

La Pedagogía / Educación Social escolar y comunitaria en España a través de cuatro nano-historias

Victoria Pérez de Guzmán¹ Juan Francisco Trujillo Herrera²
Jauci Negrín Power³ José S. Goya del Castillo⁴

Resumen

En España, la implantación de la Diplomatura de Educación Social en el año 1991 y el desarrollo del Grado en Educación Social (diseñado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior) traen consigo un reconocimiento de la profesión de las educadoras y los educadores sociales, que han ido desarrollando su labor profesional en diversos ámbitos de acción e intervención socioeducativa. Es objeto de este trabajo el adentrarnos en la Pedagogía/Educación Social escolar desde una perspectiva de mesohistoria y microhistoria, para presentar dos experiencias en el contexto escolar (ESEC y PROA+) desde cuatro nanohistorias, experiencias socioeducativas escolares, diseñadas y ejecutadas en el marco de la Comunidad Autónoma de Canarias. Como resultado del análisis de las dos experiencias se ha realizado un DAFO, que nos ubica en las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades esenciales que han sido detectadas. Los resultados y conclusiones nos hacen ver que todo desde o hacia el centro escolar está entrelazado, en red y subsidiariamente vinculado.

Palabras claves: Pedagogía social especializada, Educación social, Escuela, Intervención socioeducativa.

Pedagogy / School and Community Social Education in Spain through four nano-histories

Abstract

In Spain, the implementation of the Diploma in Social Education in 1991 and the development of the Degree in Social Education (designed within the European Higher Education Area) brought with it a recognition of the profession of social educators, who have been developing their professional work in various fields of action and socio-educational intervention. The purpose of this work is to enter into the Pedagogy/School Social Education from a mesohistory and microhistory perspective, to present two experiences in the school context (ESEC and PROA+) from four nanohistories, school socio-educational experiences, designed and implemented within the framework of the Autonomous Community of the Canary Islands. As a result of the analysis of the two experiences, a SWOT has been carried out, which locates the essential weaknesses, threats, strengths and opportunities that have been detected. The results and conclusions show that everything from or towards the school center is intertwined, networked and subsidiarily linked.

Keywords: Specialized social pedagogy, Social education, School, Socio-educational intervention.

Pedagogia / Educação social nas escolas e na comunidade na Espanha por meio de quatro nano-histórias

Resumo

Na Espanha, a introdução do Diploma em Educação Social em 1991 e o desenvolvimento da Licenciatura em Educação Social (concebida no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior) trouxeram consigo o reconhe-

¹ UPO, Sevilla, España. Correo electrónico: mvperpuy@upo.es

² UNED Tenerife, La Laguna, España. Correo electrónico: jtrujillo@la-laguna.uned.es

³ UNED Tenerife, Santa Cruz de Tenerife, España. Correo electrónico: jaunegrin@la-laguna.uned.es

⁴ Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, Puertito de Güimar, España. Correo electrónico: josesgoyaeducadorsocial@hotmail.com.

cimiento da profissão de educadores sociais, que vêm desenvolvendo seu trabalho profissional em diversos campos de ação e intervenção socioeducativa. O objetivo deste artigo é aprofundar a Pedagogia/Educação Social escolar a partir de uma perspectiva de mesohistória e micro-história, a fim de apresentar duas experiências no contexto escolar (ESEC e PROA+) a partir de quatro nanohistórias, experiências socioeducativas escolares, concebidas e implementadas no âmbito da Comunidade Autónoma das Ilhas Canárias. Como resultado da análise das duas experiências, foi realizada uma análise SWOT, que identifica os principais pontos fracos, ameaças, pontos fortes e oportunidades detectados. Os resultados e as conclusões mostram que tudo o que vem da escola ou em direção a ela está interligado, em rede e de forma subsidiária.

Palavras chave: Pedagogia social especializada, Educação social, Escolarização, Intervenção socioeducativa.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia en los diferentes continentes han existido personas que dedican su tiempo profesional a la acción e intervención con colectivos en situación de riesgo, de abandono, de exclusión e inadaptación social... y quienes trabajan en procesos para prevenir dichas situaciones o para trabajar con la ciudadanía en general desde una mirada socioeducativa. Dentro de los campos sociales encontramos a una diversidad de profesionales, entre los que cabe destacar las educadoras y los educadores sociales, que buscan la mejora y transformación social de los sujetos, grupos y contextos donde ejercen su profesión.

A nivel científico, de disciplina o de praxis profesional, nos ubicamos en torno a la Pedagogía/Educación Social. Una Pedagogía Social que, en España, se ha ido configurando y desarrollando a lo largo del siglo XX, influenciada por la corriente alemana, la anglosajona y la francesa fundamentalmente (Ortega Esteban, et al., 2023) y sigue avanzando en enfoques, modelos y prácticas a lo largo del presente siglo. Diesterweg ubicaba el nacimiento del concepto de pedagogía social junto al nacimiento de la revolución industrial y los problemas sociales asociados a los diferentes hechos y fenómenos a los que dar respuestas pedagógicas, desde diferentes organismos e instituciones. Rosanna Barros (Liebel et al., 2023) señala que: "...parece haber un consenso de entender la PS como una base teórica para la ES, entendida esta última más como un acto ontológico de coeducar, o educarse con el otro en una relación que se justifica epistemológicamente" (p. 211). Caride, et al. (2015) nos recuerdan que nos movemos en un campo donde más que pensar en contenidos y saberes disciplinares buscamos potenciar una serie de dimensiones como la social y la cultural y nos adentramos a explorar quién y qué participa en la acción.

A lo largo de las últimas décadas se han producido fases en el desarrollo, formulación y aclaración conceptual y la visión latinoamericana ha sido parte esencial de ir construyendo una mirada más allá de lo local, que ha permitido no visualizar una sola historia de la Pedagogía/Educación Social, sino que dicha historia se tiene que ir creando a partir de las microhistorias, desarrolladas en espacios, tiempos y contextos determinados, donde el criterio temporal, el actoral y el de historia local integrada son fundamentales para su análisis (Pérez de Guzmán, et al., 2020, Pérez de Guzmán y Trujillo Herrera, 2021). Escribir sobre el desarrollo de la profesión requiere de una co-construcción, "de un trabajo conjunto, entre las personas que han sido parte del mismo, incluido el profesorado de la universidad" (Pérez de Guzmán, 2022, p.316). La "mirada extranjera" como indican Moyano Man-

gas y Fryd Schapira (2023), de personas que viven y desarrollan su profesión en diferentes contextos, es una oportunidad para ofrecer una diversidad de fuentes, de ideas compartidas que nos ayuden a entender la Pedagogía/Educación social contemporánea.

No es objeto de este artículo entrar en diferenciar y/o igualar los términos de Pedagogía/Educación Social, dado que los contextos determinan su desarrollo, su ubicación y entendimiento en base al desarrollo histórico y las prácticas socioeducativas. Si bien, como indica el educador social Carlos Sánchez-Valverde (2023):

En el estéril debate sobre la relación entre Pedagogía Social y Educación Social, a la que algunas y algunos colocan en posiciones de subsidiariedad de la primera, siempre he defendido que la reflexión sobre el acto o hecho educativo, sobre las prácticas, es hacer pedagogía. (p.10).

Quienes nos dedicamos a la educación debemos reflexionar sobre qué papel asumimos en los centros educativos; dado que, como cualquier ciudadano o ciudadana tenemos la obligación de garantizar que las personas disfruten plenamente de los mismos derechos humanos, y de trabajar desde una mirada integradora, desde la atención a la diversidad y el fomento de la igualdad. Como indica la Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación (2022):

Encontrar nuevos caminos para que la educación esté al servicio de nuestras necesidades y de nuestro futuro comunes ... a favor de un nuevo contrato social para la educación: un replanteamiento colectivo de los fines de la educación; a quién, qué y cómo enseñamos; y las funciones y responsabilidades de todas las personas involucradas. (p. 1)

Es objeto de este trabajo es adentrarnos en la Pedagogía/Educación Social escolar. Entendiendo a la Pedagogía Social como ciencia que se ha ido desarrollando dentro de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales, y la Educación Social Escolar como ámbito de acción e intervención de las educadoras y los educadores sociales. Autorías como López Zaguierre (2013), González Sánchez, et. al. (2016), Gil Traver (2017), Martínez-Otero Pérez y Menezes de Paivahan (2018), Labèrnia Romagosa (2019), han escrito a lo largo de la última década, artículos en revistas como Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, RES, Revista de la Educación Social, Revista Iberoamericana de Educación y Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa, en los que nos hacen visualizar la importancia de la Pedagogía/Educación Social en los centros educativos y el rol del y la profesional de la educación social. Como explicitan Vieira, et al., (2021): “a cultura e a vida social não podem ser separadas, pelo que não deveriam passar à margem da escola” (p.14).

Nos introducimos al campo que nos ocupa, desde la mesohistoria y la microhistoria y, de esta manera, presentamos dos experiencias en el contexto escolar (ESEC y PROA+) desde cuatro nanohistoria, con un enfoque socioeducativo. Como resultado del análisis de las dos experiencias se ha realizado un DAFO, que nos ubica en las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades esenciales que han sido detectadas.

DE LA MESO-HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL A LA MICRO-HISTORIA DE ESEC Y PROA+

La labor de las educadoras y los educadores sociales tiene su origen y desarrollo en ámbitos sociocomunitarios, fundamentalmente no reglados, denominados no formales e informales (Ortega Esteban, et al., 2023, Bas Peña, et al., 2014), con diferentes perfiles profesionales, en muchas organizaciones e instituciones, incluida la universidad. Si bien, la implantación de la Diplomatura de Educación Social en el año 1991y el desarrollo del Grado en Educación Social (diseñado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior) traen consigo un reconocimiento más de la profesión. A lo largo de los años, se han ido realizando modificaciones en las mallas curriculares en las que se van contemplando asignaturas centradas en la educación social en el sistema escolar o la institución educativa escolar. Senent (2021) en la investigación que realiza sobre los ámbitos en 2018, señala el ámbito escolar dentro de la Educación Social (en escuela primaria y secundaria, apoyo socioeducativo, absentismo...), que emerge cada vez con más fuerza. De hecho, se han ido desarrollando proyectos y acciones socioeducativas en centros educativos en todo el territorio nacional; si bien, es nuestra intención narrar de forma general, sintética y conjunta la concreción de dos experiencias socioeducativas escolares, diseñadas y ejecutadas en el marco de la Comunidad Autónoma de Canarias, en el periodo comprendido de 2017-2022 en cuatro centros educativos. Para que podamos ubicarlos se presentan ambas experiencias a partir de unos interrogantes:

*ESEC (Educación Social Escolar y Comunitaria)*⁵

- a) *¿Qué es ESEC?* Es una experiencia piloto de intervención socioeducativa realizada en centros públicos por educadores y educadoras sociales colegiadas en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN) a través de un convenio de colaboración y financiación por parte de la Consejería de Educación y Universidades (CEU) del Gobierno de Canarias, en el ámbito de toda la comunidad escolar de Canarias para la mejora del sistema educativo desde la perspectiva de la educación social; en los periodos lectivos 2017/18, 2018/2019 y 2019/20, en tres ediciones continuas y bajo el amparo, la firma, renovación y actualización de las adendas correspondientes a lo largo de esos años académicos entre la CEU y el CEESCAN. Para este proyecto experimental se contó con 36 educadores-educadoras sociales (personas diplomadas y/o graduadas universitarias, así como profesionales habilitados o habilitadas del grupo 1⁶).
- b) *¿Para qué ESEC?* Para contribuir a la mejora, éxito y calidad educativa de la región canaria, desde la perspectiva socioeducativa escolar.

⁵ Educador o Educadora Social Escolar y Comunitario (ESEC), es un término acuñado por el equipo coordinador de la primera experiencia ESEC, para su lanzamiento en el contexto escolar.

⁶ Profesionales habilitados o habilitadas a ejercer la profesión por cualquier Colegio Profesional del Estado Español, que contaban con una diplomatura o licenciatura anterior. Profesionales que han sido “antecedentes” a los estudios universitarios y claves en la construcción del marco profesionalizador en todo el territorio español.

- c) *¿Quiénes interviene en ESEC, aparte de las educadoras y los educadores sociales?* Desde fuera del centro escolar se ha contado con una amplia variedad de agencias, agentes, organizaciones y entidades relacionadas con el contexto y la comunidad más próxima, tanto de carácter público como privado, que han colaborado e impulsado entre las que cabe destacar: el CEESCAN, La Universidad de La Laguna, la Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL), la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (CEUCD) y las diferentes unidades de servicio de las direcciones generales de la propia CEUCD y servicios susceptibles relacionados con en este tipo de iniciativas, la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE), así como una amplia variedad de organizaciones del tercer sector, fundaciones y asociaciones de todo tipo; que colaboran tanto de forma puntual como de modo continuado con las acciones socioeducativas que se desarrollan alrededor del contexto escolar. Desde el centro escolar, nos encontramos con las personas destinatarias *claves* de las labores socioeducativas: el alumnado; siendo necesario la coordinación y colaboración con el profesorado, las familias y el conjunto general de la comunidad educativa.
- d) *¿Dónde se desarrolla ESEC?* Se desarrolla en 7 de las 8 islas canarias. Posee desde sus inicios un marcado carácter regional y de conjunto territorial desde la comunidad autónoma, en un total de 83 centros educativos. Así mismo, se lleva a cabo en las zonas más vulnerables y de exclusión social y educativa del conjunto general del ámbito de Canarias, y desde diferentes niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, formación básica, personas adultas, tanto a nivel semipresencial como a distancia.

PROA+ (Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo)

- a) *¿Qué es PROA+?* Aunque se trata de un programa más amplio que incluye otras acciones educativas también aparece diseñado desde una especificidad concreta: la educación social escolar en los centros públicos de Canarias, y para este artículo concreto, temporalizado en dos momentos: un primer momento la línea de actuación IV, para el curso académico 2020-21 y en un segundo momento dos actividades en el curso académico 2021-2022: La actividad “Palanca 6. Centro participativo incluido en el entorno” y la actividad “Palanca 9. Redes PROA +Canarias”. Es financiado por la Unión Europea (a través de NextGenerationEU) y en España se establece mediante la cooperación territorial con las administraciones educativas autonómicas.
- b) *¿Para qué PROA +?* Con respecto a la línea de actuación IV llevada a cabo en el curso académico 2020/2021, su finalidad ha sido el impulso en la implicación y colaboración de las familias y del entorno comunitario con el proyecto educativo del centro y el apoyo integral al alumnado y para la coordinación con el Plan de Actuación en el centro con los y las profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos⁷

⁷ Son equipos que pertenecen a la CEUD para dar respuesta a las necesidades educativas de los centros de enseñanza no universitario de un modo coordinado. Entre otras funciones, se encuentran la de valorar las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado.

(EOEP) de Zona; que intervienen en el mismo con el fin de optimizar, planificar y reajustar las acciones encaminadas a trabajar con el alumnado en situación de vulnerabilidad (prevención y seguimiento del absentismo y habilidades socioemocionales y comunicativas), a fin de mejorar su inclusión educativa. En el curso 2021/2022 las finalidades principales de las Actividades Palancas 6 y 9 han sido promover espacios que favorezcan la apertura del centro educativo a su entorno social a través de la participación de las familias y del propio alumnado.

Esta línea estratégica busca apoyar con especial dedicación al entorno comunitario (territorial y municipal) donde el alumnado y las familias conviven, desarrollando su vida escolar, social y cultura, fomentando la participación comunitaria como elemento clave y bidireccional entre escuela-comunidad, tal como sugiere Trujillo Herrera (2013), cuando señala que no se entiende el desarrollo de la comunidad social y educativa sin el desarrollo de la participación comunitaria. Se busca que el centro educativo tenga mayor presencia en la vida de su entorno y donde se desarrollen los principios pedagógicos PROA+ de una escuela inclusiva, con el objeto de conocer la vida social del entorno, la infraestructura social, cultural y asociativa en la que nuestro alumnado puede participar y complementar su formación de manera integral y significativa.

- c) *¿Quiénes interviene en PROA + junto a las educadoras y los educadores sociales?* En la misma línea que ESEC, existe un amplio conjunto de agencias, agentes, instituciones y organizaciones que intervienen directa o indirectamente desde el propio centro educativo como hacia el centro. Así en este programa se consolida una apuesta clara por los equipos multidisciplinares. También en este programa aparece, la figura del coordinador o coordinadora PROA+ (docente de los propios centros que están adheridos a dicho programa), que se ocupa del seguimiento de las actividades.
- d) *¿Dónde se desarrolla PROA+?* Está presente en 124 centros educativos en las ocho islas del archipiélago canario.

Criterios compartidos de las experiencias socioeducativas

Cabe señalar, desde una perspectiva general, la existencia de todo un conjunto o todo un sistema de conceptos y términos (tanto en ESEC como en PROA+), relacionados e interconectados, dejando ver una serie de ideas fundamentales referidas con la pedagogía y la educación social escolar desde una perspectiva teórica, formativa y profesionalizadora.

Se considera importante y de especial relevancia aglutinar y categorizar los *criterios compartidos* en las dos experiencias de intervención socioeducativa:

- *Carácter regional, municipal y público:* Constituyen propuestas socioeducativas escolares presentes en muchos municipios y en las ocho islas; diseñadas y ejecutadas exclusivamente en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias y así mismo liderados, coordinados y evaluados por la CEU del Gobierno de Canarias.

- *Carácter de intervención socioeducativa:* Desde la óptica teórica y profesionalizadora, asumen y respetan los deberes y los principios deontológicos de la profesión, utilizando las técnicas, métodos y estrategias más adecuadas para iniciar o continuar con acciones, tareas y proyectos desde la escuela con singularidad socioeducativa; sin obviar los procesos internos de enseñanza-aprendizaje propios, reglados y didácticamente establecidos en los currículos, determinados por la normativa dentro de cualquier etapa escolar.
- *Calidad educativa y visión de mejora:* En la mayoría de los casos se alcanza, se perfecciona y se mejora desde múltiples miradas. El aportar soluciones o propuestas a las necesidades, intereses, problemas o lagunas desde la visión y el prisma de la educación social ha sido y está siendo clave en ese proceso de mejora, éxito y calidad educativa que se persigue. No existen mejoras educativas que no contemplen contextos educativos mejorados, estables y significativos. Miradas no realizadas desde y únicamente los temarios, y desde los diferentes departamentos sino desde la transversalidad educativa (educación para la paz, para la igualdad, para la coeducación, para la inclusión, para la diversidad, para la salud...), donde la intervención socioeducativa puede y se debe aterrizar sin que suponga carga al profesorado.
- *Carácter innovador:* Viene dado en un principio y desde su inicio por ser una experiencia pionera tanto a nivel autonómico⁸ como estatal, siendo la primera vez que desde el diálogo y la negociación entre dos entidades (CEESCAN y CEU) se llega a un acuerdo para cubrir una necesidad en el trabajo pedagógico/educativo escolar, desde la óptica social, estableciendo un convenio de colaboración desde una propuesta por un Colegio Profesional de Educación Social y recibida por la CEU. Cabe destacar que es la primera vez que se establece esta línea de trabajo de colaboración entre el CEESCAN y la propia administración pública.
- *Carácter de atención generacional.* Atendiendo a la diversidad de etapas evolutivas y educativas según las propuestas de nivelación existente dentro de la formación reglada: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación básica inicial, formación de personas adultas (presencial y a distancia).
- *Carácter de adaptabilidad y flexibilidad:* Este carácter se ve reflejado en la concreción y la adaptabilidad de estas experiencias, que se concretan en cada centro educativos como *nano-intervenciones socioeducativas*. La flexibilidad para la adaptación ha sido y es una constante en el ajuste que el profesional desde su visión técnica y en coordinación con los equipos directivos, ha realizado desde su plan de intervención socioeducativa individual para cada lugar educativo.
- *Enfoque de justicia social.* En la elección y adjudicación de los centros educativos, por parte de los equipos de coordinación ha primado su especial localización y situación de emergencia social, exclusión o vulnerabilidad escolar. Introduciendo como factor de ca-

⁸ En Canarias se había contado con alguna acción socioeducativa puntual anterior a esta experiencia ESEC, dentro de la administración pública.

lidad educativa este recurso técnico especializado de acompañamiento socioeducativo dentro del centro escolar.

- *Enfoque comunitario y participativo.* Constituye una de las piezas claves de estas dos experiencias. Ver, intervenir, fomentar y educar desde el centro y hacia el centro con principios, métodos y estrategias de construcción colectiva para el desarrollo de las micro comunidades educativas y por tanto para el desarrollo de las macro comunidades sociales, culturales y económicas que están rodeando y pilotando el desarrollo comunitario más próximo y local.
- *Trabajo en red y coordinación:* Este trabajo socioeducativo escolar, tanto desde un punto de vista teórico, formativo como profesionalizador ha dejado presente un universo de redes, realizadas en primer lugar desde una escala básica (el quehacer diario de cada profesional) con el alumnado, las familias, los equipos de dirección, el profesorado. En segundo lugar, con sus propios compañeros y compañeras en otros centros, con las coordinaciones provinciales y con la coordinación central, y en tercer lugar con un sinfín de asociaciones, colectivos, entidades y organismos de carácter público y privado que realizan acciones educativas en las propias escuelas; fortaleciendo la propia intervención socioeducativa.

Los centros educativos son el reflejo diverso y variado de la sociedad que les rodea; no son entidades ni organizaciones aisladas del resto de la comunidad. Es por ello por lo que se han ido desarrollando desde que la escuela es escuela, una gran variedad de proyectos programas y servicios para aportar respuestas educativas a las necesidades, demandas e intereses sociales y culturales del entorno más próximo y más lejano, demostrando la riqueza del entorno educativo.

ATERRIZANDO EN LAS NANO-HISTORIAS DE ESEC-PROA+

A la hora de iniciar este epígrafe es necesario destacar que tras la finalización de la primera experiencia piloto de intervención socioeducativa en el contexto escolar (ESEC) y el comienzo de la siguiente propuesta de intervención (PROA+), aparece la situación de crisis sanitaria mundial de COVID-19, con consecuencias ya conocidas y con especial significación por un lado en el uso y manejo de las herramientas digitales/telemáticas. Tal como afirman Martínez Pérez, et al., (2024): “la pandemia afectó a los educadores y educadoras sociales entre otras cuestiones en la realización de trabajo presencial/telemático y la falta de medios y competencias digitales para el trabajo socioeducativo” (p. 179); y, por otro lado, esta no presencialidad en los centros educativos conllevó una serie de ajuste entre la que se encuentran la enseñanza de manera telemática. Este cierre escolar, según refieren Cabrera et al., (2020) “agranda la desigualdad de oportunidades educativas de los centros escolares abiertos y que el efecto negativo se evidencia sobre todo en las familias de menor capital sociocultural y socioeconómico y, bajo estas variables, más aún, en los hogares monoparentales” (p.28). Que afectó también al trabajo de los educadores y educadoras sociales de ESEC que, al no

poder realizar su labor socioeducativa de manera presencial, se encontraron con el desafío de realizarlo a través de las TIC.

A pesar de las posibles dificultades para el sistema educativo en dicha situación, ESEC finaliza en junio de 2020 tal como establecía el convenio firmado. De este modo, en el curso académico 2020/2021 comienza el programa PROA+, en el que los educadores y las educadoras sociales siguen estando presentes en el sistema educativo canario.

Sobre el Programa PROA+ es preciso reseñar que su implementación en Canarias se realiza en el año 2020, y que en la actualidad sigue vigente. En este sentido, nos centraremos en el periodo comprendido de 2020 a 2022. Como se menciona anteriormente, este periodo se concreta en el curso académico 2020-2021 en la Línea de Actuación IV. Impulso a la implicación y colaboración de las familias y del entorno comunitario con el proyecto educativo del centro en el apoyo integral al alumnado. En el curso académico 2021-2022 en la Actividad Palanca 6. Centro participativo incluido en el entorno y Actividad Palanca 9. Redes PROA+ Canarias.

En torno a ESEC

La experiencia llevada a cabo se concreta en dos Institutos de Enseñanza Secundaria situados en Santa Cruz de Tenerife: El IES Ofra (actualmente IES María Belén Morales Gómez) y el IES Virgen de la Candelaria que ofertaba Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en sus diferentes niveles (básica, media y superior) y que desde 2022 pasa a ser también centro integrado de Formación Profesional. Los dos centros educativos comparten el mismo entorno social que está conformado por diferentes barrios en el que existe una extensa y diversa red de recursos sociales y comunitarios. A continuación, se presentan los objetivos de ESEC, de los centros y las acciones socioeducativas llevadas a cabo:

- *Objetivos ESEC (nivel macro):* educar para la convivencia y resolución pacífica de conflictos; educar en valores, formación integral y competencia social del alumnado; acompañar e intervenir a nivel socioeducativo en situaciones de riesgo del alumnado y la familia; intervenir a nivel socioeducativo con alumnado que por sus condiciones personales, familiares y sociales presenten dificultades o necesiten de una atención socioeducativa personalizada y fomentar las relaciones del centro con el entorno social.
- *Objetivos del proyecto curricular de los centros (nivel micro):* mejorar los resultados académicos, reducir el abandono escolar y los índices de idoneidad del alumnado (IES Ofra) y mejorar la atención que se realiza al alumnado en situación de pre-riesgo y riesgo de exclusión del sistema educativo, y que no disponen de medidas de atención específicas ajustadas a la singularidad de sus situaciones y potenciar la proyección del centro hacia el exterior (IES Virgen de la Candelaria). Ambos incluyen el de mejorar la convivencia en el centro educativo.

- *Acciones socioeducativas llevadas a cabo de manera colaborativa (nivel nano):* implementación del proyecto Aula. *Los objetivos de cada plan de trabajo* de los dos centros educativos eran en su diseño similares al compartir el proyecto socioeducativo “Aula Inclusiva/ Aula Abierta” de implementación en el curso académico 2017-2018. Los objetivos de los planes de trabajo eran coherentes con los recogidos en los proyectos educativos de cada centro, así como de las funciones consensuadas entre el CEESCAN y la CEU⁹. A continuación se presentan los objetivos de la experiencia Inclusiva/Aula Abierta (la labor del educador social consistió en desarrollar una parte del proyecto, concretamente el “Aula Abierta”, esta, se ofrecía como un espacio de trabajo abierto y fuera de los centros educativos para el alumnado que fuera expulsado de manera cautelar): coordinación y participación en los diferentes proyectos y comisiones de los centros educativos, la comisión de convivencia (participación de las reuniones de la comisión, aportando propuestas éticas y creativas para la mediación y resolución de conflictos escolares) y el comité de solidaridad (se realiza proyecto audiovisual de reconocimiento de los barrios cercanos a través de las personas residentes). Proyecto “Mi barrio es un mundo”: se aporta conocimiento sobre el entorno social y se realizan actividades de encuentros con otros colectivos. “Boletín Escolar”: Se desarrolla un boletín escolar bajo el amparo del proyecto BIBESCAN (Red de Bibliotecas Escolares de Canarias), promoviendo la escritura y comprensión lectora al alumnado. Trabajo grupal dentro y fuera del aula con los grupos de la Formación Profesional Básica.
- *Acciones socioeducativas llevadas a cabo de manera individual (nivel nano):* Creación y dinamización de grupo de ocio y tiempo libre en horario extraescolar: se llevaron a cabo actividades físicas, culturales y recreativas en horario extraescolar, contando con el centro de interés del alumnado que participaba. Mejora de la convivencia y el clima escolar mediante la dinamización de recreos: se realizaron actividades deportivas y culturales en los recreos como medida preventiva de conflictos entre el alumnado. Se propicia la colaboración de las familias: en todas las acciones desarrolladas con el alumnado, se ofreció disponibilidad e intermediación entre las familias y los centros educativos, mejorando significativamente la comunicación y relación entre ambas. Se establecieron líneas de colaboración y cooperación con los agentes sociales y comunitarios para mejorar la interacción centro educativo-comunidad (servicios sociales comunitarios, centros de salud, colegios, ONG, etc.). Se ha utilizado como base teórica en la metodología de la intervención socioeducativa en el centro y desde el centro a autorías como Úcar (2022) y Pérez Serrano (2000).

⁹ Las instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se regula la intervención del educador y educadora social en determinados centros públicos no universitario dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2017/2018.

En torno a PROA +

La experiencia llevada a cabo en PROA+ se concreta en el CEIP Julián Zafra Moreno y el IES Güímar, ubicados en el municipio de Güímar (Tenerife). Entre las características del alumnado cabe destacar que se trata de un alumnado en riesgo por su situación socioeconómica, con poco control horario por las tardes o con escasez de aficiones y de estímulos fuera del centro educativo.

Tanto en el curso académico 2020-2021 como en el 2021-2022, los objetivos planteados en los planes de trabajo fueron ajustados con los propuestos por PROA+. Se presentan los objetivos de PROA+, de los centros y las acciones socioeducativas llevadas a cabo:

- *Objetivos PROA+ (nivel macro):* Lograr el acceso a una educación de calidad para todo el alumnado, a través de la implicación de las familias en el proceso educativo. Poner en marcha un mecanismo de ayuda para el fortalecimiento de aquellos centros financiados con fondos públicos que afrontan una mayor complejidad educativa para apoyar las actuaciones de estos centros.
- *Objetivos del proyecto curricular de cada centro (nivel micro):* Los objetivos planteados de los planes de trabajo están vinculados a los objetivos del Programa PROA+, entre ellos aparecen como objetivos intermedios: mejorar los resultados escolares de aprendizajes cognitivos y socioemocionales, reducir la tasa de absentismo escolar. Como objetivos de actitudes en el centro: potenciar la inclusión del alumnado favoreciendo la adecuación de las condiciones del centro educativo a la diversidad del alumnado evitando la segregación del alumnado y fortalecer las expectativas positivas del profesorado sobre el alumnado. Como objetivos de entorno: fomentar la creación de unas adecuadas condiciones de educabilidad para todo el alumnado.
- *Acciones socioeducativas llevadas a cabo de manera colaborativa (nivel nano):* Participación en el Grupo de Convivencia, creación de “Siembra Colectiva” a través de la plataforma Classroom, realización de entrevistas familiares, creación y puesta en marcha de la emisora escolar “Onda Educativa”, intervenciones socioeducativas grupales e individuales, presentación de la figura del educador y la educadora social a diferentes agencias, agentes y recursos sociales, educativos y culturales del entorno: Concejalía de educación del ayuntamiento de Güímar, área de servicios sociales, policía local, área participación ciudadana del ayuntamiento, asociaciones de madres y padres de alumnado, asociaciones de vecinos y vecinas, empresas privadas y gabinetes psicológicos, etc.



OBJETIVOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

A partir de la descripción realizada de las experiencias, los objetivos de nuestro estudio han sido los siguientes:

Objetivo general:

- Dar a conocer el desarrollo de la Pedagogía/Educación Social Escolar desde una visión macro, meso, micro y nano.

Objetivos específicos:

- Presentar experiencias socioeducativas contempladas dentro de ESEC y PROA+.
- Identificar las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas de la puesta en marcha de las experiencias.
- Proponer líneas de acción para un modelo de intervención socioeducativa en el contexto escolar para el inicio, desarrollo y consolidación de una pedagogía y una educación social especializada en el ámbito escolar.

METODOLOGÍA

Entendemos el diseño metodológico como: “la postura epistemológica con la cual abordamos la realidad de estudio, como los pasos, métodos, procedimientos e instrumentos utilizados para poder comprenderla y visibilizarla” (Bermúdez 2006, p. 39). El paradigma crítico ha sido un enfoque desde el cual nos hemos aproximado a analizar la realidad que presentamos. Este posicionamiento nos lleva a entender la investigación como un medio que contribuye a generar cambios sociales y, como indican Kincheloe y Mc Laren (2012): “la relación entre el concepto y el objeto, y entre el signifi- ficante y el significado no es estable y fija, ya que muchas veces está influenciado por las relaciones” (p.243).

La presente investigación ha supuesto decantarse por una metodología que ha permitido dar respuesta a los objetivos propuestos. Nos hemos centrado en una metodología cualitativa dado que, como afirman Denzin y Lincoln (2012) es una actividad situada; es decir, nos ubica en el mundo y es ilimitadamente creativa. Llevamos a cabo una comprensión de una realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de las personas que protagonizan el mismo. Entre las características más destacadas del enfoque cualitativo está “la concepción múltiple de la realidad” (Pérez de Guzmán Puya, 2002, p.42). Este enfoque nos permite adaptarnos a la recolección de información, la posibilidad de explorar diversas respuestas que consideramos relevantes en el estudio, incorporar conocimientos que tienen que ver con los sentimientos e intuiciones que surgen de las personas que participan en la investigación, así como llevar a cabo un muestreo intencional que ha permitido realizar un análisis inductivo de los datos obtenidos.

Hemos llevado a cabo un paradigma interpretativo del estudio (desde una postura ética), dado que se otorga relevancia a los significados que atribuyen las personas a su cotidianidad y rela-

ciones de poder, puesto que los hallazgos que hemos conseguido han requerido establecer criterios para la recogida de información y se ha realizado un análisis del contenido manifiesto y subyacente y dado que la investigación cualitativa guiada por la teoría crítica incluye la interpretación de la información. Como indica Ramos (2015): “una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo” (p.10). Entendemos que la realidad es dinámica, múltiple y holística.

Como *muestra*, señalar que se ha realizado el estudio de dos experiencias piloto institucionalizadas ESEC (2017-2020) y PROA+ (2020-2022), en cuatro centros educativos, consideradas nanohistorias.

La técnica de recogida de información ha sido el DAFO, para la realización de dicho DAFO, se analizó la información de las memorias finales de los planes de trabajo, para dichas memorias, se utilizaron notas de campo, entrevistas semiestructuradas al alumnado y familias, observación y análisis de la información de los proyectos educativos de los centros educativos. Este procedimiento ha permitido comprender los relatos historiográficos de los centros donde se ha recogido la información. Se ha realizado un proceso metodológico en la elaboración de un DAFO conjunto y unificado de las experiencias ESEC y PROA+, que se presenta a continuación:

1. *Primer Momento: Momento de análisis y concreción.*

- a) Primer borrador. Se parte de dos DAFO individuales (educador social de ESEC y educador social de PROA+), que ha elaborado cada educador social según su visión y enfoque técnico.
- b) Segundo borrador. Se unifican los contenidos de los dos DAFO individuales.
- c) Tercer borrador: Se procede a unificar términos, conceptos y lenguaje.
- d) Cuarto borrador: Se simplifican y concretan los aspectos, datos y situaciones repetitivas. Se realiza un proceso de discriminación.

5. (2) *Segundo momento. Momento de aporte/de suplemento teórico.*

- a) Quinto borrador. Inicio del proceso de complementariedad teórica del DAFO: DAFO con una visión/enfoque más técnico y DAFO con una visión más teórica, hacia un DAFO genérico. Para esta perspectiva teórica se utiliza dos documentos complementarios:
 - El informe de Evaluación de la Experiencia Piloto ESEC. Elaborado por la profesora D^a Lidia Cabrera Pérez, para el CEESCAN.
 - El artículo elaborado para la asignatura de Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos, del grado de Educación Social en la UNED sobre la Experiencia Piloto ESEC: “Modelo de evaluación para una experiencia innovadora de intervención socioeducativa: las educadoras y educadores sociales en centros escolares (Canarias),

dentro del Volumen II de Experiencias y aprendizajes en la evaluación de la intervención socioeducativa, editado por la UNED en 2020.

b) Sexto borrador: Elaboración de la propuesta final de matriz general con dos enfoques: desde el centro educativo y en torno al centro educativo y cinco situaciones claves a analizar:

- En relación al profesorado.
- En relación al equipo directivo.
- En relación al educador o la educadora social.
- En relación al alumnado.
- En relación a otras administraciones públicas y otras entidades del tercer sector.

RESULTADOS DEL DAFO

A continuación, se presentan los resultados más relevantes sobre las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que rodean al desarrollo de una Pedagogía/Educación Social escolar, con claro matiz comunitario, a partir de las cuatro nanohistorias:

Debilidades. Situaciones internas desde el centro educativo (en relación al profesorado, alumnado, equipo directivo y los educadores y las educadoras sociales):

- La escasez de recursos personales y materiales necesarios para una educación pública de calidad.
- La escasez y falta de actualización de protocolos, normas, procedimientos para el trabajo socioeducativo dentro de los centros educativos.
- La escasa oferta de medidas y acciones socioeducativas para atender a la diversidad en los centros educativos.
- La ausencia de manera transversal de la educación en valores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La presencia de un alumnado con falta de normas, hábitos para el estudio y escasos aprendizajes significativos sobre el saber estar y saber ser.
- La insuficiente conexión de lo que se imparte (carga docente) con los intereses y necesidades del alumnado. Desconexión de lo que se debe aprender y lo que se quiere aprender.
- La necesidad de profundizar en el trabajo de habilidades sociales y educación emocional en el contexto escolar.
- La existencia de resistencias iniciales ante la implantación de las dos iniciativas de intervención socioeducativas escolares, por parte de diferentes agentes que intervienen desde el centro.
- La indefinición y falta de precisión en las funciones del educador o educadora social en el centro educativo. Solapamiento de funciones con otros y otras profesionales de apoyo y acompañamiento socio-escolar desde el centro educativo.

- La falta de predicción y planificación relacionada con el puesto de trabajo (cuestión administrativa) en su incorporación en los centros educativos.
- La necesidad de formación especializada y permanente de posgrado relacionada con el perfil profesional de la Educación Social en los contextos escolares.
- La falta de procesos de evaluación y reflexión en la labor socioeducativa desempeñada por el profesional ESEC.
- La inexistencia de un proyecto guía común y básico a implementar en cada centro educativo y su entorno, atendiendo al principio de autonomía y singularidad de cada uno.
- La falta de interés, motivación e implicación del alumnado en situación de abandono escolar temprano respecto a las dos experiencias.

Amenazas. Situaciones externas desde el entorno del centro educativo (en relación a la familia, la comunidad, las agencias y agentes externos y los educadores y las educadoras sociales):

- La posibilidad de etiquetar al alumnado y/o la familia en situación de vulnerabilidad o en riesgo social; por participar en estas dos experiencias socioeducativas.
- El riesgo de recibir el alumnado y/o la familia una sobre intervención por parte de diferentes perfiles profesionales (psicología, educación social, trabajo social, etc.).
- La confusión existente, por parte de las familias, de las funciones y competencias del profesional ESEC, con otras figuras relacionadas con los servicios sociales municipales.
- La falta de información y conocimiento sobre los mecanismos de participación reales y efectivos para las familias (asociaciones de madres y padres, asociaciones de alumnado, etc.).
- Los contextos socioeconómicos de pobreza, bajo nivel educativo, falta de equidad social, que afectan al conjunto general del rendimiento y éxito académico.
- Las dificultades estrictamente económicas de las familias desestructuradas y con dificultades para compaginar la conciliación laboral, familiar y social.
- Los recursos económicos educativos mermados, después del COVID-19.
- El ocio del alumnado muy dependiente de las tecnologías (dentro y fuera de su casa).
- La falta de coordinación, implicación, comunicación y uso de los recursos comunitarios y de la escuela.
- Los valores educativos de la comunidad sobre la educación (en claro retroceso) así como sus valores, preferencias, principios y comportamientos como comunidad.
- Los mensajes sociales (pesimistas y negativos) sobre de la educación como un hecho innecesario, que inundan a la comunidad, a las familias, etc.
- La escasa relación familia/centro educativo de forma genérica y de manera concreta la escasez de canales de comunicación, espacios y tiempo para la coordinación con las familias.

- Las resistencias de algunas agencias y agentes culturales y educativos a colaborar con estas experiencias escolares de intervención socioeducativas.
- La inestabilidad laboral de los y las profesionales de ESEC y PROA+.
- La lentitud burocrática en la implementación, en los procesos y desarrollo de los programas de la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias.
- La falta de concienciación y respeto institucional, por parte de las administraciones públicas regionales de los principios de singularidad, especificidad y autonomía de los centros educativos a la hora de planificar y diseñar sus propuestas concretas.
- La falta de toma de conciencia por parte de las agencias públicas y privadas, organizaciones y entidades relacionadas con el universo escolar de tener presente la importancia de la pedagogía social y la educación social escolar como elemento clave en el éxito y calidad educativa.
- Desconocimiento del grado de satisfacción del alumnado y las familias en relación a los proyectos ESEC y PROA+.
- Afectación de los programas debido a procesos sociales, económicos, culturales o sanitarios impredecibles (ejemplo, pandemia COVID-19).

Fortalezas. Situaciones internas desde el centro educativo (en relación al profesorado, al alumnado, el equipo directivo y los educadores y las educadoras sociales):

- El perfil de la educadora o educador social es clave como personal especializado de apoyo y acompañamiento tanto en el centro educativo como en el contexto más cercano.
- La visión diferente desde una mirada pedagógica en cómo abordar ciertas problemáticas (resolución de conflictos, mediación, violencia...), necesidades e intereses del conjunto general de la comunidad educativa.
- El dominio y conocimiento del entorno social, cultural y económico donde se encuentran los centros educativos por parte de los y las profesionales ESEC.
- La disponibilidad en la realización de acciones socioeducativas en espacios, tiempos y horarios diferentes al de otros y otras profesionales del sistema educativo (horario extra-escolar y en el medio abierto).
- La coordinación y colaboración con los servicios sociales comunitarios y especializados de las zonas referentes de cada centro educativo.
- El acceso al puesto de trabajo con formación universitaria específica en Educación Social (diplomatura, grado o habilitación profesional del grupo 1).
- La colaboración en los diferentes proyectos, comisiones y actividades planificadas en los centros educativos por parte de estos y estas profesionales y la complementariedad de

los planes de trabajo individuales con las líneas estrategias marcadas dentro de la Programación General Anual (PGA).

- El posicionamiento claro y decidido por parte de los equipos directivos, profesorado y alumnado del profesional ESEC dentro del sistema educativo.
- La aportación económica, realizada a través de convenios y financiaciones para el mantenimiento de las dos experiencias, por parte de la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias.
- La integración de ambas iniciativas socioeducativas escolares en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la PGA.
- La reivindicación de la Pedagogía/Educación Social como fortalecimiento de la labor de enseñanza-aprendizaje en una escuela inclusiva, igualitaria, pacífica, justa, participativa y comunitaria.
- Las potencialidades y beneficios alcanzados de las dos experiencias socioeducativas, como complemento al trabajo socioeducativo con el alumnado, las familias, el profesorado y la comunidad.
- La progresiva normalización profesional e institucional de la presencia del educador y la educadora social en el sistema educativo a lo largo de estos 5 años (2017-2022).

Oportunidades. Situaciones externas desde el entorno del centro educativo (en relación a la familia, la comunidad, las agencias y agentes externos y los educadores y las educadoras sociales):

- El fortalecimiento de las redes educativas naturales e institucionales y con el contexto social y cultural más próximo y comunitario.
- La intensificación en la creación y mantenimiento de espacios de educación no reglada (no formal) para el alumnado.
- La capacidad para propiciar y acompañar al alumnado en su propio autoconocimiento desde su realidad individual en relación a sus necesidades, dificultades, intereses y potencialidades, estrictamente personales.
- La implicación del alumnado y la familia en acciones socioeducativas de carácter inclusivo, diverso e igualitario, desde la justicia, la equidad social, la implicación y la participación comunitaria.
- La multiculturalidad y la diversidad cultural como aspectos presentes en los centros educativos y el entorno.
- La dinámica de implicación y participación social, educativa y cultural entre los miembros de la comunidad y el centro educativo.
- El aumento de la comunicación y relación con las concejalías municipales y resto de entidades comunitarias relacionadas con el centro educativo.

- La aceptación de la otra comunidad educativa: universidad, sindicatos, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, Federación Insular Tinerfeña de asociaciones de padres y madres del alumnado, organizaciones y agencias del tercer sector relacionadas con el contexto escolar.
- La promoción en la mejora, calidad y éxito educativo con este tipo de programas.
- Se aporta profundización y actualización de conocimientos, estrategias y técnicas socio-educativas.
- La disponibilidad del educador o la educadora social en el sistema educativo, que hace de intermediación válida entre las familias y los centros educativos, ofreciendo un acceso en tiempos y métodos diferenciados del cuerpo docente.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS FINALES

En los contextos socioeconómicos de pobreza, bajo nivel educativo, falta de justicia y equidad social, de abandono institucional en relación a múltiples aspectos de las micro-comunidades que rodean a los centros educativos analizados, se evidencian las dificultades estrictamente económicas de las familias en situaciones de precariedad o riesgo social y los problemas para compaginar la conciliación laboral, familiar, etc.; elementos que afectan profundamente al conjunto general del rendimiento escolar y éxito académico.

Todo *desde o hacia* el centro escolar está entrelazado, en red y subsidiariamente vinculado. Los contextos sociales, culturales y económicos más cercanos y próximos son y están presentes de manera notable en las intervenciones de estas dos experiencias socioeducativas desarrolladas a través de las cuatro nanohistorias, para acabar siendo propuestas innovadoras de desarrollo comunitario escolar y, por tanto, de desarrollo social, individual y de éxito académico.

Como propuesta consideramos fundamental *fomentar el desarrollo comunitario desde y con la escuela* por parte de las administraciones responsables con los elementos, agencias y agentes internos establecidos (normativas, consejos escolares, asociaciones de madres y padres, asociaciones de alumnado...) y a través de las agencias/entidades y organizaciones de los diferentes servicios, planes y programas que desde fuera del centro realizan un servicio educativo de acompañamiento, concienciación y sensibilización de aquellas realidades por completar, eliminar o reajustar. Con el fin de garantizar una educación social escolar responsable, inclusiva, diversa social y culturalmente, y de justicia social.

Para ello es necesario seguir *fomentando estudios, diagnósticos, evaluaciones continuas y constantes de experiencias pilotos, programas, planes y servicios* desde las diferentes iniciativas/agencias y estamentos políticos y universitarios desde un punto de vista comunitario y escolar; teniendo presente y atendiendo a los criterios económicos, demográficos, sociales y culturales que se relacionan y vinculan con el impacto en el rendimiento escolar y la calidad educativa.

Otra conclusión a la que llegamos es que se puede observar de forma clara, el estado y el lugar que ocupan los valores educativos en la propia comunidad y que afectan al conjunto general del desarrollo social. Se podría afirmar que se encuentran en claro retroceso; así como sus preferencias, principios y comportamientos como comunidad social y educativa. Sin olvidar los mensajes sociales (casi siempre pesimistas y negativos) sobre la educación reglada como un hecho innecesario, ineficaz y como espacio de tiempo con más inconvenientes que ventajas, hechos que inundan a la comunidad, a las familias.

Ante esta situación proponemos *programas de prevención, concienciación y sensibilización* sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje desde la lógica de la formación como estrategia y puente para el desarrollo humano, social y de la comunidad cercana. Para tal fin es necesario involucrar a todas las administraciones y entidades claves en esta tarea a largo plazo.

Así mismo, de las conclusiones extraídas y de los resultados analizados se advierte la falta o ausencia de estudios e investigaciones contratadas en el marco de las funciones y competencias de la figura del profesional ESEC en el trabajo socioeducativo escolar, independiente de las establecidas en el Decreto de funciones y tareas realizadas en su momento *ad hoc* para la experiencia piloto ESEC.

En esta línea también visualizamos la necesidad de profundización teórica para la práctica profesional en los procesos de intervención socioeducativa específicamente en el ámbito escolar (elaboración de protocolos, proyectos, guías, normas, procedimientos...). Así como materiales, herramientas e instrumentos para la recopilación y categorización para evaluar dichos procesos, desde los principios de eficacia y eficiencia en el desarrollo de las acciones pertinentes en este campo de intervención.

Se detecta, que la figura y el perfil del profesional de la educación social escolar y comunitaria (figura ESEC) se convierte en pieza clave como personal especializado en el apoyo, acompañamiento y seguimiento tanto para el alumnado y la familia, así como para el profesorado en el centro educativo y en el contexto más cercano, dentro los procesos de intervención socioeducativa escolar. Así como la progresiva normalización profesional e institucional de la presencia del educador y la educadora social en el sistema educativo a largo de estos 5 años (2017-2022).

Se visualiza la necesidad de incorporar a este y esta profesional dentro de los servicios de orientación educativa (con profesionales de la pedagogía y psicopedagogía), considerando que la Pedagogía social escolar, es una especialización y sostén teórico dentro del ámbito escolar.

Por lo tanto, es necesario *fortalecer los servicios de orientación educativa, con servicios de acompañamiento y especialización en procesos socioeducativos* internos y externos de intervención escolar. Y así contar con profesionales ESEC en su implementación (apoyo, acompañamiento, asesoramiento y seguimiento) para la educación transversal (para la salud, para la paz, para los derechos

humanos, para la igualdad, para la coeducación, para la diversidad social y cultural...) del alumnado, profesorado y comunidad en general.

Así mismo es importante *mantener la vigencia de la Pedagogía Social Escolar como corpus teórico y paraguas para iniciar, reivindicar o seguir profundizando* en el tema que nos ocupa, como respuesta a las necesidades, intereses y problemas del conjunto general de la comunidad educativa. Es fundamental una Pedagogía como ciencia y una Educación Social como práctica para el fortalecimiento de la labor de enseñanza-aprendizaje en una escuela libre pensadora, inclusiva, igualitaria, pacífica, justa, multicultural, participativa, crítica y comunitaria.

Dentro de esta línea sería útil, de interés y *necesario contar con procesos de formación de posgrado, en especialización, a través de propuestas de formación permanente* en relación al perfeccionamiento y reciclaje profesional en esta perspectiva de Pedagogía/ Educación Social escolar y comunitaria.

REFERENCIAS

Bas, E., Pérez, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/37084>

Cabrera, L., Pérez, C.N. y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus?, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducational Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5613>

Caliman, G. (2015). Pedagogia social, relações humanas e educação. In: Mafra, J. F.; Batista J.C.F.; Baptista, A.M.H. Educação básica: concepções e práticas (pp. 187-203). São Paulo: BT Acadêmica.

CandeiasMartins, E. (2013). A Pedagogia social/ Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Revista Educareducere*, 1 (II).

Caride, J.A., Gradaille, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 4-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016

Comisión Europea. Plan de recuperación para Europa. NextGenerationEU. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/recovery-plan-europe_es

Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación (2022). Transformar juntos la educación para futuros justos y sostenibles: declaración de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://n9.cl/6dwex>

Comunidad Autónoma de Canarias. (2014.6). *Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación*

no Universitaria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-9901-consolidado.pdf>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias (2011). <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/108/001.html>

Denzin, N. K. y Lincoln, I. S. (2012). Introducción general a la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y I. S. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101), Barcelona: Gedisa.

GobiernodeCanarias.ConsejeríadeEducación,Universidades,Culturaydeportes.Protocolos,instrucciones,medidas y comunicados: COVID-19 <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/covid-19/protocolos-prevencion/>

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y deportes. BOCNº 123. (2020.6.20) Secretaría General.- Resolución de 19 de junio de 2020, por la que se dispone la publicación del Acuerdo por el que se establecen medidas de prevención para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, una vez superada la fase III del plan para la transición hacia una nueva normalidad, finalizada la vigencia de las medidas propias del estado de alarma. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2020/123/004.html>

Gobierno de Canarias. Consejería de Hacienda. Canarias avanza con Europa. Fondos Estructurales y de Inversión Europeos. Fondos NextGeneration. (2020). https://www.gobiernodecanarias.org/hacienda/dgplani/fondos_europeos/programas/fondos_next_generation/

Kincheloe, J. y Mc Laren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.

Liebel, M, Barros, S., Caride, J.A., Paiva, J. y Sánchez Valverde, C. (2023). Urdimbres entre pasado, presente y futuro de la Educación Social y la Pedagogía Social. Diálogo-conversación sobre Educación Social y Pedagogía Social, dinamizado por Alejandra Montané. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 207-228, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle60.13

Martínez-Pérez, A., Lezcano-Barbero, F., Casado-Muñoz, R. & Zabaleta-González, R. (2024). Las TIC en la educación social: trabajando bajo presión. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 167-187. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3047>

Moyano Mangas, S. y Fryd Schapira, P. (2023). Transatlánticos Siglo XXI. Oportunidades para pensar la educación social desde una perspectiva internacional. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 63-76. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.04>

Ortega Esteban, J., Ucar Martínez, X. y Pérez-de-Guzmán, V. (2023). Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España. *Sarmiento*, 26, 21-43.

Pérez de Guzmán, V. (2022). Profesionalización de la Educación Social. Retos desde la

universidad. *RES, Revista de Educación Social*, 35, 315-317.

Pérez de Guzmán, V. y Trujillo Herrera, J. F. (2021). Investigar la historia de la Educación Social en España desde sus microhistorias. En Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira e José Carlos Masques (orgs.). *Temas e contextos da Pedagogia-Educação Social*. Edições Afrontamento.

Pérez de Guzmán, V., Trujillo Herrera, J.F. y Bas Peña, E. (2020). La Educación Social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11 (2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>

Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2002). La Investigación Cualitativa. Características generales (pp.39-48). En F. López Noguero y T. Pozo Llorente (coord.). *Investigar en Educación Social*. Junta de Andalucía. Consejería de relaciones institucionales.

Pérez Serrano, G. (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Narcea ediciones.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Ribas Machado, E. (2010). A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação.

Sánchez-Valverde, C. (2023). Prólogo. En Verônica Regina Müller (Compiladora). *Reflexões sobre as práticas educativas em Argentina, Brasil e Uruguai. Pedagogia Social e Educação Social* (pp.9-20). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Abrapalabra Editorial.

Senent, J.M. (2021). Investigación sobre los ámbitos de intervención del educador/a social en España. *Revista Interações*, 56, 31-49.

Soriano Díaz, A. (2009). La construcción de la pedagogía social. *Revista portuguesa de pedagogía*, 43 (2).

Trujillo Herrera, J. F. (2013). La participación comunitaria con el centro escolar como proceso particular de la acción comunitaria y de intervención (pp135-158). En Gobierno de Canarias (coord.). *Comunidad, participación y centro escolar: ámbitos, elementos, agencias y redes*.

Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa: Algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index_htm_files/Modelos.Ucar.pdf

Vieira, A.M., Vieira, R. e Marques, J.C. (2021). Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social: uma introdução (pp.7-12). En A.M.Vieira et al. (orgs.). *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social: uma introdução*. Edições Afrontamento.

COMO CITAR — APA

Guzmán, V. P. de., Herrera, J. F. T., Power, J. N., & Castillo, J. S. G. del. (2024). La Pedagogía /Educación Social escolar y comunitaria en España a través de cuatro nano-historias. *PARADIGMA, XLV*(Edición Temática 1), e2024015. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024015.id1560>

COMO CITAR — ABNT

GUZMÁN, Victoria Pérez de; HERRERA, Juan Francisco Trujillo; POWER, Jauci Negrín; CASTILLO, José S. Goya del. La Pedagogía /Educación Social escolar y comunitaria en España a través de cuatro nano-historias. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024015, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024015.id1560>

HISTÓRICO

Submetido: 09 de abril de 2024.

Aprobado: 18 de julho de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

EDITOR

Fredy E. González  

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres