

El educador social en las escuelas españolas: un análisis desde la normativa educativa

The social educator in Spanish schools: an analysis of school regulations

Juan Agustín González Rodríguez
Profesor asociado
Universidad de Lleida

Resumen

España es uno de los Países europeos que más se ha transformado en los últimos años. La llegada de población extranjera fue uno de los principales cambios, cuyo impacto se ha notado especialmente en el sistema educativo. Como consecuencia, se han ido generando experiencias para intentar gestionar la diversidad y la convivencia. Una de éstas fue la introducción del educador social en las escuelas e institutos. Su introducción ha sido desigual, en algunas comunidades cuentan con educadores en los centros escolares desde hace 20 años, otras aun no disponen de ellos. El presente artículo busca delimitar el perfil reconocido de los educadores sociales en la normativa y las funciones de éstos en los centros escolares. Metodológicamente, el trabajo se realizó mediante una comparativa de las normativas autonómicas que reconozcan al educador social como profesional dentro de las escuelas e institutos. Los resultados muestran que son pocas las comunidades que han incluido a los profesionales de la educación social en centros escolares y que, las que sí lo han hecho, la mayoría se centra en la convivencia y pocos en la interculturalidad.

Palabras clave: educación social, educación comparada, convivencia, interculturalidad, sistema educativo.

Abstract

Spain is one of the European countries that has changed the most in recent years. The arrival of population of foreign origin has been one of the major changes and its impact is particularly evident in the educational system. Many tools have been introduced in an attempt to manage diversity and coexistence, including the introduction of the social educator in schools. However, its introduction has not been homogeneous: in some communities there have been educators in schools for 20 years, while other communities do not have them yet. This article seeks to delineate the recognized profile of social educators in their regulations and functions in schools. Methodologically, the work was carried out through a comparison of regional regulations that recognize the social educator as a professional in the school context. The results show that there are few communities that have included social education professionals at school and that, among those who have done so, most focus on coexistence and few on interculturality.

Keywords: social education, comparative education, coexistence, interculturality, educational system.

Introducción

Uno de los elementos que más ha transformada la realidad española ha sido la llegada de población extranjera al territorio. España, País tradicionalmente de emigrantes, se convirtió por primera vez en su historia reciente en un lugar de acogida de inmigrantes. El cambio vino dado a mediados de los años noventa, con el crecimiento económico español y las crisis económicas en América Latina, Asia y África (Simó *et al.*, 2005). Esta llegada de nuevas personas tuvo un gran impacto en diferentes aspectos de la sociedad. En el mercado laboral, ocupándose de algunos sectores laborales poco atractivos para los autóctonos (González, Garreta y Llevot, 2021); en el social, siendo agentes activos de diversas organizaciones (Llevot y López, 2016); en el económico, siendo aportadores netos a las arcas del estado (Hellio y Moreno Nieto, 2021); y, finalmente, el que nos interesa desde el presente texto: el educativo.

El impacto de la migración en las escuelas se ha mantenido hasta la actualidad. Según los datos del Ministerio de Educación y Formación profesional (2022), en España habían

matriculados en el curso 2020/2021 un total de 857.175 alumnos, siendo el 9,3% de todos los estudiantes. La distribución, como era esperable, no es igualitaria. Mientras algunas comunidades como las Islas Baleares o Cataluña se encuentran por encima de la media (16,3% y 15,5%, respectivamente) otras tienen porcentajes mucho más bajos, como es el caso de Extremadura o Galicia (3,2% y 3,8%, respectivamente).

La nueva diversidad escolar llamó la atención de investigadores y educadores por igual desde su aparición, en especial a lo referente a hacer efectivos el fundamento de calidad educativa planteado por la UNESCO, destacado en el trabajo de Delors (1996, p. 4), que está relacionado con la convivencia: *aprender a vivir juntos*. Teniendo este punto como meta, varias comunidades autónomas españolas han desarrollado normativas para trabajar la convivencia y la diversidad en sus centros. Cataluña, la segunda con más porcentaje de alumnos extranjeros en sus aulas, implementó como obligatorio el diseño e implementación de planes de convivencia en sus centros educativos a partir del año 2021 (González, Bernad, López y Llevot, 2021). En un trabajo reciente, Cerviño (2021) destacó la importancia de trabajar la convivencia y la interculturalidad en los centros educativos. Según su trabajo, los planes de convivencia (obligatorios de acuerdo con las directrices de la LOMCE), sólo están presentes en la mitad de los centros. Los conflictos más habituales, siguiendo con Cerviño (2021), son los relacionados con situaciones de racismo o xenofobia (sumando un total de 37,9% de los casos). Lo más común es que estas situaciones sean abordadas por parte del personal del centro. No pasa lo mismo en otros Países del entorno europeo. Destacable es el caso de Italia, donde es habitual una figura profesional específica que, en España, no lo es tanto. Se trata del mediador intercultural, el cual está presente en la mayoría de los centros educativos de primaria (Fiorucci, 2020). Por su parte, en el estado español, los mediadores interculturales no han sido tan implementados dentro del sistema educativo. Su presencia ha tenido una evolución desigual a lo largo de los años, con un proceso de implementación paulatino a principios del siglo XXI hasta su constante reducción en el periodo posterior a la crisis (Bernad y Llevot, 2018).

Pese a ello, una figura profesional ha ido emergiendo en los últimos años en España. Se trata del educador social. Desde la aparición de la diplomatura en el año 1996, la profesión no ha parado de crecer y tener presencia en diferentes ámbitos, convirtiéndose en una profesión presente en diversos ámbitos. Entre ellos, el ámbito de la educación formal (Habid Allah, 2013). Esto no resulta sorprendente en la evolución histórica de la Educación Social. Se trata de una profesión que ha ido consolidándose poco a poco a lo largo de los años y, pese a ya contar con más de 25 años de reconocimiento oficial en España, todavía está en proceso de estandarizarse en diversos ámbitos. Sin embargo, resulta sorprendente su escaso calado en un espacio, a priori, tan próximo como es el de las escuelas o los institutos de secundaria (Galán, 2019).

Por tanto, la implementación de los educadores sociales en las escuelas e institutos de secundaria no ha sido generalizada en todo el territorio. Algunas comunidades autónomas lo han hecho de formas muy diferentes y otras, simplemente, no lo han hecho. Teniendo presente el contexto ya comentado de diversidad en el sistema educativo, la necesidad de gestión de ésta en las instituciones educativas y la implementación desigual del educador social en las diferentes comunidades, el presente artículo buscará resolver los siguientes objetivos: identificar el papel reconocido de los educadores sociales por parte de las administraciones educativas y delimitar las funciones de los educadores en los centros de educación formal vinculadas explícitamente con la gestión de la convivencia y la interculturalidad.

1. El educador social en los centros escolares españoles

El nuevo siglo puso de manifiesto la importancia de cuestiones como la participación, el desarrollo de una ciudadanía crítica, la socialización, la educación en valores y, también, cuestiones que atañen al presente artículo como la convivencia y la interculturalidad. Se hizo, por tanto, necesario una figura profesional específica para trabajar estos temas que acabaría siendo el educador social (Duk y Murillo, 2018).

En algunos puntos del estado español se llevan implementado diversas experiencias de la educación en las aulas escolares, incluso antes de la oficialización de la formación universitaria en el año 1996 (Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez, 2017). Es el caso de Cataluña, donde las intervenciones desde esta disciplina se pueden encontrar a mediados de la década de los 80. No se trataban de reconocimientos formales por parte de la administración, sino más bien de proyectos puntuales entre la Conselleria d'Educació y administraciones locales, principalmente vinculados a la mediación escolar, la lucha contra el absentismo escolar o las Unidades de Escolarización Compartida, además de coordinaciones entre Servicios Sociales Municipales y escuela e institutos de secundaria (Puig Santulària y Fernández de Sanmamed Santos, 2018). Siguiendo con los mismos autores, esta colaboración estrecha no resulta sorprendente ya que la Educación Social y la escuela comparten los siguientes objetivos (Puig Santulària y Fernández de Sanmamed Santos, 2018, p. 20):

- ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal;
- favorecer la integración social;
- perseguir la autonomía de las personas;
- potenciar la promoción cultural y social;
- promover la comprensión del entorno, la capacidad de análisis de la realidad y el espíritu crítico.

En su trabajo, López-Zaguirre (2013) defendía la figura del educador social dentro de las escuelas como una vía para hacer efectivo el derecho a la educación de calidad marcada por la UNESCO y las cuestiones anteriormente citadas. Este autor identificó la participación de los profesionales de la educación social en los centros educativos mediante tres modelos distintos:

- proyectos concretos dirigidos por educadores sociales en los centros escolares: se tratarían de intervenciones desarrolladas dentro de las escuelas o institutos pero impulsadas por estos centros sino por otras entidades. Con lo cual, son intervenciones habitualmente de una duración corta, con poca implementación dentro de la institución y buscando objetivos muy específicos;
- educadores sociales integrados dentro de los Servicios Sociales de los municipios: hace referencia a las labores de los profesionales de la educación social en los Servicios Sociales municipales, entre las cuales se encuentra la coordinación con los profesionales de la educación formal para diferentes labores relacionadas con la gestión de su situación familiar y social;
- educadores sociales adscritos a los centros escolares: se trata de una de las modalidades que se está implementando de forma más reciente en el estado español, siendo el educador social un miembro del equipo del centro educativo.

Es esta última opción la que, desde el presente texto, creemos que puede aportar más a la gestión de la diversidad y la convivencia en los centros educativos, dado que es la única donde la presencia del educador está presente de forma continua en el centro y, donde, a su vez, puede influir más en el mismo. Se trataría, por tanto, de un profesional centrado en apoyar la labor escolar, más relacionada en lo curricular, mediante un trabajo vinculado con un trabajo directo en la integración social, la vida comunitaria y social y la

prevención de problemáticas consecuentes de la desigualdad como el racismo, el maltrato o el abandono escolar, entre otras cuestiones (Sáez, 2019). Los resultados de esta colaboración ya se han demostrado como positivos. Así lo abordó Ortega (2005) a inicios del siglo con las primeras experiencias de educadores sociales en escuelas, donde se vio una incidencia positiva en el menor, la familia y su entorno.

Esta cuestión ha continuado generando interés hasta la actualidad. Tanto es así que la publicación del proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (más conocida como Ley Rhodes) en el año 2020 volvió a recrudecer el debate sobre los educadores en las escuelas e institutos. En esta ley, se plantea como objetivo general garantizar los derechos de los menores de edad así como su desarrollo integral a través de acciones de diagnóstico, sensibilización, prevención e intervención en aquellos elementos que dificulten su pleno desarrollo como personas. Más concretamente, en su artículo 33, se habla de la figura del «coordinador de bienestar y protección» como el encargado de hacer efectivo este objetivo. El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) pide que esta figura sea cubierta, necesariamente, por un educador social (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022).

Pese a todo, la implementación de los educadores sociales en los centros educativos formales sigue siendo muy escasa (Sierra et al., 2017). En el momento de escribir este texto, solo seis comunidades autónomas han incluido educadores sociales en sus centros educativos. Es en este marco donde se plantea el presente artículo, buscando conocer en profundidad qué funciones tienen otorgadas estos nuevos profesionales de los centros escolares y, más concretamente, si estas tienen un papel destacado en la gestión de la convivencia y la interculturalidad.

2. Método

La metodología del presente texto se incluye dentro de la educación comparada, mediante la cual se buscará identificar semejanzas y diferencias entre sistemas educativos. Para el caso concreto del educador social en los centros escolares, se tratarán de los sistemas educativos de las seis comunidades que los han incluido dentro de su normativa (Caballero et al, 2016). Estas comunidades son:

- Extremadura;
- Castilla-La Mancha;
- Islas Baleares;
- Canarias;
- Andalucía;
- Cataluña.

La selección de estas Comunidades Autónomas fue hecha a partir del criterio de que hubiese un reconocimiento oficial por parte de la administración educativa autonómica y que su implementación esté prevista para todo el territorio. De esta manera, se han dejado fuera experiencias destacadas como las de Zaragoza (Maset y Vidal, 2006) al no implementarse en toda la región. Se han tomado las normativas de cada una de las comunidades como las fuentes de información para realizar la investigación. El estudio se planteó inspirado en los siguientes indicadores utilizados previamente por Gabarda Méndez y Colomo Magaña (2019) para conocer en profundidad una figura profesional.

Estos son:

- titulación: requerimiento de la titulación oficial en Educación Social, ya sea grado, diplomatura u otras alternativas;
- trabajo en un determinado espacio: este indicador hace referencia al lugar donde el educador social ejercerá sus funciones;
- funciones en relación con la gestión de la convivencia: se buscará una mención explícita a esta labor;
- funciones en relación con la gestión de la interculturalidad: se intentará identificar una mención explícita a esta labor.

El primer paso del proceso consistió en recopilar todas las normativas de cada una de las comunidades autónomas identificadas. Seguidamente, se siguieron las fases propias de la técnica marcadas por Krippendorff (1990). Tras realizar el análisis preliminar, se decidió eliminar los indicadores de *Especialidad acorde* y *Experiencia previa en docencia* dado, aunque eran pertinentes para analizar la figura del educador social en los centros, ninguna de las normativas identificadas mencionaba estas cuestiones. La única excepción fue Cataluña, pero no en los mismos términos.

De una forma similar, los indicadores de *Antigüedad en el centro*, *Participación en proyectos de innovación o formación* y *Experiencia previa en tutoría* no se utilizaron en este trabajo al no estar relacionados con la figura del educador social. Finalmente, se tomó la decisión de añadir dos indicadores que no estaban presentes en el trabajo de Gabarda Méndez y Colomo Magaña (2019), los cuales son *Funciones en relación con la gestión de la convivencia* y *Funciones en relación con la gestión de la interculturalidad* ya que eran claves para conseguir los objetivos del presente artículo.

Se inició el análisis con una lectura exploratoria de las normativas con la finalidad de identificar toda la información directamente vinculada con los educadores sociales en los centros escolares. Seguidamente, se procedió a identificar los apartados donde se hacía mención explícita a la figura del educador social y, después, establecer un sistema de categorías para realizar el análisis mediante los cuatro indicadores. A partir de éstos, se hará un análisis cualitativo de la figura profesional y sus funciones. Al igual que pasaba en el trabajo de Gabarda Méndez y Colomo Magaña (2019), al ser indicadores dicotómicos no fue necesario utilizar programas de análisis.

3. Resultados

Tal y como se comentó en los apartados previos, la figura del educador social está presente en pocas comunidades autónomas de España. La característica descentralización del estado español en materia educativa hace que exista una normativa por cada una de ellas. A continuación, se puede apreciar las normativas de referencias dónde sale detallado el profesional de la educación social. Antes de iniciar el análisis pormenorizado, cabe hacer una mención inicial sobre las normativas educativas donde se hace referencia al educador social.

La más llamativa es que, con la excepción del caso de Extremadura, en ninguna de las comunidades autónomas se incluye al profesional de la educación social dentro de las leyes educativas de la comunidad. Otro elemento destacado de la primera tabla es el escaso número de comunidades autónomas que recogen esta figura. Siendo tan solo 6 de las 17 existentes, a las que hay que sumar las dos ciudades autónomas.

Comunidad Autónoma	Normativa de referencia
Extremadura	Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006
	Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura
Castilla-La Mancha	Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dispone la publicación del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha
Andalucía	Resolución de 16 de octubre de 2.006, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación
	Decreto 19/2007 para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia, en el marco de la Ley de Educación andaluza y Las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa
	Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa
	Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía de 2014-2015
Canarias	Ley 6/2014 Canaria de Educación no universitaria
	Plan Estratégico de Atención a la Diversidad
	Resolución, 26 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la educación social
Islas Baleares	Instrucció 16/2020 de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, de funcionament del Programa per a la Prevenció de l'Abandonament Escolar dels Alumnes d'Educació Secundària de les Illes Balears per al curs 2020-2021
Cataluña	Resolució EDU 199120

Tab. 1: Normativas referentes a la educación social en los centros escolares en las Comunidades Autónomas (elaboración propia).

Focalizando ya el análisis en los indicadores antes marcados, en la siguiente tabla (Tab. 2) se puede observar, de forma resumida, las cuestiones referentes a la figura profesional analizada. En cuanto al primer indicador, la tabla refleja una casi completa unanimidad en cuanto a la titulación que debe poseer la persona que aspira a ocupar el puesto. La nota discordante la da, en este caso, la comunidad de las Islas Baleares con la última reforma al Programa de Prevención de Abandono Escolar. En ésta, se eliminó la necesidad de poseer el título universitario en Educación Social y pasó a ser ocupado por la figura del Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC), decisión que generó polémica dentro del colectivo.

Respecto al espacio que ocupan los profesionales de la educación social dentro de los centros, en este sentido sí se aprecia una mayor diversidad. Analizando cada comunidad, la primera de ellas en implementar los educadores sociales en los centros escolares fue Extremadura, tanto dirigidos a I.E.S. como I.E.S.O. Sus labores se llevaban a cabo, principalmente, dentro del Departamento de Orientación diseñando e implementando intervenciones relacionadas con la convivencia y otras tareas que el propio departamento le solicite. Además, es requisito para poder llevar a cabo esta función tener la titulación de Educación Social.

	Titulación	Trabajo en un determinado espacio
Extremadura	Titulado en Educación Social	Departamento de Orientación
Castilla-La Mancha	Titulado en Educación Social	Solo aquellos centros que justifiquen suficientemente la necesidad de atender a situaciones especialmente problemáticas
Canarias	Titulado en Educación Social	Departamento de Orientación
Islas Baleares	Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC)	Colaboración entre el centro escolar, Servicios Sociales municipales y otros recursos comunitarios
Andalucía	Titulado en Educación Social	Dentro de los Equipos de Orientación Educativa
Cataluña	Titulado en Educación Social	Centros de máxima complejidad

Tab. 2: Titulación requerida y etapa o espacio de ejercicio de los educadores sociales (elaboración propia).

Castilla-La Mancha tiene una particularidad que la distancia del resto. En este caso, la presencia de los educadores sociales en los centros escolares está limitada a aquellos que lo soliciten de manera justificada cuando haya un problema vinculado con la convivencia. En este sentido, tal y como marca la normativa, Inspección Educativa deberá realizar un informe positivo donde se delimite que realmente existe la necesidad de un educador social. En esta línea, el educador se encargará de labores vinculadas con la mediación, la convivencia y el asesoramiento a maestros, equipo directivo y familias. La normativa, a su vez, especifica que el profesional debe ser titulado en Educación Social, dentro de la como funcionario, Cuerpo Técnico (A2).

Andalucía es la comunidad autónoma donde se han podido identificar más normativa referentes a los educadores sociales en los centros escolares. En esta línea, ya desde el primer documento del año 2006 se establece que el profesional de la educación social debe tener la titulación oficial de Educador Social (en el momento de su publicación, una diplomatura). Los educadores sociales en Andalucía en el ámbito escolar están limitados a labores dentro de los Equipos de Orientación Educativa, realizando labores juntamente con otros profesionales como orientadores, psicopedagogos o psicólogos.

En cuanto a las dos comunidades autónomas insulares, sus casos son bastante singulares. La incorporación de los profesionales de la educación social no está reflejada en normativas legales sino que lo hacen mediante coordinaciones a través de programas específicos. En el caso de Canarias, la participación de los educadores en escuelas e institutos es el resultado de un acuerdo entre el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias y la Consejería de Educación y Universidades para el correcto desarrollo del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad. Al igual que en el caso de Extremadura, su incorporación tiene lugar dentro de los Departamentos de Orientación y es requisito para participar tener la titulación universitaria en Educación Social. El caso de los educadores sociales en Baleares fue el que más cambios tuvo. Su inclusión vino en el curso 2008-2009. Su duración se vio paralizada varios años hasta que fue retomada en el año 2020 con su introducción dentro del Programa de Prevención para el Abandono Escolar que, en su última modificación, no hacía necesario ser titulado en Educación Social, como ya se comentó. Al estar dentro de un plan específico, su labor no se limitaba al centro escolar, sino que también incluía otros espacios como los Servicios Sociales del municipio y otros recursos comunitarios que fueran necesarios.

El último caso para comentar es el de Cataluña. Como ya se ha comentado, los educadores sociales catalanes y los centros escolares tienen una larga tradición de

colaboración. Sin embargo, no fue hasta el año 2020 cuando se oficializó su ingreso como un profesional más de la institución y, por tanto, no un colaborador vinculado a un programa específico. En el momento de redacción de este texto, la incorporación de los educadores sociales todavía se está haciendo efectiva. Sin embargo, la normativa ya delimita que deben ser titulados en Educación Social y que serán asignados a centros de máxima complejidad, ya sean de primaria o secundaria.

En cuanto a las funciones de los educadores sociales reconocidas por las normativas, la tabla 3 resume la presencia explícita de las dos analizadas en los indicadores de este trabajo.

	Extremadura	Castilla-La Mancha	Canarias	Islas Baleares	Cataluña	Andalucía
Funciones en relación con la gestión de la convivencia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Funciones en relación con la gestión de la interculturalidad	No	No	No	No	No	Sí

Tab. 3: Funciones de los educadores sociales en relación con la convivencia y la gestión de la diversidad (elaboración propia).

La primera observación que se puede hacer de la anterior tabla es que existe una unanimidad en cuanto a la labor del educador social en relación con la convivencia. No pasa lo mismo, sin embargo, con el trabajo de atención a la interculturalidad, como veremos a continuación. Comenzando, una vez más, por la primera Comunidad Autónoma en introducir a los educadores sociales en los centros escolares. Extremadura reconoce funciones de gestión de la convivencia en el centro pero no en relación con la interculturalidad. En cuanto a la gestión de la convivencia, las Instrucciones Generales del año 2006 no habla concretamente de convivencia como tal, sin embargo, hace mención la mediación en los conflictos escolares como una función propia de los profesionales de la educación social. Más adelante, con la aprobación de la Ley de Educación de Extremadura del 2011 sí se especifica lo siguiente en el artículo 59 cuando habla de las funciones de los educadores sociales: *Diseñar y ejecutar acciones que favorezcan la convivencia escolar, en colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y social*. Por su parte, no hay ninguna mención directa a la gestión de la interculturalidad o la diversidad cultural en la normativa actual. En cuanto a Castilla-La Mancha, la situación es similar al caso anterior. La normativa reconoce entre las funciones propias de los educadores sociales el trabajo en aulas de convivencia. Sin embargo, no hay ninguna mención específica a la atención a la diversidad. Un caso contrario a los dos anteriores es el de Andalucía. Siendo la única de las tres pioneras en introducir a los educadores sociales en los centros escolares en los que se reconocen sus labores tanto en relación con la convivencia como con la gestión de la interculturalidad. Más específicamente, la Resolución de 16 de octubre de 2006, delimita, entre otras, las funciones de intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y, también, el desarrollo de programas para la integración multicultural. Las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 siguen en la misma línea, se atribuyen a los educadores sociales un amplio número de funciones, entre las que se destacan la educación para la convivencia y resolución de conflictos y la intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural. En el caso de Canarias, la

cláusula segunda de la Resolución de 26 de septiembre de 2017 determina como actuaciones propias de la educación social en los centros escolares la siguiente: *Favorecer, la implementación y experimentación de los programas de convivencia en el centro educativo y su entorno para la prevención y afrontamiento de la conflictividad escolar y la violencia infanto-juvenil*. A lo largo del texto legal se hacen menciones a funciones sobre la atención a la diversidad, sin embargo, no se hace de manera explícita en relación con la interculturalidad o conceptos afines a ésta. En las Islas Baleares, la situación es similar al otro archipiélago español. Se habla abiertamente de realizar programas de convivencia escolar pero, por su parte, no hay menciones explícitas a la educación intercultural, la gestión de la diversidad por orígenes, atención a minorías o equivalentes. Finalmente, Cataluña es el caso más novedoso y, al mismo tiempo, el más antiguo. Pese a todo, si nos limitamos a la normativa vigente, ésta reza que una de las funciones de los educadores en los centros escolares es la de «Promover el desarrollo de programas específicos de salud, igualdad y prevención de violencias»¹. Si bien es cierto que otra de las funciones habla de favorecer la integración, no se hace de forma explícita a minorías u otros orígenes, lo que le deja fuera del indicador utilizado en este trabajo.

4. Discusión y conclusiones

Tras esta revisión comparada de la normativa en materia de educación social en los centros escolares, la primera gran reflexión ya fue destacada previamente: existe una escasa implementación de los educadores sociales en las escuelas e institutos españoles. Resulta especialmente llamativo, ya que la educación social no es una profesión tan *joven* hoy en día y sus objetivos parecen encajar con los retos que tienen por delante las escuelas en materia de convivencia e interculturalidad (Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez, 2017; Puig Santulària y Fernández de Sanmamed Santos, 2018).

De forma similar, el escaso reconocimiento no solo se puede apreciar a lo largo del territorio, sino dentro de cada uno de los pocos que sí reconocen a la educación social de manera formal. Siendo que en casi todos ellos, los educadores sociales en centros escolares no están dentro de las normativas educativas sino que están en otro tipo de normas. En esta norma, se escapa Extremadura, siendo quizás la que más ha avanzado en cuanto a la integración de los educadores sociales en escuelas e institutos (Galán, 2019).

El escaso reconocimiento no se hace tan extensible en cuanto a la titulación requerida para ejercer, pese a que se continúan destacando casos como el ya comentado de Baleares, donde no es necesaria la titulación en Educación Social para realizar labores claramente relacionadas con esta profesión. Otra observación que se puede hacer es que no existe una correlación directa entre la entrada de los educadores sociales en las escuelas e institutos con el porcentaje de alumnado de origen extranjero. Habiendo algunas con un elevado porcentaje que no cuentan con estos profesionales en sus centros (como es el caso de La Rioja con un 13,4%) y otras con un porcentaje muy bajo que sí incluyeron a éstos profesionales (Extremadura, con un 2,8%) (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2022).

El escaso reconocimiento también se puede apreciar en un espacio variable y poco definido a ocupar y en las competencias que les son otorgadas a los educadores sociales. Como se ha comentado en el apartado de resultados, la mayor parte de las Comunidades Autónomas incluyen a los educadores sociales en los espacios de orientación (ya sean los EOE o los Departamentos de Orientación). Si bien este elemento no es negativo *per se*, si puede favorecer a la inexactitud de la labor del profesional, haciendo de su labor algo más ambiguo (Habid Allah, 2013). Aunque escapa a los límites del presente artículo, ya

se han alzado voces indicando choques de competencias entre diversos profesionales como consecuencia de este elemento.

En cuanto a las competencias que han sido analizadas en este trabajo, se ha hecho evidente que los educadores sociales se han erigido como los referentes de la convivencia en el ámbito escolar. Así lo muestran las normativas, donde todas ellas atribuyen a los educadores funciones relacionadas con este elemento, buscando satisfacer una de las grandes necesidades del actual sistema educativo español (Cerviño, 2021). No pasa lo mismo con la gestión de la interculturalidad, donde tan solo una de las comunidades autónomas reconoce de forma explícita esta función a los educadores sociales. Siendo otro de los temas acuciantes que destacó Cerviño (2021), cabe plantearse qué figura profesional se está haciendo cargo de esta labor en España, teniendo presente que el mediador intercultural no está tan presente como en Italia (Fiorucci, 2020).

De esta manera, se puede concluir que la educación social está teniendo una introducción lenta en el sistema educativo formal. En algunos casos, como el de las Islas Baleares, con una gran cantidad de problemas en el proceso. Teniendo presente los fundamentos de la educación de calidad marcada por la UNESCO (Delors, 1996), la administración educativa española no está utilizando todos los recursos a su disposición para conseguir la ansiada Educación Inclusiva (Puig Santulària y Fernández de Sanmamed Santos, 2018). Con todo, este estudio también ha evidenciado elementos que cabría abordar en futuros estudios. Uno de ellos es la propia indefinición de las funciones, haciendo que, quizás, en algunos centros, se estén realizando labores vinculadas con la educación intercultural pero que no estén siendo reconocidas como tal. De esta manera, se hace necesario profundizar más en la labor de los educadores sociales en los centros escolares para definir, más allá de lo que dice la normativa, que se está haciendo con la interculturalidad.

Notas

¹ Traducción propia del catalán al castellano de la siguiente frase: «Promoure el desenvolupament de programes específics de Salut, d'Igualtat i de prevenció de violències».

Bibliografía

- Bernad O. y Llevot N. (2018), *La diversidad religiosa y cultural en la escuela pública de Cataluña*. En M. Sisto (Editora), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar*, Barcelona, Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), pp. 119-126.
- Caballero Á., Manso J., Matarranz M. y Valle, J. M. (2016), *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles*. En «Revista Latinoamericana de Educación Comparada», Vol. 9, pp. 39-56.
- Cerviño I. (2021), *El reto de la convivencia intercultural en Andalucía y Catalunya: una investigación en educación primaria*. En «Educación Intercultural – Teoría, Investigación, Prácticas», Vol. 19, n. 1, pp. 216-231. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13918>.
- Delors J. (1996), *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, Unesco.
- Decreto 19/2007 para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia, en el marco de la Ley de Educación andaluza y Las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. En <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2> (consultado el 21/03/2022).
- Duk C. y Murillo, F.J. (2018), *El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja*. En «Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva», Vol. 12, n. 1, pp. 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>.

- Díez-Gutiérrez E. J. y Muñiz-Cortijo L. M. (2022), *Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes. REICE*. En «Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación», Vol. 20, n. 1, pp. 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>.
- Fiorucci M. (2020), *Educación, formación e pedagogía in prospettiva interculturale*, La melagrana, Ricerche e progetti per l'intercultural, Milano, FrancoAngeli.
- Galán D. (2019), *La realidad de los educadores sociales en el estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. Educació Social*. En «Revista d'Intervenció Socioeducativa», Vol. 71, pp. 79-104.
- Gabarda Méndez V. y Colomo Magaña E. (2019), *Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Practicum del Máster de Educación Secundaria*. En «Revista Española de Educación Comparada», n. 34, pp. 163-181. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23524>.
- Gobierno de Canarias, *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad*. En <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseñanzas/atencion-a-la-diversidad/> (consultado el 28/03/2022).
- González J.A., Bernad O., López M.P. y Llevot N. (2021), *Los proyectos de convivencia en la escuela catalana: una comparativa entre centros urbanos y rurales*. En E. Albert Monrós (Editor), *Los proyectos de convivencia en la escuela catalana: una comparativa entre centros urbanos y rurales*, Madrid, Dykinson, pp. 400-407.
- González J.A., Garreta, J. y Llevot, N. (2021), *Trabajadores temporeros inmigrantes en el campo de Lleida (España): perfiles y situaciones sociolaborales*. En «Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural», n. 31, pp. 109-137. <https://doi.org/10.4422/ager.2021.02>.
- Habid Allah M.C. (2013), *Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social*. En «RES. Revista de Educación Social», n. 17, pp. 1-13.
- Hellio E. y Moreno Nieto J. (2021), *La ecología-mundo bajo plástico: un análisis de la articulación entre la explotación de la naturaleza, el racismo y el sexismo en la producción de frutos rojos de Huelva*. En «Relaciones internacionales», n. 47, pp. 125-142.
- Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía de 2014-2015. En https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/informes.htm (consultado el 25/03/2022).
- Instrucció 16/2020, de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, *de funcionament del Programa per a la Prevenció de l'Abandonament Escolar dels Alumnes d'Educació Secundària de les Illes Balears per al curs 2020-2021*. En <http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/tisoc/> (consultado el 30/03/2022).
- Instrucciones de 27 de Junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa. En <https://www.csif.es/contenido/extremadura/educacion/149935> (consultado el 15/03/2022).
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. En <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-17-de-septiembre-de-2010-de-la-direccion-general-de-participacion-e-innovacion> (consultado el 22/03/2022).
- Krippendorf K. (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, *de Educación de Extremadura*. En https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ex-14-2011.html (consultado el 15/03/2022).
- Ley 6/2014, de 25 de julio, *Canaria de Educación no Universitaria*. En <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipaguadulce/2014/08/14/ley-62014-de-25-de-julio-canaria-de-educacion-no-universitaria/> (consultado el 25/03/2022).
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, *de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. En <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con> (consultado el 15/03/2022).
- Llevot N. y López-Teulón M. P. (2016), *Un estudio sobre asociaciones africanas en Cataluña: acciones y líneas de futuro*. En «Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal», Vol. 6, pp. 37- 70. <https://doi.10.15257/ehquidad.2016.0008>.
- López Zaguire R. (2013), *Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el Estado Español*. En «RES: Revista de Educación Social», n. 16, pp. 1-6.

- Marsset Moreno R. y Vidal Peguero L. (2006), *¿El Proyecto de Integración de Espacios Escolares en centros de Educación especial de Zaragoza? Una innovadora experiencia de intervención socioeducativa por un ocio inclusivo*. En «RES: Revista de Educación Social», n. 5, pp. 1-6.
- Ministerios de Educación y Formación Profesional (2022), *Distribución del alumnado extranjero por Administración educativa*. En <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/alumnos-extranjeros.html> (consultado el 28/04/2022).
- Resolució EDU 199120. En https://www.cgtenyament.cat/wp-content/uploads/2020/08/pdf_edu199120.pdf (consultado el 30/03/2022).
- Resolución de 16 de octubre de 2.006, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación. En <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/213/11> (consultado el 20/03/2022).
- Resolución de 26 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Universidades, *por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la educación social*. En <https://www.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=76223> (consultado el 29/03/2022).
- Sáez L. (2019), *Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias*. En «Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa», n. 71, pp. 15-38.
- Sierra J.E., Vila E.S., Caparrós E. y Marín V.M. (2017), *Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones*. En «Revista Complutense de Educación», Vol. 28, n. 2, pp. 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542.
- Simó C., Jabbaz M., Torres F., Giner J., y Herzog B. (2005), *Asociacionismo y población extranjera en la Comunidad Valenciana*. En «Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho», Vol. 12, pp. 1-57.
- Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, *por la que se dispone la publicación del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha*. En <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-26-06-2002-consejeria-educacion-cultura> (consultado el 20/03/2022).
- Ortega J. (2005), *Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela*. En «Revista de Educación», Vol. 336, pp. 111-127.
- Puig Santulària X. y Fernández de Sanmamed Santos A. (2018), *Profesión necesaria para una escuela inclusiva*. En X.M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M.V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F.X. Candia Durán (Editores), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)*, Ourense, EES, pp. 17-50.
- Terrón-Caro T., Cárdenas-Rodríguez R. y Rodríguez R. (2017), *Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas*. En «Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria», Vol. 29, pp. 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02.