

EDUCACIÓN SOCIAL Y ENSEÑANZA: LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, FUNCIONES Y MODELOS

José Ortega Esteban^a

Fechas de recepción y aceptación: 3 de febrero de 2014, 28 de febrero de 2014

Resumen: Presentamos aquí de una manera sintética y concentrada una conceptualización y justificación de la figura profesional del educador social en los centros educativos, colaborador integrado en la dinámica comunitaria de la colectividad educativa, describiendo sus funciones básicas, centradas en tres ámbitos: funciones de contexto, funciones de mediación y funciones colaborativas especializadas; así como los modelos de educador social: general *escolarista*, especializado e integrado. Todo ello según la reflexión y los datos aportados por una investigación sobre los educadores sociales escolares en Extremadura, Castilla y León y La Mancha, a la que se hace puntual referencia.

Palabras clave: educación, enseñanza, centros educativos, educación social, educador social, educador social escolar, funciones del educador social escolar, modelos de educador social escolar.

Abstract: We present in this article in a synthetic and concentrated manner the conceptualization and justification of the professional figure of the social educator in educational centers. His role as an integrated collaborator in the community dynamics of the educational collectivity, describing its core functions, focusing on three areas: context functions, specialized mediation and collaborative specialized functions. We also present the different roles-models within the social of social educator: "General *escolarista*"

^a Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE). Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Salamanca.

Correspondencia: Calle Rua Mayor, 26, 3.º A, Facultad de Educación. 37007 Salamanca. España.

E-mail: joe@usal.es



Generalistic Scholarist, specialized and integrated. All this based upon research and analysis of the data provided by a study undertaken on School Social Workers' in the regions of Extremadura, Castilla y León and La Mancha in Spain, which we use to address punctual reference within this article.

Keywords: Education, Teaching, education centers, social education, social educator, social school educator, school educator's social functions, types of social school educator.

1. PROLOGO: EDUCACIÓN/“EDUCACIÓN SOCIAL”

El tema y realidad de la “Educación social y la enseñanza” se inserta en el más general de educación y sociedad, de la educación para la convivencia. Los griegos de los siglos IV y III, cuando empezaron a contemplar y sufrir la complejidad de la *polis*, aparcaron su preocupación por la *physis* para centrarse especialmente en la *polis*, mejor, en el *peri physeos poleos*. Se dieron cuenta de que sin convivencia nada era posible. Ejemplo emblemático de ello fue Platón, quien al hablar de la *polis* en *La República* y en *Las Leyes* fue el primero en referirse sistemáticamente a la educación, a la educación para la convivencia en la *polis*.

Aquí, evidentemente, nos centramos en algo más preciso, disciplinar y profesional, dentro de la relación de la educación con la convivencia: de la educación social con la enseñanza y más en concreto de la educación social como praxis profesional en los centros educativos, conscientes de que, sin la convivencia de los alumnos entre sí y de los alumnos y los centros con el entorno, nada va a ser posible, nada o poco su instrucción y menos su formación integral.

“Educación Escolar y Educación Social”, un subtítulo de mi presentación del número monográfico de *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, sobre educación social en la escuela,¹ ha estado a punto de presidir también este trabajo en vez de “Educación social y enseñanza”. He querido aquí resaltar el objetivo más convencional, y acaso representativo, de los que no dejo de llamar, por otra parte, “centros educativos”, porque educar, esto es, formar a los individuos y a los colectivos que están a su cargo, para vivir y convivir con los demás, es el objetivo general que comparten con las pretensiones de la educación social y de los educadores sociales del ámbito de la enseñanza. Siguiendo un parecido recorrido al de aquella introducción, aclaremos, en primer lugar, algunos conceptos propedéuticos, para finalizar describiendo las funciones y modelos de los educadores sociales en los centros educativos.

¹ J. Ortega (2008) “Monográfico: Educación Social en la escuela” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15 (marzo), Presentación, tercera época: 7-12.



Es frecuente decir que el concepto de *educación social* es un concepto en construcción (Petrus, 1997: 33). No puede ser de otra manera, dada la naturaleza de la educación y de lo social, así como las características de lo que venimos entendiendo por educación social (por ejemplo, Caride, 2005; Pérez Serrano, 2003).

En un esfuerzo de síntesis y con relación a la cuestión que aquí tratamos, podemos decir que la educación social/pedagogía social es un conocimiento disciplinar, reflexivo y crítico para una praxis que, compartiendo los objetivos generales de mejora, optimización, transformación y liberación de toda educación, se preocupa prioritaria, específica e intensivamente de la convivencia, de la inclusión, de la integración social de los individuos y los grupos en la comunidad social, en la sociedad. Es decir, en su naturaleza estructural se integran los objetivos transformadores de una realidad individual o social que puede y debe mejorarse, ya porque tenga potencialidades, sobre todo, ya porque tenga necesidades o carencias. O lo que es igual, construye o debe construir el discurso y la praxis de la educación/pedagogía social sobre las potencialidades personales de los individuos y los grupos, sobre todo, pero además asumiendo también su contribución a la resolución de los problemas y disfuncionalidades en su caso y si fuera preciso. Es, pues, una educación normalizada y puede ser, en su caso, especializada. Para Artur Parcerisa habrá que insistir más en la orientación positiva, colaborativa y comunitaria para evitar en lo posible el riesgo de una posición únicamente técnica y clínica de la educación social en la escuela. Estoy totalmente de acuerdo, pero tampoco debemos abandonar, por arriesgado, complicado o malinterpretable, un aspecto tradicional para el que, con la participación integrada y comunitaria de los demás, debemos estar preparados desde nuestras posibilidades socioeducativas. Aunque, conscientes de que, con cierta frecuencia, en la escuela estaremos obligados a simples intervenciones iniciales, preventivas o paliativas, y en casos graves a derivaciones clínicas e incluso judiciales. Siempre en colaboración con los compañeros de los servicios de orientación o especialistas específicos de la comunidad educativa.

La denominación *social* de esta educación/pedagogía es aquí algo más que un mero adjetivo de los que se suelen aplicar a la educación, es un ámbito científico y *práxico* en el que lo social progresa sobre la educación-instrucción, la trasciende, potencia, complementa y especifica. Es por tanto, diríamos, aunque solo sea accidentalmente, tanto un ámbito diferenciado como una praxis contextualizada. Asume y potencia lo educativo de la sociedad o de la propia escuela y, en su caso, lo pedagógico del trabajo social. No es una disciplina ni una praxis tecnocrática ni tecnológica, pero sí quiere, por qué no, ser eficiente, por lo que acepta, supuesta la participación consciente de los sujetos, su finalidad transformadora y una adecuada formalización de los procesos así como su evaluación remodeladora con criterios de calidad.



Hasta hace poco, cuando se hablaba de educación, en líneas generales, se pensaba que la escuela y la pedagogía eran preferentemente escolares. A la educación social se la llamaba, sospechosa, e ideológicamente, sin duda, “educación informal”, “educación no formal” o “no reglada”, es decir, conceptos negativos y posiblemente despectivos. La educación y pedagogía auténtica era la referida al sistema escolar.

Se ha supuesto que la escuela, entre otras funciones, ha de servir a la “inserción de los sujetos en la sociedad y suplir a la familia, durante el tiempo de permanencia en la misma, en el control conductual y disciplinar” (Gimeno, 1999: 21). En realidad, y como no podía ser menos, las funciones y fines de la escolarización coinciden en general con los fines generales atribuibles a la educación social. Lo que pasa es que en relación con la escuela se ha especificado e insistido en la difusión del conocimiento y en la búsqueda de la “apropiación de la cultura” por parte de los sujetos; especialización y prioridad que se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, desarrollo de la personalidad o identidad de los sujetos, hasta casi anular la identidad de los sujetos. La escuela, en una especie de sinécdoque, ha venido a asumir como única y exclusiva la que era solo una parte de sus funciones, ser “agencia distribuidora de conocimiento” (Gimeno, 1999: 107).

Tampoco habrá que olvidar que la relativa diferenciación y autonomía epistemológica de la educación social/pedagogía social tendrá sus lógicas inferencias en su aceptación como actividad profesional diferenciada (Sáez, 2003). Lo mismo va a suceder con la contribución especializada de la educación social en las actuaciones del educador social en los centros de enseñanza. Entronca todo ello con la tradición clásica *nathorpiana* y, en cierto grado, con la pedagogía de urgencia *nobliana*, que asume y traspa las posiciones culturalistas y esteticistas o exclusivamente *escolaristas*, aceptando las orientaciones transformadoras y liberadoras. Por otra parte, la educación social es, o puede ser, antes de la escuela, durante, al menos al lado del aula, si no en ella, y después.

La inserción de la educación social, específica y profesional, a la que aquí nos referimos, en la escuela, y por lo que a nuestro país se refiere, es reciente y es un elemento o campo que se añade de alguna manera a la construcción del concepto y realidad profesional de la educación social (Galán, 2008).

No siempre han sido así las cosas, ya que a veces se ha definido educación social como la “educación fuera de la escuela”, “educación fuera de la escuela y de la familia” (Nohl; Bäumer), lo que ha llevado también a hablar de “educación fuera del Sistema” o “no formal” o de “educación informal”, “no reglada” y “reglada”, y cosas por el estilo. Para nosotros, todas las educaciones son necesariamente formales (Caride, 2004; Ortega, 2005*b*). La educación es *paideia*, educación a lo largo de la vida, en el marco de la comunidad, de la ciudad, del entorno de los individuos y los grupos, un *continuum* que recorre todo el periplo vital de los individuos, *continuum* en el que diversas instancias y agencias (la



escuela una de ellas) participan y colaboran en la conformación, en la formación, en la educación sucesiva de los individuos y los grupos (Ortega, 1990 y 1998).

Nosotros hemos querido hablar de “educación social/pedagogía social” y de “educación escolar/pedagogía escolar” en el marco de la “educación a lo largo de la vida”, de una manera ciertamente convencional y didáctica, pero también conceptual y epistemológica (Ortega, 2005a). Clarificado esto, también tendría sentido ir hacia la construcción de una “pedagogía social escolar” (March-Orte, 2003). Por tanto, si hablamos de “educación social” y de “educación escolar”, lo hacemos, en primer lugar, para entendernos, para reflexionar y analizar el fenómeno y el concepto de educación. Se trata de distinciones inicialmente metodológicas y didácticas, además de convencionales y nominativas, pero también heurísticas, conceptuales y epistemológicas, que confluyen en lo genérico de la educación, pero se diferencian accidentalmente en la praxis, en su especificación, en sus procesos, en sus contenidos, en sus estrategias y en los métodos y técnicas, en las operatorias, en la radicalidad e intensidad, en la especificación de sus objetivos integradores y socializadores, etc. Así las cosas, coinciden ambas educaciones en los objetivos básicos de toda educación, aunque se diferencien en aspectos accidentales, de grado, por lo que entre ellas puede y debe haber relación, colaboración bidireccional, participación, complementariedad... Son por ello distinciones *matizables* conceptualmente y en la praxis, y así, aunque hablemos de educación social y educación escolar, pedimos a continuación la “educación social en la escuela” (Ortega, 2005a), conscientes de que en educación social estamos más bien, prioritariamente, podríamos decir, en el ámbito de la acción, de la praxis, de la *agogue*, de la praxis agógica, *agogische Intervention* (Bergen, 1972) y no tanto de la *didache* o didajé, y de que, por tanto, habrá que hablar no ya de didáctica sino de agología y de agología socioeducativas (Schwendtke, 1995).

2. EDUCACIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN SOCIAL

Al plantear el tema de las relaciones de la escuela con la educación social, de la educación escolar con la educación social, nos obligamos de algún modo a referirnos a un determinado concepto de educación social, de objeto o de funciones de esta, en cierto modo diferente o complementario, o acaso *suplementario*, del objeto o de las funciones de la escuela o del sistema escolar.

Se trataría de plantear, por un lado, que, en realidad, la educación social es básicamente una educación escolar o de una escuela extensa e intensa que transmite conocimientos culturales o una cultura amplia en general con la que luego el sujeto, así posibilitado, desarrollaría, si las cosas se hacen bien, todas sus posibilidades y decisiones sociales, éticas, etc. Todos los maestros o profesores de enseñanzas primarias o secunda-



rias serían los auténticos, los radicales e incluso únicos educadores sociales. El *maestro/profesor/educador social* trataría de transmitir contenidos de lengua, matemáticas, tecnología, arte, cultura, etc., con la “intencionalidad de producir efectos de socialización (integración, adaptación...) en el sujeto” (Núñez y Planas, 1997: 104). El sujeto realizaría el trabajo de adquisición y apropiación de los contenidos recibidos. El educador social sería una especie de progresión o profundización del maestro. La educación social haría promoción social del individuo concreto en el marco del derecho a la educación, inserta en las leyes del sistema educativo. Todo ello en el sentido spenceriano (Núñez, 1999).

O, por otro lado, que la educación social fuera algo distinto de la educación escolar, algo específico, diferente de los cometidos básicamente instructivos de la escuela. A la educación social competería la socialización o integración de los sujetos, su desarrollo grupal, ético, moral, conductual, etc. Posición esta, a decir de Violeta Núñez, psicologizante, higienista, moralizadora y pestalozziana (Núñez, 1999). La educación social sería un servicio social, una ayuda, una terapia, un derecho acaso, pero inserto en las leyes de servicios sociales, en fin, una función nacida de la lógica perniciosa de las necesidades. La misma escuela y la enseñanza se utilizarían sobre todo para esos fines. Este tipo de concepción de la educación social en la escuela sería una especie de dispositivo de control moral y social que mantendría y legitimaría la condición menesterosa de los sujetos, etc. (Núñez, 1999: 72 y ss.).

A mi entender, no es posible una distinción de fondo entre educación escolar y educación social, como no la hay, en este sentido, entre educación en general y educación social, e incluso resulta compleja la distinción funcional y didáctica de esta. También es difícil distinguir entre educación individual y comunitaria, de la misma forma que tampoco debería existir una separación tan radical entre la comunidad y la escuela. Pero estamos obligados, por la propia naturaleza de nuestro discurso, por didáctica expositiva y por la lábil diferenciación epistemológica que sustenta a la educación social y a la pedagogía social, a estas distinciones funcionales y didácticas, que no dejan de ser matizaciones más o menos accidentales que nos parecen suficientes, no obstante, para asentar sobre ellas el discurso o la naturaleza de lo que entendemos por educación social y por su praxis.

En la primera posición, subtiende una posición positivista e *ilustrada*, adobada con un cierto subjetivismo y relativismo posmoderno que la hace sumamente atractiva: solo parece posible la enseñanza de la cultura o de otros contenidos instructivos, estrategias, modos, usos, hábitos de higiene, etc., que posibilitan al sujeto (a cualquier sujeto) asumir o integrarse en los canales de la cultura de su época. Se hablaría del maestro/docente/educador, que transmitiría conocimientos y cultura, no sin esfuerzo y disciplina, a un sujeto, no al grupo, y cómo encontrar nuevas maneras de vincularse a lo social, si quiere,



claro (voluntad, interés, motivación...), y si puede (libertad, justicia, capacidad, personalización, socialización, integración...).

Es evidente que el discurso de los servicios sociales y de lo socio-psico-pedagógico puede asentarse en consideraciones morales más o menos pacatas o en planteamientos religiosos o filantrópicos, más o menos pestalozzianos o higienistas, pero puede también asentarse en posiciones hermenéutico-dialécticas o críticas, científicas, en el discurso de los derechos humanos, en el derecho y en las leyes democráticos, en las características psicológicas y sociológicas de los individuos y los grupos.

Las contradicciones pueden aparecer en cualquier discurso, tanto de corte positivista con aditamento estructuralista o constructivista de orientación intelectualista y piagetiana, dirían algunos, como en uno de corte jurídico, psico-ético o psico-socio-terapéutico con complementos críticos o dialécticos, o cognitivista de orientación wygostkiana. A muchos de los que andamos en estos asuntos nos hastían de siempre las “mandangas merengues” y, a veces, mórbidas del asistencialismo higienista y caritativista. Lo que pasa es que, a veces, por ejemplo, hay que hacer algo con el que, en un primer momento, no quiere o, mejor, con el que no puede entrar en los pagos normalizados de la época. Fundamentándose para ello, por ejemplo, en los derechos humanos, en los derechos ciudadanos, en las leyes democráticas o, incluso, y con perdón, en la justicia social y distributiva. Y esto nos llevará casi irremediamente a asumir los despreciables lugares intermedios y matizados donde no parece suficiente la lógica del discurso puro o fuerte, y en los que, a mi entender, sienta sus reales, también y además, la *perversión* epistemológica y conceptual relativa de la educación y pedagogía social.

Por todo ello, yo preferiría, de entrada, no establecer una contraposición entre educación social, como transmisión de “contenidos” instructivos del patrimonio cultural amplio, y educación social, como socialización e integración de los individuos en la sociedad de su época. Entiendo que lo primero puede ser una parte o estrategia de lo segundo (o al revés, no hay inconveniente) y que no existe ninguna oposición genérica entre ambas posiciones. Lo que se debe hacer con sujetos sin problemas o con problemas, siempre que se pueda, es lo uno y lo otro, evitando que lo uno y lo otro no lleven al control social o a troquelar a los sujetos en su situación dependiente. ¿Quién puede asegurar que la transmisión de bienes culturales, conocimientos, “contenidos” del “patrimonio cultural amplio” no puedan servir para el control social y moral, para la reproducción social o para troquelar una situación de dependencia o incluso legitimarla?

La cuestión, a mi entender, no es tanto si Spencer o Pestalozzi, ni si Durkheim o Weber, Piaget o Wygostki, neopiagetianos o neowygostkianos, psico-positivos u holísticos..., sino cómo ayudar en los centros y con los maestros o con los profesores a facilitar la convivencia de todos, a cumplimentar la socialización y la integración de los ciudadanos menores, a veces menores excluidos, con alguna frecuencia con problemas escolares,



sometidos a *bullying*, en dificultad social, incluso conflictivos con sus familias y el entorno, a colaborar expresa y específicamente en la educación social en la escuela –si no en el aula, sí al lado de ella–, en fin, en una sociedad de capitalismo avanzado, especialmente compleja, en transformación por la fuerza de la globalización socioeconómica...

Aunque también hay que tener en cuenta que no todos los lugares están en la misma fase de desarrollo o situación en relación con la globalización, y que en muchos la escuela sigue siendo la agencia más relevante, si no la única, de socialización y de educación, zonas de montaña (Caride, 1990; 2001), países en vías de desarrollo, etc., y que, acaso por ello, sean inteligibles ciertas posiciones teóricas y *práxicas* sobre la escuela y los maestros/educadores en ellas. En ellas, o los alumnos son muy pocos o los maestros necesariamente lo deben ser todo.

La educación y la instrucción escolar, así como sus profesionales específicos, los maestros y profesores, deben seguir sirviendo, además de como instructores y docentes como siempre, a la socialización y la integración social de los individuos, y los educadores sociales, como agentes específicos de la educación social, ser corresponsables (Orte, 2008), ayudar en esa tarea, complementar, completar y colaborar desde su praxis y mediación más directa con el entorno de la escuela y sus instituciones.

Coincido, por otra parte, dada la dificultad de los problemas y la insuficiencia de las agencias tradicionales, familia y escuela, en su conformación y situación actual, e incluso por la misma realidad social compleja de los problemas, con “romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos formales e informales de desarrollo, y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto” (Álvarez, 1999: 64). Véase también Orte, Ballester, Pascual March, Amer y Gomila (2013); Pascual, Amer y March (2013); Pascual, Pozo, Orte, Oliver, Vives y Ginard (2013).

3. LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

La incorporación de los educadores sociales a la escuela, a los centros de enseñanzas *medias* e institutos, no puede ser solo un recurso profesional más, sino una posibilidad más de relación necesaria de la escuela con el entorno. La complejidad de nuestra sociedad actual, en la organización del trabajo, en la diversidad familiar, etc., exige mediadores sociales entre la escuela y otras instituciones sociales, entre otras, la familia y las entidades locales. La mediación facilitada por el educador social puede servir a la explicitación y concreción funcional permanente de la relación escuela-entorno, de conexión entre lo cognitivo y lo cultural del entorno. El educador servirá a la integración bidireccional o multidireccional de la “cultura escolar” y la “cultura de la comunidad”.



El hecho de que aquí acentuemos la acción educativa y mediadora del educador social en los centros no significa que pensemos que la única y exclusiva función del maestro o del profesor sea la enseñanza o transmisión de contenidos instructivos, olvidándose de los objetivos educativos, de ayudar a construir y desarrollar la personalidad individual y social de sus alumnos. Toda enseñanza/aprendizaje educa, como también el maestro o profesor por sí mismo, por ser referente a seguir o imitar, por su actuación en el aula ... Lo que pasa es que las, cada vez más desmesuradas, exigencias de los currículos, el número, la complejidad y diversidad de los alumnos y el paralelo desistimiento de la familia o, al menos, “la disminución de su dedicación y disponibilidad para la educación de los hijos” (Hernández y Sancho, 2004: 200), entre otras muchas realidades y circunstancias, obligan a una acción colaboradora y complementaria de profesionales preparados *ad hoc*.

Son los mismos profesionales de la docencia en secundaria los que requieren “el apoyo, la atención y colaboración de otros profesionales” (Hernández y Sancho, 2004: 205), y lo que entendemos más relevante y significativo, también lo demandan los actuales profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativa en el sistema escolar.²

Esta mediación de los educadores sociales, estas relaciones propiciadas por ellos, no solo pueden ser útiles en términos de integración social, sino también en términos de enseñanza/aprendizaje, ya que pueden afianzar con conocimientos vivenciales lo enseñado teóricamente, pueden facilitar la apropiación de conocimientos o incluso contribuir, al menos indirectamente, al rediseño de la organización docente en términos colaborativos y comunitarios (Parcerisa, 2008). Una auténtica enseñanza/aprendizaje debe tener relación con el entorno, interactuar con él. Los educadores sociales pueden servir también

² Los profesionales de los llamados “servicios a la comunidad”, entre otros lugares en Castilla y León, son profesores de formación profesional (educadores o trabajadores sociales de la escuela), que pueden trabajar en intervención social en los “equipos de orientación” o “departamentos de orientación” sobre todo, pero también, los menos, en “residencias juveniles”; asimismo pueden ser docentes: profesores de ciclos de grado medio o superior de formación profesional (educación infantil, educación en lengua de signos, animación sociocultural, intervención social (TASOC antiguo) o sociosanitaria –gobernantas de residencias o ayuda a domicilio–). Entre los profesionales que nosotros asimilamos a los educadores sociales están también los “profesores técnicos de formación y orientación laboral” y los “profesores de intervención sociocomunitaria”, que son solo docentes y no intervienen socialmente (Sánchez Martínez, “Servicios a la Comunidad: una apuesta por el perfil profesional del educador social dentro de las políticas educativas”, Salamanca: IUCE (documento policopiado), 2007). Pueden consultarse también: Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE, de 13 de mayo de 1996, n.º 20); Resolución de 29 de abril de 1996, así como la Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa; 12391 Resolución de 20 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la Organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria; Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación; Plan de Orientación Educativa, BOCyL 28/02/06; Resolución de 20 de febrero, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Orientación, y, en fin, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



para salvar esas barreras que con frecuencia existen entre la escuela y el entorno en orden a alcanzar un mayor grado de comunicación. El docente y el educador social, con objetivos generales necesariamente compartidos, aunque con objetivos al menos parcialmente diferentes, pueden perfectamente colaborar y complementarse. Reiteramos, la escuela ha de ser un lugar abierto, facilitando de forma concreta y experimentada el mismo conocimiento cultural, social y económico del entorno. La escuela no puede ser una especie de santuario lejano e inexpugnable. El educador debe ayudar a esa accesibilidad y apertura de la escuela a la comunidad que lo rodea, al medio con el que convive, y puede facilitar el flujo relacional entre la escuela y la sociedad. El educador social debe posibilitar la participación de la comunidad, de las familias en la escuela, a través del mantenimiento y dinamización, por ejemplo, de la “escuela de padres”.

El cada vez más cargado currículo escolar ha dificultado, cuando no impedido o neutralizado, una actividad más abierta en la docencia/aprendizaje. Y cuando esta se ha dado con frecuencia ha nacido del voluntarismo y sobreactuación de determinados profesores o de los profesionales de los departamentos o equipos de orientación.

4. LAS FUNCIONES DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS DOCENTES

Partiendo de la base de que la acción del educador social debe integrarse en el contexto más amplio, holístico y positivo de la acción comunitaria y colaborativa de un centro escolar, impulsando proyectos de acción, participando en la reformulación de la escuela, ofreciendo “posibilidades al Sistema en su conjunto” (Molina y Blázquez, 2006: 40), ayudando “a poner en marcha grupos, procesos y redes de acción comunitaria” (Parcerisa, 2008) y otras muchas “actuaciones de contexto y de mediación” (Código Deontológico del Educador y Educadora Social, Asociación Estatal de Educación Social, año 2004), imaginamos a un educador que trabaja en equipo con el profesorado, que se responsabiliza con la optimización de los recursos socioeducativos de la comunidad, dentro de un plan estratégico que pretenda el máximo bienestar infantil y juvenil, así como el reequilibrio de los contextos en los que se desarrollan, pero no podrá obviar “enfrentar situaciones de anomia y conflictos” y “actuaciones pedagógicas para contrarrestar las carencias y necesidades sociales [...] en una perspectiva más positiva, para anticiparse a ellas o activar oportunidades” (Caballo y Gradaille, 2008).

Las normativas de Castilla-La Mancha hablan de “control y prevención del absentismo”, y las de Extremadura, de “ayudar a prevenir situaciones problemáticas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa”, de “intervención socio-educativa en el alumnado con dificultades de integración social” (PIEE, Zaragoza), etc.



Cabe destacar que un amplio porcentaje de “profesionales de Servicios a la Comunidad que trabajan en los equipos de orientación o en los departamentos de orientación”, en el sistema escolar de Castilla y León (Ortega, González, Froufe, Rodríguez, Sobrón, Calvo de León, Mohedano y Olmos, 2010) (solo el 10% de estos profesionales provienen de la titulación de “Educación Social”, creada en 1991), proponen que se incluya de una forma estable y oficial en los centros docentes la figura del educador social, que se encargaría de funciones que ellos ahora, en general, o no realizan o no pueden hacer, aunque las vean importantes: funciones de diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa (inter-centros y regionales), de ocio y tiempo libre, socio-ambientales, de mediación cultural y comunitaria, de participación y acción comunitaria, organización y desarrollo de la escuela de padres, programas de información sobre drogodependencias, fracaso escolar, integración, malos tratos en la familia a los menores y en la escuela, programas de acogida a nuevos alumnos inmigrantes, programas y actuaciones contra el absentismo escolar, mediación en conflictos, en violencia escolar y colaborar en su resolución, etc. En este sentido, tuvo gran interés la propuesta del “Libro Verde” del MEC *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate* (2004), que indicaba la necesidad de garantizar la presencia en la escuela de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como educadores sociales y trabajadores sociales (MEC, 2004: 57). Esta es una cuestión que viene formulándose y reivindicando desde hace tiempo por verse imprescindible, dada la situación de la escuela en general, y especialmente en nuestra compleja sociedad (Ortega, 2002a; March y Orte, 2003; Ortega, 2003).

Teniendo en cuenta, por ejemplo, el hecho de la violencia en las escuelas, que de entrada parece exigir la necesidad de contemplar la educación social y sus profesionales en estas, planteo una reconceptualización y resituación de la escuela en el marco de “la educación a lo largo de la vida”, como condición del desarrollo armonioso de la persona en relación convivencial con la comunidad que la rodea, sirviendo así la escuela a la integración de la inmigración y de los colectivos infantojuveniles en conflicto, proponiendo una escuela no solo interesada en la mera transmisión de conocimientos, sino también preocupada por la educación social para la convivencia, abierta y global en el ámbito de la nueva sociedad de la comunicación y la información.

Reitero, hay que salir del exclusivo modelo centrado en la escuela y “articular canales de cooperación entre todos los otros contextos” (Álvarez, 1999: 76), la familia, mal llamada “no formal”, el entorno. La escuela, una vez más, ha de insistir en salir al encuentro de otros ámbitos educativos (Lacasa, 1997).

Al fin y al cabo, lo que sucede en esos ámbitos también es producto de procesos macro-estructurales, por lo que resultaría poco realista atribuir a la escuela la exclusiva responsabilidad de la tarea educativa.



De hecho, es impensable una escuela que por sí sola sea capaz de lograr la integración y la convivencia en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y compleja. Conocida la realidad, aun siendo una pretensión encomiable, es poco factible. De igual modo, es ingenuo pensar que la educación social, en general, y sobre todo en su actual conformación, pueda ser el bálsamo de Fierabrás que todo lo cura, como diría Don Quijote.

No es cuestión de referir aquí las múltiples funciones asignables al educador social. Pueden verse las referidas en la investigación “Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León” (Ortega, González, Froufe, Rodríguez, Sobrón, Calvo de León, Mohedano y Olmos, 2010) o en “Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos” (Ortega-Mohedano, 2011), como indicativo de ello, recogemos aquí el cuadro de las funciones más frecuentes realizadas por los educadores sociales en Castilla y León, Extremadura y Castilla-La Mancha.

4.1. *Frecuencia en la realización de las funciones*³

Los encuestados de las tres comunidades autónomas señalan otras funciones que no se habían especificado en el cuestionario inicial. No obstante, muchas de estas funciones revelan cuál es el trabajo diario de estos profesionales, por lo que en cada comunidad los encuestados señalan las siguientes funciones:

³ En relación con la frecuencia en la realización de las funciones, encontramos diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) en las siguientes funciones: Función 1. “Mediación en conflictos de convivencia y su resolución” (media = 2,91; F = 18,845; p = 0,000), entre Castilla y León y Extremadura. Función 2. “Organización y gestión de servicios culturales, de ocio, etc.” (media = 2,19; F = 6,394; p = 0,002), entre Castilla y León y Extremadura. Función 5. “Diseño y desarrollo de programas atención a la diversidad” (media = 3,03; F = 3,559; p = 0,030), entre Castilla y León y Extremadura. Función 6. “Diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa” (media = 1,88; F = 10,837; p = 0,000), entre Castilla y León y La Mancha y Castilla y León y Extremadura. Función 7. “Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal” (media = 3,46; F = 4,452; p = 0,013), entre Castilla y León y Extremadura. Función 8. “Desarrollo de programas de animación y participación” (media = 2,12; F = 5,736; p = 0,004), entre Castilla y León y Extremadura. Función 9. “Organización y desarrollo de escuela de padres, etc.” (media = 2,95; F = 6,340; p = 0,002), entre Castilla y León y Extremadura. Función 10. “Desarrollo de programas de orientación” (media = 2,80; F = 3,973; p = 0,020), entre Castilla y León y Extremadura. Función 11. “Desarrollo de programas contra el absentismo escolar” (media = 3,25; F = 11,203; p = 0,000), entre Castilla y León y Extremadura. Función 12. “Actividad docente” (media = 2,48; F = 23,873; p = 0,000), entre Castilla y León y Castilla-La Mancha y entre Castilla y León y Extremadura.



Frecuencia funciones	Castilla y León (n=137)	Castilla-La Mancha (n=27)	Extremadura (n=81)	Total (N=145)	ANOVA				
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	F	p	CL/CM	CL/E	CM/E
Mediación en conflictos de convivencia y su resolución	2,65	3,07	3,30	2,91	14,845	0,000		*	
Organización y gestión de servicios culturales, de ocio, etc.	1,82	1,88	2,90	2,19	6,394	0,002		*	
Diseño y desarrollo de programas de intervención intercultural	2,12	2,00	2,33	2,18	2,080	0,127			
Diseño y desarrollo de prog. de acogida	2,42	2,85	2,60	2,53	1,950	0,145			
Diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad	3,17	3,00	2,79	3,03	3,559	0,030		*	
Diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa	1,65	2,32	2,12	1,88	10,837	0,000	*	*	
Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal	2,98	3,22	4,37	3,46	4,452	0,013		*	
Desarrollo de programas de animación y participación	1,88	1,84	2,61	2,12	5,736	0,004		*	
Organización y desarrollo de escuela de padres, etc.	2,28	2,52	4,23	2,95	6,340	0,002		*	
Desarrollo de programas de orientación	2,98	2,59	2,57	2,80	3,973	0,020		*	
Desarrollo de programas contra el absentismo escolar	2,52	3,59	4,34	3,25	11,203	0,000		*	
Actividad docente	2,94	1,33	1,90	2,48	23,873	0,000	*	*	
Función tutorial en un grupo docente	2,30	2,17	1,98	2,19	1,307	0,273			
Función tutorial profesional, prácticas	1,34	1,26	1,30	1,32	0,106	0,900			



Castilla y León:

- “Funciones de asesoramiento y orientación”.
- “Funciones relacionadas con educación especial”.
- “Asignatura de Formación y orientación laboral”.

Es importante resaltar otras funciones que señalan y que inicialmente no se habían tenido en cuenta. En este sentido, los encuestados en Castilla y León destacan aspectos relacionados con el hecho de acercar el IES a las familias, agradecimiento del alumnado y familias o el canalizar las demandas de los padres en el ámbito escolar:

- “Asesorar a los compañeros sobre estrategias de intervención con alumnos”.
- “Compensar desigualdades y situaciones desfavorecidas”.
- “Contribuir a entender la educación como algo global”.
- “Facilitar la labor orientadora a los profesores”.
- “Favorecer la coordinación de la escuela con otras entidades”.
- “Recuperar la disciplina y el esfuerzo personal”.
- “Aprendizaje y ratificación de técnicas a través de la escucha activa y el análisis de casos reales”.

Esto nos lleva a resaltar que los “profesionales de servicios e intervención socioeducativa” realizan funciones muy variadas, y que, aunque las principales se encuentran conexas con aspectos relativos a la compensación de desigualdades y la ayuda en diferentes aspectos, realizan funciones que no tienen mucho que ver con esto, y que en realidad, en principio, no parecen guardar mucha relación con su profesión.

Castilla-La Mancha:

- “Funciones relacionadas con la gestión”.
- “Trabajo en las aulas de convivencia”.
- “Funciones relacionadas con el asesoramiento al equipo directivo, al profesorado y a las familias”.

Extremadura:

- “Aquellas relacionadas con el transporte escolar”.
- “Las funciones relacionadas con el préstamo de material a los alumnos e información de recursos y la dinamización de las bibliotecas”.
- “La coordinación con servicios externos al centro como servicios sociales”.



- “Aquellas funciones relacionadas con programas en habilidades sociales y resolución de conflictos, además de las imprescindibles para prevenir y tratar la violencia y fomentar la convivencia en los centros”.
- “Incrementar las habilidades y competencias sociales de los alumnos”.

Encontramos en los encuestados de La Mancha satisfacción por realizar un trabajo socioeducativo distinto al trabajo docente, además de novedoso, en los centros educativos. De este modo, señalan otros aspectos como:

- “Proponer medidas educativas y no sancionadoras o coercitivas”.
- “Una figura diferente y cercana a los adolescentes; informal y no docente”.
- “Intervenir desde el campo socioeducativo en la educación formal-reglada”.
- “Contribuir a la dinamización de los centros en aspectos educativos y culturales”.
- “Disminuir el abandono escolar”.
- “Extensión del trabajo educativo a la sociedad”.
- “Movilizar a la comunidad educativa hacia la innovación y la mejora escolar”.
- “Apertura de centros fuera de horario”.
- “Contribuir al asesoramiento educativo del cuerpo docente”.
- “Contribuir al nexo de unión entre centro educativo y familia, alumnado, profesorado y servicios sociales”.
- “Asesorar a los docentes para discriminar posibles respuestas educativas diferenciándolas de otros tipos de respuestas (asistenciales, terapéuticas, etc.)”.
- “Prevenir el absentismo escolar y los problemas de convivencia desde un marco más creativo y menos sancionador”.

De forma similar, los educadores encuestados de Extremadura señalan las siguientes funciones:

- “Favorecer el intercambio de nuevas visiones en la educación”.
- “Los alumnos te reconocen y confían en ti por no ser docente”.
- “Sentir apoyo del profesorado y del alumnado”.
- “Servir como agente mediador entre todos los miembros de la comunidad educativa”.
- “Servir de puente entre familia y centro”.
- “No ser considerado ‘personal docente’, pues cambiaría la perspectiva del alumnado hacia nuestra figura”.
- “Atajar problemas personales que afectan al ámbito escolar”.



En fin, la riqueza aportada por las contestaciones de los educadores sociales es muy grande e importante para ir conformando el perfil conceptual, funcional y profesional del educador social escolar.

Entiendo que se debe ir hacia una mayor focalización de las funciones y a formalizaciones sintéticas que eviten reiteraciones y sensación de dispersión, y falta de claridad o concreción. Hay peligro de hacer del educador social en los centros una especie de factótum o “chico/a para todo”, holista, pero inconcreto y difuso, o también “ungüento amarillo o bálsamo de Fierabrás”, especializado y clínico que todo lo cura. Ni lo uno ni lo otro.

Focalizar las funciones hacia tres ámbitos:

- 1) el de las funciones de contexto;
- 2) el de las funciones de mediación, y
- 3) el de las funciones colaborativas especializadas.

Nos puede ayudar a encontrar un operativo concepto de educador social en centros docentes para esta coyuntura, al menos, y a clarificar y concretar sus funciones.

5. MODELOS DE EDUCADOR SOCIAL ESCOLAR

En resumen, podemos decir que del análisis comparativo de los profesionales que al día de hoy trabajan en lo que hemos querido llamar globalmente educadores sociales en los sistemas educativos de Castilla y León, Castilla-La Mancha y Extremadura, hemos encontrado descritos inicialmente, podemos decir, dos modelos, no totalmente puros, pero dos modelos:

- a) Un **modelo** más **general** y holista, más *escolarista*, para el que, aun siendo importante para ellos la función mediadora en conflictos y su resolución, tiene atribuidas también algunas funciones docentes (tutorías, bibliotecas, vigilancia en el estudio...), como enseñanza de materias (FOL) y residencias; así como funciones orientadoras, de orientación laboral y asesoramiento. Se centra sobre todo en la comunicación y relación interpersonal con el alumnado. Participa del modelo orientador, preocupándole la atención a la diversidad y la interculturalidad. Sería el modelo de los profesionales de los “Servicios a la Comunidad y de Intervención Socioeducativa” de Castilla y León. Administrativamente dependen de Educación. Han accedido a su puesto de trabajo con la titulación de Pedagogía y Magisterio mayoritariamente (se



crearon antes de existir la titulación de Educación Social; actualmente, solo el 10% proviene de Educación Social).

- b) Un **modelo** más específico y **especializado**, centrado sobre todo en las acciones a favor de la convivencia y en la prevención, tratamiento y control del absentismo escolar, transporte escolar, servicios sociales, habilidades sociales y resolución de conflictos, y en la prevención y tratamiento de la violencia y acoso escolar. No pertenecen a la plantilla académica, ni docente, dependen administrativamente de Servicios Sociales o incluso de Sanidad (caso de un grupo de Castilla-La Mancha, Escala Técnico-Sanitaria), aunque desearían pertenecer a Educación y estar en la plantilla académica de los centros con todos los derechos y obligaciones, aunque no desean realizar tareas propiamente docentes ni labores de control del transporte escolar. En general, provienen de la titulación de Educación Social. Se llaman “educadores sociales”.
- c) Un **modelo** de síntesis o modelo **integrado**. Está claro que detrás de las consideraciones concretas referidas al estudio de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura subtienden consideraciones conceptuales relativas a los conceptos de educación social, y educador social y, si se quiere, de educador social escolar. Algo de esto quedó dicho en las consideraciones, conceptuales obligadamente rápidas, del comienzo de mi exposición, así como al entresacar en las conclusiones dos modelos de educador social escolar, uno más general y didáctico, por decirlo de alguna forma, más propio del caso de Castilla y León, y otro más específico o, mejor, más especializado, claramente evidenciado en La Mancha y Extremadura.

Pues bien, yo entiendo que, en la línea de las mismas informaciones que nos ha aportado nuestra investigación, es decir, en la orientación de las opiniones de los “educadores sociales escolares” en ejercicio, e incluso a partir de las consideraciones conceptuales sucintamente indicadas (pueden ampliarse con nuestras referencias bibliográficas), deberíamos encontrar una síntesis o síncreisis de ambos modelos conceptuales, *prácticos* y profesionales (Ortega-Mohedano, 2011; Vega Fuente 2013), que podríamos llamar **modelo de síntesis o modelo integrado**: los educadores sociales escolares pertenecerían a Educación, se integrarían en el claustro académico de los centros con voz y voto, con las mismas consideraciones y derechos que sus compañeros, esto es, se integrarían de pleno en la comunidad educativa y de aprendizaje del centro y su entorno, aunque no deberían tener cometidos instructivos o docentes, al menos no en aquellos que implicaran calificaciones o evaluaciones susceptibles de reflejarse en el expediente académico.

Ciertamente tendrían iniciativa en la organización y gestión de servicios culturales y de ocio, en intervenciones interculturales y de atención a la diversidad, en programas de acogida, en programas de cooperación educativa, en la organización y desarrollo de la escuela de padres, en el desarrollo de programas y actividades de animación y partici-



pación, pero también en programas y actuaciones a favor de la convivencia y prevención del *bullying*, en la mediación en conflictos y participación en su resolución, así como en programas y acciones que prevengan y eviten el absentismo escolar, aunque no en tareas de control físico del transporte escolar.

6. EPÍLOGO

Parece claro que en todo educador deberían estar insertas todas las dimensiones y perspectivas de la educación, incluidas, en su caso, las de enseñanza, y que el maestro que instruye en los diversos conocimientos debería ser un educador integral, de la misma manera que el educador social, del que aquí hemos hablado, debería formar parte integrada de esa comunidad de educación y aprendizaje que ha de ser una escuela o centro educativo. Es más, creemos que el educador social debe insertarse y pertenecer de una manera orgánica, dinámica y holística a esa comunidad educativa y docente, siendo no solo colaborador de esa dinámica educativa, sino incluso un referente, un inductor e impulsor, un *mayeuta*, un incitador, de ese espíritu educativo comunitario que tanto beneficiará a la formación integral, e instructiva, de los colectivos escolares.

En todo caso, la acción directa e indirecta de las condiciones de la realidad de los actuales centros educativos, condicionamientos sociales, familiares, curriculares, abultado *ratio* profesor-alumno, complejidad y disfuncionalidad creciente del alumnado y otras coherencias internas de los propios procesos educativos han llevado a esta variación y especialización del profesional de la educación que es el educador social, como algo natural y lógico de todo proceso de complejificación y desarrollo.

Estamos convencidos de que esta figura profesional, todavía en sus comienzos, aun conscientes del parón a que pueden conducir las crisis económica y social actuales, ha de tener un amplio desarrollo en el sistema escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J. L. (1999) "Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela" en *Cultura y Educación*, 16: 63-83.
- BERGEN, M. VAN (1972) *Agogische Intervention*. Freiburg, Klet Verlag.
- CABALLO, B. y GRADAILLE, R. (2008) *La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local*, 15: 45-55.
- CARIDE, J. A. (dir.) (1990) *A educación en Galicia. Informe cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela, ICE.



- CARIDE, J. A. (2001) *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y prospectiva en la zonas de montaña*. Santiago de Compostela, Facultad de Educación (Documento policopiado).
- CARIDE, J. A. (2004) “No hay educación no formal” en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* (octubre-diciembre).
- CARIDE, J. A. (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social, perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa.
- GALÁN, D. (2008) “Los Educadores Sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 57-71.
- GIMENO, J. (1999) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (2004) *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid, MEC-CIDE.
- LACASA, P. (1997) *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor.
- MARCH, M. y ORTE, C. (2003) “La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10: 85-110.
- MEC (2004) *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para debate*. Madrid, Secretaría General de Educación, Marín Álvarez Hnos. S. A.
- MOLINA, J. G. y BLÁZQUEZ, A. (2006) “El educador social en la educación secundaria” en *Educación Social*, 32: 39-58.
- NUÑEZ, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- NUÑEZ, V. (coord.) (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las propuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.
- NUÑEZ, V. y PLANAS, T. (1997) “La Educación especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica” en PETRUS, A. (coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel.
- OLMOS, S.; GONZÁLEZ, M. y SERRATE, S. (2010) “Funciones y competencias del educador social en los centros educativos”. Póster en II Congreso Internacional de Competencias Básicas: El Docente. Universidad de Castilla-La Mancha.
- ORTE, C. (2008) “La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 29-43.
- ORTE, C.; BALLESTER, L.; PASCUA, B. I.; MARCH, M.; AMER, J. y GOMILA, M. A. (2013) “La educación familiar en los contextos escolar y comunitario: Hacia un modelo orientado a la mejora de las competencias familiares” en TORIO, S.; GARCÍA, O.; PEÑA, J. V. y FERNÁNDEZ, C. M.^a (coords.) *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo, Ed. Universidad de Oviedo: 153-160.



- ORTEGA, J. (2002a) “La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)” en NÚÑEZ, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, Gedisa: 113-156.
- ORTEGA, J. (coord.) (2002b) *Nuevos retos de la pedagogía social, la formación del profesorado*. Salamanca, Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- ORTEGA, J. (2003) “Realidades y desafíos” en *Cuadernos de Pedagogía*, 231: 52-54.
- ORTEGA, J. (2005a) “Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela” en *Revista de Educación*, 336: 111-127.
- ORTEGA, J. (2005b) “La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales” en *Revista de Educación*, 333: 167-175.
- ORTEGA, J. (2008) “Presentación del monográfico ‘Educación Social en la Escuela’” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 8-12.
- ORTEGA, J. (2009) “Retos y perspectivas de los nuevos educadores y educadoras de personas adultas” en *EFORA. Revista electrónica de la formación continua de adultos. Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3 (1): 115-131. Disponible en: <http://campus.usal.es/~efora/efora_03/monografico_efora_03.pdf>.
- ORTEGA, J.; GONZÁLEZ, M.; FROUFE, S.; RODRÍGUEZ, M.^a J.; SOBRÓN, I.; CALVO DE LEÓN, R.; MOHEDANO, J. y OLMOS, S. (2010) *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Salamanca, Universidad de Salamanca-IUCE
- ORTEGA, J. y MOHEDANO, J. (2011) “Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura, SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social)” en *II Jornada monográfica Pedagogía Social. Una mirada al futuro*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación: 341-369.
- PARCERISA, A. (1999) *Didáctica en la educación social*. Barcelona, Graó.
- PARCERISA, A. (2008) “Educación social en y con la institución escolar” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 15-27.
- PARCERISA, A.; GINÉ, N. y FORÉS, A. (2010) *La educación social. Una mirada didáctica*. Barcelona, Graó.
- PASCUAL, B.; AMER, J. y MARCH, M. (2013) “Análisis de dos programas contra el fracaso y el abandono escolar en Baleares” en TORIO, S.; GARCÍA, O.; PEÑA, J. V. y FERNÁNDEZ, C. M.^a (coords.) *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo, Ed. Universidad de Oviedo: 161-167.
- PASCUAL, B.; POZO, R.; ORTEGA, C.; OLIVER, J. L.; VIVES, M. y GINARD, M. (2013) “Los condicionantes socioeconómicos de los programas de parentalidad positiva: análisis



- de las políticas familiares” en TORIO, S.; GARCÍA, O.; PEÑA, J. V. y FERNÁNDEZ; C. M.^a (coords.) *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo, Universidad de Oviedo: 168-174.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2008) “La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela” en *Bordón*, 60 (4): 15-29.
- PETRUS, A. (1997) “Concepto de educación social”, en PETRUS, A. (coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel.
- RODRÍGUEZ, M. J.; ORTEGA, J. y OLMOS, S. (2007) “Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “Educación Social” para las Universidades de Castilla y León. Un paso previo al diseño institucional de una titulación” en IGLESIAS MARTÍNEZ, M. y PASTOR VERDÚ, F. (eds.) *V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Alicante, ICE de la Universidad de Alicante (CD).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2005) “La orientación en España: un siglo de historia intermitente” en TRILLO, F. *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad: 181-246.
- SÁEZ, J. (2003) *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid, Dykinson.
- SÁNCHEZ, J. J. (2008) “Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los Educadores Sociales en la Escuela” en *Bordón*, 60 (4): 41-45.
- SCHWENDTKE, A. (Hrs.) (1995) *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Heidelberg, Quelle und Meyer.
- SERRATE, S. (2010) *El educador social en el escenario de los centros educativos*. (Tesina de grado bajo la dirección de Margarita González Sánchez y Susana Olmos Migueláñez). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Dpto. de Teoría e H.^a de la Educación (Documento policopiado).
- VEGA FUENTE, A. (2013) “La educación social en la escuela: complemento imprescindible” en *Revista de Educación Social (RES-Eduso)*, 16: 1-7. (Consulta 3 de mayo de 2013 en <<http://www.eduso.net/res>>).



