-Zaguirre, 2013; Menacho, 2013; Merino, 2013; Serrate, 2014; Sierra et al., 2015; Vila et al. 2020). Dicha transformación puede ayudar a superar los retos a los que se enfrenta nuestra sociedad actual como la globalización, los flujos migratorios y la influencia de las nuevas tecnologías, además de la crisis económica agravada por el COVID-19 y que ha incrementado el nivel de pobreza en el mundo. Todos estos factores aumentan el riesgo de exclusión y, si no se atienden, pueden derivar en un incremento del fracaso escolar y, por ende, del fracaso social. Dichos retos van de la mano de unas necesidades de adaptación a los cambios que se producen en la sociedad, como aprender a vivir en la interculturalidad o detectar los factores de riesgo de exclusión que pueda sufrir el alumnado, para poder contrarrestarlos.

Puig y Fernández-Sanmamed (2018) y Petrus (2004), defienden que la educación escolar y la Educación Social se relacionan y se complementan. Así mismo, Rillo (2015) afirma que esta relación lleva a considerarla “una práctica socioeducativa que conduce a la ciudadanía plena” (p, 15). La educación escolar necesita de la ES para ofrecer la parte socioemocional de la educación y completar la educación integral e inclusiva relacionada con las metas 4.5 y 4.7 del ODS 4:

- **4.5** Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- **4.7** Para 2030, garantizar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (UNESCO, 2016, pp. 20-21)

Como se puede apreciar, estas metas contienen valores que competen a la vertiente social de la educación y forman parte de las funciones desarrolladas en

los centros de las CC.AA. donde se incluyen educadoras y educadores sociales en la escuela (ver apartado 4.2.3.). Por ejemplo, en Extremadura se inició su labor con la atención a la diversidad, pero fue evolucionando hacia la prevención. Actualmente se ocupan de la detección de factores de riesgo en el alumnado, así como de trabajar, junto al equipo de orientación, el abandono escolar prematuro. Este trabajo se realiza con alumnado y familias, y en coordinación con el equipo de orientación (Galán, 2018), es decir de manera integral e integrada, como se viene explicando. En el estudio de Ruedas-Caletrio y Serrate (2021), el 91% del alumnado encuestado opina que se necesitan educadoras y educadores sociales en los centros escolares. No obstante, todavía queda mucho por hacer, pues el alumnado aún tiene la visión de que la educadora y el educador social sirven para resolver problemas concretos.

Visto lo expuesto, sorprende la poca presencia de educadoras y educadores sociales que existe actualmente, de manera reglamentada, en las diferentes CC.AA., como se puede apreciar en el estudio intranacional (punto 2.3.). Alventosa-Bleda et al. (2020) argumentan que existe una desigualdad educativa territorial, pues unas sí tienen la oportunidad de contar con el complemento educativo que las educadoras y educadores sociales aportan al centro escolar y otras no. En el mismo estudio se pone de manifiesto que esto sucede debido a las políticas de eficacia y eficiencia propias de la austeridad en el gasto público.

La misma observación se refleja en algunas de las personas entrevistadas, cuando expresan que, aunque ven la integración de educadoras y educadores sociales positiva para la mejora del funcionamiento del centro, no hay presupuesto

para su contratación (G.B. instituto *Lazio junio*, 2019; secretaria técnica de educación de la Comunidad Valenciana 2018). La falta de profesionales específicos para cubrir necesidades que escapan a la competencia del equipo docente, supone una sobrecarga para el mismo, ya que se le considera un *cajón de sastre* que debe resolver todos los problemas que presente el alumnado, ya sean cognitivos, afectivos, emocionales o académicos.

Como se viene reiterando, no se pretende desprestigiar a los y las docentes, sino de ser conscientes, de que ni cuentan con las herramientas, ni con el tiempo para resolverlo todo (Alventosa-Bleda et al., 2020b). La introducción de la lógica empresarial en la escuela pública demanda cada vez más que la y el docente priorice la gestión a la educación, así como la dirección del centro se asemeja a la dirección de una empresa (Ball y Youdell, 2008). Esto se aleja mucho del modelo de escuela inclusiva, pues pretende que la escuela se venda basándose en resultados académicos, básicamente cognitivos. Además, provoca cierto malestar entre el personal docente, pues se ve desbordado por tareas que dificultan su labor docente.

Si se tiene en cuenta dicho modelo de escuela, no parece que se acerque a la calidad pretendida en el ODS 4, entendida como aquella educación más allá de la instrucción, que acompañe al individuo hacia la justicia social y el interés por el bien común (UNESCO, 2015). Un ejemplo de exclusión y problema grave del sistema educativo, según García De Fez y Grau (2020) y González (2020), es el absentismo y abandono prematuro escolar, siendo los barrios más vulnerables los

que cuentan con un mayor grado del mismo. Se podría decir que existe una retroalimentación entre ellos, por lo que se deberían implementar programas comunitarios capaces de cambiar la situación del barrio.

García De Fez y Grau (2020), proponen una educación comunitaria en contextos donde existe una vulnerabilidad ligada a tasas elevadas de absentismo, para que los ciudadanos y ciudadanas protagonicen la transformación social que necesitan para acabar con la exclusión establecida. Las autoras explican que el problema del absentismo no se puede cerrar en el centro escolar, sino que debe tratarse de manera holística, involucrando toda la sociedad. Es cierto que uno de los ámbitos principales donde se educa es el ámbito escolar, pero no es menos cierto que el contexto influye en el mismo, por lo que cabe pensar que se necesita la entera Comunidad Educativa y la Administración para que se produzca una verdadera transformación social. Como afirma Caride, et al. (2015) aunque todas las pedagogías y sus educaciones son sociales, se tiende a encerrar la educación en las escuelas y, por ende, todo lo que la involucra, como el caso del absentismo, el acoso o cualquier tipo de conflicto que se pueda generar en el centro.

Alventosa-Bleda et al. (2020b) afirman que la inclusión se consigue con la equidad, por lo que el alumnado debe contar con las herramientas que necesite para desarrollar su educación completa. García De Fez y Grau (2020) tienen claro que el absentismo y abandono prematuro escolar solo se puede prevenir con una escuela inclusiva, crítica y democrática, regida por la justicia social. Como aseveran Laorden et al. (2006), la educación inclusiva pretende reducir, mediante la

educación escolar, la exclusión social y para esto, la escuela necesita un equipo multidisciplinar capaz de lograr esa escuela inclusiva. García De Fez y Grau (2020) proponen la figura de la educadora y educador de calle, así como la de la educadora y educador social en la escuela, para realizar la intervención social y educativa de manera individualizada junto con el profesorado.

Como consta en la definición de la ES, esta se ocupa de “La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” (ASEDES-CGCEES, 2007, p.21) es decir, de la inclusión social. Las investigadoras García-Raga y Grau (2020) añaden que la buena convivencia es esencial para una asistencia a clase sin miedo, pues uno de los factores de riesgo para el absentismo escolar es el acoso. Es bien sabido que los conflictos iniciados en la escuela, tienden a engrandecerse fuera de ella, dependiendo de cómo se gestionen. Por esta razón es importante una buena gestión de los conflictos, trabajar la prevención para que no trasciendan a problemas graves y, por supuesto, trabajar desde todos los sectores de la Comunidad Educativa, como sugieren García De Fez y Grau (2020). Dicha prevención debería abanderarse con la formación en gestión de conflictos de manera positiva, de la entera Comunidad Educativa, pero cabría facilitarla impartiendo desde el mismo centro.

Dicha formación la podrían impartir las educadoras y educadores sociales, pues entre sus funciones se incluye la mediación social, cultural y educativa, y las competencias asociadas a la misma son:

- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.
- Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.
- Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.
- Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones. (ASEDES-CGCEES, 2007, p.41)

El informe global de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022) defiende que la educación es el enlace de conexión entre las personas y de estas con el mundo. Ha sido esencial en la transformación de las sociedades, pero ahora mismo, es la propia educación la que debe transformarse para construir el futuro pacífico, justo y sostenible del que se habla en los tratados internacionales. El propio informe propone la descolonización de los planes de estudio y enfatiza la importancia del aprendizaje social y emocional. Todo esto va en la línea expuesta por autoras y autores de la literatura presentada, la de una educación donde toda la sociedad esté involucrada, trabajando por la inclusión y el bien común.

Recogiendo el concepto de conectar el centro escolar con su entorno, Quintanal (2019) propone un Plan Social de Centro, que trata de incorporar al programa educativo de centro, “un Plan Social, propio, específico, diferenciado y

debidamente contextualizado con el entorno” (p. 59). El propio autor argumenta que dicho plan debe desarrollarlo un profesional de la educación en el ámbito social, refiriéndose específicamente a un educador o educadora social. En su propuesta añade que esta figura debe estar especializada y formada en el ámbito escolar y “aparecer integrada en el estamento educativo del centro” (p.59) para asumir la responsabilidad del desarrollo del plan propuesto.

Siguiendo con Quintanal (2019), el autor pone de manifiesto que la ES tiene un gran campo de trabajo y el ámbito escolar es uno de especialización propia, aunque no el único. Argumenta que la escuela es por excelencia el lugar donde sentar las bases para desarrollar una buena pedagogía social, capaz de cumplir una función preventiva de problemas sociales como la adicción, la exclusión y otros, que cuando se producen cuestan mucho más de resolver. Es bien sabido que la prevención cuesta menos y es más eficaz que la intervención, pero no se valora porque no llama tanto la atención. El mismo autor responsabiliza al Ministerio de Educación de la adaptación y regulación del programa educativo del grado de ES, incluyendo la especialización en el ámbito escolar. Tanto Sánchez (2008) como Merino (2013) argumentan que el hecho de enmarcar la diplomatura de ES, en su nacimiento, en el ámbito “no formal” (Real Decreto 1420/1991), ha dificultado mucho la inclusión en un ámbito que le correspondía por derecho.

Como se ha dicho en el apartado 2.1. y Merino (2013) lo corrobora, muchas iniciativas que comenzaron como actividades en el ámbito no formal, terminaron

incluyéndose en el formal de manera institucional, como por ejemplo la educación popular o la Formación Profesional. La autora sostiene que una actividad se formaliza cuando se crea una necesidad social. Así pues, al hilo de lo que este argumento plantea, como tantos otros estudios analizados, las necesidades emergentes de la escuela se podrían considerar como otra justificación para incluir en ella a las educadoras y educadores sociales. También Serrate (2014) asevera que la inclusión de la ES en la escuela no atiende solamente a un interés curricular o científico, sino a una demanda provocada por la complejidad sociopolítica del contexto histórico en el que se encuentra la sociedad actual.

Es evidente que la escuela necesita evolucionar con la sociedad y cubrir sus necesidades, tener capacidad de adaptación y flexibilidad, pues en caso contrario puede sufrir consecuencias graves. Un ejemplo reciente es el expuesto por Caride (2020), cuando explica de manera muy ilustrativa la desinstitucionalización forzada que sufrió el sistema educativo, en todos los niveles, como consecuencia del confinamiento producido por la pandemia del COVID-19. Como dice el autor, la heredada rigidez del sistema educativo en el que estamos encorsetadas y encorsetados, puso en crisis la continuidad del curso a todos los niveles. Tanto la docencia como la evaluación, en el primer curso desarrollado en plena pandemia, supuso un problema para la mayoría del profesorado, alumnado y las instituciones en general, ya que no estaban preparadas para esta situación.

Serrano (2018) sostiene que no sirve de mucho hablar de ciudadanía, igualdad efectiva de oportunidades, corresponsabilidad, educación como instrumento de transformación social, justicia social, sostenibilidad o pensamiento crítico, “si no se estructura, se organiza y se dota al sistema educativo de los recursos necesarios para hacerlo efectivo” (p.70). Esto significa dotarlo de un equipo multidisciplinar, que trabaje de manera interdisciplinar, capaz de atender todas las necesidades del alumnado principalmente, y de toda la Comunidad Educativa. Un equipo capaz de involucrar y conectar el centro con su entorno, de manera efectiva, para desarrollar la corresponsabilidad educativa, las relaciones intergeneracionales y la reciprocidad educativa.

A continuación, se muestran tres estudios recientes sobre cómo están funcionando los centros escolares de las CC.AA. donde se han incluido educadoras y educadores sociales. El estudio realizado por Vila et al. (2020) afirma que la labor de las educadoras y educadores sociales en los centros escolares andaluces, es valorada de manera muy positiva por el resto de profesionales que forman el equipo multidisciplinar, así como por el alumnado y las familias. Ríos et al. (2021), también de Andalucía, afirman que se han convertido en agentes facilitadores y generadores de una red colaborativa entre la escuela y su entorno, influyendo en la transformación social en sus lugares de intervención. Se ha trabajado mucho en la prevención del abandono prematuro y absentismo escolar, pues eran bastante graves en las zonas donde se realizaron los estudios. Los programas desarrollados

involucraban tanto al alumnado, como a las familias y entidades locales como servicios sociales comunitarios y organizaciones socioeducativas locales.

En el estudio realizado por Ruedas-Caletrio y Serrate (2021), donde se entrevistan a 177 estudiantes de ESO, de la Comunidad Autónoma de Extremadura, destacan que la educadora y educador social es en porcentaje, la segunda figura profesional a la que acude el alumnado entrevistado cuando tiene problemas, pues consideran su intervención importante o muy importante en la resolución de los mismos (91%). En el estudio se destaca el desconocimiento del alumnado del papel preventivo de la educadora y educador social, les ven más como profesionales encargados de resolver problemas específicos. Aun reconociendo que todavía hay que perfilar y mejorar aspectos que favorezcan el buen desarrollo de sus funciones, también Ruedas-Caletrio y Serrate (2021) apuestan por la inclusión de educadoras y educadores sociales y valoran positivamente su labor, en este caso, en los centros de secundaria

Siguiendo todo el razonamiento expuesto, y viendo cómo están funcionando los centros escolares de las CC.AA. que albergan a educadoras y educadores sociales en los equipos multidisciplinares de los mismos, la única manera de equilibrar la situación de desigualdad generada entre CC.AA. y acentuada por la reciente pandemia del COVID-19, sería legislar su inclusión a nivel estatal, con unas funciones bien determinadas y un horario adaptado a su labor profesional, pues no siempre su tarea se desarrolla dentro del centro escolar (Alventosa-Bleda, 2017).

En este proceso habría que estudiar las experiencias expuestas, ver aquello que no funciona e intentar modificarlo.

Pero lo que es bien cierto, según las manifestaciones reiteradas, es que hay que poner todos los medios y recursos, tanto materiales como personales, para conseguir la transformación social deseada, de lo contrario de poco sirve la elaboración de Agendas y Tratados Internacionales bienintencionados. Esto ya respondería, en gran parte, a la pregunta del enunciado de la presente sección, que la ES en la escuela debería ser un ámbito consolidado. Pero en la siguiente subsección se expondrán más argumentos al respecto.

4.1.1. La Importancia de la Participación

A lo largo de la investigación, queda evidenciada la necesidad de involucrar a toda la sociedad en los proyectos de centro escolar, por lo que se considera oportuno dedicar una subsección a la participación y su contextualización. Ante todo, aclarar que se habla de participación en toda su amplitud, entendida como currículum del centro y en la gestión del mismo (Alventosa-Bleda, 2018). Habitualmente se suele decir que la participación, en cualquier contexto, suele ser baja. Puede que el hecho de recibir una educación generalmente unidireccional, en la cual se aprende a obedecer, desde la infancia, tenga algo que ver.

Como afirma Dewey (1985), se aprende haciendo, por tanto, a participar, se aprende participando. El mismo autor asevera que el ser humano debe educarse para asumir su responsabilidad frente a las necesidades colectivas. Apuesta por

una escuela libre y democrática que favorezca el desarrollo de iniciativas, que conduzca al alumnado a pensar por sí mismo, a participar en la construcción de una sociedad más justa. Como se puede observar, va en consonancia con la UNESCO, pues define la educación como “un medio para favorecer la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y aumentar su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conduzcan a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas mejores” (UNESCO, sf, p 1).

Si el proyecto de centro, en toda su amplitud, ofrece una oportunidad real de participación a toda la Comunidad Educativa, ese proyecto, sin duda, será acogido con buena predisposición a desarrollarlo. Si en él se vela para que todas las personas puedan participar, según sus capacidades, será un proyecto inclusivo. Y si se involucran las organizaciones y entidades del entorno, aprovechando los recursos de que disponen, entonces se convertirá en comunitario. Un buen ejemplo de este tipo de proyectos, por lo que a currículum se refiere, es el que desarrollaron Bovet et al. (2004), basado en el estudio del paisaje, en los centros de secundaria. En él se incorporaron contenidos al proyecto curricular, dentro de unas disciplinas específicas y desde la transversalidad.

La transformación de la escuela pasa por desarrollar una complicidad entre la Comunidad Educativa, que la haga partícipe del proyecto de centro y de la corresponsabilidad educativa. Las escuelas de familias son una buena herramienta para crear sinergias entre los diferentes sectores de la misma. En ellas se puede

aprender cómo participar en los órganos de funcionamiento del centro escolar y cómo adquirir herramientas para mejorar la educación desde la familia en diferentes aspectos, entre otras. Si, además, las familias participan en los proyectos curriculares desarrollados, y estos van encaminados a la prevención de conductas disruptivas, a la gestión positiva de conflictos y a poner en valor la interculturalidad y la diversidad, será más sencillo educar al unísono, como se hizo en la escuela de familias llevada a cabo en el proyecto de Alventosa-Bleda (2016), en cooperación con la psicopedagoga municipal.

Potenciar la participación real de la Comunidad Educativa en el centro escolar contribuye a desarrollar el sentimiento de pertenencia al mismo (Alventosa-Bleda et al., 2020). Por este motivo es necesario abrir la escuela al entorno y fomentar la corresponsabilidad educativa en la comunidad. Sin la participación de la entera Comunidad Educativa, difícilmente se puede lograr una escuela inclusiva, y sin esta, se puede estar favoreciendo la exclusión social y vulnerando el derecho a la educación. Es importante que la persona que se educa pueda alcanzar un correcto desarrollo coherente con el medio social en el cual debe insertarse, para así poder contribuir a su crecimiento.

En efecto, Alventosa-Bleda et al. (2020) afirman que la corresponsabilidad educativa se consigue con la participación y la implicación de toda Comunidad Educativa en el funcionamiento del centro. También García De Fez y Grau (2020) proponen el trabajo colaborativo, de manera que los proyectos e iniciativas

implementadas y positivas para el centro, no desaparezcan cuando haya un cambio en el personal docente. De la misma manera proponen implicar al alumnado en la participación del funcionamiento del centro, haciendo que lo sienta suyo, como medida de prevención del absentismo. Por este motivo, los proyectos deben desarrollarse implicando a familias, alumnado, profesorado y entorno, de manera que se cohesione y se establezca un vínculo, un sentido de pertenencia al centro, como se ha apuntado anteriormente.

Es una manera de educar al unísono, intentar no contradecir aquello que se aprende en la escuela con aquello que se vive en la calle o en la familia. Esto no significa que no existan las contradicciones, pues son parte del conflicto inherente al ser humano, pero sí que habrá unos valores comunes, un diálogo y, por tanto, un entendimiento más fluido. Se vuelve al discurso de educar de manera integral e integrada, como argumentan Puig y Fernández-Sanmamed (2018). Según los autores, para conseguir la inclusión, toda la Comunidad Educativa debe ser parte de la Escuela y todos los agentes de dicha comunidad liderados por la escuela, en un plano de igualdad, llevando a cabo un proyecto de educación inclusiva.

Participar en el proyecto de centro, el reglamento del mismo y en cualquier gestión que afecte a su funcionamiento -como miembro de una comunidad- hace que las normas sean aceptadas y respetadas de manera más sencilla, pues se ha participado en su elaboración. En este aspecto, el papel de la educadora y educador social es el de actuar como nexo de unión entre docentes, familias, alumnado y

entorno. Según Alventosa-Bleda (2016), el hecho de trabajar con los diferentes actores de la Comunidad Educativa fomenta la confianza y favorece la cohesión de la misma.

Cuando Castillo (2013) afirma que la ES aporta a la escuela su carácter educativo y sus competencias en aspectos específicos como el seguimiento, la proximidad, la mediación o la comunicación, se está incluyendo el trabajo con las familias y con el profesorado. Lo mismo sucede cuando Castillo (2012 y 2012b), Laorden et. al (2008), López-Zaguirre (2013), Menacho (2013) o Merino (2013), hablan de que la educadora y educador social en la escuela tiene un papel esencial en desarrollar programas de prevención del absentismo, contra la violencia y de inclusión educativa, entre otros. Los programas y proyectos de prevención, sean de la naturaleza que sean, deben involucrar la entera Comunidad Educativa, y las educadoras y educadores sociales deben velar porque así sea, actuando de nexo de unión (Alventosa-Bleda, 2016 y 2017).

La escuela, como se ha explicado y se refleja en la recopilación de estudios realizada por Díez-Gutierrez y Muñiz-Cortijo (2022b) debe interactuar con el entorno, pues no es un microcosmos aislado del exterior, sino que le afectan los problemas y las necesidades sociales del contexto en el que se inserta. Necesita del aprendizaje en participación, gestión positiva de conflictos, en inclusión, es decir, una escuela que desarrolle la ciudadanía responsable y crítica, capaz de construir una sociedad más justa. El mismo estudio pone de manifiesto la relevancia del papel de las educadoras y educadores sociales en esta parte socioeducativa, comunitaria

y cultural de la educación, como complemento a la parte académica desarrollada por docentes.

En consecuencia, completando el argumento empezado en la presente sección, contestando al enunciado de la misma, y unido a los resultados de los estudios de Vila et al. (2020), Ríos et al. (2021) y Ruedas-Caletrio y Serrate (2021), y a todos los argumentos expuestos en Díez-Gutierrez y Muñiz-Cortijo (2022b), efectivamente, la ES en la escuela debería ser un ámbito consolidado. En la siguiente sección se expondrán las funciones propias de la educadora y el educador social en la escuela y que están desarrollando en los centros donde trabajan. En ella se podrá comprobar que se recogen todas aquellas ya citadas.

4.2. Funciones de las Educadoras y Educadores Sociales en los Centros Educativos

Son numerosos los estudios que exponen las funciones de educadoras y educadores sociales en la escuela, insistiendo que no se deben restringir a solucionar problemas, sino a desarrollar programas de prevención que perduren, pues es la única manera de producir un verdadero cambio en la educación (Cid et al., 2018; Laorden et al., 2006; López-Zaguirre, 2013; Ortega, 2014; Quintanal, 2019; Serrate, 2014; Sierra et al., 2015, entre otros). También lo son aquellos que manifiestan la necesidad de definir y reglamentar la figura profesional de la ES con la misma concreción que la de cualquier otra del equipo multidisciplinar del centro (Castillo 2013; Galán y Castillo, 2008; González et al., 2015; López-Zaguirre, 2013;

Menacho, 2013; Quintanal, 2019), pues explican que la falta de la misma puede provocar que su labor sea poco eficaz o que existan diferentes modelos de acción. Además, la ambigüedad en la labor a desarrollar va en detrimento de la calidad de su trabajo.

En el estudio de Vila et al. (2020), cuando se pregunta a los educadores y las educadoras sociales que trabajan en los centros educativos de Andalucía, sobre el conocimiento que tienen sus compañeras y compañeros respecto de las funciones que le son propias, se advierte que es bastante bajo. Un 48% del equipo multidisciplinar del centro donde trabajan, tiene un nivel medio de conocimiento de sus funciones un 36% un nivel bajo. Pese a este resultado, coinciden en que cuentan con ellos y ellas en un nivel de totalidad o alto, para desarrollar la mayoría de actividades propuestas en el centro.

En el estudio de Ruedas-Caletrio y Serrate (2021) se refleja que se dedican, sobre todo, a la resolución de conflictos concretos, en lugar de trabajar la detección y prevención de problemas y factores de riesgo, pues es una de las funciones fundamentales de las educadoras y educadores sociales. En el mismo se afirma que habría que tener más contacto con el alumnado dentro del aula, por ejemplo, en el tiempo de tutoría, para fomentar la confianza educando/a-educador/a, pues se detectó que el lugar habitual de su localización es el despacho, aunque también se les puede encontrar en el patio o por los pasillos, por el hecho que son puntos donde se pueden generar conflictos. Curiosamente, el 42,6% del alumnado encuestado

piensa que atienden problemas de salud, lo que denota un desconocimiento sobre sus funciones.

Es imprescindible que la Administración pública defina y refleje en la legislación educativa o donde corresponda, las competencias de cada una de las y los profesionales que componen el equipo multidisciplinar de los centros escolares, para evitar solapamientos y duplicidades en las mismas, o que algunas necesidades queden desatendidas. Si en los centros donde formaban parte del equipo multidisciplinar, como se ha explicado, los y las miembros del mismo no conocían muy bien su labor, ni que decir tiene que, donde no están, ni sabrán qué labor podrían desempeñar en la escuela.

Es importante destacar este aspecto, pues durante la recogida de información para la presente tesis, generalmente, al realizar una entrevista, había que explicar cuáles eran las funciones de una educadora o educador social en la escuela. Cabe decir que, en la mayoría de ocasiones, cuando se explicaba cuáles eran sus funciones, se expresaba el deseo de contar con dicha figura profesional (director de un instituto y directora de un colegio de infantil y primaria del *Lazio*, junio del 2019; jefa de estudios de un instituto de Valencia, mayo del 2018; jefa de estudios de un colegio de infantil y primaria de un pueblo de Valencia, octubre del 2017).

También se coincidía en decir que las figuras profesionales que se ocupaban de problemas de interrupción, absentismo o cualquier otra disfuncionalidad, eran el

equipo de orientación y el psicólogo o psicóloga (profesora de la escuela pública francesa, psicólogo en un centro escolar francés, marzo del 2022; profesor de un instituto italiano, jefa de estudios de un instituto de Valencia, mayo del 2018; jefa de estudios de un colegio de infantil y primaria de un pueblo de Valencia, octubre del 2017). Evidentemente no se pretende decir que una educadora o educador social puede sustituir a un profesional de la psicología, pues su cometido es diferente, son todas figuras complementarias.

Por las razones expuestas, en este apartado se pretende dar una visión exhaustiva de todo lo que las educadoras y educadores sociales pueden ofrecer a la educación escolar, exponiendo las funciones que recoge el CGCEES, aquellas legisladas en las CC.AA. que incluyen esta figura profesional en la escuela y lo que la literatura estudiada tiene que decir al respecto, así como aquellas registradas en los estudios de caso de la autora de la presente tesis. De esta manera se podrá apreciar el potencial que ofrece dicha figura profesional y la oportunidad que supone para complementar a los actuales equipos multidisciplinares de los centros escolares.

Conocer estas funciones puede cambiar la concepción asumida de profesionales que sirven para resolver problemas puntuales, por la de profesionales capaces de dar un giro en la prevención del abandono escolar prematuro, de trabajar la inclusión y la cultura de la paz, así como de trabajar con las familias y

hacer de nexo de unión entre la Comunidad Educativa, el centro y su entorno (Alventosa-Bleda, 2016).

4.2.1. Funciones Según el CGCEES

a) Funciones de los educadores sociales en centros escolares

–Diagnosticar la cultura y realidad de los Centros Educativos y su entorno comunitario para conocer los recursos disponibles, sus oportunidades y fortalezas, así como la percepción subjetiva que el alumnado y sus familias, los flujos de comunicación, los programas educativos, su organización y funcionamiento.

–Propiciar procesos de cohesión grupal y mejora de la convivencia en los Centros y la acción educativa en valores: interculturalidad, envejecimiento, violencia de género, etc. y acciones de aprendizaje, servicio o comunidades de aprendizaje, todas ellas vinculadas con el entorno en las que participe toda la Comunidad Educativa y el educador social motive y apoye al profesorado en su desarrollo.

–Establecer relaciones y vínculos con el entorno comunitario (Áreas municipales: Servicios Sociales, Juventud, Envejecimiento Activo, Salud, Equipos de Orientación Pedagógica, Medio Ambiente, etc., que faciliten la permeabilidad y el enriquecimiento de conocimiento y recursos educativos).

- Detección de posibles factores de riesgo e intervenir con la realización, ejecución y evaluación de programas sobre convivencia en el Centro, Apoyo al Aula de Convivencia y actuación tanto en la prevención como en el seguimiento y resolución de los casos más graves.
- Realizar seguimiento e intervención en las situaciones de absentismo escolar, fracaso escolar, violencia, etc. Interviniendo desde el centro educativo y en representación del mismo en el ámbito familiar y social en colaboración con otros agentes sociales implicados (S. Sociales, Policía Local, Fiscalía de Menores, Profesionales de la Sanidad, UPPCA, etc.)
- Crear espacios y equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la gestión de conflictos.
- Elaborar, desarrollar y evaluar programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.
- Programas de acogida a nuevos alumnos e integración escolar.
- Colaborar con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
- Participar, en la forma que determine la normativa específica, en la elaboración del Plan de Prevención y Control del Absentismo escolar.
- Participar en el Plan de Acción Tutorial referido al desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, tolerancia, igualdad, educación para la salud, medioambiente, prevención de conductas xenófobas y racistas, y prevención de la violencia contra las mujeres

fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos, asegurando la tutoría del alumnado que necesite un seguimiento más periódico y personal.

–Realizar seguimientos con las entidades colaboradoras en los casos de ejecución del compromiso familia-tutor/a.

–Realizar las tutorías sistemáticas y con periodicidad alta a aquellos alumnos que así lo requieran y que el tiempo de los profesionales del equipo educativo no permite.

–Colaborar en el desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional. Con especial dedicación a la preparación del itinerario formativo-laboral de los alumnos que van a abandonar el sistema educativo sin la obtención del Graduado en Educación Secundaria.

–Redactar propuestas para fomentar las relaciones entre sectores de la Comunidad Educativa y de ésta con el entorno social en que está encuadrado (conocimiento y aprovechamiento de los recursos del entorno).

–Servir de puente y nexo entre aquellas familias que no acceden normalmente al centro educativo y los profesionales que trabajan en este, haciendo visibles realidades sociales y familiares que difícilmente de otra forma pueden serlo.

–Trabajar desde el Departamento de Orientación en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos, así como en el seguimiento de los mismos.

–Colaborar con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.

–Asegurar el acceso de aquellos alumnos/as en situaciones especiales (familias con pocos recursos, inmigrantes de reciente llegada, etc.) a la oferta lúdica del entorno, acompañándoles en las gestiones y en el seguimiento.

–Detectar y planificar actuaciones para diferentes situaciones que se están produciendo en nuestra sociedad y que afectan especialmente a nuestros menores como puedan ser la escasez de medios económicos, posibles situaciones de maltratos familiares, acoso escolar, etc.

–Y todas las que le sean encomendadas por el Equipo Directivo del Centro encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

b) Otras posibles funciones de los educadores sociales en centros escolares.

–Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, con el AMPA o con el consejo escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.

–Programar y ejecutar con el departamento de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.

–Programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos.

–Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres.

–Apoyo a la formación del profesorado (CGCEES, 2015, pp. 16-18)

El mismo documento especifica que el educador y la educadora social debe de formar parte del Claustro del Profesorado y que su actividad se puede concretar dentro del Plan de Actuación del Departamento de Orientación o de Atención a las necesidades educativas especiales.

4.2.2. Funciones legisladas en las CC.AA. que incluyen ES en la Escuela

Las CC.AA. que tienen reguladas las funciones de las educadoras y educadores sociales en la escuela son Andalucía, Canarias y Extremadura, siendo esta última la que las tiene más especificadas y desarrolladas. En Castilla-La Mancha, como ya se ha apuntado en la investigación intranacional (punto 1.2.3.), no están reguladas sus funciones y ni sus tareas, lo que podría ser una señal del uso que muchas veces se les da a estas y estos profesionales, básicamente de “apagafuegos”.

Andalucía (BOJA No. 25. Decreto 19/2007)

1. Los equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia

escolar adscribirán a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social, de acuerdo con lo que, a tales efectos se determine.

2. Este personal desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación educativa entre éste y el resto de la Comunidad Educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar, todo ello de acuerdo con lo que se establezca en el plan de convivencia.

3. En los institutos de educación secundaria en que se escolarice alumnado con una especial problemática de convivencia escolar se podrá, asimismo, adscribir a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social. Este personal, que se integrará en el departamento de orientación, desarrollará las tareas que se recogen en el apartado anterior. (Artículo 36, Otros profesionales)

Canarias

6. Los centros que escolaricen alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo, así como aquellos que escolaricen alumnado de distintas culturas, podrán contar con profesionales de pedagogía terapéutica, auxiliares y educadores sociales en las condiciones que reglamentariamente se determinen. (Los Servicios de apoyo a los centros educativos. Artículo 19. 1 de octubre de 2014)

5. Para el correcto desarrollo del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en materia de personal no docente la administración educativa contemplará las funciones de los siguientes agentes:

a) Educadores sociales:

– Los educadores sociales intervendrán en los centros públicos para contribuir a la educación integral del alumnado y tendrán la consideración de agentes educativos.

– Los educadores sociales podrán participar, con voz y sin voto, en el Claustro, cuando, a juicio de la dirección del centro, los asuntos que se traten así lo requieran.

(Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD). (Artículo 43. 1 de octubre de 2014)

Extremadura

En esta comunidad, como se ha comentado, es donde se plasman las funciones de la educadora y el educador social en la escuela, de manera explícita y detallada:

1. Los educadores sociales intervendrán en los centros públicos para contribuir a la educación integral del alumnado y tendrán la consideración de agentes educativos de carácter no docente.

2. Las funciones del educador social serán fundamentalmente las siguientes:

a) Diseñar y ejecutar acciones que favorezcan la convivencia escolar, en colaboración con los distintos sectores de la Comunidad Educativa y social.

b) Detectar los factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables y contribuir a la superación de las mismas.

c) Colaborar con el profesorado del centro en la acción tutorial y en la mediación de conflictos, propiciando estrategias para su resolución.

d) Otras que determine la Administración educativa.

3. Los educadores sociales podrán participar, con voz y sin voto, en el Claustro cuando, a juicio de la Dirección del centro, los asuntos que se traten así lo requieran.

(Educadores sociales. Artículo 59. 9 de marzo de 2011)

4.2.3. Funciones Según los Estudios de Caso Propios y Literatura Analizada

En los estudios de caso realizados, como se detalla en el punto 1.2.1. se aprecia que cuando la educadora y educador social trabajan desde dentro del centro, las oportunidades de desarrollar programas para mejorar el funcionamiento del centro atendiendo a sus necesidades, es una realidad. Como ya se han expuesto las tareas que se realizaron en los diferentes periodos de prácticas, en este apartado se mostraran únicamente aquellas que constaban en el proyecto de los IES donde realicé las prácticas del TFM. En este caso sí que se atendían las necesidades del alumnado con un proyecto común promovido por el ayuntamiento y licitado a una empresa privada, que comprendía una acción integral, como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5

Funciones que desempeñaban las educadoras y educador social de los IES del estudio de caso

Funciones de las educadoras y el educador social en los IES de Mislata
En relación a la concejalía de juventud:
Promocionar las actividades municipales en los centros públicos de secundaria. Colaborar con la publicación del MELIC y la web mislatajove.org . Coordinación del servicio semanal d' <i>Espai Forma't</i> del <i>Centre Jove del Mercat</i> , así como del mismo en época de vacaciones de verano (gestión del aula de estudio, orientación y desarrollo de talleres de técnicas de estudio y búsqueda de empleo).
En relación a los centros escolares:
Gestionar información relacionada con el servicio a desarrollar: rellenar los formularios de los diversos protocolos de derivación a otros recursos, elaborar tablas y datos estadísticos. Coordinar la prestación del servicio con los diferentes agentes educativos de los centros: con el departamento de Orientación y el equipo directivo se deciden los casos a incluir en el programa, seguimiento y coordinación de acciones a desarrollar con tutoras y tutores y el profesorado; asesoramiento y coordinación de acciones conjuntas. Atender los casos de absentismo (prevención, registro de no asistencias y comunicación a las familias). Intervención individual con el alumno o alumna de manera puntual o regular, según lo requiera el caso. Formar parte de la comisión de convivencia del centro, cuando se estime oportuno. Mediar en conflictos entre alumnado y entre alumnado y profesorado. Colaboración con la orientadora en el asesoramiento al alumnado respecto a sus salidas profesionales y formativas, FPB. Asesoramiento e implicación de las familias en el proceso educativo de hijos e hijas.
Trabajo con diferentes instituciones y potenciación de redes sociales en el municipio
Coordinación de la intervención con el departamento de Bienestar Social: reuniones periódicas para evaluar y plantear modelos de intervención conjunta en los casos

comunes (SEAFI, PAE (Programa de Absentismo Escolar), Infancia Activa (becas deporte)).

Coordinación con los centros de acogida de infancia y adolescencia y acompañamiento de sus usuarios y sus usuarias.

Colaboración con la Policía Local y Nacional del municipio.

Promover actividades facilitadoras de la integración del alumnado.

Miembros de la Comisión Municipal de Absentismo Escolar.

Elaborar recursos y materiales para el desarrollo del programa.

Investigar respecto a cuestiones relativas a la integración socioeducativa del alumnado.

Coordinación y colaboración con otros agentes no municipales (USMI, educadores de medidas judiciales, equipos de otros municipios, entre otros)

Tercera Edad: actividades intergeneracionales (programa T Acompañó)

Datos facilitados por la educadora social que lleva el proyecto

Respecto a la literatura encontrada, donde se recogen las funciones que las educadoras y los educadores sociales deberían desarrollar en los centros escolares, existen numerosos artículos (Beltrán, 2007; Bernete, 2010; De León, 2011; Estrada, 2012; Gobernado, 2007; González et al. 2012; González y Serrate, 2013; Martínez y De Andrés, 2011; Matamales, 2007; Moreno y Suárez, 2010 (citados y citadas en González et al., 2015). La mayoría de estos exponen las funciones, tanto genéricas como concretas, y se pueden englobar en cinco grandes bloques:

- Orientación y atención a la diversidad;
- Convivencia escolar, en toda su extensión;
- Absentismo;
- Intervención con el alumnado;
- Trabajo con familias.

No obstante, se quiere destacar el estudio de Quintanal (2019), el cual expone las funciones que desempeñaría la educadora y el educador social en un plan estructurado que llama “Plan Social de Centro”, desarrollado en la figura 4.

Figura 4

Funciones de las educadoras y educadores sociales en el Plan Social de Centro



Nota: Datos extraídos de La Educación Social en la Escuela: un futuro por construir. Por J. Quintanal 2019. CCS

Naturalmente, todas estas funciones se adaptarían al contexto correspondiente y supondrán una coordinación entre el equipo multidisciplinar del centro y con todos aquellos organismos o entidades que pudieran estar relacionadas en su entorno, como los servicios sociales municipales, la policía local, asociaciones diversas, entre otras.

4.3. Una Educación Completa Desde la Infancia Hasta la Adulthood

En esta sección se pretende desarrollar la importancia de la educación integral, a la cual se le ha dado tanto énfasis a lo largo de la presente tesis. En la teoría de la complejidad de Morín (2007), se destaca la necesidad de conectar los diferentes contextos para un desarrollo personal y aprendizaje idóneo de niños y niñas. El autor sienta las bases en que el conocimiento se adquiere mediante un proceso cerebral, espiritual, biológico, lógico, lingüístico, cultural, histórico y social, no solamente cognitivo. La Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1978) asevera que el desarrollo del individuo viene influenciado por los diferentes sistemas que lo envuelven, favoreciendo su adaptación o desadaptación social. Pacheco-Gualdrón (2016) muestra el ejemplo de Avito Carrascal, personaje de Unamuno que dijo que educaría a su hijo para que fuera un genio. Para ello lo instruyó en el conocimiento científico exclusivamente, privándole de todo afecto, lo que le provocó una incapacidad para desenvolverse en la sociedad.

Se vuelve a enfatizar que educar es dotar a la persona de herramientas para vivir en la sociedad a la que pertenece, de lo contrario podría sufrir una exclusión o

desadaptación social. Como bien se refleja en el preámbulo de la LOMLOE (2020), la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial que establece la Agenda 2030, debe impregnarse en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza obligatoria. Esta debe incluir la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, y la educación para la transición ecológica, para que el alumnado conozca cómo afectan nuestras acciones diarias al planeta y se genere empatía hacia su entorno natural y social. Pero, ¿qué es realmente lo que se evalúa?

Es bien sabido que el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) evalúa la comprensión lectora, la competencia matemática y la científica. El estudio realizado por Pedró (2012) advierte que la medición del programa PISA no tiene en cuenta lo que ocurre dentro del aula, lo que denota “un desprecio implícito por el trabajo de los docentes” (p. 149). Es más, lo que expone Pedró es hacia donde lleva la medición de PISA según aquello que mide, pues “apunta a las necesidades de formación del capital humano para una economía globalizada” (Pedró 2012, p. 155). Aunque no se pretende agotar el discurso sobre los estándares de PISA, pues no es el objeto de esta tesis, sí que se considera importante comparar aquello que se mide a nivel internacional y mostrar la incoherencia existente en dicha medición.

Aquello que se mide, pone el énfasis en lo que se considera relevante para adecuar los sistemas educativos, y viendo aquello que se evalúa para categorizar

la calidad del sistema educativo a nivel internacional, surgen algunas cuestiones: ¿Dónde queda la competencia social y ambiental tan necesarias para alcanzar los ODS? ¿Dónde se contemplan los programas implementados para la inclusión, de manera que nadie quede atrás? Si la Agenda 2030 se basa en la construcción de una ciudadanía mundial, capaz de convivir en paz, educada en la inclusión y la igualdad de género, cabría pensar que existe una cierta contradicción entre aquello que se pretende lograr y aquello que se mide. En Alventosa-Bleda et al. (2020b) se alude a este doble discurso universalista entre transformación social y atención al capital.

Puede que, si la educación estuviera más centrada en el desarrollo personal en todas sus vertientes y no tan centrada en la cognición/instrucción, el sistema de evaluación podría ser más formativo. Al fin y al cabo ¿para qué sirve evaluar? Debería contribuir a saber qué necesita el sujeto para continuar con su desarrollo, no para penalizarlo con una mala calificación que le avergüence y le mine la autoestima. Si se pretende conseguir una educación inclusiva, se deberá tener en cuenta las necesidades individuales, atender a las idiosincrasias de cada cual y realizar una evaluación formativa, como se refleja en el Informe sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022). De la misma manera que evaluar al alumnado en clase, mide los aspectos cognitivos y categoriza disciplinas, la evaluación de la educación a nivel internacional mide la calidad de la enseñanza bajo la lógica de mercado, anteponiendo los conocimientos del alumnado en ciertos aspectos, sin evaluar los avances contextuales ni el punto de partida de los diferentes países.

Según la UNESCO (2016), la inclusión es identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, mediante la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Como uno de los puntos fuertes de la Agenda 2030 es la defensa de una educación inclusiva, en el presente apartado se vuelve a insistir, pero profundizando, en la importancia de la educación integral e integrada en el entorno. También de la necesidad de que se involucre a toda la Comunidad Educativa en la gestión del centro y los proyectos a realizar dentro y fuera del mismo, y la contribución que las educadoras y educadores sociales pueden aportar en el desarrollo de todo ello. Algunos ejemplos de que la educación es algo más que aprender conceptos en la escuela son:

–Quintanal, (2019), que dice que la educación no puede limitarse a la adquisición de conocimientos del intelecto –*educare*-, sino que debe propiciar el desarrollo socioeducativo del sujeto que le permita integrarse en la sociedad de su entorno –*educere*-.

–Laorden et al. (2006), que definen la educación inclusiva partiendo del principio de que “la educación no se circunscribe a la escuela, es mucho más que las actividades que se realizan en las aulas y en ella están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela” (p. 81), afectando a toda la comunidad y su entorno.

–Petrus (2004, p. 99). Si la escuela es un microcosmos social en el cual se producen los mismos problemas y conflictos presentes en la sociedad, si la escuela es una sociedad en miniatura, no es coherente que la institución escolar se aíse de ciertos problemas que los escolares viven y observan en su entorno.

Al hilo de estas afirmaciones se pondrá de manifiesto que todas las educaciones son igual de importantes. La educación debe ser comprendida como un todo, a lo largo de toda la vida, ya que clasificar tipos de educación como no formal o informal desvaloriza y degrada la misma a un plano inferior (Ortega, 2005). El mismo autor afirma que la educación, o es formal o no es educación y que, si la escuela formara parte de la educación para toda la vida, no sería necesario que se produjera esa apertura al entorno que se está demandando actualmente.

5. Capítulo V: Estudio Comparado entre España, Francia e Italia

En este capítulo, el foco de la investigación será el estudio comparado. Como se ha explicado en la metodología (punto 1.3.), se desarrolla según las fases de Hilker (1962) y Bereday (1964): Descripción, Interpretación, Yuxtaposición y Comparación, para conocer si en España, Francia e Italia las educadoras y educadores sociales forman parte de los equipos multidisciplinares en los centros escolares, en qué condiciones profesionales lo hacen y qué opinión se tiene de su labor realizada en la escuela. También se comprueba si la profesión está regularizada y qué formación se les exige.

5.1. Fase Descriptiva

Para recabar los datos destinados a la comparación europea, se utilizan aquellos obtenidos en los estudios previos, en sus actualizaciones y en los de congresos, jornadas y literatura estudiada. Para la investigación internacional, aparte de utilizar páginas oficiales para estudiar la normativa, aprovechando una beca Erasmus plus, se realiza una estancia de tres meses en Italia, de abril a julio del 2019. En este periodo se pudieron desarrollar entrevistas, recurriendo a contactos de compañeros y compañeras de *Roma Trè* y amistades. Se tenía planeado un período similar en Francia para 2020 pero la pandemia truncó esta posibilidad, por lo que la recogida de información se realizó íntegramente de manera telemática, con contactos también facilitados por mi tutor y una compañera del Grado de ES.

5.1.1. Descripción de variables

Como punto de partida se realizará una pequeña contextualización sociopolítica de cada país/unidad de comparación. Además, se expondrá la información extraída de la investigación realizada respecto a si su ley educativa contempla la educación social en la escuela, cómo trabajan, dónde lo hacen; cómo se organiza su sistema educativo; si la profesión de educador y educadora social está regulada, cuál es su formación y cómo se valora su labor en la escuela; quedando definidas las siguientes variables:

Variable 1 Organización de los sistemas educativos. Dentro de esta se eligen las siguientes subvariables:

- 1.1. Si tienen un sistema centralizado o no, en cuanto a competencias en educación.
- 1.2. Cuál es el rango de obligatoriedad educativa. Se considera interesante este factor ya que, aunque en muchos casos la enseñanza no obligatoria también es gratuita, puede dificultar su acceso en según qué contextos. Por ejemplo, en España el acceso a becas de transporte y comedor no se considera prioritario en la franja educativa no obligatoria, por lo que hay personas que no pueden acceder a dicha formación.

Variable 2 Situación sobre la inclusión de las y los educadores sociales en la escuela, de la que se definen cinco sub-variables:

- 2.1. Si sus leyes educativas, a nivel estatal, incluyen a las educadoras y los educadores sociales en la escuela, como parte del equipo multidisciplinar del centro.
- 2.2. De quien depende su contratación (Parte de esta información se encuentra en la investigación intranacional, punto 2.3.)
- 2.3. Dedicación horaria en la escuela (Parte de esta información se encuentra en la investigación intranacional, punto 2.3.)
- 2.4. Status dentro del centro (Parte de esta información se encuentra en la investigación intranacional, punto 2.3.)
- 2.5. Tareas que realiza (Consultar apartado de funciones, punto 4.2. y sub-apartados)

Variable 3 Regulación de la profesión de educadora y educador social. En este aspecto cabe aclarar qué se entiende por una profesión regulada. Según Calderón y Gotor, 2013) una profesión está regulada “cuando aparecen recogidas en alguna base de datos y la autoridad competente en materia de reconocimiento profesional confirma esta regulación. Corroboramos la información identificando la ley por la que se regula” (p. 15). El mismo estudio cataloga como categoría profesional admitida, aquella que exige un título académico reconocido, registros profesionales, superación de exámenes oficiales, regulación específica si se trata de funcionarios públicos, etc.

Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social. En este punto también cabe clarificar que se refiere al tipo de titulación académica.

Variable 5 Cómo se valora el trabajo de educadoras y educadores sociales en los centros donde trabajan.

5.1.2. Descripción de las Unidades de comparación

Como ya se ha anunciado anteriormente, las unidades de comparación elegidas para este estudio son: España, por ser el país desde donde se realiza y para el cual se desarrolla el mismo; Francia, por ser la cuna de la Educación Social en Europa (Chamseddine Habib Allah, 2013); e Italia, por ser un país pionero en desarrollar una ley de inclusión educativa en 1971 (Ley n. 118 del 30/3/1971). La descripción de las unidades comparativas consta de los datos relativos a la información obtenida respecto del análisis de las variables citadas.

5.1.2.1.España.

España cuenta con 47.394,223 millones de habitantes (Statista, 2021), aunque según Eurydice (2021a), sufre un envejecimiento de la población. El desempleo es uno de sus principales problemas sociales, y afecta especialmente a los más jóvenes y a los mayores de 45 años. Es un estado social y democrático de derecho, cuya forma política es la monarquía parlamentaria y la separación entre los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. Se caracteriza por propugnar valores como la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Cuenta con una

organización territorial del Estado descentralizada, con derecho a la autonomía de las CC.AA., provincias y municipios, reconocido por la Constitución de 1978. Su ordenamiento jurídico se rige por la misma constitución y en su artículo 27 recoge el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza (Eurydice, 2021a).

5.1.2.1.1. Variable 1 Organización del Sistema Educativo.

Las competencias de Educación están transferidas a las autonomías desde el año 2000, asumiéndolas las diferentes CC.AA. (Eurydice, 2021a). La **descentralización** del Estado implica: el reparto de las competencias educativas entre la Administración General del Estado (Ministerio de Educación) y las comunidades autónomas (Consejerías o Departamentos de Educación). El Estado es garante del principio de solidaridad y del equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español y atiende a las circunstancias del hecho insular (Eurydice, 2021a).

El **rango de obligatoriedad** educativa es desde los 6 hasta los 16 años, comprendiendo la educación primaria y secundaria. La educación obligatoria es gratuita, con acceso a becas de comedor y transporte escolar en el caso que se justifique su necesidad.

5.1.2.1.2. Variable 2 Situación sobre la inclusión de las Educadoras y los Educadores Sociales en la Escuela.

Respecto a la situación sobre la inclusión de las y los educadores sociales en la escuela, a nivel estatal, España en su **ley educativa no les incluye, de manera explícita, en el equipo multidisciplinar del centro** (Ley Orgánica 3/2020

de 29 de diciembre). En algunas CC.AA. sí que se contempla dicha figura en la escuela, como se puede apreciar en el estudio intranacional del punto 2.3., pero el hecho de no estar regulado a nivel nacional provoca, como se explica en el mismo, no solo desigualdades educativas, sino también desigualdad en las condiciones laborales y profesionales. Respecto a de quién **depende su contratación**, la **dedicación horaria**, el **estatus dentro del centro** y **las tareas que realiza**, aunque también se encuentra información al respecto en el estudio intranacional, se mostrarán aquí algunos aspectos más detallados.

En el estudio que realizaron Puig y Fernández-Sanmamed (2018) exponían las diferencias entre las CC.AA. que en aquel momento contaban con educadores y educadoras sociales en la escuela: Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía. En Extremadura, cuya incorporación se produjo en el 2002-03, se regulaba en el Convenio Único y en las Instrucciones propias de la de la Consejería de Educación y les integraban en los Departamentos de Orientación, en coordinación con la Jefatura de estudios y los tutores, aunque solamente en los IES. Se les considera miembros de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar y forma parte de los órganos colegiados de gobierno de los centros con voz, pero sin voto. Además, como se puede apreciar en el apartado de funciones (punto 3.2.), Extremadura las tiene muy bien definidas (Puig y Fernández-Sanmamed, 2018).

En Castilla-La Mancha, la Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, establece que en el curso 2003-04 el Educador y Educadora

Social formarán parte del Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque solamente en aquellos IES que lo soliciten por problemas de convivencia y aprobado previamente por Inspección Educativa. Se le contrataría como funcionariado en la Escala Socio-sanitaria, como Técnico (A2) (Serrano, 2018). Sus funciones, como ya se ha explicado, no están concretadas, pero de manera genérica se centran en la gestión del centro, gestión de aulas de convivencia, asesoramiento al personal del centro y las familias, y prevención del absentismo (Puig y Fernández-Sanmamed, 2018).

En Andalucía se abrió una convocatoria para la cobertura provisional de puestos de trabajo de Educación Social en la escuela, para el curso 2006-07. En las instrucciones del 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa se reguló su intervención en el ámbito educativo, que se centraría en la mejora de las condiciones sociales, personales y familiares, del alumnado en situación de riesgo. Se trataría de conseguir la normalización de su proceso formativo para poder alcanzar su éxito educativo. En este caso forman parte de los equipos multidisciplinares, dentro del Equipo de Orientación Educativa (Puig y Fernández-Sanmamed, 2018).

En Canarias se integra en la Ley 6/2014 del 2 de julio, Canaria, de Educación No Univ. Art.43-5-a. En Baleares se inició en 2019 como experiencia piloto, como se ha explicado en la investigación intranacional y actualmente cuenta con un proyecto autonómico que incluye figura técnica a la que pueden acceder

profesionales de diversos grados, no solamente educadoras y educadores sociales. En la Comunidad Valenciana, aunque se anunció su inclusión para el presente curso (2022-23), todavía no se tiene constancia de la misma. Por lo que respecta al resto de las CC.AA. donde no está legislada su inclusión en la escuela, se pueden encontrar centros donde sí tienen educadoras y educadores sociales trabajando, aunque su permanencia en los mismos depende de varios factores (económicos, ideológicos, entre otros). Un ejemplo son algunos centros escolares de la Comunidad Valenciana –como se puede apreciar en el apartado de estudios previos (punto 2.1.)- donde existen diversos **proyectos municipales** u otros, desarrollados por educadoras o educadores sociales, para la prevención del absentismo, acoso y gestión de conflictos, entre otros.

En el apartado 4.2. se explican las **funciones** que competen a las educadoras y educadores sociales en la escuela, así como las que desempeñan en aquellas CC.AA. donde están integradas e integrados en los centros escolares, y las que realizan en los centros estudiados en los casos propios (Alventosa-Bleda, 2016 y 2017). Según las personas entrevistadas de centros donde no se cuenta con esta figura profesional (jefa de estudios de un IES de Valencia capital, junio 2018; psicopedagogo de un IES de un barrio de Valencia, Junio 2018; jefa de estudios de CEIP en zona rural de Valencia, marzo 2016), cuando se presentan conflictos o alumnado disruptivo, son profesionales de la psicología o psicopedagogía, del equipo de servicios sociales municipales, quienes se encargan de intervenir, aunque generalmente no existe una prevención.

5.1.2.1.3. Variable 3 Regulación de la profesión de educadora y educador social.

En España, con la democracia y la tardía, pero progresiva, implantación del Estado del bienestar, la profesión de educador y educadora social ha experimentado un desarrollo importante. Curiosamente, siendo la educación especializada francesa un referente de donde se toma el modelo social y pedagógico que orienta la actual Educación Social en España, tanto la formación como sus ámbitos de actuación han tomado caminos totalmente distintos (Calderón y Gotor, 2013). Un alto porcentaje de profesionales son miembros de los Colegios Profesionales de las Comunidades Autónomas. Aunque la **profesión no está regulada**, para acceder a ciertos empleos es necesario ser miembro de los Colegios Profesionales. Un ejemplo son los puestos en la administración pública (Calderón y Gotor, 2013).

Puesto que los Colegios Profesionales tienen gran relevancia en España, se hará un breve repaso de la historia del CGCEES. Con el surgimiento de las escuelas de formación de Educadores Especializados, se constituyó la Coordinadora de Asociaciones de Educadores Especializados en 1989. Esta se transformó en Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados y luego en la Federación estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES). En 2000 se constituyó la Asociación estatal de Educación Social (ASEDES) sustituyendo a FEAPES. En el 2006, la Ley 41/2006 del 26 de diciembre (BOE 309 de 27 de diciembre de 2006), estipula la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

5.1.2.1.4. Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social.

La ES en España **es un grado universitario** y su ámbito de actuación es más holístico (Eslava-Suanes et al., 2018). En 1991, se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y, mediante el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE nº 243, 10-10-1991), se marcan las directrices generales propias de los planes de estudio para conseguir dicho diploma. Esta diplomatura, como tantas otras, se transformará en Grado con la adaptación al proceso Bolonia, mediante el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Esta modalidad se implantó en el curso 2009-10 (BOE-A-2007-18770).

Las **Funciones genéricas propuestas**, que recogen las características de la profesión y están en consonancia con la acción socioeducativa de las educadoras y educadores sociales y con aquellas otras relacionadas con la tarea que desarrollan desde instituciones y servicios son: Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura; Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; Mediación social, cultural y educativa; Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos; Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos; Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos (ASEDES-CGCEES, 2007)

5.1.2.1.5. Variable 5 Cómo se valora el trabajo de educadoras y educadores sociales en centros donde trabajan.

Tanto en los estudios de campo realizados como en la literatura analizada, (Alventosa-Bleda, 2016 y 2017; Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022; Ruedas-Caletrio y Serrate, 2021; Ríos et al., 2021 y Vila et al., 2020), la **valoración** de la Comunidad Educativa, **sobre la labor** desempeñada por las educadoras y educadores sociales en los centros escolares donde trabajan, es **muy positiva**. En el estudio de Alventosa-Bleda (2017), mediante la observación participante, se pudo confirmar que se valora muy positivamente su intervención, tanto con el alumnado como con las familias, además del apoyo al profesorado y el tejido social resultante de hacer de puente entre el centro y las organizaciones e instituciones del entorno.

En las investigaciones encontradas en la literatura, se corroboran las mismas observaciones. Los y las docentes que participaron en el estudio de Vila et al. (2020) argumentan que los educadores y educadoras sociales llegan donde los y las docentes no pueden llegar. Ríos et al. (2021), destacan las sinergias producidas entre la escuela y la sociedad civil organizada del su entorno. Se desarrollaron proyectos comunitarios de Aprendizaje-Servicio coordinados por el centro, que influyeron en la mejora del barrio en diversos aspectos. Del estudio de Ruedas-Caletrio y Serrate (2021), se pone de manifiesto que el (91%) del alumnado encuestado opina que se necesitan educadoras y educadores sociales en los centros escolares, aunque lo ven desde la óptica de profesional para resolver problemas.

En general, se considera necesario su trabajo en los centros escolares para mejorar la convivencia y aportar la parte social de la educación que conlleva educar de manera integral, así como para realizar programas de prevención (absentismo, adicciones, educación afectivo-sexual, diversidad) y como enlace entre el centro y el entorno, pues las maestras, maestros y profesorado en general, no disponen ni del tiempo para hacerlo ni se encuentra entre sus funciones.

5.1.2.2.Francia.

Según Eurydice (2021b), Francia es una república democrática cuyo jefe de estado es un presidente de la República, elegido por sufragio universal directo. Su extensión territorial es de 633.186 km², incluido el de ultramar. Hay 13 regiones y 101 departamentos, con 35.000 municipios. El idioma oficial es el francés. Once idiomas regionales han sido reconocidos como parte del patrimonio nacional. Es una república laica, separa las religiones del Estado, por lo que no hay religión oficial. Su número de habitantes, según Statista (2021) es de 67.439,599.

5.1.2.2.1. *Variable 1 Organización del Sistema Educativo.*

El sistema educativo francés, según Eurydice (2021b) se caracteriza por una fuerte presencia estatal en la organización y financiación de la educación. Se rige a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional, Educación Superior e Investigación, dentro del marco legal general establecido, pues su Constitución, determina los principios fundamentales de la educación. El sistema educativo francés tradicionalmente está **centralizado**, aunque está **en periodo de**

descentralización desde la promulgación de las leyes de 1983, 1985 y 2004. El estado define en detalle los programas educativos en todos los niveles escolares; organiza concursos de contratación de profesores, define su contenido, contrata al profesorado que termina siendo funcionario, así como inspectores, responsables de controlar la calidad del sistema educativo; y se encarga de su formación en el servicio. Pero las autoridades locales (municipios, departamentos y regiones) son responsables de la contratación y gestión del personal no docente. La educación pública es gratuita y laica. Tiene una larga tradición de educación preescolar, y aunque es opcional, es una parte integral del sistema educativo francés y está bajo la plena responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, Educación Superior e Investigación, que establece sus programas.

El **rango de obligatoriedad** educativa es desde los 6 hasta los 16 años. Incluye cinco años de educación primaria (en la escuela primaria), luego cinco años de educación secundaria. Los tres años de educación pre-primaria (en la escuela infantil), aunque no son obligatorios, son igualmente gratuitos y los cursan todos los niños y niñas de 3 a 6 años (Eurydice 2021b).

5.1.2.2.2. Variable 2 Situación sobre la inclusión de las Educadoras y los Educadores Sociales en la Escuela.

Respecto a la situación sobre la inclusión de las y los educadores sociales en la escuela, primero es relevante clarificar que el equivalente a ES, en Francia sería Educación Especializada, como afirma Bechler (2014). Aclarado el concepto,

a nivel estatal su **ley educativa no les incluye en el equipo multidisciplinar del centro** (Code de l'éducation Parties législatives, articles L111-1 à L977-2, versión en vigor en 2022). En Eurydice (2021b), en el apartado de “otro personal educativo”, no se especifica la inclusión de educadoras o educadores especializados en el equipo multidisciplinar de la escuela.

En Francia, “la educación no es un objetivo de la acción de los educadores especializados” (Denecheau, 2015, p.123), puede que esta sea una razón de su ausencia en la misma. No obstante, se profundiza en la investigación para ver si existe alguna figura relacionada con lo social, que trabaje en el ámbito escolar, pues ya se ha visto en el apartado de conceptualización y contextualización (punto 3.2.), la variedad de nomenclatura para definir a la y el profesional de la ES en Europa. Así se encuentran diferentes figuras profesionales en la escuela, que podrían estar relacionadas con las funciones de las educadoras y educadores especializados.

Un ejemplo de ello, se encuentra en el informe público sobre la situación de educadores de ayuda, de la Inspección General de la Administración Nacional de Educación (Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1989), que hace referencia a la figura de auxiliar o ayudante educativo y educativa (AE en adelante), implementada en algunos centros como complemento a la acción educativa y ayuda al alumnado a alcanzar el éxito escolar. Es claramente un acompañamiento que se enmarcaría dentro de las funciones y competencias de la ES o Educación Especializada, en este caso. No obstante, el acceso a AE no se enmarcaba en profesionales de Educación Especializada.

Mulder y Van Hoyder (2010), describen la figura de educador o educadora escolar y, aunque sus funciones de se corresponden con las que desempeñaría un educador o educadora social/especializado, aseveran que suelen ocupar los puestos, docentes en espera de una plaza para impartir docencia, sin diploma de Educación Especializada. También pueden ser ocupadas por otras figuras profesionales, de diferentes niveles formativos. Según la tabla del estudio del Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (1989), el porcentaje más alto de candidatos con un nivel mayor al Bach + 2, es del 31% en la academia Versailles. El resto de academias que participaban en el estudio, iban del 18,5% de Nantes, llegando al 0% de Reims. El mismo especifica que, pese a la diferencia de nivel de formación en los y las candidatas, de una academia a otra, la mayoría tenían el Certificado de aptitud para las funciones de animador (BAFA).

Respecto a la relación entre docentes y educadores y educadoras especializadas, según Denecheau (2015), no siempre es la más idónea, pues no hay una colaboración institucionalizada. El mismo autor afirma que no existe un trabajo en equipo, sino una afinidad entre profesionales de los distintos sectores, que permite, o no, el desarrollo del proyecto con éxito. La Inspección General del Ministerio de Educación (Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1989) manifiesta la necesidad de redefinir los proyectos educativos de los centros, teniendo en cuenta la intervención del o la AE, determinando las condiciones de complementariedad respecto de su acción con la de los demás miembros de la comunidad educativa, especialmente los y las docentes. Los

campos de acción de las diferentes figuras profesionales que actúan en el centro escolar, deben delimitarse para evitar la sustitución o solapamiento de sus funciones. El mismo Ministerio advierte de la conveniencia de establecer principios que armonicen la duración y las condiciones de trabajo del AE.

Para completar la información oficial, se recurre a la entrevista experiencial, reforzada con literatura relacionada, la cual ofrece una perspectiva de aquello que se vive en los centros escolares. En la entrevista realizada a una Técnico de Intervención Social y Familiar, española (en adelante TISF), que trabaja en Francia desde hace 15 años (M.P. octubre del 2020), se explica que las educadoras y educadores especializados en Francia, no trabajan en el ámbito escolar, pero la escuela cuenta con dos figuras de lo social. Una de ellas es la de auxiliar de vida escolar, de la cual se encuentran referencias en Bartolomé (2015), definidas como apoyo designado para la escolarización de personas con discapacidad en centros escolares ordinarios. De hecho, la autora diferencia dos tipos: auxiliar de vida escolar individual (AVS-i) y auxiliar de vida para apoyo mutualizado (AVS-M) o con materiales pedagógicos adaptados.

La otra figura a la que se refería TISF, era la de asistente social. No queda claro si esta es la misma a la que se hace referencia en Eurydice (2022a), llamada *assistants de vie scolaire* (asistente de vida escolar) y que se encuentra dentro del apartado de personal de dirección y otro personal de la educación. En el mismo se especifica que se encarga de acompañar al alumnado con *discapacidad* (se supone que hace referencia a la diversidad funcional). En la búsqueda de información se

encuentra una figura que podría ser la misma, pues coincide en las funciones a desempeñar. Esta se denomina *Educateur de vie scolaire* (educador de vida escolar), pero se advierte que su certificado se crea y emite por los Centros Interprofesionales de Educación Privada, a través de la Comisión Nacional Mixta de Empleo y Formación Profesional.

Dicho certificado se registra por primera vez por la autoridad nacional para la financiación y regulación de la formación profesional y el aprendizaje de 25 de julio de 2015 de inscripción en el directorio nacional de certificaciones profesionales, inscrita por un periodo de cinco años, bajo el título "Certificado de calificación profesional Educador de vida escolar". Su vigencia actual ha sido prorrogada hasta el 17 de marzo del 2026 (France compétences, 17 de marzo del 2021, nº de expediente RNCP35431-CPQ). Otra vez se observa una evidente necesidad de incluir profesionales que se encarguen de la parte social de la educación.

En contraposición a la afirmación realizada anteriormente, de que Francia no incluye profesionales de la Educación Especializada en la escuela, Tremblay (2016), dice que la figura de Técnico de Educación Especializada, está cada vez más presente en la escuela. Argumenta que trabaja en colaboración con el profesorado y otras figuras profesionales, en la intervención con alumnado con diversidad funcional, dificultades de aprendizaje o problemas de conducta. También asevera que en cada escuela se encuentra, al menos un maestro o maestra con la misión de promover el respeto por los ritmos de aprendizaje, llamado profesor/a de ortopedia u ortopedagogo/a.

5.1.2.2.3. Variable 3 Regulación de la profesión de educadora y educador social

La Educación Social/Especializada en Francia, según Calderón y Gotor (2013) **no es una profesión regulada**, aunque cuenta con una gran tradición. Bechler (2014) asevera que en los años 1980-90 se definía como actividad profesional relativamente específica y genérica, desempeñada por educadores especializados, en posesión de un Diploma Especial de Estado y que ejercían en el ámbito público y privado de acción social, junto a otros profesionales de lo social y socio-sanitario. En el momento que se publicó el estudio de CGCEES se acababa de constituir la Organización Nacional de los Educadores Sociales (ONES). Se había publicado el borrador de la nueva formación de 180 ECTS en el Boletín Oficial francés, sin la firma de los sindicatos, pues se les reconocía un nivel 6 (dentro del marco europeo de Cualificaciones Profesionales) para trabajar en el extranjero y un nivel menor en Francia, lo que les supondría no poder cambiar a una categoría profesional superior (Calderón y Gotor, 2013).

La *Organisation National des Éducateurs Spécialisés* (ONES), se creó el 23-02-2011, aunque parece ser que se anunció su disolución a finales del 2021. Según Dubasque (20-01-2022), el presidente desde su fundación, Jean Marie Vauchez, anunció el 31 de diciembre del 2021 su disolución. El mismo Vauchez, en la entrevista de Dubasque (20-01-2022), asegura que nunca fue una organización fuerte por varias razones, entre ellas la fragmentación de la profesión y la dificultad para ponerse de acuerdo en las reivindicaciones, al no saber a qué interlocutor hay

que dirigirse. No obstante, en la misma entrevista, Vauchez asegura que se mantendrá la página de Facebook, para seguir utilizándola como punto de intercambio y de debate entre profesionales de la Educación Especializada.

5.1.2.2.4. Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social.

Según Eslava-Suanes et. al (2018), la formación de Educación Especializada en Francia está regulada por el Decreto-899 de 15 de mayo de 2007 y desarrollada por la Orden de junio de 2007. Como explican en el mismo estudio, tanto la diplomatura de Educación Social en España, como la de Educación Especializada en Francia, fueron estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior destinando una carga crediticia de 180 ECTS. De hecho, como manifiestan Calderón y Gotor (2013), se realiza una **formación común en las *Écoles de Travail Social***, equivalente al ámbito universitario globalizado, para Intervención Social, y luego pasan a especializarse en las distintas ramas: *éducateurs spécialisés, assistants sociaux, éducateur jeunes enfants y conseiller en économie sociale et familiale*. Con esta estructura se pretendía impedir la desaparición de dichas profesiones a raíz de la modificación de la formación que pasaría a ser de nivel universitario.

No obstante, Eslava-Suanes et. al (2018) aseveran que la categoría profesional de los y las profesionales de la Educación Social de ambos países, en el momento de la publicación del mismo, no era la misma. Evidentemente, cuando

se habla en Francia de trabajo social, hace referencia a todas aquellas profesiones enmarcadas dentro de lo social, no tiene nada que ver con lo que en España conocemos como Trabajo Social (Calderón y Gotor, 2013), pues es un grado específico. Cabe destacar que en el estudio de Eslava-Suanes et. al (2018), se explicaba que Francia estaba en proceso de redefinir su diploma, a petición del Estado General de Trabajo Social (2015) con el propósito de equiparar la categoría profesional de la Educación Especializada al nivel 6 europeo. Actualmente el Diploma Estatal de Educador Especializado y Educadora Especializada se reconoce en el nivel bac + 3, confiere el grado de licencia y se obtiene mediante la validación de 180 ECTS (ONISEP, 2022).

La legislación más reciente encontrada sobre la formación de educación especializada es la relativa al Diploma Estatal de Educador Especializado (Orden de 22 de agosto de 2018): En ella se encuentra la formación que recibe la titulación de Educación Especializada, que acredita el Diploma Estatal de la misma.

Título INTRODUCTORIO

Artículo 1: El diploma estatal de educador especializado acredita las competencias profesionales para el ejercicio de las funciones y actividades definidas en el anexo I “Referencia profesional” de este decreto. Se clasifica en el nivel 2 de la nomenclatura de niveles de formación.

Título II: CONTENIDO Y ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN

Artículo 3: La formación consta de 1.450 horas de educación teórica y 2.100 horas (60 semanas) de formación práctica. La formación incluye lecciones teóricas, metodológicas, aplicadas y prácticas, enseñanza de una lengua extranjera moderna y enseñanza relacionada con las prácticas informáticas y digitales. El contenido de cada una de las áreas de formación se especifica en el apéndice II “Directrices de formación” de esta orden (Orden de 22 de agosto de 2018).

Anexo I Referencia Profesional.

DEFINICIÓN DE LA PROFESIÓN Y EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

En la última legislación encontrada, se le añade el adjetivo “técnico” a la nomenclatura profesional, ahora se le llama educador técnico especializado. Continúa siendo un profesional del trabajo social que interviene en el marco institucional, en términos de integración social e inserción laboral de personas con discapacidad o dificultades sociales o económicas. Proporciona apoyo educativo a estas personas mediante la supervisión de actividades técnicas. En su vertiente ética, acompaña en el respeto por la alteridad y la singularidad de las personas. Fomenta las relaciones con el individuo y el grupo con el fin de asegurar su cohesión. Construye y adopta actitudes y posturas basadas en particular en la empatía, la escucha y la amabilidad. Establece una relación educativa con la persona fomentando un enfoque reflexivo, es decir cuestionando las propias prácticas profesionales (Orden de 22 de agosto de 2018).

5.1.2.2.5. Variable 5 Cómo se valora el trabajo de educadoras y educadores sociales en centros donde trabajan.

Aunque en Francia, según se ha dicho, no trabajan profesionales de la Educación Especializada en la escuela, sí que lo hacen algunas figuras de lo social, desempeñando funciones de esta, por lo que se considera pertinente valorar el trabajo de las mismas. Mulder y Van Hoye (2010) consideran al educador y educadora escolar o AE, un apoyo importante para el alumnado, tanto en el desarrollo de sus competencias disciplinares como en las transversales. Se le considera garante de la seguridad y bienestar del alumnado, por su papel central en la prevención de la violencia, e interlocutor entre los diferentes agentes educativos y su entorno, así como un apoyo para docentes.

La evaluación global del Informe de la Inspección General del Ministerio de Educación (Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1989), concluye que el y la AE han sido un elemento positivo en los diferentes niveles de la escuela. Han contribuido a la mejora de la convivencia, así como a la realización de actividades educativas y culturales, que no se podían llevar a cabo por falta de personal. Sus actividades se enmarcan en el asesoramiento metodológico con los y las docentes, la atención individualizada al alumnado, la influencia en el funcionamiento del centro y el tejido de redes entre centros escolares, entre otras. El equipo docente, en general, reconoce la eficacia de sus intervenciones en los resultados del alumnado. La Comunidad Educativa aprueba

su intervención, incluso el aumento de AE en los centros escolares (Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1989).

No obstante, se evidencia que no siempre se puede asegurar el éxito de su intervención, pues el proyecto escolar difiere según la perspectiva que la dirección del centro tenga de la labor de la educadora o educador escolar. También puede influir en ello el hecho que el perfil profesional no está delimitado a la figura de educador o educadora especializada, por lo que en numerosas ocasiones los puestos son ocupados por docentes en espera de una plaza de docencia (Mulder y Van Hoye, 2010). Como aseveran los mismos autores, la complejidad de las situaciones que pueden desarrollarse en la escuela, no se resuelven fácilmente, sino que requieren de recursos profesionales competentes.

5.1.2.3.Italia

Según Eurydice (2021c), Italia tiene una extensión de 302.068 km², sin contar la República de San Marino y Vaticano. En enero de 2020 contaba con 60.244.639 habitantes. Es una República parlamentaria representada por el cargo de Presidente de la República, el cual se elige cada siete años por el Parlamento y representantes de las regiones. El poder legislativo lo ostenta el Parlamento y el poder ejecutivo el Gobierno. En algunos casos, como el de Educación, el Estado comparte el poder con las regiones, aunque temas como la definición de reglas generales es competencia exclusiva del Estado. La Constitución de la República Italiana en su artículo 34 establece que la escuela está abierta a todos y que es

obligatoria y gratuita (art. 34). La lengua oficial de educación es el italiano, empero doce lenguas minoritarias se utilizan en educación por estar protegidas. Del 2008 al 2020 según publica Fernández en el Statista (2021), Italia descendió por debajo de los 60 millones su número de habitantes. Parece ser que uno de los factores principales ha sido la disminución de los movimientos migratorios.

El mismo artículo asegura que el aumento de la esperanza de vida, la disminución de la mortalidad y el incremento en la tasa de natalidad son factores que dan lugar al crecimiento de la población. Por el contrario, los movimientos migratorios pueden conducir a un descenso de la misma. Este último factor ha tenido una importancia decisiva en este país mediterráneo, que ha visto como su población comenzaba a descender paulatinamente a partir de 2015, hasta llegar a situarse por debajo de los 60 millones a partir de 2019.

5.1.2.3.1. Variable 1 Organización del Sistema Educativo.

El sistema de educación y formación, según Eurydice (2022b), está **descentralizado**. A nivel local se organiza sobre la base de los principios de subsidiariedad y autonomía. El estado tiene competencia legislativa exclusiva con respecto a las reglas generales de educación (la determinación de niveles esenciales de desempeño, personal escolar, recursos financieros estatales, etc.). El Ministerio de Educación y el Ministerio de Universidad e Investigación son responsables de la administración de la educación a nivel nacional en sus respectivos campos. El Ministerio de Educación está dividido en oficinas

descentralizadas *Uffici scolastici regionali* (USR) que aseguran la aplicación de las disposiciones generales y el cumplimiento de los niveles esenciales de prestaciones y estándares en cada región.

Las Regiones tienen poder legislativo en algunas áreas de la educación (por ejemplo, organización del sistema integrado 0-3, calendario escolar, red escolar y derecho a estudiar para la educación superior). También tienen poder legislativo exclusivo con respecto al sistema de Educación y Formación Profesional (EFP). Las autoridades locales son responsables de organizar la oferta desde la educación infantil hasta la secundaria superior. Los centros escolares tienen autonomía para definir el currículum, aumentar la oferta educativa y organizar el tiempo escolar, y la organización del alumnado. No obstante, es el estado quien financia los centros escolares públicos, pues el sistema educativo italiano es principalmente un sistema estatal.

El **rango de obligatoriedad** educativa es de los 6 a los 16 años, abarcando el primer ciclo de enseñanza y los dos primeros cursos del segundo. La *scuola dell'infanzia* que cubre la franja de 3-6 años, también es responsabilidad del *Ministero dell'istruzione*, aunque no es obligatoria.

5.1.2.3.2. Variable 2 Situación sobre la inclusión de las Educadoras y los Educadores Sociales en la Escuela.

Al igual que en el caso de Francia, también es importante determinar la nomenclatura de la educadora y educador social en Italia. Aunque se le puede

llamar de la misma manera que en España, es común llamarles educadora y educador profesional. Antes de profundizar en la actualidad, se destacarán algunos precedentes que podrían haber afectado la situación actual de desigualdad entre regiones. Según Cillo (en *educazione&scuola*, 2013), la profesión de educador profesional en Italia, se desarrolló diversamente según la zona geográfica, es decir, con mucha más intensidad en el Norte que en el Sur. Este asegura que, a nivel nacional, se reconoce jurídica y formalmente la profesión en el informe de la Comisión Nacional de Estudios, establecida en 1982, por el Ministerio del Interior.

En cambio, la normativa autonómica desarrollada al respecto por la Administración, fue mucho más activa, pero provocó diferencias discriminatorias entre estas. Esto explicaría las respuestas facilitadas por el director de instituto (D.B. junio del 2019) y la directora de un centro de primaria (A.A., junio del 2019) en sus entrevistas. La directora afirmaba, que dependiendo de la región y de la sensibilidad de sus administraciones, podían contar o no con educadoras y educadores sociales en la escuela. Hizo referencia al *Veneto*, *la Lombardia* y *la Campagna*, como regiones que contaban con este tipo de profesional. El director describía muy bien esta situación de la educación, pues expresaba que “*la scuola italiana è a macchia di leopardo, per quanto riguarda la qualità*” (la escuela italiana es como la piel de leopardo, por lo que respecta a la calidad) (D.B. junio del 2019). Las mismas personas entrevistadas, aseveraban que cuando se presentaban conflictos o alumnado disruptivo, era el equipo directivo, junto con profesionales de la psicología o psicopedagogía quienes se encargaban de resolverlos.

Expuesta esta desigualdad, se quiere dejar claro que no se pretende hacer un estudio exhaustivo de las diferencias regionales, pues esta sería otra tesis, solamente se indica para saber cuál es el punto de partida. Italia es un país pionero en fomentar la escuela inclusiva, pues su ley de inclusión data de los años 70 (Ley 30 de marzo de 1971, n. 118). Esta ha sido actualizada con la Ley 170/2010 (Direttiva Ministeriale 5669/2011, DM en adelante), que amplía el tipo de alumnado que puede beneficiarse del profesorado de apoyo (*insegnante di sostegno*). Este sería el alumnado con *Bisogni Educativi Speciali* (BES en adelante), y cuenta con las medidas de apoyo específicas para personas con necesidades educativas especiales, dentro de los centros escolares ordinarios. El Estado está obligado a disponer medidas de apoyo adecuadas, según la misma DM, a las que también contribuyen las autoridades locales y la autoridad sanitaria local a nivel municipal, con sus propias competencias.

Antes de continuar con la legislación, es conveniente aclarar la diferencia entre docente de apoyo (*insegnante di sostegno*) y educador o educadora profesional escolar (*educatore/educatrice professionale scolare*). Para ello se expondrán la definición y las funciones que competen a cada profesional:

Definición de docente de apoyo (*insegnante di sostegno*).

El o la docente de apoyo tiene la finalidad de realizar tareas muy similares a las del profesorado normal: planificar la actividad docente; dar lecciones dentro de las clases; asignar tareas; realizar valoraciones mediante pruebas, comprobaciones

y consultas. La diferencia, radica en la forma en que se deben realizar estas actividades, es decir, según el alumno al que se le asigne, para ello debe realizar tareas adicionales específicas y tener las habilidades adecuadas.

Por lo que respecta a sus funciones específicas son:

- Reunir información sobre el alumno discutiendo con colegas, familiares y ASL competente;
- Preparar y consultar la documentación relativa al alumnado;
- Participar en la redacción del Plan Educativo Individualizado (PEI);
- Colaborar en la redacción del Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF);
- Participar en los grupos de trabajo de Necesidades Educativas Especiales en la escuela;
- Mediar las relaciones con las familias y figuras implicadas en la inclusión del alumnado;
- Observar el comportamiento del alumnado y anotar las mejoras;
- Complimentar y actualizar el registro escolar con actividades de apoyo.

(Traducido de la página Universo Scuola, 4 enero del 2021)

Definición de educador/educadora profesional escolar
(educatore/educatrice professionale scolare).

La figura del educador/a profesional en la escuela tiene la misión de recuperar, reintegrar e integrar socialmente al alumnado con dificultades como:

sujetos provenientes de situaciones difíciles o personas con diversidad funcional mental o física. Sus funciones específicas son:

- Colaborar en la redacción y actualización del Plan Educativo Individualizado;
- Planificar, implementar y verificar intervenciones integrando las actividades docentes y educativas de los docentes, colaborando con los docentes curriculares y de apoyo;
- Apoyar al estudiante promoviendo estrategias encaminadas al desarrollo de su persona y de su autonomía;
- Promover la socialización dentro del aula centrándose en la cultura de inclusión;
- Realizar intervenciones colaborando con organismos públicos y privados, en línea con lo establecido en el PEI;
- Colaborar con las familias promoviendo relaciones y comparaciones efectivas;
- Realización de proyectos de alternancia escuela-trabajo y proyectos puente para la salida de la escuela. (Traducido de la página Universo Scuola, 22 octubre del 2018)

Ahora sí, volviendo a la normativa que enmarca las ayudas para la inclusión de alumnado con dificultades de aprendizaje, al ser una intervención con varios órganos responsables, la legislación establece que las instituciones educativas, las

autoridades locales y las unidades locales de salud se coordinen para programar y establecer los métodos de colaboración y coordinación de actividades (D.M. 27 de diciembre 2012). Estos conglomerados de servicios se llaman *Centri Territoriali di Supporto* (CTS en adelante); ofrecen formación y tecnología para facilitar la inclusión del alumnado BES, comparten buenas prácticas de experiencias de centros cercanos y diseñan un plan anual de intervención, entre otras acciones. Como están adscritos al centro escolar, la dirección del centro, previa formación en normativa y recursos para necesidades educativas especiales, tiene la responsabilidad administrativa de gestión y organización del centro (DM 27 de diciembre 2012).

El Decreto Legislativo (DL en adelante) del 7 agosto 2019, n. 96, utiliza un lenguaje todavía más inclusivo, pues alude a niñas, niños, alumnos, alumnas y estudiantes, y a la finalidad de desarrollar el potencial de cada cual, desde el respeto. Además, insta a hacerlo desde la identidad cultural propia, involucrando la entera Comunidad Educativa (familias y sujetos del entorno), en el proyecto educativo. Mantovani (en Soloformazione.it, 4 de abril de 2019) destaca la importancia de la Ley IORI (n. 2443 del 20.12.2017), pues reconoce y regula la profesión del educador y educadora profesional. Pero en el caso que nos ocupa, cabe destacar lo que dicen el artículo 1 y el 3:

In particolare, ai sensi del comma 594, l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo – le cui professioni rientrano tra quelle non

organizzate in ordini o collegi, di cui alla L. 4/2013 – operano in ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita. (Articolo 1, commi da 594 a 601, linea 9)

Traducción: En particular, de conformidad con el apartado 594, el educador profesional sociopedagógico y el pedagogo -cuyas profesiones se encuentran entre las no organizadas en órdenes o colegios, según la Ley 4/2013- actúan en el ámbito educativo, formativo y pedagógico, en toda actividad realizada de manera formal, no formal e informal, en las diversas etapas de la vida.

1. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari limitatamente agli aspetti socio-educativi.

2. L'educatore professionale socio-sanitario opera nei servizi e nei presidi sanitari nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari.

3. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti:

a) educativo e formativo;

b) scolastico

c) socio-sanitario e della salute, limitatamente agli aspetti socio-educativi;

- d) socio-assistenziale;
- e) della genitorialità e della famiglia;
- f) culturale;
- g) giudiziario;
- h) ambientale;
- i) sportivo e motorio;
- l) dell'integrazione e della cooperazione internazionale. (Atículo 3 del mismo proyecto de ley, apartado 594 al 601)

Es decir, en este caso sí que se reconoce el ámbito educativo y la educación formal como propio de educadoras y educadores profesionales y se especifica el escolar, como uno de ellos. De hecho, en la entrevista realizada a la directora (A.A., junio del 2019) junto con la docente de apoyo de su mismo centro, hicieron referencia a ciertas políticas que preveían la inclusión de alguna figura profesional con una función instrumental diciendo:

Para nosotras sería importante, pero hasta que no estén estas disposiciones, porque no estarán, hasta que el decreto no esté activo, nosotras continuamos trabajando como hemos hecho siempre. Por tanto, para la inclusión, la escuela prevé una figura, una función instrumental que se ocupa

específicamente de la inclusión, no solamente de la inclusión de alumnado con diversidad funcional, sino también con problemas específicos de aprendizaje, de alumnado extranjero, de exclusión social, económico, cultural y de cualquier otro. Por tanto, inclusión en 360 grados. (A.A. junio del 2019)

No obstante, la implementación de la Ley lori no parece haber resuelto el problema de la regulación de las educadoras y educadores profesionales en la escuela. En la entrevista realizada para Sanità Informazione, a Riposati, presidente del CdA nacional de educadores y educadoras profesionales, (Faggiano, 31 agosto 2021) se explica que todavía no hay un marco legislativo de referencia, con unos derechos y deberes, para la educadora y educador profesional que trabaja en el ámbito escolar. El mismo asevera que pueden desempeñar las mismas tareas educadores y educadoras profesionales, con titulación en el área social y de la salud; educadores y educadoras con estudios humanísticos en pedagogía o ciencias de la educación; así como trabajadores que hayan obtenido el título a través de cursos regionales de una duración entre 300 y 900 horas (Faggiano, 31 agosto 2021).

Por esta razón se insiste en que la Ley lori no ha sido suficiente para integrar dicha figura profesional en la escuela. En la investigación realizada, se observa la existencia de centros escolares que contaban con **proyectos municipales**, desarrollados por educadoras o educadores sociales -sobre todo a nivel de cooperativas- para la prevención del absentismo, acoso y gestión de conflictos,

entre otros. Este fue el caso de una de las educadoras sociales/profesionales entrevistadas, la cual contaba que trabajaba en el ayuntamiento de Buccinasco (Milán), desde el 2002. Lo hacía mediante una cooperativa que se presentaba al concurso de contratos que publicaba el ayuntamiento, y que el tiempo del contrato podía ser de tres o cinco años, dependiendo de los acuerdos. La educadora social expuso las funciones a las cuales se dedicaba:

Original: *Il mio lavoro si sviluppa attraverso i seguenti passaggi: la scheda del minore, l'osservazione, gli obiettivi all'interno del progetto studiato insieme al team dei docenti statali e agli specialisti (logopedisti, psicomotricisti, psicologi, etc..), la relazione di metà anno e di fine anno. Durante l'anno scolastico abbiamo delle equipe di supervisione con il nostro referente del servizio ovvero il coordinatore (T.G. ottobre 2019).*

Traducción: Mi trabajo se desarrolla según los siguientes pasos: la ficha del menor, la observación, los objetivos dentro del proyecto estudiado junto con el equipo de docentes y los especialistas, el informe del medio año y el del final. Durante el curso escolar contamos con los equipos de supervisión y con el contacto del servicio o coordinador.

Una directora de un instituto milanés afirma que en su centro existe la figura del *assistente educativo* (F.T. octubre del 2019). Este va asignado a un alumno o alumna con diversidad funcional, es decir que, aunque esté en el aula, se ocupa exclusivamente de esta persona. En la web "*Non solo Pedagogia Srls*", en el

apartado *Disabilità e Scuola* (27 septiembre 2019), se cuenta la experiencia de una *educatrice di sostegno* (educadora de apoyo). No debe confundirse con un *insegnante di sostegno*, como ya se ha explicado anteriormente, pues la primera no es docente, como sí lo es el segundo. La educadora de apoyo cuenta el proceso de acompañamiento que ejerció con un niño con síndrome de autismo, a desarrollar habilidades sociales esenciales para su inclusión en la escuela (Milena Gollini, *Educatrice di Sostegno a Cento*).

5.1.2.3.3. Variable 3 Regulación de la profesión de educadora y educador social.

Según Calderón y Gotor (2013), **en Italia sí que tienen la profesión regulada** y su organización profesional *Associazione Nazionale Educatori Professionali* (ANEP en adelante) es fuerte. Cuentan con un código deontológico y en el momento en que se publicó este estudio estaban revisando la definición de sus competencias. Se reconoció como profesión por el Ministerio de Salud a través del D.M. de 8 de octubre de 1998, n. 520 “Reglamento sobre normas para la individuación de la figura y del perfil profesional correspondiente del Educador Profesional, conforme al artículo 6, apartado 3, del Decreto Legislativo de 30 de diciembre de 1992, n. 502.” (Lozupone, 2014, pp. 130-131). En la figura 5 se pueden encontrar la secuencia de leyes expuesta por la ANEP en su página, tanto la relativa a la figura profesional como a la de formación de la misma.

Figura 5

Secuencia de leyes expuesta por la ANEP

Legislazione relativa alla figura professionale

- Legge 26 luglio 1975, n. 354**
Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della liberta'. Prevede negli istituti penitenziari l'azione rieducativa trattamentale e la presenza di un educatore
- D.P.R. 20 dicembre 1979, n. 761**
Stato giuridico del personale delle unita sanitarie locali
- Decreto del Presidente della Repubblica 25 giugno 1983, n. 347**
Norme risultanti dalla disciplina prevista dall'accordo del 29 aprile 1983 per il personale dipendente dagli enti locali.
E' prevista la presenza dell'educatore professionale
- Decreto Ministeriale 10 febbraio 1984 detto Degan** - Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche o di dubbia ascrizione....
- Decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502**
Riordino della disciplina in materia sanitaria, a norma dell'articolo 1 della legge 23 ottobre 1992, n. 421
- DECRETO 8 ottobre 1998, n. 520**
Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale
- Legge 26 febbraio 1999, n. 42**
Disposizioni in materia di professioni sanitarie (definizione delle professioni sanitarie)
- Ministero della Sanità D.M. 27-7-2000**
Equipollenza dei titoli
- Legge 10 agosto 2000, n. 251**
Disciplina delle professioni sanitarie infermieristiche, tecniche, della riabilitazione, della prevenzione nonché della professione ostetrica.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328**
"Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"
- D.M. 29 marzo 2001** Definizione delle figure professionali di cui all'art. 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502
- Legge 1 febbraio 2006, n. 43**
"Disposizioni in materia di professioni sanitarie infermieristiche, ostetrica, riabilitative, tecnico-sanitarie e della prevenzione e delega al Governo per l'istituzione dei relativi ordini professionali"
- Presidenza Consiglio dei Ministri Accordo stato regioni 10 febbraio 2011** Bandi di Equipollenza
- Decreto 22 giugno 2016**
Ministero della Salute e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - "Equipollenza dei titoli"
- LEGGE 8 marzo 2017, n. 24**
Disposizioni in materia di sicurezza delle cure e della persona assistita, nonché in materia di responsabilità professionale degli esercenti le professioni sanitarie. (17G00041)
(GU n.64 del 17-3-2017)
- Legge 27 dicembre 2017 n. 205**
Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020 - Commi dal 592 al 601
- Legge 11 gennaio 2018, n. 3**
Delega al Governo in materia di sperimentazione clinica di medicinali nonché disposizioni per il riordino delle professioni sanitarie e per la dirigenza sanitaria del Ministero della salute. (18G00019)
(GU n.25 del 31-1-2018) Vigente al: 15-2-2018
- Ministero della Salute Decreto 13 marzo 2018** Istituzione degli albi delle professioni sanitarie tecniche, della riabilitazione e della prevenzione presso gli ordini dei tecnici sanitari di radiologia medica e delle professioni sanitarie tecniche, della riabilitazione e della prevenzione
- Ministero della Salute Decreto 15 marzo 2018** "Delle elezioni degli Ordini e degli albi delle professioni sanitarie"
- Legge 30 dicembre 2018 n. 145**
Bilancio di previsione dello stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019 - 2021
Commi dal 517 al 542

Legislazione relativa alla formazione

- Legge 30 marzo 1971, n. 118**
Educatore Specializzato
- Decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162**
Riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento.
- Legge 21 dicembre 1978, n. 845**
Legge quadro in materia di formazione professionale
- Legge 19 novembre 1990, n. 341**
Riforma degli ordinamenti didattici universitari.
- Decreto Ministeriale 30 novembre 1990, n. 444.** Regolamento concernente la determinazione dell'organico...SERT
- DM del 11/2/1991, MURST**
Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al Corso di laurea in scienze dell'educazione (ex Pedagogia) che prevede l'indirizzo per educatori professionali extrascolastici
- Decreto 3 novembre 1999, n.509**
Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei
- Decreto Ministeriale 4 agosto 2000 Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 19 ottobre 2000 n. 245 - supplemento ordinario n. 170**
Determinazione delle classi delle lauree universitarie
- Decreto Interministeriale 2 aprile 2001 Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 6 maggio 2001 n. 128 - supplemento ordinario n. 136**
Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie
- Legge 8 gennaio 2002, n. 1**
Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 novembre 2001, n. 402, recante disposizioni urgenti in materia di personale sanitario"
- DECRETO 22 maggio 2003 MIUR**
Modifica al decreto 4 agosto 2000 relativo alla classe 18 delle lauree in scienze dell'educazione e della formazione. (GU Serie Generale n.123 del 29-05-2003). <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/05/29/03A06529/sg>
E' il decreto con cui sono stati tolti a L18 i 35 cfu di area sanitarie
- Decreto 22 ottobre 2004, n. 270**
Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n.509
- DECRETO 16 marzo 2007**
Determinazione delle classi delle lauree universitarie. (GU Serie Generale n.155 del 06-07-2007 - Suppl. Ordinario n. 153) <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/07/06/07A05800/sg>
E' il decreto con cui E' istituita L19
- Decreto ministeriale 8 gennaio 2009**
Determinazione delle classi delle lauree magistrali delle professioni sanitarie
- DECRETO 19 febbraio 2009**
Determinazione delle classi dei corsi di laurea per le professioni sanitarie, ai sensi del decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270. (GU Serie Generale n.119 del 25-06-2009) www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/05/25/09A05797/sg
E' il decreto con cui viene riformato sint2
- Decreto Ministeriale MIUR 10 agosto 2016, n. 645** Accesso lauree magistrali professioni sanitarie

Un percorso non ancora concluso

Copyright .Per A.N.E.P. Renato Riposati

Nota: Imagen extraída de la página web de la ANEP

5.1.2.3.4. Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social.

Según Calderón y Gotor (2013), en Italia los *Educatori Professionali* son profesionales incluidos en el sector de la salud, con **formación universitaria**. De hecho, según Lozupone, (2014), hasta 2013 se formaban en las facultades de Medicina y Cirugía, “incluso en forma de inter-facultad con Ciencias de la Formación, Psicología y Sociología” (p. 130). La misma autora atribuye la confusión respecto a las competencias de los educadores y educadoras, a la diversidad de normativa entre las diferentes regiones, lo que se resuelve con la ley 4/2013. El grado tiene una duración de tres años y 180 créditos.

Con la *Legge di Bilancio* del 2018 (commi 594-601) (Ley de Presupuestos del 2018, párrafos 594-601), se introduce la distinción entre Educación Profesional Socio-sanitaria y la Educación Profesional Socio-pedagógica. Según la página de *Atlante delle professioni*, de la *Università Degli Studi di Torino*, la persona profesional socio-sanitaria puede ejercer tanto dentro de las infraestructuras sanitarias, como en cooperativas y comunidades. En cambio, la profesional socio-pedagoga, puede trabajar en los servicios educativos y sociales de la Administración pública y del tercer sector (Progetto Atlante, 2012-2023).

La profesión del educador y la educadora profesional socio-sanitario, se rige por el D.M. 520/1998 del Ministerio de Sanidad y se sitúa por la Ley 3/2018, entre las profesiones sanitarias de rehabilitación. La ley IORI (n. 2443 del 20.12.2017) y

el decreto de implementación relacionado (DM del 13 de marzo de 2018) han establecido un Registro de Educadores Profesionales, al cual se debe inscribir obligatoriamente para el ejercicio de la profesión. El requisito para la calificación es la posesión de un título de tres años en la categoría de grado L / SNT 2 (clase de títulos en profesiones de salud de rehabilitación). La profesión de educador y educadora profesional socio-pedagógica, como ya se ha anunciado anteriormente, se reconoce jurídicamente en la Ley de Presupuestos del 2018 (párrafos 594-601), y atribuye su cualificación a quien posee un grado de tres años en la rama L-19^o (Ciencias de la Educación y de la Formación).

5.1.2.3.5. *Variable 5 Cómo se valora el trabajo de educadoras y educadores sociales en centros donde trabajan.*

Al igual que en las anteriores unidades de comparación, también en Italia se valora de manera positiva la labor realizada por las educadoras y los educadores profesionales en la escuela, como se muestra en las entrevistas. Una educadora social entrevistada (T.G. octubre 2019) cuenta su experiencia en un colegio de Milán, desde el 2002. Esta trabaja en una de las cooperativas nombradas anteriormente, que se presenta a los concursos convocados por los ayuntamientos del interior de Milán. Según la educadora profesional, proponen proyectos al inicio del curso, a la entera Comunidad Educativa, lo cual asegura que produce sinergias entre la misma. Por ejemplo, cuenta la experiencia de un proyecto en el que trabajaron con presidiarios de una cárcel milanese:

– Alcuni anni fa, in una scuola media, si era svolta un’iniziativa molto interessante in cui i detenuti di un noto carcere milanese, avevano fatto visita agli alunni, e spiegato le loro storie, di discesa umana ma anche di riscatto sociale attraverso il lavoro e il teatro-.(T.G. ottobre 2019)

Una prueba del buen funcionamiento y valoración positiva de los proyectos desarrollados por educadores y educadoras profesionales que trabajan en dichas cooperativas, es que se prolonguen en el tiempo desde el 2002. Es bien sabido que no se renuevan proyectos que no den los resultados esperados. Por otra parte, un profesor de un instituto de Roma (C. junio, 2019) afirma que faltan profesionales en los centros escolares, que se dediquen a la colaborar en proyectos de formación/prevención. Asegura que los había pero que actualmente, la única figura que proporciona el ayuntamiento es el psicólogo. Esto da que pensar en un recorte de presupuesto en educación, donde lo primero que se suspende son los servicios no integrados en la legislación. No obstante dice:

- Nella nostra scuola non esiste formalmente la figura dell’educatore sociale, ma diverse figure che coprono in qualche modo attività che possono rientrare in questo ambito, come le figure strumentali di orientamento in entrata, in uscita e per limitare la dispersione scolastica. Queste figure sono nominate dal collegio docenti e la loro attività è illustrata sul sito della scuola, che i genitori possono consultare nel corso dell’anno. Tali attività sono svolte sia

da singoli che da gruppi di colleghi in collaborazione tra loro-. (C. junio, 2019, Roma)

Como ya se ha comentado, la necesidad existe y crean figuras que las cubran, pero siempre desde el sector docente. La resistencia a integrar figuras no docentes parece generalizada, pese a que se reconozca dicha necesidad. El mismo profesor advierte que, aunque la escuela debe ofrecer actividades transversales que contribuyan a la educación integral del alumnado, no siempre los y las docentes son capaces de cubrir esta necesidad:

- Le attività cosiddette extracurricolari organizzate dalla scuola si basano sull'esperienza e sulla disponibilità dei docenti della scuola e quindi non sempre riescono a raggiungere tutti gli studenti in modo efficace-. (C. junio, 2019).

5.2. Fase Interpretativa

5.2.1. España

Para encontrar la información sobre la última ley de educación española –la LOMLOE- se ha buscado directamente en el BOE, pues en Eurydice (2021a) todavía figura la ley LOMCE. El preámbulo de la LOMLOE (BOE-A-2020-17264) dice que “la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria”. Como se ha venido diciendo, los valores como la equidad, la inclusión

o la igualdad, no se aprenden memorizándolos. También la LOMLOE habla de que “una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral” (BOE-A-2020-17264 p. 122872) y describe los componentes formativos asociados a la misma, refiriéndose a la comunicación, las ciencias y la tecnología, la formación artística, las humanidades y la actividad física. Por tanto, en la escuela debería haber profesionales que se encargaran de la parte socioeducativa, para complementar la educación integral, involucrando a toda la Comunidad Educativa.

El problema es que no especifica en ningún caso qué recursos se van a destinar para abordar toda esta parte social de la educación, cómo se va a trabajar con las familias y, sobre todo, quien lo va a hacer. Muchas de estas cuestiones escapan a las competencias de los y las docentes, pues no encajan en su perfil formativo, como se muestra en Alventosa-Bleda et al. (2020c). Incluso intentando formarse en ciertos aspectos mediante cursos realizados de manera voluntaria, no disponen del tiempo para hacerlo dentro de su horario laboral. No son aspectos que deban dejarse a la voluntariedad ni al sacrificio de docentes, pues la educación de calidad que exige el ODS 4 no puede quedar al criterio o buena voluntad de quiera hacerlo. Por ello se reitera en percibir la inclusión de la educadora y el educador social en la escuela, como una oportunidad para complementar la educación, para educar de manera integral y desarrollar programas de prevención.

Para que la escuela llegue a ser inclusiva, como se ha dicho, tiene que involucrar en su proyecto educativo al alumnado, las familias y entidades del

entorno, y esto es tarea de las y los profesionales de la ES. Así pues, al redactar la ley, lo propio hubiera sido especificar qué profesionales se iban a encargar de la prevención del absentismo, del abandono prematuro, del acoso y el ciberacoso y de la mediación, entre otras. Es decir; especificar en la ley qué tipo recursos se iban a poner a disposición para hacer realidad esta educación inclusiva e integral, abierta al entorno. Si esto no se concreta, puede ocurrir que no se lleve a cabo, en la medida en que se debería. Como dice el profesor Dr. Manuel López Torrijo (Comunicación en clase), gran experto en educación inclusiva, si al redactar las leyes se utilizan palabras como las que se encuentran en la LOMLOE –favorecer, fomentar, evitar, promover-, estas no comprometen a nada, pues son ambiguas y no reflejan ningún objetivo firme ni concreto.

Tampoco se suelen llevar a término leyes que no vayan acompañadas de un presupuesto destinado a desarrollar los programas reflejados, como también afirmaba la Dra. Guadalupe Francia en el seminario sobre *Análisis crítico del discurso en la investigación educativa*, impartido en la facultad de Filosofía y CC.EE. (abril, 2018). Teniendo en cuenta estas observaciones y realizada la revisión pertinente, se constata que en ningún apartado de la legislación se contempla de manera explícita la inclusión de educadoras y educadores sociales en el equipo multidisciplinar de la escuela. Ni siquiera cuando se hace referencia a otros profesionales en Eurydice, (2021a), se especifica esta posible inclusión ni se hace mención de qué profesionales se van a hacer cargo de la parte social y comunitaria de la educación en la escuela.

Alventosa y Navarro (2022) exponen que, aunque la Ley Rhodes (4 de junio del 2021) manifiesta reiteradamente la necesidad de incluir nuevas figuras profesionales en el campo de la intervención socioeducativa, para atender las demandas de niñas, niños y adolescentes, no se especifica cuáles serían. De hecho, Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo (2022), ven en la misma una oportunidad aprovechada por el CGCEES, para plantear la incorporación de los educadores y educadoras a la escuela. El argumento del mismo se basa en la propuesta de la ley, de crear la figura del coordinador/coordinadora en todos los centros educativos (capítulo IV, artículo 33 de la Ley Rhodes), pues las funciones reflejadas a desempeñar por esta figura se corresponden con aquellas que llevan desempeñando los y las educadoras sociales desde que se creó la titulación en el año 1991.

Como se refleja en el estudio intranacional (2.3.), que la inclusión de profesionales de la ES en la escuela no esté regulada en la legislación, a nivel nacional, provoca que la misma quede sujeta a la voluntad política, al presupuesto disponible o a proyectos temporales promovidos por asociaciones, ayuntamientos u otros similares. Esto, como argumentan Alventosa-Bleda et al. (2020), provoca una desigualdad educativa y de oportunidades entre los centros que sí que cuentan con este recurso y los que no, razón por la que debería incluirla el Estado de manera generalizada en todo el territorio español. Es una contradicción de aquello estipulado, pues según Eurydice (2021a), el Estado debe ser garante del principio

de solidaridad y del equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español. De hecho, la Constitución Española estipula que:

1. El Estado garantiza la realización efectiva del principio de solidaridad consagrado en el artículo 2 de la Constitución, velando por el establecimiento de un equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español, y atendiendo en particular a las circunstancias del hecho insular.
 2. Las diferencias entre los Estatutos de las distintas Comunidades Autónomas no podrán implicar, en ningún caso, privilegios económicos o sociales. (Artículo 138)
-
1. Todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del territorio del Estado.
 2. Ninguna autoridad podrá adoptar medidas que directa o indirectamente obstaculicen la libertad de circulación y establecimiento de las personas y la libre circulación de bienes en todo el territorio español. (Artículo 139)

La descentralización en competencia de educación, puede ser beneficiosa en ciertos aspectos, pero cabe distinguir entre aquello que puede ser una idiosincrasia de las CC.AA. y aquello de común interés. Por ejemplo, la libertad de impartir las lecciones en lenguas distintas al castellano, en las comunidades donde comparten una lengua cooficial, ayuda a mantener el propio legado cultural de cada una, pues es un país plurilingüe. Por el contrario, sería impensable que cada

comunidad autónoma decidiera si debe contratar docentes para impartir clase en los centros escolares.

5.2.2. Francia

En Francia, parece ser que se incluye alguna figura de lo social, en la escuela, sobre todo para acompañar al alumnado con diversidad funcional. Según la legislación, las escuelas, colegios y escuelas secundarias garantizan una misión de información sobre la violencia, incluso en línea, y la educación sexual. Tienen la obligación de sensibilizar al personal docente sobre la violencia sexual y de género, así como la mutilación sexual de las mujeres y la formación en el respeto del no consentimiento. (Artículo L121-1 del Capítulo I: Disposiciones generales del Título II del Código de la Educación, 2018). Además, debe cumplir los principios de una escuela inclusiva, recogidos en la ley núm. 2013-595 del 8 de julio de 2013 (Eurydice, 2021b), donde se reconoce que todos los niños comparten la capacidad de aprender y mejorar.

En el apartado de apoyo educativo y orientación –*Educational Support and Guidance*– (Eurydice, 2022a) se puede encontrar información sobre los medios que la escuela debe disponer para adaptar la escolarización a las necesidades del alumnado y cumplir con la igualdad de oportunidades y el éxito. En este aspecto, la escuela secundaria cuenta con trabajadores y trabajadoras sociales, que desempeñan las siguientes funciones:

- Examinar la situación escolar y familiar de los alumnos en dificultad,
- Informarles de sus derechos,
- Remitirlos a los servicios de apoyo apropiados,
- Apoyarlos en sus esfuerzos,
- Juega un papel mediador.

También asesoran a instituciones en temas sociales y participan en acciones de prevención colectiva. Poseen el diploma estatal requerido para los trabajadores sociales y están sujetos al secreto profesional (Eurydice, 2022a). No obstante, no se indica quien va a desarrollar programas de prevención o diseñar proyectos inclusivos, que involucren la escuela con su entorno y en los que participe la entera Comunidad Educativa, como aludían De Fez y Grau (2020). Es cierto que, como se ha mostrado en el apartado de descripción, se encuentran varias figuras de lo social trabajando en el sistema educativo, pero muchas veces con una falta de concreción o de fluidez en la relación-comunicación entre educadores y educadoras especializadas y docentes, que dificulta su buen hacer profesional, como advierte Denecheau (2015).

Un ejemplo que se ha mostrado es el de AE, que según Mulder y Van Hoyder (2010), desempeña funciones propias de un educador o educadora social/especializada. El inconveniente es que estos puestos suelen ocuparlos docentes en espera de una plaza para impartir docencia y que, además, no tienen el diploma de Educación Especializada. Como se adelantaba en el apartado de

descripción de variables, la Técnico de Intervención Social y Familiar entrevistada (M.P. octubre 2020), afirma que, en Francia, las educadoras y educadores especializados no trabajan en el ámbito escolar, pero describía dos figuras profesionales de lo social con las que contaba.

Una de ellas es la de asistente social que, según la TISF, sería una mezcla entre lo que en España llamamos Educación Social y Trabajo Social, su presencia es más bien esporádica y pertenece al funcionariado. Utiliza competencias técnicas en el ámbito de la higiene, puericultura, alimentación y trámites administrativos como medios educativos e interviene en los domicilios de familias en situación de vulnerabilidad. La otra figura a la que se refiere, es la llamada auxiliar de vida escolar y se encarga de acompañar al alumnado con dificultades cognitivas o con algún otro tipo de discapacidad para ayudarles a integrarse en un grupo escolar normal con un programa adaptado, como se describe y corrobora en Bartolomé (2015).

A estas afirmaciones cabe añadir, en contraposición, la del estudio de Tremblay (2016), de que la figura de Técnico en Educación Especializada sí que está presente en la escuela y que es un apoyo tanto para el alumnado con dificultades de diversa índole, como para los y las docentes. Esto, al igual que la similitud de figuras profesionales, con nombres casi iguales, crea un poco de confusión que se puede asignar a la polisemia del concepto y a la diversidad de nomenclatura a la que se aludía en la sección de conceptualización y contextualización (punto 3.2. del capítulo III).

Por lo que respecta a la valoración profesional, las referencias de todas estas figuras, según la bibliografía estudiada (Bartolomé, 2015; Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1989; Mulder y Van Hoyder, 2010 y Tremblay, 2016), son positivas, en general. Lo único que se recomienda es su definición y concreción de funciones, así como su regularización profesional, para asegurar la continuidad del proyecto educativo, y su catalogación del perfil profesional, para que las plazas sean ocupadas por profesionales con las competencias adecuadas (Mulder y Van Hoyder, 2010). Eslava-Suanes et. al (2018) afirman que las personas a las que acompañan los y las profesionales de la Educación Técnica Especializada, reconocen positivamente su labor profesional. En cambio, se lamentan de contar con un bajo reconocimiento de su profesión en otros ámbitos, especialmente en el político, pues parece ser que es frecuente no poder finalizar un proyecto por falta de presupuesto.

Referente a la formación, Bechler (2014) pone de manifiesto las leyes que, en el siglo actual, han contribuido a la transformación del concepto a nivel nacional, de aquello relacionado con la acción-social y médico-social, citando dos artículos al respecto. Uno es el L116-1 del Código de la Acción Social y de las Familias, que dice que la acción-social y la médico-social tienden a promover la autonomía y la protección de las personas, la cohesión social y la prevención de la exclusión, basándose en una evaluación continua de las necesidades y expectativas de los grupos sociales más vulnerables. Está promovida por la Administración, asociaciones e instituciones sociales y médico-sociales, entre otras. Y el L311-1 del

mismo código, donde se inscriben las misiones de interés general y de utilidad social a realizar, como: evaluación y prevención de riesgos sociales, mediación, orientación, protección administrativa y judicial de la infancia, familia, personas mayores, entre otras.

En Francia, las funciones generales del educador técnico especializado son: programas educativos dirigidos a personas con diversidad funcional; desarrollo de itinerarios de integración, implementación de acciones formativas profesionales y asegurar la supervisión técnica de las actividades profesionales. Todo esto lo puede hacer gracias a las habilidades adquiridas a través de la formación técnica y un ejercicio profesional de carácter técnico previo, así como a un buen conocimiento del mundo del trabajo. Trabaja dentro de un equipo multidisciplinar, ofreciendo apoyo educativo a personas y grupos en un tiempo determinado. Identifica y evalúa las habilidades sociales y técnicas de las personas con las que va a trabajar e identifica sus necesidades. Estructura y coordina espacios para la actividad profesional favoreciendo el enfoque socioeducativo de las personas, asegurando el equilibrio entre la realización de las mismas y los requisitos de la actividad a desarrollar (Anexo I Referencia Profesional, de la Orden de 22 de agosto de 2018).

5.2.3. Italia

En el caso de Italia la Ley IORI (n. 2443 del 20.12.2017), reconoce y regula la profesión del educador y educadora profesional y en sus artículos 1 y 3 deja explícito el ámbito escolar y la educación formal como propios de las educadoras y

educadores profesionales. Se podría deducir que se encargan de trabajar con el alumnado y las familias, la detección de factores de riesgo y del tejido de redes para prevenir o remitir la exclusión social, a nivel nacional, pero no parece que sea una realidad. En la página de Eurydice (2021c) en el apartado de sistema educativo, como se ha comentado, no se especifica la inclusión de educadoras o educadores sociales en el equipo multidisciplinar de la escuela, por lo que no queda claro qué profesionales se harán cargo de llevar a cabo proyectos inclusivos que desarrollen la educación integral e involucren la entera Comunidad Educativa.

En el apartado de *Sostegno educativo e orientamento*, (Eurydice, 2022b) se puede observar que sí que existe la figura del docente de apoyo –*insegnante di sostegno*–, que, como se ya ha advertido, no se debe confundir con el educatore o *educatrice di sostegno*. En el mismo apartado se especifica que, en caso de necesidad certificada, se asignaría asistencia de tipo educativo *ad personam*, garantizada por los entes locales, la figura denominada asistente para la autonomía y la comunicación. Esta tiene la misión de mediar entre la persona con diversidad funcional y el grupo de clase, potenciando las relaciones interpersonales, la participación en las actividades y el desarrollo de competencias personales y sociales, además de la comunicación verbal y no verbal, participando en la acción educativa en sinergia con el profesorado (Eurydice, 2022b).

En ningún momento se especifica qué tipo de titulación se requiere para optar a estas plazas, pero si se repasan las funciones específicas de las educadoras y educadores profesionales, se comprueba que serían de su competencia:

- Colaborar en la redacción y la actualización del Plan Educativo Individualizado (PEI en adelante).
- Programar, realizar y verificar intervenciones integrando la actividad didáctica y educativa de docentes, colaborando con maestros y maestras curriculares y de apoyo;
- Apoyar al alumno o la alumna promoviendo estrategias dirigidas a su desarrollo personal y su autonomía;
- Favorecer la socialización dentro de la clase centrándose en la cultura de la inclusión;
- Realizar intervenciones colaborando con los organismos públicos y privados, en coherencia con lo establecido en el PEI;
- Colaborar con las familias promoviendo relaciones y comparaciones efectivas;
- Realizar proyectos alternando escuela y trabajo y proyectos puente para la salida del periodo escolar. (UNIVERSO-SCUOLA, octubre 2018)

Con la Ley 170/2010 (DM 5669/2011) se amplió el tipo de alumnado que podía necesitar ayuda, pues considera BES: diversidad funcional, trastornos evolutivos específicos o del aprendizaje y desventaja socioeconómica, lingüística y

cultural (entre esta, alumnado inmigrante). Como se puede observar, todo el lenguaje respecto a la inclusión de profesionales de la ES en la escuela, queda muy ambiguo y, a veces, se contradice lo escrito en la ley, con la realidad existente en los centros de los y las docentes entrevistadas. No existe un apartado específico que hable de las educadoras y educadores profesionales, de cuáles son sus funciones en la escuela, de qué proyectos deben ocuparse o cómo van a cooperar con el equipo docente. En resumen, un apartado como el que se dedica a las y los docentes, incluso de docentes de apoyo, donde se concreta todo lo que respecta a su labor profesional.

En la variable 5.1.2.3.5. de la fase descriptiva, las tareas que se indica que desarrollan profesionales enviados del colegio de docentes, entran en las funciones propias de las educadoras y educadores sociales. Tener docentes ejerciendo tareas propias de la ES, no es malo per sé, si están suficientemente cualificados, pero esto no se puede garantizar, pues no es de su competencia. Por lo visto, de la función instrumental se puede hacer cargo cualquier docente, como se refleja en la respuesta respecto a quien trabaja la prevención, inclusión y demás, dirigida a un profesor de instituto de Roma:

- Nella mia scuola due docenti ricoprono l'incarico di funzione strumentale inclusione e coordinano tutti i docenti di sostegno e i progetti di inclusione sugli alunni con disabilità-.(F.T.octubre del 2019).

En cuanto a la satisfacción de la labor de dicha figura profesional en la escuela, según la educadora entrevistada (T.G. octubre 2019), se deduce que las educadoras y educadores sociales, en los colegios de Milán, trabajan como mínimo desde el 2002. Esto hace suponer, como ya se ha comentado, que el resultado de su labor es satisfactorio, ya que no son profesionales funcionarios, sino que concursan cada tres o cinco años por conseguir desarrollar su proyecto en la escuela. Conociendo los recortes a los que alude el profesor de instituto de Roma (C. junio, 2019), es bastante común la poca inversión en prevención, por lo que, si no hubiera resultados positivos, proyectos como los de las cooperativas, descritos por T.G. (octubre 2019), no llevarían 20 años desarrollándose.

5.3. Fase de yuxtaposición

Tabla 7

Resultados estudio comparado

VARIABLES	SUBVARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN		
		España	Francia	Italia
1 Organización del sistema educativo	Centralizado	Descentralizado	En proceso descentralización	Descentralizado
	Rango de Obligatoriedad	De 6 a 16 años	De 3 a 16 años	De 6 a 16 años
2 Situación de educadoras y educadores sociales en la escuela	Ley educativa estatal les incluye	No	No	No, aunque reconoce el ámbito escolar como propio de esta figura profesional
	De quien depende su contratación	Algunas CC.AA. Administración Autónoma. Empresas que acceden a concursos municipales u otros.	Dentro de la escuela no hay educadores/as especializados/das, sino otras figuras enmarcadas en el trabajo social. Algunas las contrata el estado.	Normalmente de cooperativas que se presentan a concurso de proyectos de municipios.

	Dedicación horaria.	Depende de factores varios (véanse el punto 1.2.3. y fase descriptiva)	Su actuación en el centro es esporádica	Se desconoce
	Estatus dentro del centro.	Ídem que en la dedicación horaria.	Funcionariado	Subcontratación por concurso de licitación del proyecto.
	Tareas que realiza	Véase el apartado de funciones (3.2.)	Competencias técnicas en el ámbito de la higiene, puericultura, alimentación y trámites administrativos. Intervención en domicilios familias en situación de vulnerabilidad.	Sobre todo, de atención a la diversidad. También proyectos de prevención, en algunos casos.
3	Valoración de labor profesional	Bien valorada	Bien valorada	Bien valorada
4	Regulación profesión	No	No	Sí
5	Tipo de formación	Universitaria Grado	Escuela superior equivalente al ámbito universitario	Universitaria Grado

5.4. Fase de comparación

En esta fase se destacarán las coincidencias o divergencias más notables que aporten alguna perspectiva a la investigación.

5.4.1. Comparación Variable 1 Organización del sistema educativo

Tanto España como Italia tienen las competencias en educación transferidas a las regiones o autonomías. En cambio, en Francia, el sistema educativo está más centralizado. Esto podría explicar las diferencias encontradas a nivel territorial, en España, entre las diferentes CC.AA., como queda evidenciado en el estudio intranacional, a pesar que la normativa dice que el estado debe velar para que no haya desigualdades entre los diferentes territorios. Estas desigualdades no deberían existir, pues, en principio, el Estado es garante de la igualdad de oportunidades a nivel nacional, según la constitución.

Así mismo, en Italia, también se detecta dicha desigualdad entre regiones, como afirma Cillo en su informe (en *Educazione&scuola*, 2013) y en las entrevistas realizadas.

5.4.2. Comparación Variable 2 Situación de las Educadoras y Educadores

Sociales en la Escuela

Como se ha mostrado, Italia es la única que legisla el ámbito escolar como propio de las educadoras y educadores profesionales/sociales (Disegno di legge

n.2443, 22 junio del 2016). No obstante, su inclusión en la escuela no parece que sea una realidad a nivel estatal, por lo que reflejan la literatura estudiada y las entrevistas realizadas. Sí que hay algunas regiones que cuentan con este apoyo educativo, del que se benefician, por ejemplo, en Milán desde el 2002, pero no parece que las condiciones laborales sean equiparables a las de otras figuras profesionales que componen el equipo multidisciplinar, pues parece ser un servicio externalizado. En el caso concreto de Milán, el ayuntamiento sacaba a concurso la licitación del proyecto, al cual concurrían las cooperativas compuestas por educadores y educadoras sociales/profesionales. La cooperativa ganadora de la licitación se encargaba de desarrollar en el centro escolar, el proyecto para el cual había concursado, habitualmente para la prevención del absentismo, acoso y gestión de conflictos, entre otros.

En España, algunas CC.AA. sí que incluyen a las educadoras y educadores sociales en sus centros. En algunos casos se incluye en su ley autonómica (Andalucía, Canarias, Castilla La Mancha y Extremadura) en otros se trabaja por proyectos piloto (Baleares y Valencia) y en otras se desarrollan experiencias puntuales o de otra índole. Algunas están empezando y otras llevan varios años y han ido evolucionando y adaptándose a los cambios sociales, como Extremadura y Andalucía. Todo esto provoca desigualdades en las condiciones laborales, no solamente en el aspecto económico, sino también en el desarrollo de la labor profesional.

En el caso de Andalucía, se constata que en los centros estudiados donde trabajan estas figuras profesionales, han mejorado su convivencia en el mismo y su relación con el entorno. Cabe destacar que los centros en cuestión están situados en barrios desfavorecidos. Esto podría significar que se está ofreciendo la complementariedad educativa necesaria para atender a la educación integral e inclusiva, implícita en la calidad educativa que exige el ODS 4. Así pues, se podría deducir que, tanto en España como en Italia se producen desigualdades educativas entre regiones, CC.AA. o municipios, donde se incluyen educadoras y educadores sociales y en los que no.

En los centros escolares de estos lugares se desarrollan proyectos comunitarios, trabajan la mediación, la prevención del abandono prematuro escolar y del acoso, entre otros. Esta actuación profesional podría marcar la diferencia entre ofrecer la calidad educativa de la enseñanza y educar de manera inclusiva, como exige el ODS 4, o privar de la educación integral y la prevención de la exclusión social, reproduciendo la estructura social del entorno. También en los mismos países, tanto en la fase descriptiva (secciones de la variable 2 de España e Italia), como en la interpretativa, se detectan los esfuerzos de los equipos docentes por cubrir necesidades que no entran en sus competencias.

En algún caso se intentan crear nuevas figuras para cubrir dichas necesidades, como la de coordinación de bienestar en los centros escolares españoles (capítulo IV, artículo 33 de la Ley Rhodes). Si se consultan las funciones

a realizar por esta figura, se podrá comprobar que entran en el marco de competencias de las educadoras y educadores sociales. Esto es muy significativo, pues parece que haya una resistencia a admitir que la escuela pueda contar con otro tipo de profesionales que no sean docentes. Puede que tenga que ver con la percepción que se tiene de la educación como instrucción y la jerarquización de las asignaturas dentro de la misma.

En Francia, aunque la mayoría de documentos y entrevistas afirman no contar con educadores y educadoras sociales (especializados/as) en la escuela, hay un documento que lo contradice. No obstante, el resto de la investigación sí que muestra evidencias de que los centros escolares cuentan con profesionales del trabajo social, a nivel estatal, que no equivale al Grado de Trabajo Social en España. De hecho, se podrían clasificar en dos grupos: uno que dota de los recursos para hacer efectiva la inclusión de personas con diversas dificultades de aprendizaje y otro más enfocado a cubrir recursos económicos o de otra índole, de primera necesidad. También en este caso, se advierte que algunos de los perfiles profesionales que serían propios de las funciones de educadoras y educadores especializados, son ocupados por docentes u otras figuras profesionales que no son de educación especializada.

En los tres países, la legislación contempla medidas para la escuela inclusiva, como no podía ser de otra manera. En la literatura encontrada se coincide en que los y las profesionales de la ES tienen las competencias para trabajar la

mediación y gestión positiva de conflictos; construir puentes entre los diferentes actores de la CE y entre el centro y su entorno; así como acompañar al alumnado con dificultades de aprendizaje y dotar de herramientas, sea al alumnado como al profesorado, para la inclusión en el centro ordinario. El problema es que no siempre las figuras profesionales que ocupan los trabajos de carácter social, tienen la formación necesaria para el puesto que ocupan, pues no se delimita el perfil profesional que debe realizarlos. Así mismo, parece haber una falta de concreción y de coordinación entre las diferentes figuras profesionales, respecto de las funciones a realizar por cada una de ellas, para no solapar o desatender aquellas de la ES, pues suelen utilizarse como *cajón de sastre*. Se centran más en la resolución de problemas que en la prevención.

Las leyes no se corresponden con la realidad de los centros, a nivel estatal, por lo que se produce una desigualdad entre los mismos. La calidad de los recursos que se ofrecen, depende mucho del saber hacer de los y las profesionales que componen los equipos multidisciplinares, y de la voluntad de los gobernantes municipales o regionales. En consecuencia, la educación integral e inclusiva plasmada en el Derecho a la Educación, no parece estar garantizada a nivel estatal, ya que los recursos necesarios que se ponen a disposición para que las personas con dificultades de aprendizaje, puedan desarrollar su educación de manera efectiva en un centro ordinario, no siempre son los más adecuados ni llegan a todos los centros, quedando en entredicho que se pueda alcanzar la educación de calidad reflejada en el ODS 4.

5.4.3. Comparación Variable 3 Regulación de la Profesión de Educadora y Educador Social

Respecto a la regularización de la profesión, la única que tiene la profesión regulada es Italia. Esto, aunque es un factor importante, no es determinante a la hora de establecer qué figuras deben incluirse en la escuela para trabajar la parte social de la educación, como se ha podido observar. La regulación de la profesión y el reconocimiento de la escuela como ámbito propio de la ES, en la ley educativa, debería ir acompañado de determinar qué profesionales van a incluirse en los equipos multidisciplinares para cumplir los requisitos que se especifican en la misma. Puede que de esta manera se pudiera completar la educación escolar para conseguir la educación integral, desarrollar programas de prevención, trabajar con los diferentes sectores de la comunidad Educativa y coordinarse con las organizaciones e instituciones del entorno.

Se deberá especificar en qué departamento se integra y, por supuesto, equiparar su categoría profesional a la de cualquiera de las que forman el equipo multidisciplinar, con disposición de un Grado Universitario. También cabe especificar, de manera general, cuáles son sus funciones en la escuela, aunque, evidentemente, cada equipo multidisciplinar del centro, deberá realizar un diagnóstico de necesidades para determinar las actuaciones específicas en el mismo y desarrollar un proyecto adecuado.

5.4.4. Comparación Variable 4 Grado de formación que se requiere para ser educadora o educador social

Francia es la única donde la formación de la Educación Especializada se realiza en escuelas superiores, no en la universidad, aunque cuenta con 180 ECTS europeos, como Italia. En España el grado cuenta con 240 ECTS.

5.4.5. Comparación Variable 5. Cómo se valora el trabajo de educadoras y educadores sociales en centros donde trabajan

En general, la labor de los y las profesionales de lo social, que trabajan en los centros escolares, se valora de manera muy positiva, pues se constata la mejora de la convivencia en los mismos. En el caso de Andalucía, los estudios realizados para valorar el trabajo realizado por educadores y educadoras sociales en los centros donde se han incorporado, evidencian una mejora en diversos aspectos problemáticos existentes en dichos centros, como el absentismo o abandono escolar. También se advierte una mejora de la convivencia en los mismos, así como su relación con el entorno. Como ya se ha explicado, los centros en cuestión están situados en barrios desfavorecidos, por lo que los resultados son más que satisfactorios.

Así mismo, en la literatura francesa y en la italiana, allí donde se pueden encontrar educadoras y educadores sociales (especializados y profesionales respectivamente), se evidencia su contribución a la mejora de la convivencia, al

tejido de redes entre el centro y su entorno y al soporte educativo al alumnado. Así mismo, contribuyen dando apoyo educativo al profesorado, para la inclusión de alumnado con dificultades de aprendizaje, en los centros ordinarios. Así pues, se considera que, en general, su labor se valora de manera muy positiva y necesaria para la educación de calidad, basada en la inclusión, que se pretende alcanzar en el ODS 4.

6. Capítulo VI: Conclusiones

La escuela no puede ser algo inamovible, pues la sociedad no lo es. Tanto su estructura, como sus contenidos, deben ser flexibles y adaptarse al contexto y al momento histórico, así como a sus necesidades sociales, como refleja el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022). No puede haber un cambio social si no se produce un cambio en la educación. Las distintas leyes educativas en España, no han producido en la escuela el cambio necesario para la transformación social adecuada a las metas de la Agenda 2030. Viendo cómo y cuándo se han ido produciendo los cambios, podría decirse que han sido elaboradas más bien en concordancia a la ideología del partido gobernante, que pensando en el bien común. Por el mismo motivo, tampoco suelen basarse en el consenso, lo cual las limita a una corta temporalidad, generalmente insuficiente para comprobar sus resultados.

Aunque, incluyen las directrices europeas en materia educativa, continúan manteniendo, en líneas generales, la misma estructura y casi los mismos contenidos, además de impregnarse de una perspectiva ideológica. Por ejemplo, Montero (2021) lo expone con gran sentido, cuando habla de la educación de calidad y de la interpretación del significado que se le puede dar a “la calidad” dependiendo de la sociedad, el país o la ideología política. De hecho, se puede plantear desde una perspectiva basada más en el aspecto comercial o empresarial, o desde un cariz más social y basado en el desarrollo humano. Incluso en el caso

de darle la perspectiva social, como se pretende en la LOMLOE, los artículos relacionados con la educación inclusiva, indispensable para cumplir con las metas de la Agenda 2030, son tan efímeros, tan poco contundentes, que no comprometen a casi nada. No se especifica, en general, qué recursos materiales y humanos se van a destinar para que la educación integral e inclusiva pueda ser llevada a cabo, como se ha explicado en la parte interpretativa de la presente tesis.

Al igual que sucede en España, tanto Francia como Italia basan sus leyes en la educación inclusiva, la educación integral, la apertura al entorno y en la participación de la entera Comunidad Educativa, para avanzar en la construcción de sociedades más sostenibles y justas. Esto es lógico, ya que los tres son países miembros de la UNESCO y, por ende, firmantes de los tratados internacionales cubiertos por la misma, como los DD.HH. y la Agenda 2030. Aun así, ninguno concreta en sus leyes educativas cómo se van a conseguir estos objetivos, ni de qué recursos se va a disponer para ello. Ninguno de los tres tiene educadoras y educadores sociales en los equipos multidisciplinares de los centros escolares, de manera explícita, en las leyes educativas estatales. Lo que sí que contempla la Ley lori de Italia, es que la escuela es un ámbito de trabajo propio de las educadoras y educadores profesionales, pero no estipula cómo ni en qué condiciones trabajarán en ella.

En los tres países se observa una inquietud por incluir figuras de soporte para facilitar la tarea a los y las docentes, pues las necesidades emergentes surgidas

dificultan su trabajo, ya que muchas no son de su competencia. En los tres países, de hecho, se han ido incluyendo con el tiempo docentes de apoyo, asistentes para la inclusión de alumnado con dificultades de aprendizaje por diversas razones y algunas figuras profesionales externas, a tiempo parcial, de los servicios sociales como, por ejemplo, de la psicopedagogía. Esto ofrece una perspectiva de que existen carencias que no se están cubriendo, pero solo se plantea la posibilidad de que docentes desarrollen algún tipo de especialidad, aunque su formación no ofrezca competencias para cubrirla. No se concibe que en la escuela pueda haber figuras no docentes que se encarguen de esa cobertura, aparte de la psicopedagogía y, a tiempo muy parcial.

En Francia, concretamente, se incluyen figuras de lo social, aunque no específicamente educadores y educadoras especializadas. En los tres casos, estas figuras de apoyo o complementarias a la educación, para cubrir carencias en la escuela, se han incluido a nivel estatal, lo cual significa que esta necesidad es manifiesta. La cuestión que se plantea es si se están empleando aquellas figuras profesionales adecuadas para cubrir las necesidades específicas para alcanzar el ODS 4 y si las condiciones en las que se incluyen aseguran una estabilidad profesional que permita el desarrollo de proyectos a lo largo del tiempo. Por lo que se ha podido apreciar en la literatura, no parece que sea el caso, pues constata que algunas de las plazas que se ofrecen para estos trabajos, se ven ocupadas por docentes a la espera de una vacante para docencia.

Si se analiza la situación en Italia y en España, se observa una diversidad a la hora de integrar las y los profesionales de la ES en la escuela, por lo que existe una desigualdad educativa entre regiones, CC.AA. y municipios. Cabe pensar que cuando en algunas regiones o comunidades se incluyen, será porque se ha detectado la necesidad, y si se mantienen en el tiempo, como se ha comprobado, es porque realmente están funcionando como se esperaba, sino habrían desaparecido. En España, tal como se ha expuesto en la sección del estudio intranacional de la presente tesis, se han realizado tres investigaciones que han valorado la labor profesional de las educadoras y educadores sociales en Andalucía y Extremadura. Las tres demuestran que el equipo docente, así como el alumnado, han valorado su labor de manera muy positiva, atribuyendo en algún caso, incluso la transformación para la mejora del barrio.

Aunque en la mayoría de municipios los Servicios Sociales municipales cuentan con profesionales de la ES, no tienen asignados unos días concretos para desarrollar su labor en la escuela, a diferencia de los de Psicopedagogía y las de Psicología, por lo que suelen reclamarse en casos graves de absentismo o acciones delictivas. De hecho, como se ha referido, cuando se detectan problemas en el centro, suelen intervenir profesionales de la Psicología o la Psicopedagogía, cuyo enfoque debería complementar al de la ES, no sustituirlo. También se ha observado que se intenta compensar la cobertura de las necesidades emergentes creando figuras *ad. hoc.*, generalmente desempeñadas por docentes.

Algunas de estas figuras, que se han introducido en España, son la coordinadora de igualdad o la actual coordinadora de bienestar, insertada en la Ley Rhodes. Todos estos intentos de compensar las carencias que se van detectando, son una manera de admitir que la escuela necesita a las educadoras y educadores sociales, pues las funciones desempeñadas en dichas coordinadoras, así como las de la coordinación de igualdad o la formación de equipos de mediación, son de su competencia. En el estudio de Alventosa -Bleda (2016) se puede observar que el hecho de estar la educadora social en el centro, permite la coordinación con docentes y psicopedagoga, para trabajar herramientas de gestión positiva de conflictos, prevención de la exclusión social y habilidades sociales, tanto con el alumnado como con las familias. A pesar de ser una educadora en formación se consiguieron resultados lo suficientemente satisfactorios como para mantener el proyecto durante tres cursos seguidos, que fueron los dos periodos de prácticas del grado más uno voluntario que se solicitó.

De la misma manera que las educadoras y educadores sociales no son docentes y no deben impartir docencia, los y las docentes no pueden cargar con la responsabilidad de cubrir la parte sociocomunitaria de la educación, pues no entra en sus competencias. Es cuestión de ver la educación desde la perspectiva holística que le corresponde, aceptar su complejidad y dotarla de los recursos adecuados para cubrir sus necesidades. Como se ha mostrado en la literatura, la Educación Social y la Escolar, se complementan, no son rivales ni se pueden separar. La educación integral es necesaria para el pleno desarrollo y la integración en el medio

social en el que se desenvuelve todo ser humano y no puede existir sin la vertiente social de la misma.

Puede que el hecho de encasillar la ES en la educación “no formal”, le haya limitado el acceso a la escuela, pues se podría interpretar que no tiene cabida en un ámbito "formal", como es el de la escuela. Hablar de distintos tipos de educación, con una nomenclatura categórica como la utilizada, puede dar una impresión errónea de la misma. De hecho, Ortega (2005) afirma que, calificar de no formal o informal un tipo de educación, es negativo, despectivo, incluso habla de la posibilidad de tener un cariz ideológico. Es posible que se deba aclarar que más que un tipo de educación, esta clasificación obedece a una manera de proceder a su desarrollo.

Seguramente, una clasificación con una semántica más apropiada no causara esta confusión, incluso malestar, entre las personas que la desarrollan. Ortega propone utilizar denominaciones positivas, como Educación Social. Incluso propone especificaciones dentro de esta, como: “educación ocupacional, educación o reeducación laboral, ambiental o familiar, educación para el ocio y el tiempo libre, etc.” (Ortega, 2005, p. 169). Que las educadoras y educadores sociales pertenezcan a los equipos multidisciplinares de los centros escolares, no significa que vayan a desempeñar una labor docente, pues no es su cometido. De hecho, se trata justo de lo contrario, de aceptar que la educación es mucho más que instrucción, que

tiene una parte sociocomunitaria que debe ser cubierta, para alcanzar una educación completa.

Además, la inclusión y la corresponsabilidad educativa pasa por involucrar en el proyecto de centro a la entera Comunidad Educativa y contar con el apoyo de las organizaciones del entorno, contar con toda la tribu para educar, como dice el proverbio africano. En resumen, se trata de aceptar que la ES complementa a la educación escolar para desarrollar la educación integral necesaria para el pleno desarrollo del ser humano, como constata el Derecho a la Educación (Declaración Universal de los DD.HH. 1948, artículo 26) y la Educación para la Ciudadanía Mundial o Global (UNESCO, 2021).

Es cierto que las transformaciones son costosas, que el sistema educativo, como dice Caride (2020), está encorsetado, pero son muchos años los que se viene evidenciando que la escuela necesita una transformación, pues ha quedado obsoleta. La misma Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), argumenta que dicha transformación debe realizarse para actualizar la escuela, pues la globalización ha potenciado las relaciones interpersonales a nivel internacional, provocando cambios sociales a gran escala. Una prueba de la velocidad a la que se expande cualquier problema, ha sido el COVID-19, que en cuestión de pocos meses provocó una pandemia mundial, de la cual nos estamos recuperando todavía.

Tanto las nuevas tecnologías como el cambio de mentalidad de las personas, facilitan los desplazamientos entre países, ya sean cercanos o remotos. La apertura de fronteras a nivel europeo, ha facilitado los movimientos migratorios entre países de la UE. Así mismo, las constantes guerras y miseria de zonas conflictivas del planeta, constriñen a sus habitantes a emigrar en busca de libertad, paz y trabajo, lo que no suele ser común que alcancen. Es importante añadir que las crisis económicas, así como la reciente pandemia, han abierto la brecha socioeconómica aumentando la pobreza en el mundo. Todos estos factores han producido una serie de cambios socioeconómicos, políticos y culturales, creando necesidades en los centros escolares que no pueden cubrir los actuales equipos que los componen, como se ha explicado.

La educación debe estar integrada en el contexto en el que se desarrolla, ya que el centro no está aislado del mismo. La permeabilidad de la escuela obliga a ver la educación como un todo, a incluir al entorno en su proyecto educativo convirtiéndolo en un proyecto comunitario. Este tipo de educación, permite trabajar la prevención, que es mucho más efectiva que la intervención secundaria o la terciaria. Toda esta labor entra en las funciones de las educadoras y educadores sociales, pues se ha mostrado, a lo largo de la tesis, su papel como nexo de unión entre la escuela y su entorno, así como entre la misma Comunidad Educativa. No hay que olvidar que no sólo la literatura estudiada, sino que las mismas leyes contemplan la participación de la entera Comunidad Educativa en el centro, pues se considera importante para desarrollar la corresponsabilidad educativa. Pero

muchas autoras y autores van más allá, aseveran que la complicitad de toda la Comunidad Educativa es vital en el desarrollo de proyectos inclusivos en el centro y favorece el sentido de pertenencia al mismo.

Expuesto el tipo de educación que se pretende conseguir y constatado que pasa necesariamente por un cambio de paradigma educativo en la escuela, cabe reflejar *el qué, el cómo y el cuándo*. Según la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), la escuela debería enfocar la pedagogía centrándola en la gestión positiva de conflictos, el aprendizaje cooperativo-colectivo y la evaluación formativa. Según la misma, es la manera de no dejar a nadie atrás, lo que, por supuesto, también refleja la Agenda 2030. La literatura afirma que es esencial que el centro escolar sea un entorno seguro para que todo el alumnado pueda ejercer su derecho a la educación, sin coacciones y sin miedos. Un entorno hostil en el centro puede ser causante de muchos males en la escuela, entre ellos el absentismo o abandono prematuro escolar, unos de los más graves actualmente. Este sería *el qué*.

El cómo, se centraría en que, según los acuerdos y tratados internacionales sobre educación en DD.HH., es decir, la educación en valores, no se aprende de memoria. Flaco favor se le haría a la sociedad, que el alumnado aprendiera unos conceptos de memoria, sin reflexionar sobre aquello que significan y como revierte su aplicación en la misma. Es por esto que a lo largo de la tesis se ha insistido tanto en que la escuela necesita desarrollar proyectos de centro inclusivos, que involucren a toda la Comunidad Educativa del centro y a su entorno, para conseguir la

transformación social del barrio o municipio. Es importante potenciar las capacidades de cada alumna y alumno, para desarrollar su autoestima, y esto se consigue con una evaluación formativa y un proyecto inclusivo de centro.

Esta pedagogía invita a aprender por vivencia y experiencia, pues los proyectos inclusivos tienen en cuenta a cada miembro de la Comunidad Educativa, ya que participan en su diseño y ejecución, según sus capacidades y potencialidades, como se refleja en Bovet et al. (2004). En el desarrollo de estos proyectos es donde se hace necesaria una figura profesional formada en competencias sociales y de mediación, que sirva de puente entre los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y con las organizaciones e instituciones de su entorno. Esta sería la de educadoras y educadores sociales, como demuestra la literatura estudiada, basándose en su formación y las competencias adquiridas en la misma. Además, debería formar parte del equipo multidisciplinar del centro, para poder trabajar de manera interdisciplinar, por las siguientes razones:

- Formar parte del equipo del centro significa ser un miembro más, vivir el día a día del mismo, conocer sus potencialidades y sus puntos débiles. Es trabajar con, no para.
- El contacto diario con el alumnado permite detectar factores de riesgo que puedan poner en peligro su pleno desarrollo educativo o su inclusión social.

- Facilita el contacto directo con las familias y profundizar en su relación, pudiendo establecer un vínculo más allá de su conocimiento superficial, que permita detectar necesidades y asesorarlas para poder cubrirlas.
- La relación estrecha que se afianza compartiendo las tareas del día a día, permite establecer un vínculo de confianza en los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y tener una visión holística de las relaciones interpersonales de la misma, pudiendo contribuir a la mejora de la convivencia.

Lo de *cuándo*, sería necesaria una transición, una buena planificación y unos plazos para introducir los diferentes pasos, de manera que no se dilate más en el tiempo. Un primer paso podría ser que la figura de coordinación del bienestar de la Ley Rhodes, fuera cubierta por educadoras y educadores sociales. De esta manera se podrían ir conociendo sus funciones y explotando sus potencialidades. Se podrían diseñar planes de convivencia con la participación de la Comunidad Educativa, que aplicarían medidas pedagógicas para casos que lo requiriesen. También se podrían diseñar, en la medida de lo posible, proyectos inclusivos que abarcaran la parte instructiva y la parte social de la educación, el *educare* y el *educere*, es decir, la educación integral.

No se pretende presentar a las educadoras y educadores sociales como salvadoras y salvadores de nadie, ni desprestigiar las figuras profesionales que componen los actuales equipos multidisciplinares, sino simplemente exponer que

pueden ser una oportunidad para complementar la educación escolar, contribuyendo a descargar de tareas que no le son propias a los y las docentes. Es decir, se tiene que tener la visión de profesional que puede cubrir parte de las necesidades emergentes y contribuir a la transformación de la escuela. Esa transformación de la que se habla desde hace tanto y de la que se tiene tan poca noción de que se esté produciendo. Esa transformación que refleja el informe global de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022) en que la educación debe conectar a las personas, unas con otras y a estas con el mundo, que enfatiza la importancia del aprendizaje social y emocional para construir el futuro pacífico, justo y sostenible, en consonancia con la educación que se demanda para poder alcanzar la educación de calidad del ODS 4.

Dicha transformación, de la cual se ha hablado a lo largo de la tesis, parece evidente que no es factible sin la inclusión de una figura que esté formada para coordinar proyectos inclusivos y comunitarios, que haga de puente entre toda la Comunidad Educativa, pues no es una tarea propia de los y las docentes ni tienen tiempo para hacerlo. Sin la complementariedad de dicha figura profesional, que se encargue de la coordinación de proyectos que involucren la entera Comunidad Educativa y las organizaciones del entorno, se hace complicado conseguir la educación de calidad planteada. Tal como demuestra la literatura, el trabajo de la educadora y el educador social ha contribuido a mejorar la convivencia en los centros escolares donde se incluye, incluso se habla de una transformación del

barrio donde se ubica la escuela. Así pues, vale la pena plantear su inclusión a nivel estatal y en la ley educativa, describiendo sus funciones y su jornada laboral, como se hace con otras figuras del equipo multidisciplinar. Solamente de esta manera podrá ser una realidad en todos los centros, sin riesgo de solapamientos de tareas u otro tipo de incidencias y sin que se produzcan desigualdades educativas, sin “dejar a nadie atrás”.

7. Capitolo VII: Conclusioni

La scuola non può rimanere immobile, perché la società è in continua evoluzione. Sia la sua struttura che i contenuti devono essere flessibili e adattarsi al contesto e al momento storico, nonché alle esigenze sociali, come si evince dal rapporto della Commissione Internazionale sul Futuro dell'Educazione (UNESCO, 2022). Non ci può essere cambiamento sociale se non c'è cambiamento nell'istruzione (Educazione). Le diverse leggi educative in Spagna, non hanno prodotto nelle scuole il cambiamento richiesto per la trasformazione sociale, così com'è previsto dagli obiettivi dell'Agenda 2030. Tenendo conto di come e quando si sono verificati i cambi legislativi, si potrebbe affermare che sono stati elaborati più in concordanza all'ideologia del partito governante, anziché avendo presente il bene della comunità. Per lo stesso motivo, spesso non si basano sul consenso, cosa che li limita a un periodo temporaneo, generalmente insufficiente per verificarne i risultati.

Sebbene siano elaborati attendendo le linee guida europee in materia di istruzione, continuano a mantenere, in termini generali, la stessa struttura e quasi gli stessi contenuti, oltre a impregnarsi di una prospettiva ideologica. Ad esempio, Montero (2021) sostiene che, quando si parla di istruzione/educazione di qualità, si dovrebbe soffermare sul significato che può essere dato a "qualità", dipendendo dalla società di riferimento, dal paese o dall'ideologia politica. Infatti, può essere considerata da una prospettiva basata più sull'aspetto commerciale o aziendale, o da un aspetto più sociale e basato sullo sviluppo umano. Anche nel caso di voler

dare una prospettiva sociale, come si intende nella LOMLOE, che fa riferimento ad articoli sull'educazione inclusiva, essenziali per raggiungere gli obiettivi dell'Agenda 2030, gli stessi sono così effimeri, e poco concreti, che non richiedono sostanziale impegno. In generale, non è specificato quali risorse materiali e umane saranno assegnate affinché possa essere realizzata un'istruzione/educazione completa e inclusiva, come viene spiegato nella parte interpretativa della presente ricerca dottorale.

Come nel caso della Spagna, sia la Francia che l'Italia basano le loro leggi sull'educazione inclusiva, sull'educazione completa, sull'apertura all'ambiente e sulla partecipazione dell'intera comunità educativa, per avanzare nella costruzione di società più sostenibili e giuste. Ciò è logico, dal momento che tutti e tre sono paesi che appartengono all'UNESCO e, quindi, firmatari dei trattati internazionali da essa contemplati, come i diritti umani e l'Agenda 2030. Tuttavia, nessuno di loro specifica nelle proprie leggi sull'istruzione come si sta avanzando rispetto agli obiettivi da raggiungere, né quali risorse saranno disponibili. Nessuno dei tre paesi prevede esplicitamente nelle leggi educative, includere educatori ed educatrici professionali/sociali nell'équipe multidisciplinare della scuola. Nonostante la Legge lori d'Italia contempla che la scuola è un'area di lavoro per educatori ed educatrici professionali.

In tutti e tre i paesi c'è la preoccupazione di includere figure di sostegno, per agevolare il lavoro agli insegnanti, dal momento che le esigenze emergenti rendono

difficile il loro compito. Si prevedono infatti, insegnanti di sostegno, assistenti per l'inclusione degli studenti con difficoltà di apprendimento e alcune figure professionali esterne part-time dei servizi sociali, come quella della psicopedagogia. Nelle scuole francesi, sono presenti figure con formazione sociale, anche se non possono essere considerati educatori ne educatrici specializzati/sociali. In tutti e tre i casi, queste figure di sostegno o complementarie all'istruzione, funzionali a coprire le carenze della scuola, vengono inserite a livello statale, rilevandone una certa necessità. La domanda che ci si pone è se si stanno utilizzando le figure professionali adeguate per coprire le esigenze specifiche per il raggiungimento dell'SDG 4 e se le condizioni in cui sono inserite assicurano una stabilità professionale che consenta lo sviluppo dei progetti nel tempo.

Se si analizza la situazione in Italia e in Spagna, si osserva una diversità quando si tratta di inserire i professionisti dell'Educazione Sociale nella scuola, motivo per cui esiste una disparità educativa tra regioni, CCAA e comuni. È ipotizzabile che detto inserimento in determinate regioni o comunità, sia dovuto ad una effettiva necessità rilevata, che ne giustifica anche la permanenza nel tempo, come è stato verificato, è perché funzionano davvero come si aveva previsto, altrimenti sarebbero stati licenziati. In Spagna, abbiamo le prove di tre studi, esposti nella sezione dello studio intranazionale di questa tesi, che hanno valutato il lavoro professionale degli educatori e le educatrici sociali in Andalusia ed Estremadura, e questo è stato molto positivo.

Sebbene nella maggior parte dei comuni i Servizi Sociali abbiano educatori ed educatrici professionali/sociali, non hanno giorni specifici assegnati per svolgere il loro lavoro nella scuola, a differenza di quelli di Psicopedagogia e Psicologia, per cui sono solitamente richiesti in casi gravi di assenteismo o azioni criminali. Infatti, come si è accennato, quando si rilevano problemi nel centro, intervengono solitamente professionisti della Psicologia o Psicopedagogia, il cui approccio dovrebbe essere completare quello dagli educatori e delle educatrici professionali/sociali, non sostituirlo. Si è anche osservato che si cerca di compensare la copertura dei bisogni emergenti con la creazione di figure ad. hoc., generalmente eseguite dagli insegnanti. Alcune di queste, che sono state inserite in Spagna, sono il coordinatore per la parità o l'attuale coordinatore del welfare, inserito nella Legge Rhodes.

Tutti i tentativi di sopperire alle carenze che si rilevano, dimostrano che la scuola ha bisogno degli educatori ed educatrici sociali, in quanto a loro può essere affidato il coordinamento delle uguali opportunità e la formazione di équipes di mediazione. Nello studio di Alventosa-Bleda (2016) si può osservare che il fatto che l'educatrice sociale sia dentro la scuola, consente il coordinamento con gli insegnanti e la psicopedagoga, per lavorare su strumenti positivi di gestione dei conflitti, prevenzione dell'esclusione sociale e competenze sociali, sia con gli studenti e le studentesse che con le famiglie. Pur essendo una educatrice in formazione, sono stati raggiunti risultati soddisfacenti per mantenere il progetto per tre corsi

consecutivi, che erano i due periodi di tirocinio della laurea più uno volontario richiesto.

Allo stesso modo in cui gli educatori sociali non sono insegnanti e non dovrebbero insegnare, gli insegnanti non possono assumersi la responsabilità di coprire la parte socio-comunitaria dell'educazione, poiché non rientra nelle loro competenze. Si tratta di vedere l'educazione nella prospettiva olistica che le corrisponde, accettandone la complessità e dotandola delle risorse adeguate per coprire i suoi bisogni. Come è stato mostrato in letteratura, l'educazione sociale e quella scolastica si completano a vicenda, non sono rivali né possono essere separate. Un'istruzione completa è necessaria per il pieno sviluppo e l'integrazione nell'ambiente sociale in cui ogni essere umano si sviluppa e non può esistere senza il suo aspetto sociale.

Può darsi che il fatto di incasellare l'Educazione Sociale nell'educazione "non formale" abbia limitato il suo accesso alla scuola, poiché si potrebbe interpretare che non ha posto in un ambito "formale", come la scuola. Parlare di diversi tipi di educazione, con una nomenclatura categorica come quella utilizzata, può darne un'impressione errata. Infatti, Ortega (2005) afferma che qualificare un tipo di educazione come non formale o informale è negativo, dispregiativo, e parla addirittura della possibilità di avere un aspetto ideologico. Potrebbe essere necessario chiarire che più che un tipo di educazione, questa classificazione obbedisce a un modo di procedere con il suo sviluppo.

Forse una classificazione con una semantica più appropriata non provocherebbe questa confusione, a dirittura disagio, tra le persone che la sviluppano. Ortega propone di utilizzare denominazioni positive, come Educazione Sociale. Al suo interno propone anche precisazioni quali: "educazione professionale, lavoro, educazione o rieducazione ambientale o familiare, educazione al tempo libero, ecc." (Ortega, 2005, p. 169). Il fatto che gli educatori sociali appartengano alle équipes multidisciplinari delle scuole non significa che svolgeranno un lavoro di insegnamento, poiché non è la loro missione. Anzi, è proprio il contrario, si tratta di accettare che l'educazione è molto più che istruzione, che ha una parte socio-comunitaria che deve essere coperta, per raggiungere una educazione completa.

Inoltre, l'inclusione e la corresponsabilità educativa comporta il coinvolgimento dell'intera Comunità Educativa nel progetto del centro e l'appoggio delle organizzazioni circostanti, contando sull'intera tribù per educare, come dice il proverbio africano. Insomma, si deve accettare che l'Educazione Sociale insieme all'istruzione scolastica raggiungono l'istruzione integrale, necessaria per il pieno sviluppo dell'essere umano, come confermato dal Diritto all'Educazione (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, articolo 26) e dall'Educazione alla Cittadinanza Mondiale o Globale (UNESCO, 2021).

È vero che le trasformazioni costano, che il sistema educativo, come dice Caride (2020), è troppo rigido, ma da tanti anni si sta dimostrando che la scuola ha bisogno di una trasformazione, in quanto obsoleta. La stessa Commissione

Internazionale sul Futuro dell'Educazione (UNESCO, 2022), sostiene che questa trasformazione deve essere attuata per aggiornare la scuola, dal momento che la globalizzazione ha rafforzato le relazioni interpersonali a livello internazionale, provocando cambiamenti sociali su larga scala. Prova della velocità con cui qualsiasi problema si diffonde è stato il COVID-19, che nel giro di pochi mesi ha causato una pandemia globale, dalla quale ci stiamo ancora riprendendo.

Sia le nuove tecnologie che il cambiamento di mentalità delle persone facilitano gli spostamenti tra paesi, siano vicini o lontani. L'apertura delle frontiere a livello europeo ha facilitato i movimenti migratori tra i paesi dell'UE. Allo stesso modo, le continue guerre e la miseria nelle aree conflittuali del pianeta costringono i suoi abitanti ad emigrare alla ricerca di libertà, pace e lavoro, cosa che di solito non avviene. È importante aggiungere le crisi economiche, così come la recente pandemia, hanno ampliato il divario socioeconomico, aumentando la povertà nel mondo. Tutti questi fattori hanno prodotto una serie di cambiamenti socioeconomici, politici e culturali, creando bisogni nelle scuole che non possono essere coperti dalle attuali équipe che le compongono, come si è già spiegato.

L'educazione deve essere integrata nel contesto in cui si svolge, poiché il centro non è isolato. La permeabilità della scuola rende necessario vedere l'educazione nel suo insieme, elaborare il proprio progetto educativo adeguato al contesto nel quale s'inserta, trasformandolo in un progetto comunitario. Questo tipo di educazione permette lavorare la prevenzione, che è molto più efficace

dell'intervento secondario o terziario. Tutto queste competenze rientrano nelle funzioni degli educatori e delle educatrici sociali, poiché è stato mostrato nel corso della tesi, il suo ruolo di ponte tra la scuola e il suo ambiente, e anche tra la stessa Comunità Educativa. Non va dimenticato che non solo la letteratura studiata, ma anche le leggi stesse contemplano la partecipazione dell'intera Comunità Educativa alla scuola, poiché si ritiene importante sviluppare la corresponsabilità educativa. Ma molti autori si azzardano oltre, affermando che la complicità dell'intera Comunità Educativa è vitale per lo sviluppo di progetti inclusivi nella scuola e favorisce il senso di appartenenza ad essa.

Esposto il tipo di educazione che si intende realizzare e verificato che bisogna un cambio di paradigma educativo nella scuola, è necessario riflettere sul *cosa, il come e il quando*. Secondo la Commissione internazionale sul futuro dell'educazione (UNESCO, 2022), la scuola dovrebbe intendere la pedagogia concentrandosi sulla gestione positiva dei conflitti, sull'apprendimento cooperativo-collettivo e sulla valutazione formativa. È questo il modo per non lasciare indietro nessuno, che, ovviamente, riflette anche l'Agenda 2030. La letteratura afferma che è essenziale che la scuola sia un ambiente sicuro in modo che tutti gli studenti e studentesse possano esercitare il loro diritto all'istruzione, senza coercizione e senza paura. Un ambiente ostile nel centro può essere la causa di molti mali, tra cui l'assenteismo o l'abbandono scolastico sono dei più gravi attualmente. Questo sarebbe *il cosa*.

Il come si concentrerebbe sul fatto che, secondo accordi e trattati internazionali sull'educazione, i diritti umani, cioè l'educazione in valori, non si imparano a memoria. Sarebbe un disservizio per la società se questi s'imparassero a memoria, senza riflettere su cosa significano e qual'è il contributo sociale della loro applicazione. Ecco perché in tutta la tesi è stato sottolineato che la scuola ha bisogno di sviluppare progetti di centro inclusivi, che coinvolgano l'intera Comunità Educativa e il suo ambiente, allo scopo di realizzare la trasformazione sociale del quartiere o del comune. È importante mettere in valore le capacità di ogni studente, sviluppare la sua autostima, e questo si ottiene con una valutazione formativa e un progetto scolastico inclusivo.

Questa pedagogia invita a imparare dall'esperienza, poiché i progetti inclusivi contano con ogni membro della Comunità Educativa, poiché partecipano alla loro progettazione ed esecuzione, secondo le loro capacità e potenzialità, come si evince da in Bovet et al. (2004). È nello sviluppo di questi progetti dove si vede la necessità di contare con una figura professionale formata nelle competenze sociali e di mediazione, che sia il punto comune dei diversi settori della Comunità Educante, attuando di ponte tra la scuola e le organizzazioni e le istituzioni del territorio. Questo compito dovrebbe essere affidato all'educatore e all'educatrice sociale, perché come dimostra la letteratura studiata, ha le competenze per sviluppare questi progetti, acquisite nella sua formazione. Inoltre, dovrebbero far parte dell'équipe multidisciplinare del centro, e lavorare in maniera interdisciplinare, per i seguenti motivi:

- Far parte dell'équipe del centro scotlastico significa esserne membro, viverne la quotidianità, conoscerne i punti di forza e di debolezza. Lavorare con, non per.
- Il contatto quotidiano con gli studenti e le studentesse, consente di rilevare i fattori di rischio che possono pregiudicare il loro pieno sviluppo formativo o la loro inclusione sociale.
- Facilita il contatto diretto con le famiglie e approfondisce il loro rapporto, potendo stabilire un legame al di là delle loro conoscenze superficiali, che consente di rilevare i bisogni e consigliare per coprirli.
- La stretta relazione che si rafforza attraverso la condivisione dei compiti quotidiani, consente di stabilire un legame di fiducia nei diversi settori della Comunità Educativa e di avere una visione olistica delle sue relazioni interpersonali, potendo contribuire al miglioramento della convivenza.

Rispetto a la questione del *quando*, sarebbe necessaria una transizione, una buona pianificazione, stabilire delle scadenze per i diversi passaggi. Un primo passo potrebbe essere che la figura di coordinamento assistenziale della Legge Rhodes fosse coperta da educatori ed educatrici sociali. In questo modo si potrebbero conoscere le loro funzioni e sfruttando le sue potenzialità. I piani di convivenza sarebbero progettati con la partecipazione della Comunità Educativa, in modo da applicare adeguate misure pedagogiche per i casi che lo richiedessero. Inoltre, quanto possibile, si potrebbero svolgere progetti inclusivi che coprissero la

parte didattica e la parte sociale dell'educazione, *educare* ed *educere*, vuol dire una educazione completa.

Non si intende presentare gli educatori e le educatrici sociali come salvatori di nessuno, né screditare le figure professionali che compongono gli attuali équipes multidisciplinari, ma semplicemente affermare che possono essere un'opportunità per aggiungere un complemento all'istruzione scolastica, aiutando a sollevare gli insegnanti da compiti che non gli appartengono. Cioè, serve avere la visione di un professionista che possa coprire parte dei bisogni emergenti e contribuire alla trasformazione della scuola. Questa trasformazione di cui si parla da tanto tempo e che non sembra che stia avvenendo. Quella trasformazione che riflette il rapporto globale della Commissione internazionale sul futuro dell'educazione (UNESCO, 2022) in cui l'educazione deve collegare le persone tra loro e con il mondo, che sottolinea l'importanza dell'apprendimento sociale ed emotivo per costruire un mondo pacifico, giusto e sostenibile, in linea con quello che si richiede per raggiungere l'istruzione di qualità dell'SDG 4.

Tale trasformazione, di cui si è discusso lungo tutta la tesi, appare evidente come non sia realizzabile senza l'inserimento di una figura formata al coordinamento di progetti inclusivi e comunitari, che faccia da ponte tra l'intera Comunità Educativa, perché non è compito degli insegnanti, neanche hanno il tempo per farlo. Senza la complementarità di tale figura professionale, che si occupa di coordinare progetti che coinvolgono l'intera Comunità Educativa e le organizzazioni circostanti, diventa

difficile raggiungere l'istruzione di qualità sollevata. Come dimostra la letteratura, il lavoro dell'educatore e dell'educatrice sociale ha contribuito a migliorare la convivenza nelle scuole in cui è inserita, si parla addirittura di una trasformazione del quartiere in cui si trova la scuola. Quindi, vale la pena considerare la loro inclusione a livello statale e nella legge sull'istruzione, descrivendo le loro funzioni e il loro orario di lavoro, come avviene con altre figure dell'équipe multidisciplinare. Solo così può essere una realtà in tutti i centri scolastici, senza il rischio di sovrapposizioni di compiti o altri tipi di incidenti e senza produrre disuguaglianze educative, per non "lasciare indietro nessuno".

8. Referencias

ACNUDH (2006). Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Plan de acción Primera etapa. Aprobado el 14 de julio, 2005, resolución 59/113 B de la Asamblea General de Naciones Unidas. UNESCO. París.
https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_edd2fdcf-a8a1-4c97-a243-45caa5fa2adc?_=147853spa.pdf&to=61&from=1#pdfjs.action=download

ACNUDH (2012). Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Plan de acción Segunda etapa. Aprobado el 30 de septiembre de 2010, resolución 15/11 del Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York y Ginebra.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

ACNUDH (2017). Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Plan de acción Tercera etapa. Aprobado el 25 de septiembre de 2014, resolución 27/12 del Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas y UNESCO. Nueva York y Ginebra.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf

AIEJI (2008). Bibliografía y referencias. Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. Asociación Internacional de Educadores Sociales. Portal EDUSO <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148>.

- Alventosa-Bleda, E. (2016). L'Educació Social com a nexa entre els agents educatius. Trabajo Final de Grado de Educación Social. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia: Valencia.
- Alventosa-Bleda, E. (2017). L'Educació Social als Centres Escolars: Anàlisi de la Situació als IES de Mislata. Estudi de cas. Trabajo Final del Máster de Acción Social y Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia: Valencia.
- Alventosa-Bleda, e. (2018). La Participación del Alumnado Versus el Individualismo. Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes, (pp. 1-7). Asociación Formación IB. <http://formacionib.org/congreso/1889.pdf>
- Alventosa-Bleda, E., Oliveira-Dry, W., y Senent, J.M. (2019). La Educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil: derechos humanos y el derecho a la educación. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 7, 1, 147-172.
- Alventosa-Bleda, E.; Senent, J.M. y Viana-Orta, M.I. (2020) Análisis comparado de la formación de maestros y maestras en España respecto al desarrollo de las metas de la Agenda 2030. En Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández. *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 317-325). Octaedro. Barcelona.
- Alventosa-Bleda, E., Pulido-Montes, C. y Oliveira-Dry, W. (2020b) La Inclusión se consigue con la Equidad: la desigualdad educativa en las diferentes

Comunidades Autónomas respecto de la Educación Social. En Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández. *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 187-200). Octaedro. Barcelona

Alventosa-Bleda, E., Pulido-Montes, C. y Oliveira-Dry, W. (2020c). Las políticas de formación docente del profesorado de la educación obligatoria en España: posibilidades de prevención del absentismo escolar. En José Ignacio Cruz Orozco y Sandra García De Fez. *Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del Derecho a la Educación* (pp. 125-149). Tirant Humanidades. Valencia.

Alventosa-Bleda, E. y Senent, J.M. (2021) ¿Qué necesita la escuela para educar en perspectiva de Objetivos de Desarrollo Sostenible? En Lavanco, G. *Educazione, didattica e comunità* (pp. 427-434). Palermo University PressNew Digital Frontiers srl. Palermo. Italia

Amiama, J. F.; Ledesma, N. y Monzón J. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula abierta*. 46, p. 91-96. Universidad de Oviedo. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.91-96>

Asamblea General Naciones Unidas (del 9 al 27 de septiembre del 2019). Proyecto de plan de acción para la cuarta etapa (2020-2024) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Resolución 39/3 del Consejo de

- Derechos Humanos. Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/227/39/PDF/G1922739.pdf?OpenElement>
- ASEDES-CGCEES, (2007). *Documentos Profesionalizadores*. [Archivo PDF] <http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- Ball, S.J., y Youdell, B. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Instituto de Educación; Universidad de Londres.
- Bartolomé, N. (2015). La atención a la diversidad en España y Francia: Modalidades de Escolarización. *Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad. Educación y Diversidad*, 9 (1-2) pp. 131-140. Universidad de Zaragoza. https://grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2015
- Bechler, P. (2014) Sens et place de l'Education Sociale en France, au regard des Nouvelles Politiques Publiques d'Action Sociale (Sentido y lugar de la Educación Social en Francia, a la luz de las Nuevas Políticas Públicas de Acción Social) RES, *Revista de Educación Social*, 19, 1-30 <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=352>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bovet, M.T., Pena, R. y Ribas, J. (2004). El Paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación. *Didáctica Geográfica*, 2. Época 6, pp. 33-48. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Bretones, E. y Castillo, M. (2014) *Acción social y educativa en contextos escolares*. Editorial UOC. Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Cambridge and London.
- Buedo, S. (2015). Globalización de los Derechos Humanos: reflexión y revisión de los derechos esenciales para la coexistencia en una sociedad global desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 20,154-167.
- Caballero, A. (1997). Educación Comparada: Fuentes para su investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 139-170.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Cacho, X., Sánchez-Valverde C. & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 19, 1-18
<http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=365>.
- Calderón, M.J. y Gotor, V. (2013). La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado. CGCEES. Barcelona. [PDF]
<https://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- Caride, J.A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. GEDISA. Barcelona.

- Caride, J.A. (2020). La (in)soportable levedad de la Educación No Formal y las realidades cotidianas de la Educación Social *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.6, 2, 37-58
- Caride, J.A.; Gradaílle, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37,148, 4-11. México. [PDF]
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016
- Carreño, M. (2015). Modelos de acción social a través de la historia. En Tiana, A. y Sanz, F. *Génesis y situación de la educación social en Europa* (pp.19-44). UNED. Madrid.
- Castellés, J.F. (2015). La Educación Social contra la vulneración de los Derechos Humanos a causa de la contaminación electromagnética: el derecho a la Salud y a la Vida. *Revista de Educación Social*, 20,132-153.
- Castillo, M. (2012). La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal. En E. Bretones (coord) *Acció Socioeducativa a l'Escola* (pp.1-89). UOC. Barcelona.
http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55885/2/Acci%c3%b3%20socioeducativa%20a%20l%27escola_M%c3%b2dul1_La%20intervenci%c3%b3%20de%20l%27educador%20social%20en%20el%20marc%20educatiu%20formal.pdf

- Castillo, M. (2012b). "La intervenció dels educadors i educadores socials a l'escola; limitacions, reptes i perspectives de futur". *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 51,133-151.
- Castillo, M. (2013) La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11. Publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
<http://www.eduso.net/res>
- Chamseddine Habib Allah, (2013). Aproximación histórica de una de las profesiones sociales. *La Educación Social. Revista de Educación Social*,17, 1-13
- CGCEES (2015) La Educación Social en el Estado Español: La profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico. Recuperado de
<http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=366>
- Constitución Española (29/12/1978). BOE No 311, referencia BOE-A-1978-31229.
[PDF] <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Decreto 104/2018 (27 de julio del 2018). Por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOGV No. 8356.
https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Decreto 19/2007. Por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos

con fondos públicos. 23 de enero de 2007. BOJA No. 25.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/21>

Denecheau, B. (2015). L'Éducation Spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Érès. Les Cahiers Dynamiques*, n° 63, 120-126. DOI 10.3917/lcd.063.0120

Dewey, J. (1985). *Democràcia i Escola. Democràcia i educació* (pp. 83-99) (Trad. F. Tarres). España: Eumo Editors

Díez-Gutiérrez, E. J. & Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(1), 21-39.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>

Díez-Gutiérrez, E.J. y Muñiz-Cortijo, L.M. (2022b). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511>

Egido, I., y Martínez-Usarralde, M.J. (2019): *La educación comparada, hoy*. Madrid: Síntesis.

Eslava-Suanes; M.D.; González-López, I. y De-León-Huertas, C. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercebida. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 10-32. doi: 10.5944/reec.32.2018.22701

European Commission. Eurydice (2021a). *EACEA National Policies Platform. España: Contexto político, económico y social*

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-social-and-economic-background-and-trends-79_es

European Commission. Eurydice (2021b). *EACEA National Policies Platform France: Overview* <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/france>

European Commission. Eurydice (2022a). *EACEA National Policies Platform France Management and Other Education Staff*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/management-and-other-education-staff_es

European Commission. Eurydice (2021c). *EACEA National Policies Platform Italia: Panoramica*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/italiapanoramica>

European Commission. Eurydice (2022b). *EACEA National Policies Platform Italia: Sostegno educativo e orientamento*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/italiasostegno-educativo-e-orientamento>

Faggiano I. (31 agosto 2021) *Educatore professionale a scuola, Riposati (CdAn): «La vera inclusione comincia tra i banchi»*. Sanità Informazione: Professioni Sanitarie. [Educatore professionale a scuola, Riposati \(CdAn\): «La vera inclusione comincia tra i banchi» \(sanitainformazione.it\)](https://www.sanitainformazione.it)

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

- Galán, D. (2018). El estado de la cuestión y la Normativa en Extremadura. En Cid Fernández, X. M. e otros/as. Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016) Ourense, CEESG/NEG. pp. 51-67.
- Galan, D. y Castillo, M (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. España: *Revista de Intervención Educativa* 38, 121-133.
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165590>
- Gallardo-Vázquez P. y Gallardo-López, J.A (2011). La Educación Social como objeto de estudio de la Pedagogía Social. Conference: II Jornada Monográfica sobre Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro. At: Organizada por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (S.I.P.S) y la Universidad Complutense de Madrid.
https://www.researchgate.net/publication/319490843_La_Educacion_Social_como_objeto_de_estudio_de_la_Pedagogia_Social/stats
- García-Raga, L. y Grau, R. (2020). La mediación como estrategia de prevención frente al absentismo escolar. En José Ignacio Cruz Orozco y Sandra García De Fez. *Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del Derecho a la Educación*. Tirant Humanidades. Valencia.
- García De Fez, S. y Grau, R. (2020). La escuela es nuestra: iniciativas para combatir el absentismo escolar desde contextos vulnerables. En José Ignacio Cruz Orozco y Sandra García De Fez. *Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del Derecho a la Educación*. Tirant Humanidades. Valencia.

- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid, España: Dykinson.
- García-Garrido, J. L., y García-Ruiz, M. J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. En J. L. García-Garrido., M. J. García-Ruiz, y E. Gavari-Starkie, *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 69-102). Madrid: UNED.
- González, M.T. (2020). El absentismo escolar: Comprender y abordar su complejidad. En José Ignacio Cruz Orozco y Sandra García De Fez. *Absentismo escolar y exclusión social. Una vulneración del Derecho a la Educación*. Tirant Humanidades. Valencia.
- González Sánchez, M., Olmos Migueláñez, S., & Serrate González, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 91–114.
<https://doi.org/10.14201/teoredu201527291114>
- Gradaïlle Pernas, R.; Caride Gómez, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik*. München: Max Hueber.
- Holmes, B. (1985). La Educación Comparada y su Evolución. *Perspectivas: revista trimestral de educación*. XV, 3, 325-346. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262373_spa

- Laorden, C.; Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Revista Pulso* 29, 77-93. Cardenal Cisneros, Universidad de Alcalá. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/277>
- Lázaro, L.M. (1997). Enredados en la Red. Internet como fuente en la investigación en educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*. 3, 83-106. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7233/6901>
- Légifrance, arrêté 22-8-2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. NOR : SSAA1812297A ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/8/22/SSAA1812297A/jo/texte> JORF n°0193 du 23 août 2018. Texte n° 23
- Légifrance : Code de l'éducation (Version en vigueur au 02 juin 2022) Partie législative (Articles L111-1 à L977-2). Première partie : Dispositions générales et communes (Articles L111-1 a L257-1). Titre II: Objectifs et missions du service public de l'enseignement (Articles L121-1 a L124-20). Chapitre Ier Dispositions générales. (Articles L121-1 à L121-8). Article L121-1. https://www.legifrance-gouv-fr.translate.goog/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006120383/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=op,sc
- Ley 6/2014. Canaria de Educación no Universitaria contempla las siguientes funciones. 1 de octubre de 2014. BOE No. 238, páginas 77321 a 77371. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9901

Ley 4/2011, de 7 de marzo. De educación de Extremadura. 9 de marzo de 2011.

DOE No. 47. 23 de marzo de 2011. BOE núm. 70. Referencia: BOE-A-2011-5297 [https://www.google.com/search?client=firefox-b-](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ley+4%2F2011+de%2C+7+de+marzo%2C+Educaci%C3%B3n+de+Extremadura+%28Diario+Oficial+de+Extremadura%2C+n%C2%BA.+75%2C+de+9+de+marzo+de+2011%29)

[d&q=Ley+4%2F2011+de%2C+7+de+marzo%2C+Educaci%C3%B3n+de+Extremadura+%28Diario+Oficial+de+Extremadura%2C+n%C2%BA.+75%2C+de+9+de+marzo+de+2011%29](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ley+4%2F2011+de%2C+7+de+marzo%2C+Educaci%C3%B3n+de+Extremadura+%28Diario+Oficial+de+Extremadura%2C+n%C2%BA.+75%2C+de+9+de+marzo+de+2011%29)

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264 Páginas 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la

adolescencia frente a la violencia. BOE-A-2021-9347. Pág. 68657-68730. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>

Llena, A. (2014). Educación Social en la Unión Europea. *Revista Educación Social*, 19, 1-19. CGCEES. EDUSO.

López, R. (2003). Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI.

Retos y desafíos. En C. Ruíz, *Educación social. Viejos usos y nuevos retos* (págs. 229-246). Valencia: Universidad de Valencia.

López-Zaguirre, R. (2013). Las educadoras y educadores sociales en centros

escolares en el estado español. *Revista de educación social* nº 16, 1-6. <https://eduso-net.translate.goog/res/revista/16/el-tema-acercamientos/las->

[educadoras-y-los-educadores-sociales-en-centros-escolares-en-el-estado-espanol? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=ca& x tr pto=nui.sc](#)

- Lozupone, E. (2014). La práctica profesional y la formación del Educador Social en Italia. *Revista Interface Científica-EDUCAÇÃO*, 3(1), 125–136.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p125-136>
- Marín, D. (2015). MANUAL COMPASS: Trabajando los derechos humanos con jóvenes. *Revista de Educación Social*, 20, 192-197.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela: Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *Revista de educación social* 16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360147>
- Merino, R. (2013). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *Revista de educación social*, 16, 1-9.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/417333>
- Ministère de L ' Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (1998). La situación de los educadores de ayuda. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000421.pdf>
- Montero, M.D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*. 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>

- Mulder, F. et Van Hoye, P. (2010). Édicateur en milieu scolaire. SURVOL, pp. 221-230. <http://www.educ.be/carnets/scolaire/tout.pdf>
- Mullan, P. (Director). (2002). The Magdalene Sisters [Las Hermanas Magdalena] [Película]. Momentum Pictures; PFP Films; Temple Film and Television Productions.
- Naciones Unidas (2005). Programa de Acción Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Aprobado en Asamblea General Naciones Unidas, Resolución del 10 de diciembre del 2004, 59/113. <https://www.un.org/es/events/humanrightsday/2005/programme.htm>
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa SA. Barcelona
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La Educación Social, La Educación Escolar, La Educación Continua... Todas son Educaciones Formales. *Revista de Educación*, 338, 10, 167-175. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:faea0184-a74b-49eb-bb0f-fcdfb90a8016/re33811-pdf.pdf>
- Ortega, J. (2005b). Pedagogía Social y pedagogía escolar: la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, núm. 336, pp.111-127.
- Ortega, J.; Caride J.A. y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando

el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social* 17. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf

Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009259>

Pacheco-Gualdrón, J. (2016). El reto de la educación: perspectivas sociales del profesor. *Rastros Rostros*, 18.33, 99-103. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i33.1847>

Pedró, F. y Velloso, A. (1986). Sir Michael E. Sadler y la evolución científica de la educación comparada. *Revista española de Pedagogía*, 172, 249-263. URL: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/5-Sir-Michael-E-Sadler-y-la-Evoluci%C3%B3n-Cient%C3%ADfica-en-la-Educaci%C3%B3n-Comparada.pdf>

Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Revista interuniversitaria Pedagogía Social*, 9, 193-231. Madrid.

Pérez, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.

Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea SA. Madrid.

- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En A. Petrus, *Pedagogía Social* (pp. 9-39). Ariel. Barcelona <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educaci%C3%B3n-social.pdf>
- Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogia social. Revista interuniversitaria* 11, 87-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457956>
- Puig, X. y Fernández-Sanmamed, A. (2018) Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En Cid Fernández, X. M. e otros/as. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (pp,17-50). Ourense, CEESG/NEG.
- Quintanal, J. (2019). La Educación Social en la Escuela: un futuro por construir. Editorial CCS, Alcalá. Madrid.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél (BOE nº 243, 10-10-1991)
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048 (12 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>
- Rillo, A. (2015). Solidaridad práxica: vínculo entre derechos humanos y educación social. *Revista de Educación Social*, 20, 11-39. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/Solidaridadpraxica_res_20.pdf

- Ríos, Manuel; Ríos, Miriam y Yusta, R.F. (2021). 15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía. *Revista de Educación Social*, No. 32, 476-492. <https://eduso.net/res/revista/32/miscelanea/15-anos-de-educacion-social-en-la-escuela-publica-de-andalucia>
- Ruiz, C. (2003). Algunas claves de entendimiento de la Educación Social desde la perspectiva histórica. En C. Ruiz, *Educación social. Viejos usos y nuevos retos* (pp. 17-44). Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez, J.J. (2008) Servicios a la Comunidad: Un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón* 60 (4), 41-50.
- Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.
- Senent, J.M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva Comparada. En Ruiz, C. (coord.), *Educación social, viejos usos y nuevos retos* (pp. 59-90). Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J.M. (2011). Educación Social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *Revista de Educación Social*, 13, 1-19.
- Senent, J.M. (2021). Investigación sobre los ámbitos de intervención del educador/a social en España. *Interacções*, 56, 31-49.
- Serra, J.J. (9 de julio 2021). Educació contarà con cien orientadores sociales en los centros. *Ultima Hora*. Baleares.

<https://www.ultimahora.es/noticias/local/2021/07/09/1282443/educacion-baleares-centros-contaran-cien-orientadores-sociales.html>

- Serrano, J.F. (2018). La Educación Social en el sistema educativo, una mirada desde Castilla-La Mancha. En Cid Fernández, X. M. e otros/as. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (pp. 69-80). Ourense, CEESG/NEG.
- Serrate, S. (2014). La acción profesional del educador social en el sistema educativo. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Facultad de Educación departamento de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca.
- Sierra, J.E.; Vila, E.S.; Caparrós, E.; y Martín, V.M. (2015) 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. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542.
- Tiana, A. (2017) La evolución de la Educación Social como campo académico y profesional. *Revista de Educación Social*, 24, 81-109. Sevilla.
- Tremblay, G. (2016). Le rôle de l'éducatrice spécialisée et de l'orthopédagogue à l'école. Commission scolaire de la Baie-James.
- UNESCO (2003). *UNESCO& Educación para los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4- Educación 2030 (aprobada el 21 de mayo, 2015). París.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

<https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

UNESCO (2016-17) Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Objetivos de desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM, 2022.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Usurriaga, J. (2013). Vínculos entre Derechos humanos y Educación social. En Montané, A. y Sánchez-Valverde. C. *Derechos humanos y Educación social* (pp. 45-60). Germania. Col. Polis Paideia.

Velloso, A. y Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparada*. Vol. 1 Conceptos básicos. Barcelona: PPU.

Vila, E.S., Cortés, P. y Martín, V.M. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>

9. Webgrafía

AIEJI: <http://aieji.net/publications/> (En el momento de depositar esta tesis, esta página no se encontraba disponible, por lo que se incluyó la referencia de WIKIPEDIA:

https://es.wikipedia.org/wiki/Asociaci%C3%B3n_Internacional_de_Educadores_Sociales)

Arana, M. F. (29 de abril de 2014). El educador social como agente de cambio desde la educación primaria. <https://mariafernandaarana.wordpress.com/2014/04/29/el-educador-social-como-agente-de-cambio-desde-la-educacion-primaria/> [Acceso 26 Mayo 2019].

Atlante Delle Professioni. Progetto Atlante (2012-2023). Educatore professionale, Educatrice professionale. Università degli Studi di Torino. [Educatore professionale, Educatrice professionale | Atlante Delle Professioni](#)

CEESCLM, 2021, 15 de abril. Educadoras y Educadores Sociales en el sistema educativo, 20 años sin regulación en Castilla La Mancha. EDUSO. <https://www.eduso.net/educadoras-y-educadores-sociales-en-el-sistema-educativo-20-anos-sin-regulacion-en-castilla-la-mancha/>

COEESCV (Boletín del 4 Enero 2022). Inclusión 10 educadores/educadoras sociales. <https://www.coeescv.net/el-blog-de-las-secciones/3848-el-sistema-educativo-navarro-apuesta-por-el-exito.html> [Acceso 20 de febrero del 2022]

Consejo de Europa (2021) <https://www.coe.int/en/web/european-social-charter/home>

Enlace a la Constitución Española con índice.
<https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=137&fin=158&tipo=2>

European Commission (n.f.). European Education Area. Quality education and training for all. Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) (Consultada el 21 de julio del 2022)
<https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

Federació d'Ensenyament de CCOOPV (2021, 17 febrero) Escola Inclusiva i model d'orientació educativa. Bañó A. Vicepresidenta del COEESCV pregunta: minuto 1:35:52 a 1:39:44 y Andrés R. Directora General d'Inclusió Educativa contesta: minuto 1:49:36 a 1:56:31. Comissions Obreres. València. Debate emitido en: <https://recuperemelfutur.org/atencio-virtual/>

Fundació Casa de Misericòrdia. <https://fcmb.org/index.php/ca/>

Fernández, R. (26 de abril del 2021). Número de habitantes de Italia del 2008-2020. Publicado en Statista (Consultado el 30 de septiembre del 2021)
<https://es.statista.com/estadisticas/725266/evolucion-de-la-poblacion-de-italia/>

Fernández, R. (30 julio del 2021). Población de los países de la Unión Europea 2021. Publicado en Statista <https://es.statista.com/estadisticas/539299/poblacion-de-los-paises-de-la-union-europea/> (consultado el 30 de septiembre del 2021)

France Compétences (enregistré au RNCP depuis le 25 juillet 2015). Répertoire national des certifications professionnelles. CQP Educateur de vie scolaire N° de fiche RNCP35431. https://www-francecompetences-fr.translate.google.com/recherche/rncp/35431/?x_tr_sl=fr&x_tr_tl=es&x_tr_hl=es&x_tr_pto=sc#ancre5

Govern de les Illes Balears (8 julio del 2021). Educación amplía y consolida la orientación social en los centros educativos de Baleares. <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4787468&lang=es&coduo=7>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2019). La Escuela de la Confianza. <https://www.education.gouv.fr/la-escuela-del-respeto-hacia-los-demas-306285>

Non Solo Pedagogia Srls (27 septiembre 2019). Disabilità e scuola: l'esperienza di un educatore di sostegno. [Disabilità e scuola: l'esperienza di un educatore di sostegno \(nonsolopedagogia.it\)](https://www.nonsolopedagogia.it)

UNESCO (Del 12 al 14 de mayo, 2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate. Oman. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa

UNESCO (2021). Educación para la Ciudadanía Mundial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://en.unesco.org/themes/gced>

UNIVERSO SUOLA (22 ottobre 2018). La figura dell'Educatore Professionale nelle scuole: chi è e cosa fa? Formazione e Tirocinio. [La figura dell'Educatore Professionale nelle scuole: chi è e cosa fa? \(universoscuola.it\)](#)

UNIVERSO SUOLA (4 enero 2021). Come diventare insegnante di sostegno. Formazione e Tirocinio. [Come diventare insegnante di sostegno nel 2021 \(universoscuola.it\)](#)

10. Anexos

10.1. Entrevistas Investigación Comunidad Valenciana

Entrevista a la técnica de la Secretaria Autonómica de Educación en versión original. Realizada el 11-12-2017

Per realitzar un treball d'investigació sobre l'Educació Social als centres escolars valencians, necessitaria informació sobre quina és la situació actual respecte la figura d'educador/a social als centres escolars a la nostra comunitat:

•Si hi ha molts centres escolars que incloquen un/a educador/a social a la nostra comunitat, i quina és la seua situació laboral: Quines característiques tenen aquests centres? Qui es contracta? Quin règim econòmic tenen? Quines funcions desenvolupen? No cal enumerar-los, sols citar el nombre d'aquells subcontractats per un programa municipal, contracte programa, AMPA o d'altres.

"Educador Social" és una figura emergent. Des de fa 10 anys el col·lectiu demana que s'establisca una figura als centres educatius. Aquesta figura tindria unes funcions dinàmiques, treballant dins del centre, principalment en col·laboració o contacte amb famílies d'alumnes amb necessitats de compensació social. Oficialment, als centres educatius d'ensenyament reglat no n'hi han contractats cap.

La Conselleria d'Igualtat i Polítiques inclusives sí que en té alguns contractats i treballen en els centres de menors.

També n'hi han 26 Treballadors Socials (no EDUCADORS, els antigament anomenats «Assistents socials») distribuïts en 34 SPE (Serveis Psicopedagògics Escolars), el SPE de València en té 2 contractats i 9 SPE no tenen perquè Funció pública amortitzà les places al seu moment.

La Llei 10/2010, de 9 de juliol de la Generalitat Valenciana d'Ordenació i Gestió de la Funció Pública (DOCV Num. 6310 / 14.07.2010) Estableix el Grups, Administració Especial, Cos: Superior de gestió en acció social de l'administració de la generalitat: A2-16-02. Requisits: Diplomatura Universitària: Infermeria. Educació Social. Treball Social. Teràpia Ocupacional. Logopèdia. Fisioteràpia

- Educació Social: Funcions: Activitats de proposta, gestió, control, tramitació i impuls, estudi i informe i, en general, les de col·laboració tècnica amb el cos superior i les pròpies de la professió relacionades amb les activitats d'educació social. Els requisits són el Títol Universitari de Grau que, d'acord amb els plans d'estudi vigents, habilita per exercir les activitats de caràcter professional relacionades amb les funcions assignades a l'escala del cos.

Quasi tots els educadors socials Diplomats o amb l'actual Grau Universitari són contractats pels ajuntaments i treballen temes de beques, són gestors de recursos i fan mediació. Treballen amb partides pressupostàries i tenen una major «capacitat d'acció» que els contractats per la Generalitat Valenciana (Conselleria d'Igualtat).

- Des de l'Administració està contemplada la seua inclusió als centres escolars a nivell autonòmic, regulada com la d'altres professionals de l'educació;

Ni la LOE ni actualment la LOMQE contempen la figura de l'educador social als centres educatius, no obstant sí que seria una figura. Des de la Conselleria d'Educació es tracta de «compensar» aquesta mancança mitjançant el PAM (Programa d'Actuacions per a la Millora Educativa dels centres), els SPE, el i el suport dels ajuntaments. Des d'aquesta Conselleria se és conscient que seria més enriquidor afegir aquesta figura als centres de secundària, per donar suport als departaments d'Orientació, i reforçar els SPE. Al mateix temps en els CEIP seria de gran ajuda en programes de mediació escolar y familiar així com convivència.

•Creuen que és necessària la seua inclusió als centres escolars; des de quina etapa es considera necessari? De quina manera es pensa regular? Quines funcions pensen atribuir-li?

Des del Servei o l'àmbit d'Ordenació Acadèmica de la Conselleria d'Educació en diferents ocasions s'ha tractat d'afegir la figura o regular en certa manera les funcions pròpies de l'Educador social, però sempre no ha tingut adjudicat pressupost i no ha acabat eixint res.

Es pensa que així com els treballadors socials són més indicats per a nivells inferiors (Educació Infantil i Primària) la figura de l'Educador seria més adient per a nivells superiors (ESO i Batxillerat).

•Quines persones estan realitzant la formació en mediació als centres on hi ha equip de mediació, qui vetlla per la millora de la convivència o porta a terme programes d'absentisme?

Actualment, tant als CEIPS como als IES, existeix la figura de la «Persona coordinadora de igualtat i convivència» (Resolucions d'instruccions d'inici de curs 2017-18 de primària i secundària). Literalment (la de Secundària i Batxillerat, la de primària es molt semblant):

Figura de la Persona coordinadora d'igualtat i convivència

En tots els centres d'educació secundària obligatòria i batxillerat hi haurà un docent que actuarà de persona coordinadora d'igualtat i convivència. 1. Requisits per a ser persona coordinadora d'igualtat i convivència. La persona que exerceix la direcció del centre nomenarà un o una docent per a desenvolupar les tasques de persona coordinadora d'igualtat i convivència. Per a determinar l'assignació d'aquesta coordinació, caldrà ajustar-se als criteris següents:

- a) Ser docent del centre, preferentment, amb destinació definitiva.*
- b) Tindre coneixements, experiència o formació en el foment de la convivència positiva, la resolució de conflictes i la mediació escolar.*
- c) Tindre coneixements, experiència o formació en el foment de igualtat de gènere, la prevenció de la violència masclista, la igualtat en la diversitat, la diversitat sexual, familiar i d'identitats de gènere.*
- d) Tindre experiència en coordinació d'equips i/o en acció tutorial.*

2. Funcions Les funcions de la persona coordinadora d'igualtat i convivència, contextualitzades en cada cas amb la col·laboració i assessorament de l'equip d'orientació educativa i psicopedagògica, seran:

a) Col·laborar amb la direcció del centre i amb la comissió de coordinació pedagògica, en l'elaboració i desenvolupament del pla de convivència del centre, tal com estableix la normativa vigent.

b) Coordinar les actuacions previstes en el pla.

c) Coordinar les actuacions d'igualtat referides en la Resolució de les Corts, núm. 98/IX, del 9 de desembre de 2015.

d) Formar part de la comissió de convivència del consell escolar del centre.

e) Treballar conjuntament amb la persona coordinadora de formació del centre en la confecció del pla de formació del centre en matèria d'igualtat i convivència. La direcció del centre prendrà les mesures necessàries per a permetre la realització d'aqueixes funcions.

3. Per al desenvolupament d'aquestes funcions, amb la plantilla disponible en els centres públics i sense que implique increment d'aquesta, se li assignarà un total de 2 hores lectives a la persona designada per a coordinar el programa.

Els CEFIRES (València, Alacant i Torrent fins ara, a partir d'ara els diferents CEFIRES Genèrics dirigits pel CEFIRE específic d'Inclusió a València) fan formació en cascada; es a dir formen equips, generalment compostos per un membre de l'equip directiu del centre, un membre del departament d'orientació i el Coordinador/a d'Igualtat que després formen a altres docents.

Els centres educatius, a més dels centres de formació, fan contractacions de formadors principalment formats en el Màster de mediació que solen ser professors universitaris principalment de la UV, UA i UJI, també relacionats amb col·lectius com

associacions , entitats o empreses: PON Solució, AME (Associació de Mediació Educativa), FEPAMAD (mediació professional que tracten conflictes entre famílies i professorat) o el Col·legi d'Advocats.

En general el requisit per a les persones que poden formar en mediació s'estableix en l'Ordre 62/2014 de convivència al qual n'hi ha un capítol sobre Mediació.

El servei d'innovació (DGPE) trau dos convocatòries de formació específica sobre mediació: per al professorat en juliol i per a l'alumnat en desembre.

•S'ha pensat en una altra figura professional que desenvolupe aquestes funcions;

•Quines actuacions hi ha previstes per canviar la situació actual, en la qual el personal no docent no pot participar als òrgans de govern del centre?

Des de les unitats administratives competents en ordenació acadèmica ens informen que ja des del 99 s'està pensant en propostes i ja en aquell temps amb Miquel Soler, actualment Secretari Autonòmic d'Educació i Investigació, a reunions amb col·lectius, associacions i entitats per tractar assumptes com aquests.

La formació del professorat i els gabinets Psicopedagògics municipals són possiblement els "sectors" on més incidència/utilitat/cabuda podrien tindre els Educadors Socials. Però a la nova Llei Integral Valenciana de l'Educació (LIVE), actualment en projecte, podria també ser un bon punt de partida per tractar de donar un fonament/base legal a aquesta figura i dotar els centres d'aquesta figura.

10.2. Entrevistas Francia

Una profesora escuela del estado (público) Alumnos de 7/8 años. Escuela Jean de la Fontaine AVIGNON (noviembre, 2020)

1 ¿Sabe si la integración de la educadora/educador social en las escuelas está regulada por la ley en Francia?

Si. son educadores especializado sin embargo no tenemos educadores en las escuelas públicas (ministerio de la educación nacional.)

2 ¿Qué es la educación integral o completa para ti? ¿Crees que esta educación integral se está impartiendo en las escuelas de Francia?

Es una educación que incluye todas las materias necesarias a una buena evolución de los alumnos. El saber, el conocimiento y el respeto de los seres humanos.

Pienso que sí. Nos imponen directivas y normas nacionales del ministerio (programas de enseñanza.) Tengo que decir que tenemos iniciativas propias para transmitirlos. Eso es un punto importante.

3. ¿Crees que los profesionales que componen el equipo multidisciplinar de la escuela son suficientes para cubrir todas sus necesidades emergentes actuales?

No. Siempre faltan profesores.

4. ¿El equipo multidisciplinar de los centros escolares de Francia, incluye educadoras y educadores sociales? ¿Qué labor desempeñan?

En las escuelas del estado que yo sepa no. Si en institutos privados especializados, dependen del departamento (provincia). Pienso que se dedican en

resolver los problemas relacionales entre los niños, su familia, o a veces con la justicia.

5. ¿Hay profesionales trabajando en la escuela: mediación, convivencia, absentismo escolar, interculturalidad / multiculturalidad, igualdad de género, inclusión? ¿Crees que se necesita trabajar en estos aspectos dentro de la escuela?

Si. Todos los profesores se dedican en eso con la junta directiva del cole o escuela. Cuando surgen dificultades particulares solicitamos el apoyo del psicólogo escolar.

6. En el caso de tener algún profesional de la Educación Social en la escuela a la que pertenece, ¿sabe si su cualificación profesional es equiparable a la del resto de profesionales que componen el equipo multidisciplinar?

No tenemos, entonces no puedo contestar en este punto.

¿Quién le contrata? La administración, el municipio; una empresa privada...

Todo eso se puede.

7. ¿Cómo desarrolla su trabajo? ¿Con quién se coordina?

Ni idea.

8. ¿Participan las familias en las actividades escolares? ¿Participan en el funcionamiento de la escuela?

En el funcionamiento no. Nos ayudan para acompañar e vigilar a los niños cuando tenemos unas actividades o visitas fuera de la escuela.

9. ¿Existen programas o proyectos que involucren a familias, docentes y alumnado para trabajar juntos? ¿Quién los desarrolla?

Programas no. Si de proyectos de clase se pueden docentes y alumnos a veces necesitamos el acuerdo de la junta directiva, depende de que se trata y de la importancia del proyecto.

10. Puede hacer los comentarios que considere necesarios

Cada año la enseñanza está evolucionando para adaptarse a las normas del ministerio. Resulta que cada año cambian con nuevas directivas. Eso es un problema.

Psicólogo en un centro escolar. Centre médical psychopédagogique. Maison pour enfants à caractère social. Action sociale du conseil départemental. École du Nord, Carpentras, Avignon (noviembre, 2020)

1 ¿Sabe si la integración de la educadora/educador social en las escuelas está regulada por la ley en Francia?

Sí, hay que saber que en Francia actualmente el término “educador social” ha cambiado. La ley habla del educador “especializado” (Aunque antes se llamaba social...).

El Arrêté du 22 août 2018 del código de la salud, da las normas respecto al “diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé” Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur technique spécialisé

TITRE LIMINAIRE. (Article 1)

TITRE Ier : ACCÈS À LA FORMATION. (Articles 2 à 4)

TITRE II : CONTENU ET ORGANISATION DE LA FORMATION. (Articles 5 à 13)

TITRE III : ORGANISATION DES ÉPREUVES DE CERTIFICATION. (Articles 14 à 17)

TITRE IV : ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (Articles 17-1 à 18)

2 ¿Qué es la educación integral o completa para ti?

Para mí una educación integral es decir “completa” es una educación que incluye el conocimiento en el saber intelectual, técnico, moral, convivencia y emocional.

¿Crees que esta educación integral se está impartiendo en las escuelas de Francia?

Hoy en día no se imparte así. Todo lo que trata del emocional (en el sentido más extenso) no se enseña.

3. ¿Crees que los profesionales que componen el equipo multidisciplinar de la escuela son suficientes para cubrir todas sus necesidades emergentes actuales?

Actualmente no, faltan psicólogos y más profesores.

4. ¿El equipo multidisciplinar de los centros escolares de Francia, incluye educadoras y educadores sociales? ¿Qué labor desempeñan?

Los centros escolares (del estado) no incluyen educadores especializados (sociales). Son los psicólogos (que son pocos) los que se dedican a resolver los problemas tanto personales como colectivos.

5. ¿Hay profesionales trabajando en la escuela: mediación, convivencia, absentismo escolar, interculturalidad / multiculturalidad, igualdad de género, inclusión? ¿Crees que se necesita trabajar en estos aspectos dentro de la escuela?

Es la junta directiva que se dedica a este trabajo en colaboración con los docentes. Organizan reuniones pedagógicas en las cuales tratan temas tanto de los alumnos como de la organización del colegio. Para los problemas más personales de un alumno es el psicólogo escolar que se dedica a este papel.

Sin embargo, no hay un trabajo suficiente. (Interculturalidad, multiculturalidad, igualdad de género) no se estudian en profundidad. Tenemos una necesidad urgente.

6. En el caso de tener algún profesional de la Educación Social en la escuela a la que pertenece, ¿sabe si su cualificación profesional es equiparable a la del resto de profesionales que componen el equipo multidisciplinar?

De su cualificación he puesto más arriba el contenido de la ley y me parece equiparable cada uno en su materia.

¿Quién le contrata? La administración, el municipio; una empresa privada...

El estado casi no contrata educadores “especializados” (En este tema contratan psicólogos.). La mayoría de los educadores especializados son contratados por la comunidad regional o departamental (no tenemos la misma organización política que España) o empresa privada.

7. ¿Cómo desarrolla su trabajo? ¿Con quién se coordina?

Como lo decía antes, en las escuelas del Estado no hay educadores. Los psicólogos se dedican a este papel. Ellos se coordinan con los docentes y por supuesto con la junta directiva.

8. ¿Participan las familias en las actividades escolares? ¿Participan en el funcionamiento de la escuela?

Casi todas las escuelas tienen una asociación que representa a los “padres de los alumnos” o familias. Ellos pueden participar de unas actividades. Lo esencial consiste en acompañar los niños en las actividades fuera de la escuela (piscina, visitas, etc.).

9. ¿Existen programas o proyectos que involucren a familias, docentes y alumnado para trabajar juntos? ¿Quién los desarrolla?

Como lo decía antes, se trata de acompañar a los niños afuera con la colaboración del docente de la clase, y por supuesto con el permiso del director o directora del colegio o instituto. A nivel del Estado la “unión nacional de los “padres” pueden negociar con el gobierno los cambios posibles en el tema.

Puede hacer los comentarios que considere necesarios.

Madre de un alumno de 15 años. Lyceo Jean Henri Fabre, Carpentras (octubre, 2020)

1 ¿Sabe si la integración de la educadora/educador social en las escuelas está regulada por la ley en Francia?

Ni idea y no sé muy bien lo que es el trabajo de un educador social. Supongo que se dedica a niños en peligros.

2 ¿Qué es la educación integral o completa para ti?

Para mi es una enseñanza general

¿Crees que esta educación integral se está impartiendo en las escuelas de Francia?

En Francia no sé. En la escuela de mi hijo me parece que sí.

3. ¿Crees que los profesionales que componen el equipo multidisciplinar de la escuela son suficientes para cubrir todas sus necesidades emergentes actuales?

Creo que sí. Sin embargo, de vez en cuando faltan profesores (de baja u otros motivos)

4. ¿El equipo multidisciplinar de los centros escolares de Francia, incluye educadoras y educadores sociales? ¿Qué labor desempeñan?

En la escuela de mi hijo no hay educadores. Preguntare, la verdad es que no tengo informaciones con el tema.

5. ¿Hay profesionales trabajando en la escuela: mediación, convivencia, absentismo escolar, interculturalidad / multiculturalidad, igualdad de género, inclusión?

El cole de mi hijo es muy importante (unos centenares o mas no sé exactamente de alumnos) supongo que esos problemas se tratan con la junta directiva e los profesores. Se organizan también reuniones cada mes o más para evaluar la situación de las clases o de una situación particular. En esas reuniones hay dos o más representantes de los alumnos.

¿Crees que se necesita trabajar en estos aspectos dentro de la escuela?

Claro que sí. Es muy importante.

6. En el caso de tener algún profesional de la Educación Social en la escuela a la que pertenece, ¿sabe si su cualificación profesional es equiparable a la del resto de profesionales que componen el equipo multidisciplinar?

Ni idea

¿Quién le contrata? La administración, el municipio; una empresa privada...

Ni idea

¿Cómo desarrolla su trabajo? ¿Con quién se coordina?

No lo sé

8. ¿Participan las familias en las actividades escolares? ¿Participan en el funcionamiento de la escuela

Por lo del funcionamiento no, actividades escolares si, acompañamos los alumnos para ayudar a su profesora cuando se van afuera.

¿Existen programas o proyectos que involucren a familias, docentes y alumnado para trabajar juntos? ¿Quién los desarrolla?

Programas o proyectos no lo sé. Pienso que no

10. Puede hacer los comentarios que considere necesarios

No más.

10.3. Entrevistas Italia

Professore d'un istituto comprensivo (junio 2019)

Domande

Sai se in Italia, nella legge, è regolata l'educazione sociale nella scuola?

Cos'è per te l'educazione completa? Pensi che nelle scuole si sviluppa questa educazione completa?

Pensi che i professionisti che costituiscono la scuola bastano per coprire tutte le mancanze che ci sono attualmente dentro questa?

Nella tua scuola, c'è qualche educatore o educatrice sociale, professionista, socio-sanitario? Cosa fa?

Esiste qualche figura professionale che lavori nella scuola: la mediazione, convivenza/coesistenza, assenteismo, scolastico, interculturalismo/multiculturalismo, uguaglianza di genere, inclusione? Pensi sia necessario lavorare su questi aspetti?

Nel caso che ci sia un addetto professionale nella scuola dove tu lavori, qual è la sua qualifica? Chi l'assume? L'amministrazione, il comune; una compagnia privata...?

Come sviluppa il suo lavoro? Con chi si coordina?

Sono le famiglie coinvolte nelle attività scolastiche? Partecipano nell'operazione scolastica?

Ci sono programmi o progetti che coinvolgono famiglie, insegnanti e allievi per lavorare insieme? Chi li sviluppa?

Puoi fare le osservazioni che consideri necessarie.

Grazie tante per la sua collaborazione

Risposte

1. Il ruolo dell'educatore sociale si è definito nel tempo in vari modi ma fondamentalmente si tratta di una figura che dovrebbe collaborare con la scuola nella progettazione di attività di prevenzione e inclusione.

2. La scuola dovrebbe aiutare lo studente a diventare il cittadino del domani. Quindi oltre alle materie scolastiche previste dall'indirizzo del tipo di scuola che nel nostro caso è di tipo scientifico, la scuola italiana prevede l'organizzazione di una serie di attività che dovrebbero concorrere ad una formazione completa allo studente.

3. Le attività cosiddette extracurricolari organizzate dalla scuola si basano sull'esperienza e sulla disponibilità dei docenti della scuola e quindi non sempre riescono a raggiungere tutti gli studenti in modo efficace.

4. 5. Nella nostra scuola esistono figure per il contrasto al cyber-bullismo, per curare gli scambi interculturali, per l'orientamento in entrata e in uscita. Mancano invece da qualche anno le figure che operano in strutture pubbliche (consultorio familiare, SERT, assistenti sociali) che invece in passato hanno collaborato a progetti di formazione/prevenzione con la nostra scuola. L'unica figura professionale che è fornita dal Comune per un servizio di consulenza ed aiuto è quella dello psicologo.

6/7. Nella nostra scuola non esiste formalmente la figura dell'educatore sociale, ma diverse figure che coprono in qualche modo attività che possono rientrare in questo ambito, come le figure strumentali di orientamento in entrata, in uscita e per limitare la dispersione scolastica. Queste figure sono nominate dal collegio docenti e la loro attività è illustrata sul sito della scuola, che i genitori possono consultare nel corso dell'anno. Tali attività sono svolte sia da singoli che da gruppi di colleghi in collaborazione tra loro.

8/9. Fino a qualche anno addietro una docente ha organizzato un progetto di collaborazione che prevedeva la partecipazione di genitori e figli insieme ad esperti per trattare problemi sul rapporto genitori –figli-scuola. Attualmente non sono organizzati progetti di questo tipo per gli studenti e le famiglie perché come ho detto precedentemente queste attività si basano sulla disponibilità e l'esperienza di singoli docenti

Maestra de Centro escolar de Frascati, Roma (mayo 2019)

1. Sai se la legge italiana prevede l'educazione sociale nella scuola? E se si, conosci come e' regolata la figura dell'educatore/educatrice sociale?

Non ero a conoscenza della legge del 2018 che citi sopra, conoscevo la figura dell'educatore professionale, ma più che altro legata a comunità in cui si svolgono attività riabilitative della socializzazione e della relazione.

2. Cos'è per te l'educazione completa/integrale? Pensi che nelle scuole si sviluppi questa educazione completa/integrale?

L'educazione integrale di cui parli è un'educazione a 360 gradi in cui la persona è un insieme di storie, emozioni, percezioni, pensieri, esperienze.. e tutto concorre a tracciarne il percorso di crescita totale e non solo cognitiva.

Nella scuola oggi sarebbe impossibile insegnare qualcosa ai ragazzi senza passare dalla portata enorme che la loro vita extrascolastica presenta nelle nostre classi. Sempre più i nostri alunni non sanno "censurare" ciò che non è "scolastico" da ciò che lo è. Senza un'attenzione a 360 gradi al loro vissuto non riusciremmo mai ad entrare in contatto con loro.

3. Pensi che i professionisti che lavorano nella scuola, siano sufficienti per coprire tutte le necessità attuali?

Quanto sopra viene fondamentalmente richiesto ai docenti, sempre più la nostra formazione richiede competenze educative, psicologiche e soprattutto comunicativo-relazionali, per le quali non sempre riceviamo una formazione adeguata e un'altissima percentuale di ciò che facciamo viene da indole, intuizioni e

storie e formazioni personali. La “materia” di insegnamento è solo uno dei momenti della relazione educativa. Mi chiedi se aggiungere altre figure professionali, sicuramente sarebbe utile lavorare in equipe in modo efficace e collaborativo, condividendo progetti, ruoli, e responsabilità.

4. Nella tua scuola, c'è qualche educatore o educatrice sociale, professionale socio-pedagogico, socio-sanitario? Cosa fa? Che qualifica/laurea ha? Chi 'assume, l'amministrazione, il comune o una cooperativa?

Nella mia scuola da diversi anni sono presenti degli assistenti specialistici che seguono il processo di socializzazione degli alunni con diverse abilità e di riflesso tutte le dinamiche relazionali della classe.

Si tratta per lo più di psicologi, spesso psicoterapeuti dipendenti di cooperative vincitrici di gare d'appalto indette dalla scuola con fondi europei mediati dalla Regione Lazio.

5. In che modo svolge il suo lavoro? Con chi si coordina?

L'assistente specialistico svolge il suo lavoro seguendo i ragazzi in classe durante le lezioni coordinandosi con l'intero consiglio di classe.

6. Nella scuola c'è qualche professionista che segue: la convivenza/coesistenza, mediazione, assenteismo scolastico, interculturalismo/multiculturalismo, uguaglianza di genere, inclusione? Pensi che si debba lavorare su questi aspetti?

Penso che siano tutti ambiti fondamentali in ogni scuola, nella nostra scuola di questo si occupano i docenti e in particolare il coordinatore di ogni consiglio di classe, nonché le figure strumentali per l'inclusione e la lotta alla dispersione scolastica. Esiste inoltre a scuola uno sportello d'ascolto per studenti, con particolari problematiche emotive.

7. Sono le famiglie coinvolte nelle attività scolastiche? Partecipano alla vita scolastica?

Le famiglie hanno la possibilità di partecipare alla vita scolastica attraverso i loro organi di rappresentanza nei consigli di classe e d'Istituto, hanno possibilità di incontrare i docenti mensilmente o, su appuntamento, tutte le volte che ne abbiano necessità, possono accedere, su richiesta allo sportello d'ascolto.

8. Ci sono programmi o progetti che coinvolgono famiglie, insegnanti e allievi per lavorare insieme? Chi li sviluppa?

Non ci sono realtà di questo genere

9. In questo punto si possono fare le osservazioni che consideri.