



## Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones

José Eduardo Sierra Nieto<sup>1</sup>; Eduardo S. Vila Merino<sup>2</sup>; Ester Caparrós Martín<sup>3</sup>; Víctor M. Martín Solbes<sup>4</sup>

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: enero 2016 / Aceptado: febrero 2015

**Resumen.** El cruce de caminos entre la educación social y la escolar, constituye un foco recurrente en la literatura pedagógica. Tomando el caso de Andalucía, la incorporación en 2007 de educadoras y educadores sociales en los centros educativos, vino a actualizar la discusión alrededor de dicho foco. En este artículo, que forma parte de un estudio más amplio sobre el impacto de esta figura profesional en el sistema educativo andaluz, se propone una revisión del estado de la cuestión; así como un análisis de los asuntos más relevantes que se desprenden de la literatura, centrada en los ámbitos y funciones de estos profesionales. Entendemos que para las educadoras y los educadores sociales, las funciones que han de llevar a cabo están muy vinculadas a los contextos donde desarrollan su labor y las personas hacia las cuales se dirige su actuación. Por ello, consideramos importante que, a la hora de reflexionar sobre esta figura profesional en los centros educativos, sea preciso hacerlo en relación a sus funciones. Se hace un repaso a los principales antecedentes prácticos y normativos, así como un análisis de la legislación vigente, centrándonos en la comunidad autónoma andaluza. La incorporación de estos profesionales, como venimos reconociendo, está significando un replanteamiento de la cultura profesional de los centros escolares. El artículo finaliza proponiendo algunos aspectos para la discusión y una serie de líneas futuras de indagación.

**Palabras clave:** educación social; sistema educativo; educación inclusiva; profesionalización; reforma de la educación.

[en] The role and functions of social educators in andalusian schools. Analysis and reflexions

**Abstract.** The crossroads of social education and school forms a recurring theme in pedagogical literature. In the case of Andalusia, the incorporation in 2007 of social educators in schools updated discussions around this subject matter. In this paper, which forms part of a broader study on the impact of this professional on the Andalusian educational system, a review of the state of affairs is proposed; such as, an analysis of the most relevant issues that emerge from the literature, focusing on

---

<sup>1</sup> Universidad de Cádiz (España)  
E-mail: eduardo.sierra@uca.es

<sup>2</sup> Universidad de Málaga (España)  
E-mail: eduardo@uma.es

<sup>3</sup> Universidad de Cádiz (España)  
E-mail: ester.caparros@uca.es

<sup>4</sup> Universidad de Málaga (España)  
E-mail: victorsolbes@uma.es

the sphere and functions of these professionals. We understand that for social educators, the functions to be performed are closely linked to the contexts where they carry out their work and the people to which its action is directed. We therefore consider it important that, when reflecting on this professional in schools, it must be done so in relation to their functions. An overview is made of the main practical and regulatory background, as well as an analysis of the existing legislation, focusing on the Autonomous Region of Andalusia. The addition of these professionals, as we can see, means a rethinking of the professional culture of schools. The paper finishes proposing some aspects to debate and a series of after inquiry future lines.

**Keywords:** social education; educational system; inclusive education; professionalisation, educational reform.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Los educadores y las educadoras sociales en los centros escolares. 3. Antecedentes y marco normativo andaluz. 4. Discusión. 5. A modo de cierre. 6. Referencias bibliográficas. 7. Referencias digitales

**Cómo citar:** Sierra Nieto, J.E.; Vila Merino, E.S.; Caparrós Martín, E. y Martín Solbes, V.M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495.

## 1. Introducción

En nuestras sociedades complejas y multiculturales, con cambios sociales cada vez más acelerados (Giró, 2007; Unceta, 2008), la escuela debe suministrar las herramientas analíticas que nos permitan salir de la etapa obligatoria con la capacidad de “reinventarnos” (Feito, 2009: 131). El modelo educativo necesario para este objetivo es aquel que permite “*hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social*” (Consejo de la UE, 2003/C 295/05). Un modelo de escuela que combata la exclusión educativa, aquello que sucede cuando determinado alumnado en la educación obligatoria es privado de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades idóneas para ejercer el derecho a la educación (Guarro, 2002; Escudero, González & Martínez, 2009; Escudero, 2012; Rico & Martín, 2014). La escuela ha ido buscando diferentes fórmulas y propuestas, introduciendo transformaciones paulatinas en su concepción, organización y democratización (Fernández Enguita, 2004). Así, la concepción clásica de la escuela se ha ido erosionando y viene evolucionando hacia un espacio más plástico y dinámico, con capacidad de adaptación a los nuevos escenarios sociales y de aprendizaje (Pérez Gómez, 2012).

Estas transformaciones han dado lugar a la incorporación de nuevos programas y profesionales entre los que se encuentran los educadores y las educadoras sociales. Como decimos, en este incierto escenario, la educación adquiere un valor contra los procesos de exclusión social y educativa, lo que hace pertinente la incorporación de los profesionales de la educación social al sistema educativo, como piezas fundamentales de concienciación ciudadana y como nexo entre el mundo escolar y el comunitario (Cendrero et al, 2012: 38).

Para dar respuesta a esta realidad, en Andalucía se viene apostando por un sistema educativo que equilibre los principios de igualdad y diversidad, impulsando la cohesión social (LEA, 2007). Como parte de esa apuesta, durante la

reforma educativa acometida en 2007 se legisló para incorporar a educadoras y educadores sociales al sistema educativo. Profesionales cualificados para trabajar en contextos educativos y socioculturales diversos, cuyo perfil profesional les capacita para conjugar e integrar la dimensión escolar del alumnado con otras dimensiones, como la personal, la familiar y la comunitaria, lo que supone una aportación significativa. Su incorporación al sistema educativo tuvo lugar en el curso 2007-08, persiguiendo desde la Administración que educadoras y educadores sociales se convirtieran en motores de cambio y transformación de dicho sistema, como consecuencia de acercar lo escolar al territorio y a la comunidad (Rico, 2012).

Desde entonces muchas cosas han pasado, entre otras, la paralización del proyecto y posterior desarrollo de esta figura profesional. No obstante, y dado el tiempo transcurrido así como la relativa ausencia de investigaciones empíricas al respecto, parece aconsejable detenerse en estudiar el impacto educativo y social de la implantación de dicha figura, entrando a conocer y evaluar la naturaleza y alcance de las intervenciones desarrolladas. Con este propósito iniciamos una investigación, de la que forma parte este artículo, en la que se está buscando poner en juego prácticas investigativas de corte evaluativo (Kushner, 2000; Pérez Serrano, 2004), que permitan escrutar el alcance de las políticas públicas, ofreciendo información relevante tanto para reorientar dichas políticas, como para fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los educadores sociales.

Dicha investigación, actualmente en desarrollo, se está llevando a cabo a través de una metodología de *grupos de discusión* (Suárez, 2005) y *estudios de caso* (Simons, 2010). El presente artículo se detiene en un repaso teórico y normativo que actualiza el estado de la cuestión en lo referido a la educación social en el marco escolar. Se busca recuperar también textos, tanto de reflexión teórica como los más cercanos a la narración de experiencias, que permitan identificar las principales problemáticas que acompañan a la incorporación de educadoras y educadores sociales a los centros educativos. El artículo finaliza señalando los principales ejes de discusión así como apuntando posibles vías futuras de indagación.

## **2. Los educadores y las educadoras sociales en los centros escolares**

Compartimos con Caride (2002) que para ser y actuar competentemente se requiere un saber, un saber hacer y un saber estar. Según esto parece razonable que, a la hora de reflexionar sobre la figura del educador y educadora social en los centros educativos, sea preciso hacerlo en relación a sus funciones. Entendemos que para estos profesionales, las funciones que han de desarrollar están muy vinculadas al contexto donde llevan a cabo su labor y las personas hacia las cuales se dirige su actuación. En este sentido, aunque existen multitud de referencias sobre competencias y funciones de los educadores y educadoras sociales (Riera, 1998; Martín & Quiroz, 2006; Molina & Blázquez, 2006; Pérez Serrano, 2009; Bautista & Melendro, 2011), resulta necesario profundizar en ellas de forma contextualizada para los centros escolares.

Podemos decir que la discusión sobre el sentido de lo educativo para la educación social y la pedagogía social se mueven siempre en el resbaladizo terreno de lo normativo y lo contextual. Sabemos que durante mucho tiempo la definición de la educación social se ha venido haciendo a partir de los contextos y los destinatarios; aunque el camino en los últimos años ha sido el de construir un discurso normativo (también profesionalizador, ASEDES, 2007) que escapase a muchas de las confusiones y reduccionismos a los que esa primera tendencia abocaba.

Tradicionalmente, la educación social ha dedicado sus esfuerzos a la superación de situaciones de desigualdad en las que se encuentran aquellas personas y colectivos considerados como vulnerables o en situación de riesgo social, intentando garantizar su acceso a los procesos educativos. Un objetivo que ha sido perseguido a través de intervenciones concretas, las cuales podemos visualizar sintéticamente a continuación (TABLA 1).

DIRIGIDAS A INTEGRAR LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LA VIDA DE LAS COMUNIDADES	RELACIONADAS CON LA MEDIACIÓN Y LA FACILITACIÓN DEL ENCUENTRO ENTRE LOS PROFESIONALES DEL CENTRO, LAS FAMILIAS Y EL ALUMNADO	ACTUACIONES FORMATIVAS E INSTRUCTIVAS CON PERSONAS O GRUPOS QUE COMPLETEN LA FORMACIÓN QUE OFERTA EL CENTRO EDUCATIVO
<p><b>Estudio de las características de la comunidad y los diferentes grupos.</b> El educador social es el profesional que puede dar información acertada sobre las formas de vida de la comunidad que pueden influir en el contexto escolar</p>	<p><b>Absentismo escolar:</b> facilitar el acercamiento del alumnado, de las familias y del propio centro a la realidad del entorno posibilitando la comprensión conjunta de la problemática que supone el absentismo</p>	<p>Diseño y coordinación de <b>actividades extraescolares</b>, dinamizando la <b>vida cultural</b> del centro</p>
<p>La <b>coordinación de los agentes educativos del entorno</b> y su fortalecimiento a través de acciones con entidades del entorno, deportivas, de apoyo escolar, ONGS, medios de comunicación, etc.</p>	<p><b>Promoción de la convivencia:</b> desarrollo de programas de mediación en conflictos escolares entre alumnos y alumnos y profesores. Implementación coordinada entre educadores sociales, equipo de orientación y profesorado del centro, para contemplar todas las acciones posibles y en todos los niveles</p>	<p>Participación en <b>programas de asesoramiento y formación</b> con las AMPAS</p>
	<p>Desarrollo de programas de acercamiento y participación de las <b>familias</b> en los centros educativos, en tanto que agentes importantes para el desarrollo integral de los jóvenes</p>	<p>Colaboración en el desarrollo de <b>programas</b> de ed. para la salud, medio ambiente, consumo, tolerancia y equidad, cultura de paz</p> <p>Apoyo a la <b>formación del profesorado</b></p>

Tabla 1. Acciones Educación Social. Fuente: elaboración propia a partir de Laorden, Prado & Royo (2006)

Es reconocible cómo en los últimos 20 años hemos vivido una situación de acercamiento y progresiva cooperación entre la institución escolar y sus pedagogías y, la pedagogía social (Románs, Petrus & Trilla, 2000; Ortega, 2005). Un avance que, lejos de vivirse como un cruce de injerencias, está constituyendo un verdadero terreno de colaboración interdisciplinar (Parcerisa & Forés, 2003; Parcerisa, Giné & Forés, 2010). La propuesta es la de convertir los centros escolares en territorios de acción, también de educadores y educadoras sociales, con el propósito de replantear ciertos esquemas propios de la cultura escolar, y siempre de manera complementaria con la función docente.

Descubrimos que son escasos los trabajos de investigación que vienen preguntándose sobre la incidencia de la figura del educador y educadora social en los centros educativos. Algo que entendemos es debido a la -relativa- juventud de esta figura (Sáez & Molina, 2006), y también a que la referencia de un profesional que realiza funciones afines, viene siendo históricamente desempeñada por perfiles diversos, lo que dificulta hacer un estudio comparativo entre comunidades autónomas (de aquí en adelante, CCAA).

En el repaso a la literatura sobre el tema reconocemos que se trata de un foco de estudio sobre el que existen pocos trabajos de investigación, pudiendo agrupar las publicaciones en tres grupos:

- (1) un *corpus* de textos de naturaleza teórica, en los que se discute acerca del sentido epistemológico y pedagógico dentro de la 'tradicional' distinción entre pedagogía escolar y pedagogía social, y cómo ese debate es llevado al contexto práctico de la incorporación de educadores y educadoras sociales a los centros educativos (Ortega, 2005; Pericacho, 2014).
- (2) textos de experiencias, en los que se narran las prácticas de educadores y educadoras sociales, exponiendo las formas de intervención y reflexionando sobre su alcance educativo (Gimeno, 2009; Serván, 2013; Ruiz, 2013).
- (3) experiencias de formación en la Universidad (Hernández & Tolino, 2013). Dentro de este grupo predominan los trabajos centrados en el seguimiento de las prácticas y sus posibilidades formativas (Morales, 2010, 2013; Beloki et al., 2011; Freixa, Novella & Pérez Escoda, 2012).

Cabe reseñar por su carácter pionero el estudio coordinado por el profesor Ortega de la Universidad de Salamanca: *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*<sup>5</sup>. Esta investigación propone un estudio descriptivo y correlacional a través de encuesta, que perseguía conocer la percepción de las y los educadores sociales respecto de las demandas profesionales y de la propia práctica profesional desempeñada en centros escolares. Asimismo, el estudio plantea una fase de

---

5 Rfa. SA055A08. Proyecto financiado por la Junta de Castilla y León. Informe de resultados disponible en: <http://iuce.usal.es/wp-content/uploads/MemoriaProyectoSA055A08.pdf>

contraste a partir de datos recogidos en las CCAA de Extremadura y Castilla La-Mancha. Podemos también referir el trabajo de tesis doctoral de Vallés (2011), en el que analiza las funciones de los educadores sociales en España a partir de la implementación del cuestionario *CFES-R 2009*. El autor parte de entender que el análisis de las funciones significa un aspecto central a la hora de encarar el estudio de la profesión, cuestión que entronca con la recurrente preocupación académica y profesional por resignificar la educación social más allá de las dimensiones definidas por Trilla (2000)<sup>6</sup>.

Podemos destacar también el trabajo de Terrón, Rebolledo, Rodríguez Casado & Esteban (2015), quienes ofrecen uno de los pocos estudios disponibles sobre el foco aquí presentado. El objetivo general de este estudio es conocer la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Andaluza; todo ello, desde el punto de vista de los/as educadores/as sociales como agentes de la intervención en las escuelas. Presenta una debida actualización de la situación española en materia de inmigración y diversidad cultural; recordando tanto la relevancia de las políticas de inclusión sostenidas en un enfoque intercultural, como la dificultad de tener acceso a prácticas reales respecto de cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas. Desde un enfoque metodológico cuantitativo basado en cuestionarios, y un tratamiento estadístico de los datos, el trabajo se focaliza en el estudio de: (i) el centro educativo; (ii) las funciones y competencias del/la educador/a social para la atención a la diversidad cultural; (iii) la formación de los/as profesionales educativos en el ámbito de la diversidad cultural.

De otro lado, disponemos de investigaciones recientes que han abordado el estudio de figuras profesionales que resultan de interés por su proximidad con el desempeño profesional de educadoras y educadores sociales, como son los trabajos de Márquez (2011) y Rodorigo (2013), centrados en la labor de mediadoras y mediadores interculturales. Trabajos que pueden ilustrar algunas de las mismas tensiones profesionales a las que se enfrentan educadoras y educadores sociales, así como, ayudan a proporcionar claves a la hora de enfocar medidas de mejora; sobre todo, en un terreno que es compartido con nuestro foco de estudio, como es la necesaria coordinación interprofesional (Fernández Larragueta, Fernández Sierra & Rodorigo, 2014) y el trabajo en red (Varela, 2010).

### 3. Antecedentes y marco normativo andaluz

A la hora de discutir acerca del papel de educadoras y educadores sociales en los centros educativos, López Zaguire (2013) propone hasta tres modelos reconocibles en el estado español:

- (1) *Educadoras y educadores sociales adscritos a los centros escolares.*  
Modelo que siguen las Comunidades Autónomas de Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha.

---

6 Según el citado trabajo de Trilla, la educación social respondería a aquella intervención orientada a: (i) la socialización de la persona; (ii) el trabajo con personas en situación de conflicto social; (iii) aquella intervención en ámbitos no formales (entendidos como no escolares).

- (2) *Educadoras y educadores sociales integrados en los Servicios sociales Municipales*. Modelo seguido en comunidades como Baleares, Euskadi, Galicia o Madrid. De éste se deriva otro *modelo mixto*, que es el que actualmente impera en Cataluña. Allí se compatibiliza, para algunos centros, la figura del educador social de Servicios Comunitarios, con otro propios de los centros de secundaria (bien un educador, bien un integrador social).
- (3) *Proyectos concretos liderados por educadoras y educadores sociales en los centros escolares*. Según el autor, se trata del modelo adoptado por el resto de Comunidades Autónomas, impulsado conjuntamente o en solitario por las administraciones locales y regionales, de cara a elaborar proyectos de intervención en los centros escolares que son coordinados por educadoras y educadores sociales, con un marcado carácter inclusivo.

Parcerisa (2008) traza un recorrido histórico por los principales antecedentes en cuanto a la implantación de la figura del educador y educadora social en los centros escolares. El autor señala a Extremadura y Castilla-La Mancha como las CCAA que marcan la pauta histórica al respecto, a las que se ha sumado Andalucía. Así, conocemos que desde 2002, la Junta de Castilla-La Mancha comenzó a promulgar la implantación de esta figura profesional dentro de un Plan para la Mejora de la ESO (Orden de 26 de junio de 2002). Dicho plan contemplaba la dotación de un educador social, siempre bajo previa demanda e informe favorable de la Inspección Educativa. A su vez, el plan perfilaba las funciones de este profesional, siempre desde el trabajo coordinado con tutores y orientadores, focalizadas en: (i) tareas de mediación familiar; (ii) coordinación con otras instituciones; (iii) prevención y tratamiento contra el absentismo.

También en 2002, la Junta de Extremadura dictó unas Instrucciones desde la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología), a través de las cuales establecía las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de Educación Secundaria de la red Pública. Dos años más tarde, se publican unas nuevas Instrucciones (7 de julio de 2014) por las que se concretan las normas de carácter general a las que los centros de ESO deben adecuarse para su organización y funcionamiento. El título IV.1 estaba destinado al educador social, indicando su adscripción a los departamentos de orientación (art. 151), y definiendo sus funciones (art. 152).

En otras comunidades encontramos experiencias vinculadas a proyectos de colaboración entre administraciones locales y educativas, y organizaciones del tercer sector; como el caso de Aragón, Galicia, Cataluña, País Vasco, Baleares, Valencia o Castilla y León, con diferentes matices y trascendencia (Castillo, Galán & Pellissa, 2012). Nuevamente con Parcerisa (2008), podemos apuntar algunas iniciativas a modo de antecedentes históricos a destacar:

- En Aragón, desde el curso 1990/91, encontramos el Proyecto de Integración de Espacios Escolares (P.I.E.E.).
- En Catalunya, donde la participación de los educadores sociales en Servicios Sociales de Atención Primaria tienen mucha tradición,

encontramos que desde 1985 existen actuaciones conjuntas entre las administración educativa y la local (p. e., en programas contra el absentismo o de mediación escolar).

- En Euskadi, a través de las Comunidades de Aprendizaje (Mugertza, 2005).

Centrándonos ya en Andalucía, la incorporación de educadoras y educadores sociales al sistema educativo tiene su origen en una Resolución de la Consejería de Educación de 3 de noviembre de 2006 (BOJA nº 213), por la que se convocaba una bolsa de trabajo para su contratación en el ámbito educativo. Ello con el encargo de trabajar en el desarrollo y promoción de la cultura de paz y la no-violencia, y en la mejora de la convivencia. Dos cursos más tarde se convoca oposición libre para cubrir un número mayor de plazas (76 en la actualidad). Así, en octubre de 2009 se publican los nombramientos de funcionarios y funcionarias del cuerpo de educadoras y educadores sociales en los Equipos de Orientación Educativa. Según Rico (2012), sólo el 48,71% de dichos equipos cuenta con un educador social, siendo la presencia de estos profesionales en los Departamentos de Orientación mucho menor.

Anteriormente a la convocatoria de la citada bolsa, la Junta de Andalucía hizo públicas unas Orientaciones que venían a recoger las numerosísimas aportaciones que la Consejería de Educación recibe como consecuencia del proceso de trabajo seguido desde 2005 para la elaboración de la LEA (Junta de Andalucía, 2007). De dicho proceso, y dada la envergadura de los retos y objetivos que inicialmente se propusieron, se termina por justificar, entre otras medidas, la incorporación de educadoras y educadores sociales en los centro escolares.

A partir de entonces podemos observar cómo, a través de diferentes resoluciones, esta figura va comenzando a ocupar distintos lugares dentro de los centros escolares. En este caso, se encuentra en primer lugar, la citada Resolución de 16 de octubre de 2006 de la Dirección General de Recursos Humanos de la Junta de Andalucía, donde se incluía una convocatoria pública destinada a dar cobertura provisional en puestos de educación social en el ámbito educativo (curso 2006-07). En un segundo lugar, le sigue la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en la que en su Título III sobre Equidad en la Educación, establece que, con objeto de optimizar la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se puede contemplar la intervención, en el ámbito educativo, de otros profesionales con la titulación adecuada. En último lugar, y siguiendo esta misma línea, -aunque centrándose cada vez en la figura del educador social- se encuentra el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos; en este Decreto se establece que los Equipos de Orientación Educativa adscribirán a sus puestos de trabajo al personal funcionario con la titulación de educador social, y cuyo desempeño profesional se centrará en: el trabajo con las familias; la mediación con la comunidad, y la gestión de la convivencia en los centros.

Es a raíz de esta normativa cuando los educadores sociales se incorporan al sistema educativo como profesionales especializados en intervención personal, social y familiar, constituyendo un recurso necesario para mejorar las acciones formativas en las comunidades educativas. En este sentido, hemos desarrollado una



síntesis desde lo normativo para ver los ámbitos y funciones que se plantean para esta figura a partir de lo indicado en las Instrucciones de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo:

ÁMBITOS	FUNCIONES
Educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo y en la comunidad	Realizar el seguimiento del alumnado absentista con intermediación entre la familia y el centro
Trabajo con el alumnado en situación de riesgo	Mediar en conflictos: alumnado-centro, familia-centro y alumnado-familia
Prevención, control y seguimiento del absentismo escolar	Intervenir con el alumnado y las familias en problemas de convivencia
Dinamización familiar	Trabajar como mentor del alumnado en situaciones de riesgo
Participación con la comunidad	Organizar y desarrollar actividades de formación de las familias del alumnado en situación de riesgo
Participación en otros programas institucionales	Coordinar actividades extraescolares para el alumnado en situación de riesgo
Gestiones y tramitaciones	Realizar el seguimiento de actividades no lectivas del alumnado
Formación profesional	Colaborar en programas de vida saludable
Educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo y en la comunidad	Organizar y desarrollar programas socioeducativos
	Desarrollar actividades de ocio y tiempo libre con el alumnado en situación de riesgo
	Desarrollar programas de habilidades sociales, comunicativas y para la relación con el alumnado en situación de riesgo
	Desarrollar programas para la integración multicultural
	Desarrollar programas de educación en valores
	Coordinar los recursos de la zona para el uso por parte del alumnado en situación de riesgo
	Colaborar con el profesorado en el funcionamiento del aula de convivencia
	Realizar cuantas otras actuaciones y actividades que a requerimiento de la Administración Educativa sean necesarias

Tabla 2 . Educadoras y educadores sociales en centros escolares Fuente: elaboración propia a partir de Junta de Andalucía (2010)

Como se puede apreciar en la TABLA 2, convivencia, participación e interculturalidad aparecen como competencias fundamentales para el desarrollo del perfil profesional de los educadores en el contexto que nos ocupa. Es palpable que se trata de muchas y variadas funciones, de las que, en unos centros se hace más énfasis en unas u otras en relación a las necesidades, las prioridades y los contextos. En relación a todo esto, lo que nos trae también la presencia de estos profesionales en los centros educativos es, por un lado, no olvidar que la calidad de la educación está íntimamente relacionada con la calidad de los espacios de relaciones y con la convivencia; y por otro, las posibilidades de trabajar colectivamente y de manera coordinada con los contextos de referencia. Por lo que entendemos esta figura como fundamental para apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria que no se ven fortalecidas precisamente porque las dinámicas de funcionamiento de los centros educativos suelen estar encorsetadas y con una perspectiva centrada en lo académico. Desde esta óptica estamos convencidos de la necesidad de potenciar esta figura y de que este perfil profesional aún tiene que seguir evolucionando.

#### 4. Discusión

De la revisión bibliográfica realizada se destilan algunas cuestiones que consideramos importantes a la hora de entender cómo está siendo la implantación de la figura del educador y educadora social en los centros educativos, y que a continuación pasamos a señalar.

- *La caducidad del modelo de escuela instructiva reclama una actuación educativa más integral.* La escuela, tal y como está vertebrada, responde a un modelo institucional ideado para otra realidad histórica. Además, los cambios sociales reclaman un reajuste de sus funciones y del tipo de atención que proporciona; en especial, a aquellas y aquellos estudiantes cuyas posiciones de clase continúan significando un hándicap para progresar satisfactoriamente por el sistema educativo. Como decimos, la escuela es incapaz por sí sola de gestionar las dificultades de convivencia, sabiendo que parte de esto tiene que ver con la circunscripción normativa de su función, muy centrada en la instrucción y muy alejada, al mismo tiempo, de los escenarios comunitarios. Del mismo modo, reconocemos que los problemas de convivencia, están estrechamente ligados a la complejidad que introdujeron las reformas comprensivas (Jiménez Sánchez, 2010), de lo que emana la necesidad de reconfigurar el concepto tradicional de escuela, dándole una dimensión más acorde con las necesidades y las características de la sociedad actual. En el caso andaluz, como recoge ampliamente Rico (2012), la reforma acometida con la LEA significó reforzar el cariz inclusivo del sistema educativo, destacando la incorporación de la figura de las y los educadores sociales como profesionales necesarios y definiendo ámbitos y funciones que tienen como trasfondo la aspiración por hacer un sistema más equitativo, orientado a equilibrar el respeto por la singularidad con el trabajo

por reducir las desigualdades y propiciar la cohesión social. Todo ello, cobra más sentido aún, por las todavía altas tasas de abandono prematuro y por el denominado fracaso escolar del sistema educativo.

- *Las fronteras entre lo escolar y lo social necesariamente se han resquebrajado.* Esta afirmación se aprecia con rotundidad en la evolución de la discusión teórica sobre el foco y el encargo de la pedagogía/educación social, en especial cuando sucede en el marco de la institución escolar. Así, hemos transitado desde una definición por negación, esto es, cualquier intervención educativa que no fuese escolar (Petrus, 1996), hasta otra más acorde a las circunstancias sociales, culturales y económicas contemporáneas. Una concepción más coherente con el bagaje epistemológico y pedagógico que en este campo se viene desarrollando en las últimas dos décadas y que nos lleva, a su vez, a una concepción más amplia de lo educativo pues, como sostiene Ortega (2014),

*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 es una de ellas) participan y colaboran en la conformación, en la formación, en la educación sucesiva de los individuos y los grupos (14-15).*

- *El complejo ejercicio profesional de la educación social.* Este ejercicio profesional se define entre su relativa juventud histórica, un amplio *corpus* teórico que delimita su encargo, un creciente número de textos profesionalizadores y deontológicos, y un ingente número de encargos y funciones de corte normativo que marcan el trabajo diario. Esta situación transmite una paradoja, ya que, a la vez que educadoras y educadores sociales disponen de numerosas referencias escritas acerca de sus funciones y la naturaleza de su cometido profesional, se vive en una situación de cruce de perspectivas profesionales y de múltiples injerencias, hasta el punto de que algunos autores definen la profesión bajo la imagen de un *'caballero andante'* (Vallés 2009; Senra & Vallés, 2010); imagen que permite visualizar la labor profesional como un deambular a la espera de que surjan inesperados peligros y desafíos. En un sentido similar, Herrera (2010) utilizará por su parte la imagen del *'hombre orquesta'* para reflejar que se trata de profesionales encargados de ir atendiendo los *flecos sueltos* que nadie recoge; de manera que se acaba haciendo *un poco de todo*, pese a que, como se ha señalado, son muchas las alusiones tanto legales como teóricas que perfilan las funciones profesionales.
- *Una profesión "bisagra".* Como ha apuntado Ortega (2014), la incorporación de los educadores sociales a la escuela, a los centros de enseñanzas medias e institutos, no puede ser sólo un recurso profesional más, sino una posibilidad más de relación necesaria de la escuela con el entorno (18). Pese a ser de sobra conocidas las posibilidades del trabajo comunitario de estos profesionales (Caballo & Grandaille, 2008), quizá habría que detenerse en explorar algunas de sus dificultades inherentes.

Especialmente cuando sabemos que el número de educadoras en plantilla en la actualidad resulta insuficiente. Su ubicación, a medio camino entre agente comunitario y personal del equipo educativo, genera no pocas dificultades; sin embargo, los textos normativos marcan ese propósito de impulsar la mediación entre la institución escolar y la comunidad, como también señalan que los educadores forman parte de los Equipos de Orientación y han de participar en el diseño y desarrollo del proyecto educativo.

- *Concepciones sobre lo educativo y culturas profesionales.* Lo que parece haber detrás del punto anterior es la fuerte división del trabajo educativo en la institución escolar; en especial bajo la arraigada distinción entre la labor pedagógica y la labor instructiva. Un viejo aunque recurrente debate del que las enseñanzas medias no se desprenden; y que, a la hora de pensar en la figura del educador social (como viene ocurriendo con los orientadores escolares), parece estar significando que se reproduzca un modelo de *especialistas*. Ortega (2014) nos recuerda, siguiendo a Núñez (1999), cómo en torno a la educación social continúa vigente cierta perspectiva anclada en *la lógica perniciosa de las necesidades*, según la cual la profesión descansa en una forma de asistencialismo que, por definición, va en contra del desarrollo de las personas y, por tanto, contra las propias finalidades de la educación social. Este enfoque de especialista, señala Parcerisa (2008), aísla y transfiere los problemas, favoreciendo la segregación del alumnado, de ahí que el autor proponga otro enfoque más global, bajo el que se contempla a los estudiantes en todas sus dimensiones, en lugar de ignorar lo que les sucede fuera de los muros de escuelas e instituto.

## 5. A modo de cierre

Este artículo forma parte, como se ha señalado, de un estudio más amplio sobre la implantación y el impacto de las educadoras y educadores sociales en los centros educativos andaluces. En la actualidad nos encontramos desarrollando varios estudios de caso cualitativos que nos están permitiendo conocer prácticas concretas; identificando las dificultades y posibilidades asociadas. El trabajo de revisión normativa y teórica aquí presentado nos está ayudando a enfocar tanto el diseño de instrumentos (guiones de entrevistas o guías para el registro de observaciones, entre otros), como para avanzar en el análisis de datos cualitativos. En este sentido, y aun de forma preliminar, podemos señalar aquí tres líneas de profundización que emergen como relevantes a partir del trabajo desarrollado.

- Un primer punto tiene que ver con la necesidad de avanzar en el estudio de las relaciones entre el encargo profesional y el desempeño profesional. Con esto, lo que pretendemos es señalar la urgencia de explorar tanto los saberes práxicos que se conforman y despliegan, como los márgenes de autonomía profesional. Para ello reconocemos la necesidad de avanzar en estudios de corte cualitativo que nos permitan profundizar, no tanto en la correspondencia entre las funciones delimitadas normativamente y el ejercicio profesional, como en el sentido personal (entendido como singular

y puesto en contexto) que el ejercicio profesional comporta. Es decir, vislumbrar la complejidad de las relaciones que se entablan y las fricciones que se viven entre la cultura institucional y docente en la secundaria, las particularidades de las relaciones pedagógicas que merece la pena entablar y sostener,.... Pasando así a una indagación más etnográfica que permita una elaboración reflexiva del sentido de lo educativo, en la línea de trabajos como el de Arbiol (2013).

- Una segunda propuesta pasaría por indagar en los procesos de incorporación de las educadoras y los educadores, entrando a valorar el impacto de dicha figura. En este sentido, es importante advertir dos cuestiones que emergen a la luz de otros estudios consultados. Por un lado, interesa reflexionar acerca de cómo la coordinación es un aspecto profesional muy demandado; es decir, los diferentes profesionales que se encuentran trabajando en los centros escolares parecen defender un modelo coordinado para el claro entendimiento de las funciones y la colaboración sin solapamientos (y en el que las herramientas necesarias y más demandadas son la comunicación y el diálogo). Por otro lado, preocupa cómo la realidad muestra que lo que realmente se lleva a cabo en los procesos de coordinación interprofesional, sitúa la coordinación como la suma de acciones.
- Un tercer aspecto tiene que ver con la reconocida urgencia por escapar del modelo de especialistas, como también han señalado Terrón, Rebolledo, Rodríguez Casado & Esteban (2015). Antes dijimos con Parcerisa (2008) que habría de apostarse por un enfoque sostenido desde un trabajo colaborativo; construyendo junto al profesorado un concepto de intervención socioeducativa, participando conjuntamente en el análisis de la práctica y en el diseño de medios, programas y situaciones potencialmente educativas. Y, también, revisando el papel del alumnado en la vida escolar, para potenciar el carácter inclusivo de todo proyecto educativo (Rudduck & Flutter, 2007; Fielding, 2012). Sin duda, los educadores y educadoras sociales son profesionales que aportan una visión pedagógica asociada al trabajo comunitario y a la mediación (Civis & Riera, 2007); formados en la resolución de conflictos, la mediación con las familias y la colaboración con agentes sociales. Pero hemos de cuidarnos, al sostener dicha especialización, de no alimentar la confusión basada en que la educación social encuentra su sentido en lo *no escolar*; sino remarcando su complementariedad con los enseñantes (Galán & Castillo, 2008). No nos parece razonable seguir equiparando la educación social como *lo afuera* o *por fuera* de la escuela. Una tensión (cuando no una confusión) enraizada en un sentido instructivo del oficio educativo, según el cual, la educación escolar, sobre todo en secundaria, encuentra su razón de ser en la trasmisión de contenidos (Meirieu, 2006).

## 6. Referencias bibliográficas

Caride, J. A. (2002). La Pedagogía Social en España, en NÚÑEZ, V. (ed.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, 81-112. Barcelona:

Gedisa.

- Castillo, M., Galán, D. & Pellissa, B. (2012). *La incorporación dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.
- Cendrero, J.; Jiménez, R.; Rodríguez, M. L. & Rubio, F. P. (2012). El educador social como profesional del sistema educativo y su desarrollo en Andalucía. *Revista Orión*, 6, 37-48.
- Civis, M. & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-27.
- Fernández Enguita, M. (2004). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide. 3ª Edición.
- Giró, J. (Coord.) (2007). *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado*. La Rioja: ASE - Universidad de La Rioja.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Sánchez, J. (2010). El curriculum de la Educación Secundaria, en Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, 439-456. Madrid: Morata.
- Junta de Andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 252 (26 de diciembre), 5-36.
- Junta de Andalucía (2010). Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo.
- Kushner, S. (2000). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Márquez, Mª J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Martín, M. T. & Quiroz, C. (2006). Perfil y funciones del educador social, en López - Barajas, E. (Coord.), *Estrategias de formación en el siglo XXI: life long learning*, 285-316. Barcelona: Ariel.
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Molina & Blázquez (2006). El educador social en la educación secundaria. *RES, Revista de Educación Social*, 32, 39-58.
- Morales, S. (Coord.) (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: panificación, tutoría docente y proyección personal*. Madrid: Universitat.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- Parcerisa, A.; Giné, N. & Forés, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: GRAÓ.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pericacho, J. (2014). Educación social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socioeducativas. *RES, Revista de Educación Social*, 18.
- Petrus, A. (1996). L'educació social al llindar del segle XXI. *Temps d'Educació*, 15, 13-37.

- Rico, J. I. (2012). Educación Social en el ámbito educativo, una mirada desde los colegios profesionales. *SINERGIAS*, 0, 15-28.
- Rico, J. I. & Martín, V. M. (2014). *La educación social en territorios periféricos*. Valencia. Nau Llibres.
- Riera, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Valencia: Nau Llibres.
- Rodorigo, M. (2013). *Mediación y colaboración interprofesional para la educación intercultural. Estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Románs, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador/a Social*. Barcelona: Paidós.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES, Revista de Educación Social*, 16.
- Sáez, C. & Molina, J. G. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Senra, M. & Vallés, J. (2010). *Compendio conceptual de la Educación Social*. Madrid: Pirámide.
- Serván, C. (2013). 'La fábrica y la tribu': conflictos y prácticas de convivencia en un centro de secundaria. *Sinergias*, 1-2, 149-157.
- Simons, H. (2010). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J. (2000). El universo de la educación social, en Románs, M.; Petrus, A. & Trilla, J., *De profesión educador(a) social*, 15-59. Barcelona: Paidós.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.

## 7. Referencias digitales

- Asedes (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona. [formato pdf]  
<http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27> (Consultado: 23 de febrero de 2015)
- Arbiol, C. (2013). *La pràctica de la relació educativa. Una recerca narrativa del saber de l'experiència d'educadors socials*. Tesis Doctoral. Universitat de València. [formato pdf]  
<http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31465/TESIS%20DOCTORALClara%20Arbiol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado: 12 de mayo de 2015)
- Bautista, M. J. & Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14 (1), 179-200. [formato HTML]  
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/268/224> (Consultado: 07 de abril de 2015)
- Beloki, N. et al. (2011). Innovando el practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237-264. [formato pdf]  
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_10.pdf) (Consultado: 24 de octubre de 2014)
- Caballo, B. & Grandaille, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las

- relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 15, 44-55. [formato HTML] [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/21/18](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/21/18) (Consultado: 21 de abril de 2015)
- Escudero, J. M., González, B. & Martínez, T. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64. [formato pdf] <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf> (Consultado: 3 de febrero de 2015)
- Feilding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. [formato pdf] <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95225/00820123017300.pdf?sequence=1> (Consultado: 25 de junio de 2015)
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151. [formato pdf] <http://www.rieoei.org/rie50a07.pdf> (Consultado: 12 de marzo de 2015)
- Fernández Larragueta, S.; Fernández Sierra, J. & Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación*, 27, 193-211. [formato pdf] <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37402/1/09.pdf> (Consultado: 2 de junio de 2015)
- Freixa, M; Novella, A. & Pérez Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorecen el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/22cuaderno.pdf>, fecha de recuperación: 24 de junio de 2015
- Gimeno, S. (2009). La figura del educador social en centros de educación primaria en el ámbito de la animación sociocultural. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 10. [formato pdf] <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diez/diez.htm> (Consultado: 14 de mayo de 2015)
- Hernández, M<sup>a</sup> A. & Tolino, A.C. (2013). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde el Practicum de Educación Social en la Universidad de Murcia. *RES, Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de: [http://www.eduso.net/res/pdf/16/prac\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/prac_res_16.pdf), fecha de recuperación: 26 de abril de 2015
- Herrera, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación*, 353, 641-666. [formato pdf] [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_24.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_24.pdf) (Consultado: 2 de marzo de 2015)
- Laorden, C.; Prado, C. & Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93. [formato pdf] <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/5145> (Consultado: 11 de abril de 2015)
- López Zaguire, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 16. [formato pdf] [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf) (Consultado: 18 de mayo de 2015)
- Morales, S. (2010). El Practicum en Educación Social: el portafolios como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 33-58. [formato pdf] <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/2.pdf> (Consultado: 22 de mayo de 2015)



- Mugertza, K. (2005). El papel de la Administración en las comunidades de aprendizaje (la visión de la Administración vasca). *Educación*, 35, 93-99. [formato pdf] <http://educar.uab.cat/article/view/217> (Consultado: 14 de marzo de 2015)
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175 [formato pdf] [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_11.pdf) (Consultado 19 de mayo de 2015)
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31 [formato pdf] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009259> (Consultado 6 de marzo de 2015)
- Parcerisa, A. & Forés, A. (2003). Didáctica y Educación Social: ¿una convivencia llena de posibilidades? *Revista de Educación Social*, 25, 71-84, [formato pdf] <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165443/379912> (Consultado 16 de junio de 2015)
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27, [formato pdf] [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/19/16](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/19/16) (Consultado 12 de febrero de 2015)
- Terrón, T.; Rebolledo, T.; Rodríguez Casado, M<sup>a</sup> del R. & Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 141-164. [formato pdf] <http://revistas.um.es/educatio/article/view/233181> (Consulta: 26 de enero de 2016)
- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación. *Revista de Educación*, 347, 419-432. [formato pdf] [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_19.pdf) (Consulta: 28 de enero de 2015)
- Unión Europea (2003). Resolución del Consejo de 25 de noviembre de 2003 sobre 'El desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento. Diario Oficial de la Unión Europea (2003/C 295/05). [formato pdf] [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G1205\(05\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G1205(05)&from=ES) (Consultado el 12 de abril de 2015)
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación en Educación, UNED. [formato HTML] <http://www.tesisenred.net/handle/10803/69980> (Consultado: 21 de abril de 2015)
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 137, 137-148. [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/52](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/52) (Consultado: 27 de mayo de 2015)