

## **TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

Del apoyo externo a la integración: El educador y la educadora social como parte de la escuela para garantizar el Derecho a la Educación.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo cierra una etapa muy significativa en mi vida, marcada por aprendizajes profundos y desafíos personales.

A mi tutora, por su acompañamiento tan humano, por confiar en mi propuesta y ayudarme a darle forma con cariño, sencillez y cercanía. Gracias por comprender mis tiempos y por hacer que todo fuera más llevadero.

A las tres voces por prestarse generosamente a compartir sus experiencias. Sus testimonios no solo han enriquecido este trabajo, sino que también me han hecho reflexionar, y me han permitido estrenarme como investigadora- entrevistadora.

A mi familia, por estar siempre; y a mi hijo, que nació justo al comenzar este proceso de investigación. No ha sido fácil compaginar la maternidad reciente con los estudios. Pero su amor y su presencia han sido mi impulso diario. Este trabajo también es para ellos.

Este TFM es también una expresión de mi compromiso con la educación, con el derecho a aprender a lo largo de la vida; y con el deseo profundo de seguir formándome para contribuir, desde la Educación Social, a una escuela más justa y humana.

Con gratitud,

Danisa

## RESUMEN

El Trabajo Final de Máster (TFM) aborda el papel fundamental de la educadora y el educador social dentro del sistema escolar para garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa. Desde una perspectiva ética y profesional, se destaca la necesidad de su integración plena en los equipos educativos, fomentando la cooperación, el trabajo en red y la transformación de las relaciones en la escuela. La investigación, de carácter cualitativo, analiza cómo estas y estos profesionales pueden impulsar cambios hacia entornos escolares más justos, promoviendo la participación activa de toda la comunidad educativa y superando barreras estructurales, culturales y sociales. Además, se presentan experiencias y propuestas orientadas a fortalecer el rol de la persona educadora social en la inclusión educativa, alineadas con los objetivos de la Agenda 2030 y los principios de justicia social.

**Palabras clave:** Educación Social, Escuela, Derecho a la Educación, Inclusión, Equidad, Integración Profesional

## ABSTRACT

The Master's Thesis (TFM) addresses the fundamental role of social educators within the school system in guaranteeing the right to inclusive and equitable education. From an ethical and professional perspective, it highlights the need for their full integration into educational teams, promoting cooperation, networking and the transformation of relationships in schools. The qualitative research analyses how these professionals can drive change towards fairer school environments, promoting the active participation of the entire educational community and overcoming structural, cultural and social barriers. In addition, experiences and proposals aimed at strengthening the role of social educators in educational inclusion are presented, in line with the objectives of the 2030 Agenda and the principles of social justice.

**Key words:** Social Education, School, Right to Education, Inclusion, Equity, Professional Integration

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>6</b>
1.1 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA EL DESARROLLO DEL MARCO TEÓRICO. ....	8
1.2 FUENTES DE INFORMACIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN .....	11
<b>2. CONTEXTO Y FUNDAMENTOS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA Y EQUITATIVA</b> .....	<b>17</b>
2.1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: ENTRE EL RECONOCIMIENTO LEGAL Y LOS DESAFÍOS ESTRUCTURALES. ....	18
2.2. DE LA EQUITAD A LA INCLUSIÓN: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA Y UNIVERSAL .....	21
2.3. NORMATIVAS Y POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN SOCIAL INTEGRADA .....	24
<b>3. ANÁLISIS COMPARATIVO TERRITORIAL Y ESTRATÉGICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR: AVANCES, DESAFÍOS Y POTENCIAL TRANSFORMADOR</b> .....	<b>26</b>
3.1. ANÁLISIS DAFO: FUNCIONES, Y ACCIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR .....	26
3.2 COMPARATIVA TERRITORIAL: PRESENCIA Y RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS .....	28
<b>4. TRES VOCES ENTRELAZADAS: LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO MOTOR DE CAMBIO EN LA ESCUELA</b> .....	<b>32</b>
4.1. GUÍA DE ENTREVISTAS.....	32
4.1.1. Modelos de entrevista.....	33
4.1.2. Sistema de recogida y análisis de las entrevistas .....	34
4.1.3. Resultados de las entrevistas .....	44
4.2 DESAFÍOS, PROPUESTAS Y REFLEXIONES INTEGRADORAS.....	48
4.2.1. Primer desafío: superar la visión asistencial y consolidar la presencia integral del educador o educadora social .....	49
4.2.2. Segundo desafío: fortalecer la profesionalización y visibilidad del rol de la persona educadora social .....	49
4.2.3. Tercer desafío: promover estrategias inclusivas, cooperativas y basadas en evidencia .....	50
4.2.4. Reflexiones integradoras.....	51
<b>5. CONCLUSIONES A MODO DE REFLEXIONES FINALES</b> .....	<b>52</b>
5.1. CONCLUSIONES SOBRE LA RELEVANCIA Y RETOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN LA ESCUELA ..	53
5.2. REFLEXIONES SOBRE LAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	57
<b>6. REFERENCIAS</b> .....	<b>60</b>
<b>ANEXOS 1: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADOS</b> .....	<b>65</b>
<b>HOJA DE INFORMACIÓN PARA LA PERSONA PARTICIPANTE</b> .....	<b>65</b>
<b>DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL</b> .....	<b>67</b>
<b>ANEXO 2: TRANSCRIPCIONES</b> .....	<b>68</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN E1</b> .....	<b>68</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN E2</b> .....	<b>70</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN E3</b> .....	<b>72</b>
<b>ANEXO 3: DIAGRAMA DE FLUJO</b> .....	<b>80</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo final de Máster parte de una posición ética y profesional comprometida con la justicia educativa. Desde la perspectiva de la Educación Social, se considera que el educador o educadora social no debe ocupar un rol periférico o de apoyo puntual, sino estar integrado<sup>1</sup> como parte del equipo educativo de la escuela. Su potencial como profesionales catalizadores de cambio, radica en su capacidad para construir puentes entre agentes, transformar relaciones, fomentar la participación activa del alumnado y sus familias, y promover una cultura escolar inclusiva y equitativa (Vilar,2014).

En él se pretende analizar y presentar propuestas concretas para impulsar la inclusión educativa en las escuelas, desde la perspectiva de la Educación Social, priorizando la cooperación y el trabajo en red como metodologías clave entre los diferentes agentes educativos y comunitarios. La Agenda 2030 de Naciones Unidas, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), nos interpela directamente a "*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*" (Asamblea General de las Naciones Unidas [AG-ONU], 2015). Sin embargo, el sistema actual no asegura plenamente este *objetivo*, ya que la inclusión educativa, aunque reconocida como un principio fundamental del Derecho a la educación, enfrenta múltiples barreras estructurales, culturales y sociales que dificultan su implementación efectiva (Calderón y Ainscow, 2025).

Esto hace que sea imprescindible replantear los modelos educativos, fomentando la equidad a través de prácticas interdisciplinarias que incluyan a docentes, familias, estudiantes y profesionales de diversos ámbitos sociales. En este sentido, las educadoras y los educadores sociales son actores esenciales en este proceso, ya que, gracias a su formación especializada, poseen una visión integral que les permite articular estrategias que combinan enfoques educativos, comunitarios y sociales. Su capacidad para generar espacios de cooperación, y su contribución al trabajo en red con otros agentes educativos, son clave para desarrollar propuestas que transformen

---

<sup>1</sup> En este trabajo, el concepto de *integración* se refiere a la incorporación profesional plena, estructural y reconocida de la figura del educador o educadora social dentro del sistema escolar. No alude a la integración escolar del alumnado (concepto previo y superado por el paradigma de la inclusión), sino a la *integración profesional* como condición necesaria para garantizar la inclusión, la equidad y la calidad educativa de la escuela.

las escuelas en entornos inclusivos, donde se promueva la justicia social y la igualdad de oportunidades (Campos y Martín, 2022).

A lo largo del Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo, se ha podido observar cómo profesionales de diferentes disciplinas convergen en un objetivo común: transformar el sistema educativo para garantizar una inclusión educativa real y, con ello, dotar de contenido y vivencia al Derecho a la educación. Este cambio comienza con nuestra propia implicación, divulgando los contenidos del ODS 4 relativos a inclusión, equidad y calidad, valores en nuestros entornos más cercanos y promoviendo prácticas basadas en la cooperación y el trabajo en red. Desde las aulas, los espacios comunitarios y otros contextos educativos, tenemos la responsabilidad de ser agentes de cambio y de impulsar una educación centrada en los valores democráticos, el respeto a la diversidad y el compromiso con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva (Menacho, 2013).

La investigación realizada, se ha focalizado en la búsqueda y estudio de fuentes documentales sobre la Educación Social en las escuelas. Se ha adoptado una metodología cualitativa interpretativa (Ruiz – Olabuenaga & Ispizua, 1989), que pretende dar respuesta a la pregunta acerca de *¿Cómo puede la figura del educador o educadora social, como profesional integrado en los centros educativos, catalizar una transformación hacia una escuela inclusiva y equitativa mediante estrategias de cooperación y trabajo en red?* Por lo que el Derecho a la educación es el primer eje de búsqueda, además de la finalidad última de la investigación.

Para garantizar el rigor y la solidez del trabajo, se ha recurrido a una amplia bibliografía científica y especializada que ha sustentado tanto la construcción del marco teórico como el diseño y desarrollo del estudio. Estas fuentes incluyen obras y artículos académicos sobre Pedagogía, Educación Social y educación inclusiva, así como textos metodológicos que han orientado la formulación de la pregunta de investigación, la recogida de información y el análisis interpretativo de los datos. La selección de estas referencias ha permitido fundamentar teóricamente el problema de estudio y asegurar la validez y coherencia del proceso investigativo.

El otro eje desde el que se plantea la investigación trata de cómo la Educación Social puede ser un instrumento y una condición necesaria para hacer efectivo ese derecho a la educación. El objetivo es poner en valor la profesión, recogiendo tres experiencias y percepciones desde distintos roles profesionales relacionados con la Educación Social sobre estrategias inclusivas en la escuela. Finalmente, el trabajo en red y la cooperación serán las estrategias clave para promover metodologías en los

contextos educativos en los niveles de primaria y secundaria<sup>2</sup> que incluyan a toda la comunidad, facilitando la colaboración entre diferentes agentes educativos y comunitarios.

Tras la triangulación de la información recogida en la búsqueda de fuentes y mediante las entrevistas, se presentará como resultado una serie de orientaciones, que buscan fortalecer el papel de la Educación Social dentro de los centros escolares y avanzar hacia la construcción de una escuela más inclusiva, equitativa y garante del Derecho a la educación (Caride et al., 2017). Estas orientaciones se organizarán en dos bloques complementarios. Por un lado, los desafíos y propuestas dirigidas a la propia Educación Social, que permitan consolidar su identidad profesional en contextos educativos; y por otro, los retos que debe asumir la escuela como institución para transformarse en un espacio democrático, participativo y justo. Con ello, se pretende ofrecer una mirada integradora que articule el compromiso profesional, con una propuesta realista y contextualizada de transformación educativa.

## 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma interpretativo (Rivas, 2020), lo que implica asumir que el conocimiento se construye desde la comprensión profunda y situada de las experiencias, discursos y realidades sociales. Lejos de buscar verdades universales, este enfoque reconoce la subjetividad como una herramienta válida y necesaria para interpretar los fenómenos educativos desde una perspectiva crítica y contextualizada.

La elección de este paradigma responde a una toma de posición consciente y coherente con la mirada de la Educación Social como praxis comprometida, y con el objetivo de esta investigación: visibilizar, comprender y revalorizar el rol del educador o educadora social en el ámbito escolar. Como profesional del área, parto de una vivencia compartida con muchas otras personas que ejercen esta labor: la falta de reconocimiento institucional y social de nuestra figura, una deslegitimación simbólica y práctica que nos relega a tareas periféricas, muchas veces asociadas exclusivamente

---

<sup>2</sup> Aunque este trabajo se centra en etapas educativas superiores, no se pretende con ello restar importancia a la presencia de la Educación Social en Educación Infantil. Al contrario, se considera un ámbito clave, especialmente por su potencial preventivo ante situaciones de exclusión o violencia. La escasa producción científica sobre esta línea de investigación revela la necesidad de desarrollarla en profundidad en futuros estudios.

al ocio y tiempo libre, desconociendo el alcance real y transformador de nuestra intervención educativa.

Esta invisibilización estructural no es anecdótica, sino que responde a una ausencia de un marco<sup>3</sup> claro, consensuado y exigible sobre nuestras competencias profesionales, fruto de una débil articulación entre los organismos que definen nuestra formación y el sistema educativo que debería integrarnos (Cid y Borges, 2022). La diversidad de enfoques formativos en las distintas universidades (Senent, 2011), la falta de regulaciones sólidas y la escasa presencia en espacios de decisión educativa han contribuido a la fragmentación de nuestro perfil profesional, dificultando la consolidación de una identidad común y reconocida (Fernández de Sanmamed et al., 2023).

Desde este punto de partida, el enfoque interpretativo se convierte no solo en una opción metodológica, sino en una elección política y ética, buscando recuperar las voces de quienes ejercen la Educación Social desde distintos ámbitos para explorar, a través de sus narrativas y experiencias (Simó -Gil et al., 2022), cómo podemos redefinir colectivamente nuestro lugar en la escuela, y qué estrategias pueden favorecer una integración real y sostenida en los equipos educativos.

El presente Trabajo Final de Máster tiene como objetivo general analizar el papel de las educadoras y educadores sociales en los centros escolares como figura clave para garantizar una educación inclusiva y equitativa, identificando su contribución a la transformación de las dinámicas escolares y a la superación de barreras estructurales, culturales y sociales.

A partir de este propósito central, se definen los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar percepciones y experiencias de distintos profesionales de la comunidad educativa en relación con la incorporación del educador/a social en la escuela.
2. Examinar las aportaciones del educador/a social a los procesos de inclusión educativa, en coherencia con el derecho a la educación, los principios de justicia social y los objetivos de la Agenda 2030.
3. Identificar buenas prácticas y propuestas que fortalezcan la cooperación entre profesionales, promoviendo el trabajo en red y la participación de la comunidad escolar.

---

<sup>3</sup> Ese marco claro se refiere a la Ley de Educación Social (Ley EDUSO), una reivindicación histórica del colectivo de educadoras y educadores sociales en España. Desde los años 90, asociaciones y colegios profesionales han exigido a las instituciones del Estado su aprobación para reconocer oficialmente la profesión, definir sus competencias y garantizar un marco legal que regule su ejercicio.

4. Reflexionar sobre los retos y oportunidades que implica la presencia del educador/a social en los equipos educativos como agente de cambio hacia entornos escolares democráticos y garantes del derecho a la educación.
5. Generar conocimiento propio que legitime la práctica profesional y abrir nuevas vías de investigación, especialmente en ámbitos poco explorados como la Educación Infantil.

La investigación ha combinado dos estrategias metodológicas. Por un lado, se realizó una revisión sistemática de literatura científica y normativa, centrada en estudios que aborden el papel del educador y educadora social en el ámbito escolar, las dinámicas de cooperación entre profesionales, y la construcción de redes de apoyo en contextos educativos. Esta revisión no solo fundamentó conceptualmente el análisis, sino que permitió identificar experiencias inspiradoras y enfoques relevantes desde el campo académico y profesional. Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a tres profesionales estratégicamente seleccionados por su vinculación directa con el ámbito de la Educación Social desde perspectivas distintas pero complementarias: una persona educadora social en activo en un IES de Galicia, una persona docente que impartió clase en el Grado en Educación Social en Cataluña, y una persona que ejerce la educación social y además forma parte de la junta del Colegio Profesional de Navarra. Esta muestra intencionada busca aportar una mirada poliédrica sobre el estado actual de la profesión y sobre las posibilidades de su integración plena en los centros escolares.

El análisis de los datos se hizo mediante técnicas cualitativas de interpretación del discurso, permitiendo triangular los resultados obtenidos en las entrevistas con la revisión documental. Lo que facilitará la formulación de propuestas alineadas con los desafíos detectados y con la necesidad urgente de fortalecer nuestra identidad profesional como educadores y educadoras sociales.

Esta investigación se convierte, así, en un ejercicio de visibilización, reflexión y propuesta que aspira a contribuir al reconocimiento pleno de la Educación Social como una profesión necesaria, legítima y transformadora dentro de la escuela.

### 1.1 Técnicas y herramientas empleadas para el desarrollo del marco teórico.

La revisión documental que ha servido como base para construir el marco teórico, normativo y empírico que sustenta la investigación, se ha enmarcado en leyes, normativas, investigaciones académicas y documentos técnicos, con especial atención a publicaciones centradas en Pedagogía Social, Educación Social y Educación

Inclusiva. Esta búsqueda se realizó en bases de datos académicas y repositorios de algunas universidades, que aparecen nombrados más adelante, así como en documentos publicados por organismos internacionales como la UNESCO, y además se recurrió a páginas web y documentos técnicos de entidades como colegios profesionales autonómicos, ministerios o al Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), por su papel clave en la producción de informes y posicionamientos.

Los materiales seleccionados debían cumplir tres criterios: 1) de actualidad, priorizando textos publicados entre el año 1991, tomando como referencia el nacimiento de la Diplomatura de Educación Social, y el año actual. 2) La pertinencia temática, dando prioridad a estudios que abordaran de manera directa el papel de la Educación Social en el sistema educativo, o su contribución a la inclusión. 3) La calidad académica y técnica, incluyendo artículos revisados por pares, tesis doctorales, normativa educativa y documentos institucionales de referencia. Se descartaron materiales de carácter meramente divulgativo o con un enfoque excesivamente generalista, para centrar el análisis en aportaciones fundamentadas y aplicables al ámbito escolar. 4) La revisión quedó finalmente delimitada a los niveles de Primaria y Secundaria, descartando investigaciones centradas en otras etapas educativas.

Una vez identificadas las fuentes más relevantes, estas se organizaron en matrices de análisis que distinguieron tres bloques: 1) marco normativo, integrado por: la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE de aquí en más), la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI), la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; y la Agenda 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el número 4 (ODS 4), entre otros documentos de referencia internacional; 2) bases conceptuales, donde se incorporaron aportaciones fundamentales como la concepción del derecho a la educación de *Katerina Tomasevski*, la perspectiva de *Caride* sobre la educación como derecho en sí mismo, el principio de equidad equivalente formulado *por López Melero* y la idea de la inclusión como proceso integral, sistemático y estructural de *Calderón y Ainscow*; y 3) experiencias y aportaciones profesionales, recogidas en documentos técnicos de la profesión y estudios pertinentes con la investigación: (*ASEDES, CGCEES, Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, Fernández de Sanmamed*, entre otros), que vinculan el marco conceptual y normativo con prácticas concretas desarrolladas en el ámbito educativo. Esta organización favoreció una lectura crítica orientada a identificar patrones comunes,

tensiones conceptuales y aportaciones significativas para comprender el papel de la Educación Social en la construcción de entornos escolares más inclusivos y garantes del derecho a la educación.

De forma complementaria, se elaboró un análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO, de aquí en adelante), sobre la figura del educador o educadora social en la escuela, que permitió sistematizar los principales factores internos y externos vinculados a su práctica. El DAFO no solo funcionó como ejercicio de síntesis, sino que también sirvió como base para el diseño de la guía de entrevistas, al señalar los temas prioritarios a explorar con los participantes. La guía se estructuró en tres bloques: la trayectoria y percepción profesional de la figura, las aportaciones concretas a la inclusión educativa y la cooperación en red, y los retos y propuestas de futuro. Sobre esta estructura común se añadieron preguntas específicas adaptadas al perfil de cada persona entrevistada, lo que permitió recoger testimonios contextualizados y complementarios.

La muestra intencional se conformó por tres perfiles estratégicamente seleccionados en función de su vinculación directa con la Educación Social y su relevancia profesional en distintos ámbitos del campo. En primer lugar, una persona educadora social titulada, con experiencia activa en un Instituto de Educación Secundaria en Galicia, cuya práctica diaria permite aportar una visión situada y actualizada del rol dentro de la escuela. En segundo lugar, un pedagogo con amplia trayectoria académica, ex coordinador del Grado en Educación Social en una universidad catalana, cuya perspectiva permite conectar la formación universitaria, la investigación y la práctica profesional. Por último, una persona educadora social colegiada en Navarra, integrante del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, que aporta una mirada institucional y política sobre la regulación y consolidación de la figura en el sistema educativo.

El acceso a estos perfiles fue posible gracias a mi colegiación en el Colegio Profesional de Galicia, lo que me permitió contactar con la primera entrevistada, así como a la colaboración con otros colegios profesionales (Cataluña, La Rioja, Navarra y Extremadura), siendo el de Navarra el que mostró una mayor receptividad. En el caso del profesor universitario, el contacto surgió a partir de la recomendación de mi directora de TFM, quien conocía su trayectoria académica y su labor en torno a la ética profesional y la Educación Social.

Esta selección respondió tanto a la diversidad territorial (Galicia, Cataluña y Navarra) como a la complementariedad de roles (ejercicio práctico, perspectiva

académica y representación colegial), lo que enriqueció el análisis con miradas contrastadas pero convergentes en torno a la necesidad de consolidar la Educación Social en la escuela.

En cuanto al tratamiento de las entrevistas, se optó por un análisis de contenido temático con enfoque interpretativo. El proceso incluyó la transcripción de las grabaciones mediante las herramientas automáticas de Microsoft Teams y Google Meet, que posteriormente fueron revisadas y corregidas manualmente. En esta revisión se optó por mantener una transcripción fiel al contenido, aunque se eliminaron repeticiones, muletillas y expresiones coloquiales que no aportaban valor analítico, con el fin de facilitar la lectura y preservar la claridad del discurso sin alterar su sentido. Una vez obtenidos los textos definitivos, se realizó la lectura repetida de los testimonios y la identificación de unidades de significado vinculadas a los objetivos de investigación. Posteriormente, dichas unidades se organizaron en categorías emergentes que permitieron agrupar convergencias y divergencias entre los discursos. Esta categorización se contrastó con el análisis documental y con el DAFO elaborado previamente, facilitando la triangulación de la información y aumentando la consistencia interpretativa. Aunque no se empleó software específico, el análisis se apoyó en matrices de organización de datos y en notas reflexivas de la investigadora, lo que garantizó la trazabilidad básica del proceso.

## 1.2 Fuentes de información y criterios de selección

Se seleccionaron un total de 33 referencias procedentes de revistas científicas especializadas en Pedagogía Social, Educación Social (RES) y Pedagogía, siguiendo los criterios ya expuestos para garantizar la pertinencia y la calidad de la muestra. Este apartado se desarrolló en tres fases diferenciadas. Aunque cabe señalar que, dentro de la segunda fase, el proceso de búsqueda y depuración de fuentes se organizó en diversas subfases, siguiendo la lógica de la herramienta PRISMA, lo que permitió visualizar de forma más clara los pasos de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de la literatura analizada.

En la primera fase se determinaron las palabras clave, que rodean la pregunta de investigación antes comentada. Luego, se establecieron unos criterios de selección más específicos para la búsqueda:

- Año de publicación: desde 1991 (año de reconocimiento oficial de la titulación de Educación Social en España) hasta el año 2025.

- Diversidad de estrategias o contenidos de educación social: se priorizarían estudios que explorasen acerca de la integración de las educadoras y educadores sociales en la escuela.
- El tipo de estudio debía estar publicado en una revista científica relacionada con la Educación Social, la Pedagogía Social y la Educación.
- Geografía: se tendrían en cuenta investigaciones tanto de ámbito autonómico y/o nacional.
- Etapa educativa: se analizarían ejemplos situados en educación Primaria y Secundaria, de acuerdo con los objetivos planteados.

En la segunda fase, se llevó a cabo una revisión sistemática conforme al protocolo PRISMA<sup>4</sup> (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que permitirá garantizar la trazabilidad del proceso, reducir sesgos y reforzar la transparencia metodológica (Sánchez-Serrano et al., 2022). La utilización de esta herramienta conlleva una serie de pasos a seguir que se explican a continuación con detalle, teniendo en cuenta las decisiones metodológicas y los criterios que guiaron cada fase (Khalifaoui et al., 2021).

Las búsquedas partieron de un conjunto de descriptores relacionados con la pregunta de investigación: *educación social, derecho a la educación, inclusión, equidad, escuela e integración profesional*, junto con sinónimos y términos afines (*trabajo en red, cooperación interprofesional, acompañamiento socioemocional*). Estas palabras se agruparon mediante operadores booleanos (AND/OR) y comillas para búsquedas exactas, y se validaron y homogeneizaron con el Tesauro de la UNESCO en los repositorios que lo permiten. Las búsquedas se realizaron en bases y repositorios complementarios para cubrir distintos tipos de evidencia: Dialnet, ERIC, Repositorio UNESCO, RiUVIC, TESEO, Scopus, Web of Science, BOE y repositorios autonómicos/colegios profesionales. Esta estrategia arrojó 496 registros preliminares (suma de resultados por fuente, ver tabla de mapeo en la pág.14).

Tras la identificación, se procedió a eliminar duplicados entre las distintas bases (resultantes de la indexación cruzada de revistas y repositorios). La reduplicación se realizó de forma manual y asistida (registro en hoja de trabajo con DOI/URL/título) para evitar la pérdida de variantes (misma obra con títulos ligeramente distintos). El proceso

---

<sup>4</sup> Con el fin de aportar mayor claridad metodológica, se ha elaborado un diagrama de búsqueda siguiendo el modelo PRISMA, que sintetiza de manera visual el proceso de identificación, selección y exclusión de los estudios revisados. Dicho esquema, que permite ilustrar con mayor rigor los criterios aplicados en cada fase, se incluye en el Anexo 3.

de supresión de redundancias redujo el cuerpo inicial y dejó las fuentes de trabajo listas para el siguiente paso de cribado por título y resumen.

Este cribado consistió en la lectura de títulos y resúmenes para excluir documentos no pertinentes al objeto de estudio. Los motivos de exclusión en esta fase fueron: a) trabajos fuera del ámbito escolar (como trabajos de intervención comunitaria sin relación con centros educativos directa, o sólo en coordinación junto con los servicios sociales); b) enfoque clínico o sanitario sin vínculo escolar; c) documentos puramente divulgativos sin evidencia metodológica (noticias periodísticas sobre la incorporación de las y los educadores a la escuela, comunicados de prensa desde Colegios profesionales); y d) ausencia de texto completo (libros). Esta fase fue intencionalmente exigente para centrar la base documental en la problemática planteada: la incorporación y el papel de la Educación Social en la escuela (niveles de enseñanza obligatoria). Como resultado del cribado quedaron 52 referencias preseleccionadas para evaluación de texto completo (esta cifra aparece reflejada en la columna "*Referencias seleccionadas*" de la tabla de mapeo).

Las 52 referencias seleccionadas se evaluaron mediante lectura completa aplicando criterios de inclusión/exclusión más detallados y una valoración de calidad y pertinencia. Los criterios de inclusión aplicados fueron: pertinencia directa con la Educación Social en centros escolares; aportación teórica o empírica útil para los objetivos del TFM; disponibilidad del texto completo; y calidad metodológica o institucional (artículos revisados por pares, tesis con tribunal publicadas en revistas científicas, informes de organismos oficiales o colegios profesionales). Los criterios de exclusión incluyeron trabajos con alcance no escolar, materiales sin rigor metodológico demostrable, textos en lenguas no accesibles para la investigadora salvo cuando eran documentos normativos internacionales esenciales, y documentos obsoletos o sin relevancia actual para el contexto español.

En esta fase además se aplicó una evaluación de la calidad adaptada al tipo de documento: para estudios los empíricos se valoraron: la claridad de objetivos, diseño y muestra, transparencia en la recolección y análisis de datos, consideraciones éticas y coherencia entre resultados y conclusiones; para documentos normativos se valoró la autoridad del emisor, la vigencia y la aplicabilidad institucional; por último, para informes profesionales se examinó la procedencia, la metodología y la utilidad práctica. Esta evaluación no se realizó con software específico, sino con una ficha de lectura y matrices de categorización que registraban la valoración en cada criterio, así como notas reflexivas de la investigadora en digital y escritos en una libreta de notas.

Como resultado del análisis de elegibilidad y de la valoración de calidad, 19 referencias fueron excluidas a texto completo por razones explícitas (fuera de ámbito, insuficiente rigor metodológico, textos desactualizados o duplicación conceptual sin aporte nuevo). Finalmente, 33 documentos quedaron integrados en el conjunto de datos principal que nutre el marco teórico, esto es, las referencias que se incorporan de forma explícita en el desarrollo teórico y que se citan directamente en el capítulo correspondiente. En la tabla de mapeo se presentan además las 52 referencias inicialmente seleccionadas para texto completo, con anotaciones sobre su destino.

Las decisiones de inclusión se fundamentan en criterios de pertinencia temática, calidad metodológica, aplicabilidad al contexto estatal y actualidad. Se priorizaron fuentes en castellano por su afinidad directa con el caso español (normativa autonómica, informes de colegios profesionales, tesis locales), dado que el objetivo es analizar la implantación y reconocimiento de la Educación Social en España. Las fuentes internacionales se incorporaron cuando resultaban imprescindibles para sustentar marcos conceptuales o normativos ratificados por España (documentos de la ONU/UNESCO, Convención sobre Discapacidad y Agenda 2030) o para aportar marcos teóricos consolidados (Tomasevski, Ainscow). También, los informes de colegios profesionales y documentos técnicos se admitieron, aunque no estén revisados por pares, porque aportan evidencia profesional y posicionamientos que son relevantes para la interpretación práctica del fenómeno estudiado (CGCEES o comunicaciones colegiales).

La estrategia incluyó búsquedas iterativas: a partir de trabajos semilla (p. ej. Tomasevski sobre derecho a la educación; o estudios recientes sobre la educación social en la escuela, como el trabajo de Díez-Gutiérrez & Muñoz-Cortijo, 2022) se revisó la bibliografía citada y se utilizó también Google Scholar/Scopus para localizar trabajos que citaban dichos documentos (rastreo de citas posteriores). Este procedimiento permitió identificar textos que inicialmente no aparecían en las búsquedas por palabra clave (como algunos informes institucionales o capítulos de libros con acceso abierto) y refinar la selección con aportaciones contextuales y actualizadas.

Todo el proceso quedó registrado en una hoja de trabajo (y anotaciones de búsqueda) donde se consignaron: cadenas de búsqueda empleadas por base, fecha de consulta, número de resultados, filtros aplicados, identificación de duplicados, razones de exclusión en cada fase y la localización del texto (URL/DOI). Las transcripciones íntegras de las entrevistas, las matrices de categorización y las notas reflexivas forman parte de los anexos del trabajo y permiten reproducir y verificar cada decisión metodológica.

### Resultados del flujo PRISMA con síntesis numérica:

- Registros identificados en las búsquedas: 496 (suma por bases; ver tabla).
- Registros después de eliminación de duplicados: 420 (depuración manual entre bases).
- Registros examinados por título/abstract: 420 → excluidos en cribado: 368 (motivos principales: no correspondencia con ámbito escolar, enfoque no aplicable, divulgativos sin rigor).
- Artículos/ documentos evaluados a texto completo: 52.
- Artículos/ documentos excluidos tras lectura completa y valoración de calidad: 19 (motivos: fuera de objeto, metodología insuficiente, inadecuada aplicabilidad al contexto español).
- Estudios incluidos en el corpus central del marco teórico: 33.

De cada documento incluido se extrajeron y registraron de forma sistemática: referencia completa, año, país, idioma, tipo de documento, objetivo, diseño metodológico (si procedía), población/contexto, aportaciones principales, citas textuales relevantes, y relación con las categorías del marco (normativa / conceptual / experiencias). Estas variables se organizaron en matrices temáticas que alimentaron la construcción del análisis DAFO y la guía de entrevistas, y facilitaron la triangulación entre evidencias.

La triangulación se realizó cruzando los tres conjuntos de datos: a) evidencia documental (normativa y académica), b) análisis DAFO (síntesis crítica de fortalezas/debilidades/oportunidades/amenazas) y c) entrevistas semiestructuradas (vivencias profesionales). El análisis sirvió para estructurar la guía de entrevistas (bloques: trayectoria y percepción; aportaciones a inclusión y trabajo en red; retos y propuestas), y la comparación entre documentos, DAFO y testimonios permitió validar hallazgos, detectar contradicciones y precisar propuestas prácticas.

A continuación, se presenta tabla de búsqueda y mapeo donde se registraron las referencias consultadas, palabras clave utilizadas<sup>5</sup>, bases de datos, año de publicación y resultados obtenidos.

---

<sup>5</sup> Las palabras clave empleadas —*Inclusión, Equidad, Educación Social, Derecho a la educación, Cooperación y Escuelas*— han sido extraídas y contrastadas con el Tesoro UNESCO, lo que refuerza la validez de los términos y su correspondencia internacional. Esta tabla permitirá organizar la información de manera ordenada, facilitando la aplicación de los criterios de

TABLA 1. BÚSQUEDA Y MAPEO DE LA INFORMACIÓN PARA EL ESTUDIO.

Nº	Base de datos / Repositorio	Palabras clave utilizadas	Fuente Tesauro UNESCO	Conectores y operadores empleados	Años de búsqueda filtrados	Resultados totales obtenidos	Referencias seleccionadas	Observaciones
1	Dialnet	Educación Social, Inclusión, Escuelas, Integración profesional	No	AND, OR, "..."	1991- 2025	21	8	Revisar duplicados, centrarse en estudios españoles y artículos académicos
2	ERIC	Derecho a la Educación, Escuelas, Inclusión, Educación Social	Sí	AND	1991- 2025	10	2	Filtrar por artículos de revista y educación formal
3	Repositorio UNESCO	Derecho a la Educación, Inclusión, Equidad	Sí	AND, OR	1991- 2025	45	6	Vinculado a la ONU.
4	RiUVIC	Educación Social, Escuelas, Inclusión	No	AND	1991- 2025	40	4	Contexto estatal y catalán, tesis y artículos académicos
5	TESEO	Inclusión, Derecho a la Educación, Educación Social	Sí	AND	1991- 2025	35	3	Tesis recientes, centrarse en estudios de impacto educativo
6	Scopus	Educación Social, Inclusión, Escuelas	No	AND, OR	1991- 2025	232	10	Artículos internacionales, analizar marco conceptual y comparativo
7	Web of Science	Inclusión, Derecho a la Educación, Educación Social	Sí	AND	1991- 2025	55	6	Revisión complementaria, estudios de políticas educativas
8	BOE / Normativa estatal y autonómica	Educación Social, Funciones, Intervención, Inclusión	No	AND	1991- 2025	30	8	Incluir LOMLOE y decretos autonómicos recientes
9	Normativa internacional (ONU, UNESCO, Consejo de Europa)	Derecho a la Educación, Inclusión, Equidad	No	AND	1991- 2025	28	5	Recomendaciones y marcos legales actualizados

Nota: Tabla de elaboración propia tras los resultados obtenidos de la búsqueda de información.

pertinencia, actualidad y relevancia, así como el filtrado y la comparación de referencias. De este modo, se asegura una base documental sólida para fundamentar el marco teórico, normativo y práctico de la investigación.

## 2. CONTEXTO Y FUNDAMENTOS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA Y EQUITATIVA

El contexto educativo actual, marcado por la diversidad y la complejidad de los perfiles del alumnado, plantea retos y oportunidades que la Educación Social puede y debe abordar para garantizar el derecho a la educación entendido en su sentido más amplio, y no sólo como el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (Caride et al., 2017). En este marco, la normativa y las orientaciones vigentes, tanto nacionales como internacionales, establecen principios, derechos y directrices que orientan las políticas educativas y las prácticas profesionales, con especial atención a la inclusión y la equidad como fundamentos esenciales de la calidad educativa. Este apartado se organiza en varios bloques interrelacionados que servirán de base para analizar cómo la figura del educador o educadora social puede catalizar una transformación real dentro de la escuela.

En primer lugar, se conceptualiza el *derecho a la educación* como eje vertebrador del trabajo. Se abordarán sus implicaciones legales y éticas, así como las dimensiones que lo conforman, destacando que garantizarlo supone atender de forma efectiva la diversidad y ofrecer oportunidades de aprendizaje equivalentes para todo el alumnado (Torres, 2008). A continuación, se profundiza en el concepto de *equidad*, como la exigencia de asegurar igualdad de oportunidades equivalentes, superando las desigualdades estructurales que limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación (López, 2012). Luego, se revisa la evolución del concepto de *educación inclusiva* y su relación con la equidad, considerando cómo se ha transformado la forma de entender la diversidad; y de diseñar prácticas educativas que reconozcan y valoren las diferencias individuales (Parrilla, 2002).

A partir de ahí, se analiza específicamente el papel de la Educación Social dentro del ámbito escolar, identificando las funciones, valores y acciones profesionales que, según la normativa actual (Campos y Martín, 2022), pueden contribuir de forma decisiva al desarrollo integral del alumnado, al fortalecimiento de la convivencia y a la creación de entornos más democráticos y participativos.

El análisis incluirá un repaso de la normativa vigente, desde el Real Decreto 1420/1991, que reconoce la titulación universitaria de Educación Social, hasta documentos clave, como el Libro Blanco de ANECA sobre el Título de Pedagogía y Educación Social (2004), que fue fundamental para redefinir los títulos de Grado en el contexto europeo gracias al consenso entre el ámbito universitario, profesional e institucional de la Pedagogía y de la Educación Social. Se realizó un análisis comparado de titulaciones similares en 16 países, que estableció un catálogo de competencias

transversales y específicas. Subrayó también la necesidad de formación continua mediante postgrado, lo que evidencia la evolución del campo como disciplina profesional. Al igual que el Código Deontológico del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES] (2007, revisado 2012), que constituye un marco ético y profesional de referencia para la práctica de la Educación Social en España. Aquí se definen principios como el respeto a la dignidad humana, la justicia social, la equidad y la inclusión, situando a la persona como centro de toda intervención. Además, establece criterios de responsabilidad, confidencialidad, compromiso con los derechos humanos y defensa activa de la igualdad de oportunidades. No solo orienta la actuación profesional en contextos educativos y sociales, sino que también contribuye a consolidar la identidad y el reconocimiento institucional de la Educación Social como disciplina comprometida con la transformación social, poniendo en evidencia la falta de un respaldo legislativo específico (Ley de Educación Social, entendida como: EDUSO) que regule la presencia y funciones de estos profesionales como parte estructural de los claustros escolares<sup>6</sup>.

La información recopilada permitirá identificar propuestas concretas y estrategias a modo de orientación, que potencien el impacto de la Educación Social en la escuela, reforzando así su reconocimiento institucional y su aportación como garante del Derecho a la Educación.

## 2.1. El Derecho a la Educación: entre el reconocimiento legal y los desafíos estructurales.

Vivimos en un tiempo en el que la educación se proclama, con razón, como un derecho fundamental, universal y de carácter indivisible e interdependiente, tal y como la se recoge en la Declaración de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948). Es considerada una herramienta de transformación social y un pilar para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas. Sin embargo, como educadora social comprometida con la justicia social, no puedo dejar de preguntarme: ¿es realmente accesible este derecho en condiciones de igualdad para todas las personas? ¿Hasta

---

<sup>6</sup> Como se ha indicado anteriormente, la revisión de normativa y artículos científicos se complementará con el estudio de tres experiencias seleccionadas de forma intencional, basados en entrevistas a perfiles profesionales distintos: una educadora social en activo, un profesor y coordinador de un Grado en Educación Social y una persona representante de un Colegio Profesional. Sus testimonios aportarán claves para entender cómo se defiende y practica el valor de la Educación Social en la escuela, no como recurso de apoyo puntual, sino como figura integrada, estable y catalizadora de la transformación que necesita el sistema educativo para dar respuesta a los nuevos desafíos de una sociedad plural y diversa.

qué punto el sistema educativo contribuye, consciente o inconscientemente, a mantener estructuras de poder que continúan perpetuando desigualdades? O es que acaso tal y como afirman Gradaïlle y Caride (2018: 8): *los derechos de los sujetos sólo se alcanzan plenamente cuando son reconocidos como sujeto de derecho.*

El derecho a la educación, lejos de ser una meta alcanzada, continúa siendo un horizonte por conquistar en nuestra y otras sociedades actuales, especialmente cuando observamos cómo determinadas barreras sociales, económicas, culturales y simbólicas se entrelazan con variables como el género, la clase social, el origen étnico o la diversidad funcional, condicionando de forma decisiva las trayectorias educativas de muchas personas (Caride et. al.,2017). Esta reflexión cobra sentido si adoptamos una mirada crítica e inclusiva, capaz de reconocer que no basta con garantizar el acceso a la escuela; es necesario analizar cómo se vive la experiencia educativa, qué discursos y valores se transmiten, y quiénes quedan sistemáticamente en los márgenes del éxito académico (Gradaïlle y Caride, 2018).

La jurista y relatora especial de la ONU sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski (2004), ofreció una aportación clave al conceptualizar este derecho a través de cuatro dimensiones interrelacionadas: *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. Este enfoque holístico nos permite ir más allá del acceso formal para analizar la calidad, la pertinencia y la capacidad del sistema educativo de responder a las necesidades y contextos del alumnado (Torres, 2008). La *disponibilidad*: exige la existencia de una infraestructura escolar adecuada, personal docente formado y recursos suficientes. La *accesibilidad*, se refiere a la gratuidad, la no discriminación y la eliminación de obstáculos económicos, físicos, sociales o culturales. Cuando habla de *aceptabilidad*, implica que la enseñanza debe ser culturalmente pertinente, respetuosa de los Derechos Humanos y pedagógicamente adecuada. Finalmente, la idea de *adaptabilidad* exige que la educación se ajuste a la diversidad del alumnado, respondiendo a sus necesidades individuales y comunitarias. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación se convierte en una herramienta de transformación social solo si se garantiza en todas sus dimensiones, atendiendo a la diversidad y promoviendo la equidad (Caride et. al.,2017).

Este derecho está recogido en numerosos instrumentos jurídicos de carácter internacional, regional y nacional. Entre los más relevantes se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) en su artículo 26 establece que: *"toda persona tiene derecho a la educación"*, la cual debe ser gratuita al menos en la instrucción elemental. Dentro del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), artículo 13: consagra la educación como un

derecho universal y progresivo, estableciendo la obligación de los Estados de garantizar su ejercicio pleno.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), artículo 28 y 29: refuerza el carácter integral del derecho, subrayando su finalidad en el desarrollo pleno de la personalidad y el respeto a los derechos humanos. Aparece también en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), donde se establece la obligación de eliminar la discriminación contra la mujer en la educación y garantizar la igualdad de condiciones con respecto a los hombres. Más recientemente, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, como el Objetivo 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2015).

En el ámbito estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), refuerza este derecho desde una perspectiva de equidad e inclusión. El preámbulo de la Ley señala expresamente la necesidad de combatir las desigualdades estructurales y de género dentro del sistema educativo. Además, en su artículo 1, se reconocen como principios del sistema educativo español la calidad, la equidad, la inclusión, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y el respeto a los Derechos Humanos.

Pese a este marco legal que lo contempla, lo reconoce y lo coteja, la escuela como institución social, sigue siendo un espacio donde se reproducen, algunas veces de forma sutil, y otras no tanto, estereotipos y roles de género, culturales y económicos que condicionan las trayectorias académicas y vitales del alumnado. Estas dinámicas afectan la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación, según Tomasevski (2004) y Torres (2008), al generar climas escolares que no siempre garantizan el respeto, la equidad ni la representación de todas las identidades.

Desde la segregación en determinadas asignaturas o itinerarios, hasta las expectativas diferenciadas del profesorado hacia niñas y niños, pasando por los materiales curriculares que invisibilizan a las mujeres o refuerzan modelos tradicionales de masculinidad, el sistema educativo participa, a menudo sin conciencia, en la legitimación de estructuras patriarcales (Muñoz, 2014). Ahora bien, estas dinámicas de exclusión no se limitan al género: afectan también a quienes se sitúan en la intersección de múltiples diversidades, como la clase social, la etnia, la orientación sexual, la discapacidad o el territorio de pertenencia. Tal como plantea Carrillo (2017), el currículum oculto invisibiliza y normaliza desigualdades que deben ser desveladas desde una ética aplicada de los derechos, pues el derecho a la educación, concebido

como derecho humano universal, exige ser vivido en condiciones de equidad, justicia curricular y reconocimiento de todas las diferencias.

En este sentido, la interseccionalidad se convierte en un principio fundamental para comprender cómo género, clase, etnia, discapacidad o diversidad afectivo-sexual se entrecruzan generando experiencias diferenciadas de exclusión.

Estas desigualdades no solo afectan al acceso o permanencia, sino también al éxito educativo y al desarrollo integral del alumnado, lo que implica una vulneración del derecho a una educación plena, transformadora y emancipadora. Si queremos que el derecho a la educación sea una realidad, es imprescindible desmontar estos mecanismos de reproducción, visibilizar su impacto y generar prácticas pedagógicas comprometidas con el estudio del propio derecho a la educación como derecho humano (Schmelkes; Magendzo, 1998), la formación en igualdad de género y la justicia social.

## 2.2. De la equidad a la inclusión: claves para una educación justa y universal

Este apartado aborda la *equidad* y la *inclusión* como pilares inseparables para garantizar el Derecho a la educación en su sentido más pleno. Tomando como referencia la definición de *equidad equivalente* del catedrático Miguel López Melero (2012), se parte de la idea de que no basta con ofrecer igualdad formal de oportunidades, sino que es necesario asegurar oportunidades equivalentes para todo el alumnado, ajustando apoyos, recursos y estrategias a las circunstancias y necesidades de cada persona.

Históricamente, el concepto de *equidad* en educación ha evolucionado desde la noción de igualdad de oportunidades, que centraba su propuesta en ofrecer lo mismo a todas las personas, presuponiendo condiciones homogéneas de partida. Sin embargo, esta mirada homogénea ha mostrado sus limitaciones al invisibilizar las desigualdades estructurales que afectan especialmente a ciertos colectivos. La equidad, en cambio, reconoce esas desigualdades e implica un compromiso con la justicia redistributiva, adaptando los medios y condiciones para que todas las personas puedan ejercer efectivamente su derecho a la educación (López, 2012).

En esta línea, Fraser (2008) plantea que la justicia social no puede reducirse a una mera redistribución de recursos materiales, sino que debe articularse también con el reconocimiento cultural y la participación política. En el ámbito educativo, esto significa que garantizar equidad no solo requiere atender a la provisión de recursos o apoyos diferenciados, sino también visibilizar y valorar las identidades y experiencias diversas del alumnado, así como abrir espacios para que sus voces participen

activamente en la construcción del proyecto educativo. De este modo, la equidad educativa se concibe como una justicia compleja, que combina redistribución, reconocimiento y participación, superando los límites de la igualdad formal y ofreciendo una perspectiva más amplia e inclusiva del derecho a la educación.

Del mismo modo, el concepto de inclusión ha recorrido un proceso evolutivo dentro del pensamiento y la práctica educativa. Inicialmente, la educación especial proponía respuestas segregadas y asistenciales para el alumnado con necesidades educativas consideradas diferentes. Más tarde, la integración escolar intentó incorporar a estos estudiantes al sistema ordinario, pero sin transformar profundamente su cultura, organización ni pedagogía. En este enfoque, el esfuerzo recaía sobre el alumnado para adaptarse, sin cuestionar las barreras estructurales que el propio sistema imponía (Echeita & Ainscow, 2011).

El giro paradigmático se produce con el concepto de inclusión: ya no se trata de que el alumnado encaje en la escuela, sino de transformar la escuela para que sea un espacio común para todas las personas. La inclusión propone repensar el currículo, la organización escolar, la evaluación y las relaciones educativas desde una mirada que valore la diversidad como riqueza, comprometiéndose a identificar y eliminar todo tipo de formas de exclusión, marginación o desigualdad (Calderón & Ainscow, 2025).

Desde esta base, la inclusión se analiza no solo como una meta educativa, sino como un enfoque ético, pedagógico y de justicia social. Ángeles Parrilla (2002) aporta matices fundamentales en este sentido: plantea que la inclusión debe entenderse como un derecho inherente a todas las personas, no solo a quienes han sido identificadas con necesidades educativas particulares, y que su desarrollo exige una transformación institucional profunda. Desde una perspectiva organizativa, la escuela inclusiva debe constituirse como una institución coherente con ese derecho universal; desde una mirada comunitaria, debe tejer redes de apoyo que vinculen la escuela con la comunidad; y desde lo investigativo, la inclusión debe proyectarse como un proceso emancipador, donde las voces tradicionalmente silenciadas sean visibilizadas y participen activamente en la configuración del conocimiento institucional (Parrilla, 2021, citada en Caparrós, García & Sierra, 2021).

En este sentido, la inclusión configura un enfoque holístico que reconoce la diversidad, desmonta barreras estructurales y promueve entornos de aprendizaje accesibles, abiertos y participativos, habilitando a la Educación Social como actor clave para concretar el Derecho a la Educación desde una perspectiva ética y transformadora (Caride et al., 2017).

Ahora bien, es fundamental no confundir escolarización con educación. La simple presencia del alumnado en el espacio escolar no garantiza un proceso educativo auténtico, significativo ni justo. La inclusión educativa no se limita a estar “dentro” del aula, sino que implica ser parte de un proceso en el que todas las personas son valoradas, escuchadas y tienen oportunidades reales de aprender y desarrollarse. Educar es mucho más que escolarizar, y ese exceso ético y social de la educación respecto a la escolarización es precisamente donde la inclusión cobra todo su sentido (Vilar, 2014).

Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Calderón Almendros y Ainscow (2025), quienes entienden la inclusión como un proceso continuo, una transformación ética, política y educativa que implica pasar de una mirada individualista de la diversidad – centrada en el déficit del alumnado– hacia un enfoque sistémico que reconoce las barreras estructurales de los propios sistemas educativos. Desde esta visión, la inclusión no es solo un principio educativo, sino también un derecho humano fundamental que exige revisar críticamente las culturas escolares, repensar las prácticas docentes y democratizar los procesos educativos (Gradaïlle y Caride, 2018). Los autores subrayan que la inclusión implica presencia, participación y logros de todo el alumnado, poniendo especial atención en quienes están en mayor riesgo de exclusión, y promoviendo así un cambio de paradigma que humaniza los sistemas escolares y los orienta hacia la justicia social.

La ampliación de la mirada permite tender puentes entre la pedagogía inclusiva y la Educación Social, creando un espacio compartido de reflexión y acción. La inclusión reclama profesionales que no solo conozcan las dinámicas escolares, sino que también comprendan los contextos familiares, comunitarios y sociales del alumnado; que trabajen desde la proximidad, la escucha y el acompañamiento; y que promuevan la participación activa de todos los agentes implicados en la educación (Caballo y Gradaïlle, 2008). Es aquí donde la figura del educador o educadora social cobra especial sentido dentro de la escuela, como profesional capaz de tender puentes entre el dentro y el fuera del aula, de leer la realidad desde las voces de quienes históricamente han sido silenciados, y de impulsar procesos de transformación educativa y social desde una perspectiva inclusiva (Díez y Muñiz, 2022).

Así, se consolida la idea de que equidad e inclusión no son conceptos aislados ni aspiraciones abstractas, sino procesos relacionales y profundamente sociales que requieren una acción educativa interdisciplinar, comprometida y situada. La Educación Social, desde sus valores profesionales y éticos, se posiciona como una aliada

imprescindible para hacer de la escuela un espacio de cuidado, de pertenencia y de justicia para todas y todos (López, 2017).

### 2.3. Normativas y políticas para una Educación Social integrada

Tal como se ha abordado en los apartados previos, la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como una cuestión pedagógica o técnica, sino como un compromiso ético, político y social que interpela de forma integral al conjunto del sistema educativo (Calderón y Ainscow, 2025). Los marcos normativos y las políticas públicas desempeñan un papel decisivo para garantizar, ampliar o limitar la posibilidad real de construir escuelas que acojan la diversidad y aseguren el derecho a la educación bajo principios de equidad y calidad.

En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su artículo 24, establece que el derecho a la educación es, en realidad, el derecho a una educación inclusiva, transformando la visión tradicional de la atención a la diversidad. Este enfoque se refuerza con la Observación General N.º 4 del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) y se articula con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo 4 plantea *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos* (ONU, 2015). La UNESCO respalda este compromiso insistiendo en que la equidad y la inclusión deben ser principios fundacionales de cualquier política educativa comprometida con la justicia social.

En coherencia con este marco internacional, la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, refuerza en el plano estatal el compromiso con una educación libre de exclusiones, al reconocer explícitamente la obligación de prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión o convicciones, edad, orientación e identidad sexual, discapacidad, enfermedad, clase social o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Esta norma amplía la mirada más allá de la discapacidad, situando la equidad y la inclusión como principios transversales que deben guiar las políticas y prácticas educativas en relación con todas las diversidades.

La LOMLOE (2020), a nivel estatal, sitúa la inclusión en el centro del sistema educativo, pero en la realidad su aplicación todavía se percibe incompleta y dispersa, centrada en medidas compensatorias más que en transformaciones estructurales profundas. Una de las novedades legislativas recientes es la Ley Orgánica 8/2021 de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), que establece la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección para

promover entornos escolares seguros y prevenir situaciones de violencia. Aunque esta normativa permite que cualquier profesional con formación especializada asuma esta función, diversos artículos (Díez y Muñiz, 2022; CGCEES, 2020; Dapía y Fernández, 2018) destacan la afinidad entre estas competencias y la formación específica de la Educación Social.

Los Documentos Profesionalizadores de ASEDES (2007) y el CGCEES (2020) definen un conjunto de funciones clave para la Educación Social: desde diseñar e implementar actividades culturales y de participación, hasta crear redes, mediar en contextos socioeducativos, prevenir conflictos, coordinar proyectos y gestionar recursos educativos y comunitarios. Estas competencias sitúan a las educadoras y educadores sociales como enlaces fundamentales entre la escuela, las familias y la comunidad (Caballo y Gradañlle, 2008).

A pesar de este potencial, la presencia real de estos perfiles en los centros escolares sigue siendo limitada y desigual. Solo seis comunidades autónomas han consolidado su incorporación en equipos educativos (Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, las Islas Canarias, las Islas Baleares y Cataluña), principalmente en educación secundaria y dentro de departamentos de orientación (Dapía y Fernández, 2018). Esta realidad refleja tanto la ausencia de una ley estatal específica que regule la Educación Social como la persistencia de una visión asistencialista que restringe su papel a intervenciones puntuales o programas vinculados a decisiones administrativas temporales (Zaguirre, 2013; CGCEES, 2020).

Diversos Colegios Profesionales como el de Cataluña, La Rioja, o Galicia, junto con el CGCEES, mantienen una reclamación activa para lograr una regularización clara de la Educación Social como derecho ciudadano y como herramienta fundamental para garantizar entornos educativos más inclusivos y equitativos. Coinciden en señalar que los retos actuales de la escuela – absentismo, fracaso escolar, violencia interseccional, baja implicación familiar – requieren equipos interdisciplinarios que integren la perspectiva comunitaria, la mediación social y la prevención (CGCEES, 2020).

Este contexto normativo y político ofrece tanto oportunidades como desafíos que deben considerarse para comprender la consolidación de la Educación Social como figura integrada en la escuela. Aunque estos retos se enuncian aquí de forma general, su análisis específico se retomará más adelante, especialmente en la entrevista E2 con un profesor y coordinador de Grado en Educación Social, quien aborda con detalle los condicionantes que esta disciplina debe afrontar a corto y medio plazo. Para articular todos estos elementos de forma sintética, se presenta a continuación una comparativa

territorial y un análisis DAFO que resume las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la situación sobre la incorporación estable de la Educación Social en el sistema educativo, enlazando directamente con el bloque de experiencias profesionales que se analiza a continuación.

### 3. ANÁLISIS COMPARATIVO TERRITORIAL Y ESTRATÉGICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR: AVANCES, DESAFÍOS Y POTENCIAL TRANSFORMADOR

Este capítulo presenta dos herramientas de análisis complementarias para situar el estado actual de la Educación Social en el sistema educativo español. Por un lado, se incluye un diagnóstico estratégico que recoge los factores internos y externos que influyen en la consolidación de la profesión en la escuela. Por otro, se ofrece una comparativa territorial que visibiliza el grado de integración institucional de la figura en distintas Comunidades Autónomas (Dapía y Fernández, 2018). Ambas aproximaciones se organizan en torno a las funciones, valores y acciones que definen la intervención socioeducativa, lo que permite identificar los ejes clave que también han orientado las entrevistas realizadas a los tres perfiles profesionales seleccionados. De este modo, se evidencia cómo estos factores interactúan para explicar la situación actual y las posibilidades reales de consolidar la Educación Social como catalizadora de una escuela más inclusiva, equitativa y garante del Derecho a la Educación (ONU, 2006; UNESCO, 2020).

#### 3.1. Análisis DAFO: funciones, y acciones de la Educación Social en el ámbito escolar

En coherencia con la revisión documental y con el análisis de entrevistas, se elaboró un DAFO que sintetiza las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que enfrenta la Educación Social en el ámbito escolar. Este ejercicio permite no solo ordenar la información obtenida, sino también interpretar de forma estratégica el lugar que ocupa, y el que podría ocupar, la figura del educador o educadora social en los centros educativos (Aliaga et al., 2018). Tal como recoge la Tabla 2, el análisis ofrece una visión estructurada de los factores que condicionan su intervención y abre la puerta a reflexionar sobre los retos y potencialidades de su incorporación plena en la escuela.

TABLA 2. DAFO: FUNCIONES, VALORES Y ACCIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Fortalezas	Debilidades
Formación especializada en diversidad, convivencia, mediación y trabajo comunitario (ASEDES 2007; CGCEES, 2020).	Ausencia de una ley estatal clara y homogénea que regule la figura (Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022).
Experiencia en trabajo en red con familia y comunidad (Riberas y Vilar, 2016).	Dependencia de programas temporales y falta de estabilidad laboral (Jiménez, 2021).
Capacidad para impulsar proyectos cooperativos y democráticos en línea con la equidad (López, 2012; ASEDES 2007).	Persistencia de una visión asistencialista que reduce su papel a apoyo puntual (López, 2012; ASEDES 2007).
Oportunidades	Amenazas
Políticas inclusivas (LOMLOE, LOPIVI) alineadas con ODS 4 y Agenda 2030 (ONU; UNESCO).	Resistencias culturales del profesorado y estructuras rígidas en los centros (López, 2012).
Alianzas con servicios sociales y comunitarios que refuerzan el enfoque integral (Espinosa, 2022).	Desigualdad territorial en la implantación de la figura (CEESC; CEESRioja; CEESG: 2020).
Creciente demanda de acompañamiento socioemocional en la escuela (Parrilla, 2002).	Falta de voluntad política para consolidar figuras interdisciplinarias (CGCEES, 2020).

Nota: Elaboración propia tras el análisis de información procedente de fuentes institucionales y normativas de carácter oficial.

Tal como recoge la Tabla 2<sup>7</sup>, entre los principales puntos fuertes destaca la formación específica que reciben los y las educadoras sociales, orientada a la inclusión, la mediación y la intervención comunitaria (ASEDES, 2007; CGCEES, 2020). Esta preparación abarca dimensiones clave como la convivencia, la prevención de conflictos y el trabajo con la diversidad, en consonancia con lo que plantea Parrilla (2002) acerca de la necesidad de superar modelos segregadores. Además, la experiencia contrastada en trabajo en red y mediación comunitaria (Riberas y Vilar, 2016) posiciona a estos profesionales como actores estratégicos para articular la colaboración entre escuela, familia y comunidad. Esta dimensión coincide con la concepción de López (2012) sobre la equidad como igualdad de oportunidades equivalentes. A su vez, la capacidad de dinamizar proyectos cooperativos y democráticos conecta con la visión de Tomasevski (2001), quien defiende que el Derecho a la Educación debe entenderse como una exigencia que garantice procesos accesibles, adaptables, aceptables y asequibles para todas las personas.

<sup>7</sup> Las referencias citadas en esta tabla no corresponden a la totalidad de las incluidas en el marco teórico, sino únicamente a aquellas que guardan relación directa con las funciones y valores de la Educación Social en el contexto escolar, así como con recomendaciones normativas u orientaciones respaldadas por estudios de rigor vinculados a este ámbito.

Por otra parte, el diagnóstico señala como principal debilidad la falta de respaldo legislativo claro que reconozca de forma estructural la figura en el sistema escolar. A pesar de avances como la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI, Unicef, 2021), la ausencia de una Ley EDUSO específica provoca intervenciones fragmentadas y dependientes de programas temporales (Díez y Muñiz, 2022). Ello genera inestabilidad laboral y limita la continuidad de proyectos socioeducativos transformadores. A esta fragilidad se suma la persistencia de una visión asistencialista que reduce la Educación Social a un apoyo puntual, lo que restringe su potencial preventivo y comunitario (Jiménez, 2021).

El contexto actual, sin embargo, ofrece oportunidades significativas. La Agenda 2030 y el ODS 4 refuerzan el compromiso con una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (ONU, 2015). La LOMLOE (2020) y la creación de nuevas figuras como la de coordinación de bienestar en el marco de la LOPIVI (2021) abren posibilidades para modelos de intervención interdisciplinar afines a las competencias socioeducativas (CGCEES, 2020). Además, la creciente importancia del acompañamiento socioemocional en el ámbito escolar, acompañada de la cooperación con los servicios sociales y comunitarios, refuerza la función preventiva y comunitaria inherente a la Educación Social (Espinosa, 2022).

No obstante, tal y como también refleja el DAFO, persisten amenazas vinculadas a la resistencia de parte del profesorado ante la incorporación de perfiles no tradicionales (López, 2012), la falta de voluntad política para modificar estructuras rígidas y la desigual implantación territorial, que compromete la equidad en el acceso (CGCEES, 2020).

### 3.2 Comparativa territorial: presencia y reconocimiento institucional de la Educación Social en las Comunidades Autónomas

La realización de esta comparativa surgió tras los contactos con colegios profesionales en distintas autonomías, que evidenciaron la diversidad de situaciones respecto a la dependencia institucional de la Educación Social en el ámbito escolar, lo que puso de relieve la necesidad de un análisis sistemático para esta línea de investigación.

El análisis territorial resulta, por tanto, imprescindible para comprender el grado de implantación y reconocimiento institucional de la Educación Social en el ámbito escolar. Además, este ejercicio permite visibilizar la desigualdad territorial que caracteriza actualmente la incorporación de la profesión, así como las oportunidades de avance que emergen en aquellos territorios donde ya se han dado pasos hacia su consolidación (Dapía y Fernández, 2018).

La investigación para conocer las diferentes situaciones se ha elaborado a partir de una revisión sistemática de páginas web institucionales de las Consejerías de Educación, Servicios Sociales, Inclusión y otras áreas afines de cada Comunidad Autónoma. La consulta se realizó entre los meses de junio, julio y agosto de 2025, de modo que la información reflejada en la Tabla 3 responde a los contenidos y denominaciones vigentes en este momento. Se advierte que estos datos pueden variar en función de los cambios normativos, de estructura administrativa o de nomenclatura derivados de la acción de gobierno que surja.

Para garantizar la trazabilidad del proceso, se definieron previamente unas categorías de análisis que guiaron la búsqueda: 1) existencia de normativa específica que mencione la figura de la Educación Social en el sistema escolar, 2) implementación de proyectos piloto o programas estables con presencia de profesionales de la Educación Social, 3) convenios o acuerdos interinstitucionales vinculados a la escuela; y 4) referencias explícitas a funciones socioeducativas en la documentación oficial de la Consejería correspondiente.

La Tabla 3 sintetiza los resultados obtenidos, mostrando de manera comparativa el grado de institucionalización de la Educación Social en el ámbito escolar según cada territorio. Este contraste permite identificar tanto las Comunidades Autónomas que han avanzado en su reconocimiento formal, como aquellas en las que la figura todavía carece de integración estructural.

TABLA 3. COMPARATIVA AUTONÓMICA SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

CCAA	Consejería Principal	Presencia en centros escolares públicos	Observaciones Relevantes
<b>Andalucía</b>	Consejería de Inclusión Social, Juventud y Familias	Parcial, en programas como "Escuela Espacio de Paz" y absentismo	Coordinación con Educación en programas específicos.
<b>Aragón</b>	Departamento de Bienestar Social y Familia	Limitada, en colaboración municipal o comarcal	Presencia en planes de infancia y familia.
<b>Asturias</b>	Consejería de Derechos Sociales y Bienestar	Escasa, salvo proyectos puntuales	Intervención desde servicios sociales de base.
<b>Baleares</b>	Conselleria d'Afers Socials i Esports	Sí, en programas socioeducativos con entidades	Impulso a la figura en centros de menores y juventud.
<b>Canarias</b>	Consejería de Bienestar Social, Igualdad, Juventud, Infancia y Familias	Parcial, en programas municipales y absentismo	Proyectos colaborativos entre Educación y Servicios Sociales.

CCAA	Consejería Principal	Presencia en centros escolares públicos	Observaciones Relevantes
<b>Cantabria</b>	Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad	Escasa presencia directa	Apoyo comunitario desde entidades locales.
<b>Castilla-La Mancha</b>	Consejería de Bienestar Social	Puntual, a través de ayuntamientos o planes de zona	Ausencia en plantilla educativa.
<b>Castilla y León</b>	Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades	Escasa, salvo en coordinación municipal	Participación en planes de prevención y apoyo a la infancia.
<b>Catalunya</b>	Departament de Drets Socials	Sí, en planes de entorno y justicia juvenil	Coordinación con Departament d'Educació y Justícia.
<b>Ceuta y Melilla</b>	Ministerio de Educación y Ministerio de Derechos Sociales (dependen del Estado)	Muy limitada	No hay figura reconocida oficialmente.
<b>Comunidad Valenciana</b>	Conselleria de Servicios Sociales, Igualdad y Vivienda	Parcial, en colaboración con educación y juventud	Promoción desde los ayuntamientos.
<b>Extremadura</b>	Consejería de Salud y Servicios Sociales	Escasa, vinculada a absentismo o mediación	Papel desde mancomunidades.
<b>Galicia</b>	Consellería de Política Social e Xuventude	Parcial, en programas de convivencia y absentismo	Coordinación con Consellería de Educación.
<b>La Rioja</b>	Consejería de Servicios Sociales y Gobernanza	Muy escasa	Papel comunitario y preventivo.
<b>Madrid</b>	Consejería de Familia, Juventud y Asuntos Sociales	Parcial, en programas de convivencia escolar	Trabajo conjunto en protocolos de prevención.
<b>Murcia</b>	Consejería de Política Social, Familias e Igualdad	Escasa, limitada a intervención externa	Presencia en servicios de protección de menores.
<b>Navarra</b>	Departamento de Derechos Sociales	Sí, en coordinación con Educación y Salud	En programas interdepartamentales.
<b>País Vasco</b>	Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales (Gobierno Vasco)	Sí, especialmente en red de apoyo a la infancia	Coordinación fuerte con Educación (Hezkuntza).

Nota: Tabla elaborada por la autora tras consulta y análisis de fuentes gubernamentales y colegiales oficiales.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Fuentes oficiales consultadas vía web en los meses de junio, julio y agosto de 2025 en: *Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad* de Andalucía; *Departamento de Bienestar Social y Familia* del Gobierno de Aragón; *Consejería de Derechos Sociales y Bienestar* del Principado de Asturias; *Conselleria d'Afers Socials i Esports* del Govern de les Illes Balears; *Consejería de Bienestar Social, Igualdad, Juventud, Infancia y Familias* del Gobierno de Canarias; *Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad* del Gobierno de Cantabria; *Consejería de Bienestar Social* de la Junta de Comunidades de Castilla- La Mancha; *Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades* de la Junta de Castilla y León; *Departament de Drets Socials* de la Generalitat de Catalunya; *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes* de Ceuta y Melilla; *Conselleria de Servicios Sociales, Igualdad y Vivienda* de la Generalitat Valenciana; *Consejería de Salud y Servicios Sociales* de la Junta de Extremadura; *Conselleria de Política Social e Xuventude* de la Xunta de Galicia; *Consejería de Servicios*

Como muestra la Tabla 3, el análisis territorial evidencia una elevada desigualdad entre comunidades autónomas respecto al grado de integración de la Educación Social en el sistema escolar, tal y como afirman Dapía y Fernández (2018). En la mayoría de los casos, esta figura depende de consejerías de Políticas Sociales o Derechos Sociales, sin una vinculación directa con los departamentos de Educación. Esta adscripción institucional condiciona su incorporación estructural a los equipos docentes, relegándola a programas externos, municipales o temporales, sin continuidad ni reconocimiento profesional.

Las comunidades con menor implantación en el entorno escolar, como Castilla y León, La Rioja, Cantabria, Ceuta y Melilla o Murcia, se caracterizan por una presencia muy limitada, restringida a intervenciones puntuales vinculadas a protección de menores o absentismo, y siempre gestionadas desde los servicios sociales, sin integración curricular ni institucional. Por el contrario, existen experiencias más articuladas en territorios como el País Vasco, donde la coordinación entre los departamentos de Educación y Políticas Sociales permite una integración más sólida, especialmente en la atención a la infancia. Catalunya y Navarra, pese a depender de los departamentos de Derechos Sociales, han desarrollado programas interdepartamentales (como el *Pla Educatiu d'Entorn*, Generalitat de Catalunya, 2007) que favorecen una mayor presencia socioeducativa, aunque todavía sin carácter estructural. En la Comunidad Valenciana y Galicia también se han impulsado iniciativas locales que apuestan por incorporar a estos profesionales en tareas de mediación, convivencia o prevención del absentismo (Alventosa-Bleda y Navarro-Vercher, 2022; Ayuda en Acción, 2022).

Este panorama confirma que la falta de una estrategia estatal coordinada genera notables desigualdades territoriales, de modo que el reconocimiento del papel de la Educación Social en la escuela depende, en gran medida, de la voluntad política y de los marcos normativos autonómicos. La ausencia de una política común limita el desarrollo de prácticas inclusivas sostenidas y convierte la brecha territorial en una amenaza real para la equidad educativa (Rodríguez, 2024; Educo, 2023; CGEES, 2017; CEESCAN, 2017; Zaguire, 2013).

A partir del análisis comparativo y del DAFO, se identifican tensiones clave que atraviesan actualmente la Educación Social en la escuela: la falta de respaldo normativo,

---

*Sociales y Gobernanza Pública* de La Rioja; *Consejería de Familia, Juventud y Asuntos Sociales* de la Comunidad de Madrid; *Consejería de Política Social, Familias e Igualdad* de la Región de Murcia; *Departamento de Derechos Sociales* del Gobierno de Navarra; *Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales* del Gobierno Vasco.

la persistencia de una visión asistencialista, las desigualdades territoriales y, al mismo tiempo, las oportunidades que ofrecen nuevas normativas como la LOMLOE y la LOPIVI, junto con la creciente demanda de acompañamiento socioemocional en los centros (CGEES, 2020).

En la siguiente sección, se presentan las tres experiencias de personas especializadas escogidas intencionalmente con el fin de contrastar y enriquecer estas conclusiones teóricas con voces profesionales situadas, lo que permitirá observar cómo los retos y oportunidades detectados en el análisis documental se traducen en experiencias concretas en los centros escolares, en el ámbito académico y en el plano institucional y colegial.

#### 4. TRES VOCES ENTRELAZADAS: LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO MOTOR DE CAMBIO EN LA ESCUELA

En este bloque se presentan tres entrevistas que funcionan como contrapunto y complemento al marco teórico expuesto. Lejos de ser ejemplos aislados, las voces de una educadora social cuya actividad se desarrolla en el ámbito escolar, un profesor de universidad del grado de educación social que ha sido coordinador del mismo; y un educador social que forma parte del colegio profesional, encarnan y problematizan los ejes ya identificados en el análisis previo: la necesidad de consolidar una identidad profesional clara, el papel de la Educación Social como mediadora y catalizadora de inclusión y garante del derecho a la educación, y las limitaciones que supone la falta de regulación normativa estatal. A través de sus discursos se busca mostrar cómo los debates recogidos en la literatura y la normativa se viven en la práctica, aportando claves para comprender no solo la situación actual de la profesión, sino también las posibilidades de su integración real y estable en la escuela.

##### 4.1. Guía de entrevistas

A continuación, se proporciona: a) la guía de entrevistas individuales semiestructuradas, b) un formato de recogida de datos (Blaxter et al., 2008) y un esquema de análisis cualitativo, orientado todo a construir la última parte del proceso de investigación de este TFM desde un enfoque cualitativo e interpretativo. Está pensado para tres perfiles:

1. Persona representante de un Colegio Profesional con funciones de responsabilidad de áreas concretas.
2. Persona educadora social colegiada que trabaja en un centro escolar/una escuela.
3. Personal docente del Grado en Educación Social que haya sido coordinador de dicho grado.

Además de las guías, se muestran las fichas técnicas de cada entrevista con sus respectivas descripciones, análisis y citas textuales que se incluyen por la conformidad dada en los consentimientos informados cuyo modelo puede consultarse en el Anexo 1. Dicha información se incluye para asegurar la trazabilidad del proceso<sup>9</sup>.

#### 4.1.1. Modelos de entrevista

Las entrevistas se estructuraron en dos bloques de preguntas. En primer lugar, se formularon 10 preguntas comunes a todos los perfiles, cuyo propósito fue permitir la triangulación de la información y, al mismo tiempo, indagar en la comprensión del concepto de inclusión educativa, el papel de la Educación Social en los centros escolares, las problemáticas que justifican su presencia, así como las barreras y oportunidades que enfrenta su reconocimiento institucional. Estas cuestiones también exploraron las condiciones necesarias para una transformación inclusiva, la aportación al trabajo en red, las implicaciones para la equidad y el Derecho a la Educación, y la valoración del desarrollo profesional de la figura en el ámbito escolar.

En segundo lugar, se incorporaron cuestiones específicas adaptadas al perfil de cada persona entrevistada (representante colegial, profesional de la educación social en activo o docente universitario). Estas preguntas buscaron profundizar en aspectos concretos de su práctica y perspectiva profesional: demandas y propuestas institucionales, avances legislativos y estrategias de visibilización; funciones desempeñadas, resistencias encontradas e impacto percibido en la convivencia; así como el papel de la universidad en la preparación de futuros profesionales y las transformaciones curriculares necesarias para reforzar la inclusión y el trabajo interprofesional.

A continuación, se presentan las cuestiones que conformaron el guion de entrevistas, organizadas en preguntas comunes y preguntas específicas según el perfil profesional de la persona entrevistada.

#### **Preguntas comunes (triangulación)**

1. ¿Cómo entiendes el concepto de inclusión educativa desde tu ámbito profesional?
2. ¿Qué papel crees que juega (o debería jugar) la Educación Social dentro de los centros educativos?

---

<sup>9</sup>Las personas entrevistadas han dado su consentimiento para publicar sus datos, las transcripciones de las entrevistas que pueden consultarse en el Anexo I, así como consultar las grabaciones que no se incluyen en este trabajo, pero están disponibles si el tribunal lo requiere.

3. ¿Qué problemáticas diarias justifican la presencia de las y los educadores sociales en la escuela?
4. ¿El marco legislativo actual respalda adecuadamente nuestra incorporación? ¿Por qué?
5. ¿Qué barreras normativas, estructurales o culturales dificultan el reconocimiento pleno de la figura?
6. ¿Qué condiciones son necesarias para que la Educación Social contribuya a una transformación inclusiva?
7. ¿Cómo aporta la Educación Social al trabajo en red con otros agentes educativos?
8. ¿Qué implicaciones tendría para la equidad y el Derecho a la Educación consolidar esta figura?
9. ¿Cómo se valora el desarrollo profesional de las y los educadores sociales dentro del ámbito escolar?
10. ¿Qué retos y oportunidades ves a corto y medio plazo?

### Preguntas específicas según el perfil profesional

Perfil	Preguntas adicionales
Representante Colegio Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué demandas/propuestas ha hecho el Colegio sobre la integración profesional en la escuela del educador o educadora social?</li> <li>• ¿Percibes avances legislativos o políticos?</li> <li>• ¿Qué estrategias seguís para visibilizar y consolidar la profesión?</li> </ul>
Profesional de la educación social en activo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué funciones ejerces y cómo se percibe tu rol?</li> <li>• Cambios o resistencias que has encontrado.</li> <li>• Impacto percibido en el alumnado y en la convivencia.</li> </ul>
Docente universitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo prepara la universidad al futuro profesional para intervenir en la escuela?</li> <li>• Relevancia de inclusión, equidad y trabajo interprofesional en el plan de estudios.</li> <li>• Transformaciones curriculares necesarias.</li> </ul>

#### 4.1.2. Sistema de recogida y análisis de las entrevistas

Para garantizar una recogida sistemática y homogénea de la información, se diseñó previamente un modelo de ficha de recogida de datos, que sirviera como instrumento para guiar y registrar la información de cada entrevista. Estas fichas incluyen aspectos básicos como el código de la entrevista, la fecha, duración, modalidad y perfil profesional

de la persona entrevistada, así como observaciones contextuales relevantes. Además, incorporan un resumen narrativo inicial, citas textuales significativas e ideas preliminares vinculadas a los ejes de análisis: inclusión, equidad y Derecho a la Educación; funciones; barreras; y propuestas.

Una vez diseñadas las fichas, se realizaron las entrevistas y se completaron con los datos correspondientes de cada participante. Las fichas técnicas de análisis permiten organizar y estructurar la información obtenida, favoreciendo la identificación de patrones comunes y divergentes entre los discursos.

Cabe añadir que las entrevistas fueron transcritas mediante las funciones automáticas de Microsoft Teams y Google Meet. Posteriormente, se revisaron manualmente, suprimiendo repeticiones y muletillas sin relevancia analítica, con el fin de facilitar la claridad del texto sin alterar el sentido de los discursos. Las transcripciones completas pueden consultarse en el Anexo 2.

A continuación, se presenta el modelo de ficha de recogida de datos empleado como instrumento para registrar la información de cada entrevista.

**Ficha de recogida de datos**

Campo	Detalle
<b>Código/ID Entrevista</b>	
<b>Fecha y hora</b>	
<b>Modalidad</b> (presencial/online)	
<b>Duración</b>	
<b>Perfil profesional</b>	
<b>Contexto del encuentro</b>	
<b>Observaciones</b>	
<b>no verbales/ambientales</b>	
<b>Resumen narrativo inicial</b>	
<b>Citas textuales clave</b>	
<b>Ideas preliminares</b> (Inclusión, Equidad, Derecho a la Educación; Funciones; Barreras; Propuestas)	

### Ficha técnica entrevista E1: Educadora Social en el ámbito escolar

Campo	Detalle
<b>Código/ID Entrevista</b>	E1
<b>Fecha y hora</b>	24 de junio de 2025 / 11.00hs
<b>Modalidad</b>	Online- Google Meet.
<b>Duración</b>	50 minutos
<b>Perfil profesional</b>	Educadora social en activo en un IES de Galicia.
<b>Contexto del encuentro</b>	Entrevista semiestructurada donde aportar la visión de una profesional en activo sobre la Educación Social como rol catalizador en la escuela.
<b>Observaciones no verbales/ambientales</b>	<p>La entrevistada se mostró cercana, clara y comprometida durante toda la conversación.</p> <p>Su discurso fue espontáneo pero articulado, marcado por la experiencia directa en el entorno educativo y una implicación genuina con el alumnado de Formación Profesional Básica.</p> <p>Adoptó un tono directo y accesible, utilizando expresiones coloquiales en varios momentos, como “los chavales” o “vienen rebotados”, lo que evidencia tanto su vínculo con el alumnado como una forma de comunicar basada en la confianza y la horizontalidad.</p> <p>Aunque no se exploraron en profundidad elementos personales o biográficos compartidos con la entrevistadora, se percibió una sintonía profesional que facilitó el diálogo.</p> <p>La entrevistada transmitió satisfacción con su rol en el centro y destacó un ambiente de colaboración creciente con el profesorado, especialmente a partir del reconocimiento de su trabajo.</p> <p>También señaló algunas limitaciones del proyecto, como la falta de intervención estructurada con las familias o la</p>

Campo	Detalle
<b>Resumen narrativo inicial</b>	<p data-bbox="740 253 1506 331">ausencia de una política clara de incorporación profesional desde la administración.</p> <p data-bbox="740 387 1506 618">Esta profesional comparte su experiencia como educadora social en un instituto público gallego, integrándose progresivamente en la vida escolar a través de un proyecto que ha logrado reconocimiento dentro del plan educativo del centro.</p> <p data-bbox="740 651 1506 835">Su labor se centra en el acompañamiento emocional, la orientación sociolaboral y la prevención de conflictos, especialmente con alumnado de Formación Profesional Básica.</p> <p data-bbox="740 869 1506 1256">Destaca el impacto positivo de su intervención en la convivencia y la reducción de conflictos, subrayando la necesidad de ampliar estos programas, consolidarlos en otras etapas educativas y reforzar la coordinación con el profesorado y las familias. Su testimonio muestra cómo la Educación Social puede aportar soluciones reales para garantizar el Derecho a la Educación desde un enfoque inclusivo y comunitario.</p>
<b>Citas textuales clave</b>	<p data-bbox="740 1305 1506 1489"><i>“A muchos de estos chavales les cuesta muchísimo venir al instituto. No tienen motivación, están cansados de fracasar. Hay que buscar la raíz, y muchas veces no está solo en lo académico.”</i></p> <p data-bbox="740 1523 1506 1659"><i>“La mayoría vienen con una mochila muy cargada. Yo no estoy aquí para evaluarlos, sino para acompañarlos y entender qué les pasa.”</i></p> <p data-bbox="740 1693 1506 1830"><i>“Este proyecto nació como una propuesta puntual, pero ahora forma parte del currículo. Ha conseguido bajar el número de partes y mejorar el ambiente en el aula.”</i></p> <p data-bbox="740 1863 1506 1989"><i>“Después de tres años, yo me siento valorada por el equipo docente. Creo que entienden que mi figura aporta algo distinto, aunque todavía no se trabaje con las familias.”</i></p>

Campo	Detalle
	<p><i>“Me limito a aplicar el proyecto como está diseñado, pero veo que hay margen para hacer más cosas, sobre todo con las familias y el profesorado.”</i></p> <p><i>“Yo no soy profe, pero estoy en el aula. Eso hace que el alumnado me vea diferente, y también que algunos profes se apoyen en mí cuando ven que no llegan.”</i></p>
<b>Ideas preliminares</b>	<p>→ La educadora establece un vínculo estrecho con el alumnado de FP Básica, centrado en la confianza y la escucha.</p> <p>→ Detecta la desmotivación estructural y la historia de fracaso escolar como barreras centrales a la inclusión.</p> <p>→ Resalta el valor de su intervención como acompañamiento emocional y preventivo, no como refuerzo académico.</p> <p>→ Indica que el proyecto socioeducativo en el que participa ha tenido un impacto medible (descenso de partes de conducta).</p> <p>→ Aunque no trabaja directamente con las familias, percibe que hay potencial de crecimiento en esa línea.</p> <p>→ Señala una valoración positiva por parte del profesorado, aunque todavía no se reconoce plenamente su función transformadora más allá del aula.</p>

### Ficha técnica entrevista E2: Profesor Universidad Grado en Educación Social

Campo	Detalle
<b>Código/ID Entrevista</b>	E2
<b>Fecha y hora</b>	4 de julio de 2025 /
<b>Modalidad</b>	Online – Microsoft Teams.
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Perfil profesional</b>	Profesor y ex coordinador del Grado en Educación Social (Cataluña).

Campo	Detalle
<b>Contexto del encuentro</b>	Entrevista semiestructurada que pretende aportar la visión académica y formativa sobre la proyección de la Educación Social en la escuela.
<b>Observaciones no verbales/ambientales</b>	La entrevista se desarrolló en un tono muy cordial, distendido y cercano, marcado por la afinidad entre entrevistadora y entrevistado. E2 mostró disposición y apertura para compartir reflexiones, a menudo enlazando anécdotas personales y referencias bibliográficas. Se evidenció su visión crítica pero constructiva, con ejemplos claros que conectan la pedagogía social, la escuela como <i>microsociedad</i> y la relevancia de la identidad profesional. La conversación derivó en momentos a reflexiones filosóficas y éticas, propias de su bagaje académico, y mantuvo un clima de confianza y complicidad.
<b>Resumen narrativo inicial</b>	Esta persona ofrece una reflexión profunda sobre la Educación Social como puente entre la escuela y la comunidad. Reivindica repensar la escuela como un espacio de vida democrática y ciudadanía, destacando la importancia de distinguir entre inclusión educativa e inclusión a través de la educación. Subraya la necesidad de consolidar la identidad profesional, elevar el rigor técnico y reforzar la cultura ética de la Educación Social para superar la visión subalterna del rol y posicionarlo como agente transformador de la convivencia y la participación. Su discurso apunta a la urgencia de institucionalizar esta figura con un marco normativo sólido que garantice su contribución real al Derecho a la Educación, la equidad y la cohesión social.
<b>Citas textuales clave</b>	<p><i>“La escuela no es el lugar de los profesores o profesoras, es el lugar de los niños y niñas.”</i></p> <p><i>“Los educadores y educadoras sociales no son apagafuegos, ni policías: son catalizadores de la comunidad.”</i></p>

Campo	Detalle
	<p><i>“Sin reforzar identidad, rigor técnico y posicionamiento ético, la profesión se diluye.”</i></p> <p><i>“Estamos poniendo parches a un modelo educativo decimonónico: hay que repensar la escuela como microsociedad.”</i></p>
<b>Ideas preliminares</b>	<p>Diferenciar inclusión educativa e inclusión a través de la educación; repensar la escuela para acoger diversidad real.</p> <p>La Educación Social como garante de ciudadanía y cohesión social.</p> <p>Conexión comunidad-escuela, mediación social, gestión y dinamización de la vida democrática interna.</p> <p>Falta de marco normativo unificado, carencia de colegiación obligatoria, dispersión de perfiles entre Universidades.</p> <p>Consolidar identidad profesional, rigor técnico y cultura ética; avanzar hacia un modelo sistémico e interprofesional.</p>

**Ficha técnica entrevista E3: Educador Social representando a un Colegio Profesional**

Campo	Detalle
<b>Código/ID Entrevista</b>	E3
<b>Fecha y hora</b>	29 de Julio de 2025.
<b>Modalidad</b>	Online vía Microsoft Teams.
<b>Duración</b>	1hs 24min.
<b>Perfil profesional</b>	Educador social perteneciente a la Junta del Colegio Oficial de Navarra.
<b>Contexto del encuentro</b>	Entrevista semiestructurada con la intención de aportar la visión institucional sobre la necesidad de reconocimiento

Campo	Detalle
<b>Observaciones <sup>10</sup> no verbales/ambientales</b>	<p>normativo y la defensa profesional de la Educación Social en la escuela.</p> <p>La entrevista aporta un testimonio valioso que conecta la experiencia vivida de discapacidad con la práctica profesional y crítica hacia el sistema educativo. Resalta con claridad la diferencia entre integración e inclusión, subrayando que la inclusión auténtica implica participación real y no solo presencia física. La indefinición institucional y la falta de reconocimiento profesional son barreras estructurales que afectan la efectividad y presencia del educador social en la escuela. El mensaje final enfatiza la necesidad de organización profesional, visibilización y documentación como estrategias para consolidar y dignificar la educación social dentro del ámbito educativo. También pone en evidencia que la escuela debe replantearse desde una mirada mucho más social y comunitaria, dejando atrás un modelo exclusivamente académico.</p>
<b>Resumen narrativo inicial</b>	<p>Esta persona entrevistada es educadora e integradora social, y además es representante del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra. Su trayectoria ha estado comprometida con los colectivos más vulnerables en contextos donde escasean los recursos y las respuestas institucionales. Su mirada crítica hacia el sistema educativo se nutre tanto de su experiencia profesional como de su vivencia como persona con parálisis cerebral. Reivindica una inclusión entendida como proceso participativo y no solo como presencia física, denunciando un modelo escolar centrado en lo académico y desconectado de la diversidad social. Defiende la necesidad de profesionalizar el rol del educador o educadora social en las escuelas, dotándolo de</p>

<sup>10</sup> Observaciones posteriores: aunque la entrevista se planteó como semi-estructurada, la persona entrevistada optó por un estilo narrativo más abierto. Por ello, la transcripción ha sido reorganizada posteriormente según los ejes de la guía, para facilitar su lectura y análisis.

Campo	Detalle
<b>Citas textuales clave</b>	<p>estabilidad, rigor y reconocimiento institucional, para avanzar hacia una escuela más justa, preventiva y transformadora.</p> <p><i>“Mi vocación nace desde mi propia experiencia con la discapacidad; entender lo que significa vivir con barreras me marcó para siempre.”</i></p> <p><i>“La inclusión no es un estado que se alcanza, sino un proceso en constante construcción y reflexión.”</i></p> <p><i>“Hay una diferencia fundamental entre integración, que es estar en el mismo espacio, e inclusión, que es participar con igualdad y sentido de pertenencia.”</i></p> <p><i>“El sistema educativo sigue siendo excluyente porque se centra demasiado en lo académico y no acoge la diversidad social y familiar.”</i></p> <p><i>“Falta una mirada integral que incluya lo social, emocional y preventivo; sin eso, el alumnado sufre en su aprendizaje y bienestar.”</i></p> <p><i>“El educador social es una figura clave para la prevención y el acompañamiento desde la infancia, interviniendo sin castigos, sino desde la comprensión.”</i></p> <p><i>“La falta de reconocimiento y coordinación con el profesorado limita la influencia que podemos tener dentro de la escuela.”</i></p> <p><i>“No está claro si el educador social pertenece a Educación o a Servicios Sociales, y esto dificulta nuestra integración y visibilidad.”</i></p> <p><i>“La profesión necesita cohesión, organización y una identidad clara para poder avanzar.”</i></p> <p><i>“El colegio profesional debe jugar un papel más activo para defender y visibilizar nuestra labor.”</i></p> <p><i>“La escuela debe entenderse como un espacio comunitario, no solo académico, y el educador social es el puente entre escuela y comunidad.”</i></p>

Campo	Detalle
<b>Ideas preliminares</b>	<p data-bbox="740 253 1509 383"><i>“Para lograr una inclusión real, debemos profesionalizar el rol, abandonar visiones altruistas y posicionarnos con rigor y responsabilidad.”</i></p> <p data-bbox="740 409 1509 591">→ La figura del educador o educadora social no está aún reconocida ni regulada dentro del sistema educativo, aunque existen experiencias puntuales y valiosas. Es necesario garantizar una presencia estable y normativa.</p> <p data-bbox="740 663 1509 891">→ La Educación Social debe dejar de estar en los márgenes. Su rol no puede ser el de apoyo externo o complementario, sino el de profesional integrado y esencial dentro del equipo educativo, especialmente para abordar dimensiones sociales, familiares y contextuales.</p> <p data-bbox="740 963 1509 1191">→ Destaca la importancia de trabajar desde la prevención, actuando desde etapas tempranas (infantil y primaria) para evitar que las dificultades se cronifiquen en secundaria. La mirada contextual del educador social es clave para intervenir a tiempo.</p> <p data-bbox="740 1263 1509 1444">→ Señala que aún persisten prácticas integradoras más que inclusivas. La inclusión requiere transformaciones estructurales en los centros, no solo una presencia física del alumnado con diversidad.</p> <p data-bbox="740 1516 1509 1744">→ Reivindica que los centros de educación especial tienen prácticas valiosas (atención individualizada, trabajo interdisciplinar, vínculo afectivo) que “la escuela ordinaria e inclusiva” debería tomar como referencia, en lugar de descartarlas:</p> <p data-bbox="740 1771 1509 1901">→ <i>“Todos iguales, todos diferentes”</i>. Resume su visión sobre la inclusión: igualdad de derechos, pero reconociendo y valorando la diversidad.</p>

Campo	Detalle
	<p>→ Subraya la necesidad de visibilizar lo que hacemos como educadores sociales, documentarlo, publicarlo, contarlo porque muchas veces ni siquiera los equipos docentes entienden bien nuestra función.</p> <p>→ Reivindica la importancia de la colegiación y del discurso profesional colectivo, como una herramienta clave para fortalecer la identidad, el reconocimiento institucional y las políticas públicas.</p> <p>→ Defiende que la Educación Social ya no puede estar asociada únicamente al altruismo, sino que es una profesión reglada, con conocimientos específicos y competencias claras, al servicio del Derecho a la Educación y la transformación social.</p> <p>→ Promueve incluir la figura de los educadores y educadoras sociales como parte estructural del equipo docente, no como añadido opcional.</p> <p>→ La inclusión no es un extra: es un Derecho, y la Educación Social debe ser reconocida como pieza clave para lograrlo.</p>

#### 4.1.3. Resultados de las entrevistas

La información recogida en estas entrevistas ha aportado perspectivas vivas y situadas que enriquecen el análisis del rol de la Educación Social en contextos escolares. A partir de estos testimonios se construye una base sólida para la elaboración de propuestas orientativas que contribuyan a fortalecer su figura como profesionales integrados en los centros educativos, con capacidad para catalizar procesos de inclusión, equidad y garantía del derecho a la educación. Además, el análisis de los discursos permitirá cuestionar críticamente la propia identidad profesional del educador y la educadora social, abordando aspectos éticos, formativos y de reconocimiento institucional. Desde esta mirada, se reflexionará sobre el grado de preparación, legitimidad y compromiso necesario para que la Educación Social se consolide dentro de la vida escolar y en los equipos docentes. A continuación, se describen los principales resultados que derivan de cada una de las entrevistas.

## Resultados E1

La entrevista giró en torno a la experiencia de E1 como educadora social en un instituto público gallego, desarrollando su labor dentro del marco de un proyecto externo al sistema público, pero actualmente consolidado como parte del plan educativo del centro. La entrevistada destacó que su trabajo se enfoca especialmente en el alumnado de FP Básica, con quienes realiza intervenciones grupales e individuales orientadas a la orientación sociolaboral, el desarrollo emocional y la mejora de la convivencia.

Subrayó el impacto positivo del proyecto, especialmente en la reducción de partes disciplinarios y en la transformación de la mirada del profesorado hacia el alumnado con más dificultades. A pesar de que su intervención no contempla directamente al profesorado o a las familias como destinatarios principales, describió una progresiva implicación del claustro y una creciente valoración de su figura dentro del equipo educativo.

La entrevista evidencia cómo su rol, aunque vinculado a un proyecto concreto y financiado por una entidad externa, se ha ido integrando de manera orgánica en el día a día del centro. E1 plantea la necesidad de ampliar estos proyectos, extenderlos a otras etapas educativas y trabajar más activamente la prevención y el acompañamiento desde edades tempranas, con el fin de reforzar el derecho a la educación desde una perspectiva inclusiva y comunitaria.

En relación a la relevancia de la educadora o el educador social en la escuela para la inclusión como derecho y garantizar el derecho a la educación plena, en esta entrevista se destaca la capacidad de la figura profesional para generar vínculos de confianza con el alumnado más desmotivado, situándose como referente cercano que escucha, acompaña y media. La entrevistada enfatizó que el profesorado, por su rol evaluador y curricular, no siempre puede atender esta dimensión socioemocional, y es ahí donde la Educación Social aporta un valor añadido.

También, se recalca el efecto transformador en la cultura docente: el proyecto ha contribuido a cambiar la percepción del profesorado respecto al alumnado con mayores dificultades, pasando de ser etiquetado como “problemático” a ser reconocido como sujeto con potencialidades y necesidades específicas. Este cambio de mirada constituye un paso hacia la verdadera inclusión, que no se limita a integrar al alumnado en el aula, sino a garantizar su participación y desarrollo pleno.

Otro aspecto relevante es la necesidad de reforzar el enfoque preventivo, trabajando desde etapas iniciales y no solo cuando los problemas de absentismo, fracaso o desmotivación ya están consolidados. Para E1, apostar por la Educación

Social desde infantil o primaria permitiría reducir desigualdades y asegurar que el derecho a la educación se cumpla en toda su dimensión.

Finalmente, E1 insistió en que la presencia estable de la Educación Social en la escuela debe ser entendida como parte estructural del sistema educativo, no como un proyecto puntual. Su testimonio evidencia cómo, a pesar de estar vinculada a un programa externo, su labor ha demostrado ser indispensable para construir entornos educativos más inclusivos, equitativos y comprometidos con el derecho a la educación de todo el alumnado.

## Resultados E2

La entrevista con E2 aportó una mirada profunda y reflexiva sobre la Educación Social como puente entre escuela y comunidad, defendiendo que la escuela debe repensarse como espacio de vida democrática y ciudadanía, no solo de instrucción. Subrayó la necesidad de distinguir entre *inclusión educativa* (como acogida de la diversidad dentro de la escuela) e *inclusión a través de la educación* (como herramienta para crear sentido de pertenencia).

Destacó tres retos clave: reforzar la identidad profesional, elevar el rigor técnico y consolidar un posicionamiento ético colectivo, superando la visión del educador/a social como figura “subalterna” o “apagafuegos”. Insistió en que la Educación Social debe contribuir a gestionar la vida social escolar de forma intencional, más allá del aula, ocupándose de transversales como la convivencia democrática, la igualdad o la participación, que habitualmente quedan relegadas.

Conectó esta idea con la importancia de aprender a trabajar en red (entre todos los y las profesionales de educación, no sólo la Educación Social); y superar la fragmentación de roles, defendiendo modelos más holísticos frente a un sistema educativo aún anclado en esquemas decimonónicos. Concluyó que la Educación Social es esencial para garantizar el Derecho a la Educación como derecho fundamental, siempre que se institucionalice con solidez, reconocimiento normativo y apoyo político.

En relación con la relevancia de la figura del educador o la educadora social en la escuela, esta entrevista subraya que su aportación va más allá del apoyo puntual o asistencial. Esto implica repensar el proyecto educativo en clave de ciudadanía democrática, en el que la convivencia, la participación y la equidad ocupen un lugar central. E2 destacó que la Educación Social aporta una mirada integradora que permite situar a la escuela como un verdadero espacio de comunidad, donde se tejen vínculos entre alumnado, familias, profesorado y entorno social.

Además, insistió en que el Derecho a la Educación no se reduce a la mera escolarización, sino que debe garantizar la participación plena y el sentido de pertenencia de todo el alumnado. En este sentido, la Educación Social se convierte en un catalizador de inclusión real, al promover la gestión positiva de la vida social escolar y dar respuesta a dimensiones que tradicionalmente han quedado invisibilizadas.

E2 resaltó que el reconocimiento institucional de esta figura es indispensable para avanzar hacia una escuela inclusiva y equitativa. No basta con que existan experiencias aisladas o proyectos concretos, es necesario dotar de estabilidad, recursos y legitimidad política a la Educación Social dentro del sistema educativo. Solo así se podrá cumplir con el mandato de garantizar el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, en toda su amplitud y complejidad.

### **Resultados E3**

E3 es integrador y educador social, con una sólida trayectoria profesional en el acompañamiento a colectivos vulnerables, especialmente en contextos con escasos recursos y respuestas institucionales. Actualmente, inicia un doctorado, desde una concepción de la investigación como herramienta de compromiso social. Su mirada sobre la inclusión educativa está atravesada por su experiencia vital como persona con parálisis cerebral, lo que le ha permitido construir una vocación profundamente crítica y transformadora desde dentro del propio sistema.

Concibe la inclusión como un proceso en construcción, no como un logro alcanzado. Distingue entre integración (presencia) e inclusión (participación real), y critica que el sistema educativo sigue siendo excluyente, centrado en lo académico y desconectado de la diversidad social y familiar. La ausencia de una mirada integral, emocional, social y preventiva afecta directamente al alumnado.

Defiende el rol imprescindible del educador o educadora social en las escuelas, especialmente en la infancia. Su intervención permite detectar y acompañar situaciones sociales sin recurrir al castigo, facilitando la inclusión desde la comprensión. No obstante, la falta de reconocimiento institucional y coordinación con el profesorado limita su impacto. Las barreras estructurales incluyen la indefinición institucional de su figura, la escasa valoración de su experiencia y la poca presencia en cargos clave del ámbito educativo. Además, la profesión carece de cohesión y visibilidad, y la formación universitaria es dispar.

Propone fortalecer la identidad profesional, organizar al colectivo y visibilizar su labor. Reivindica una escuela entendida como comunidad, donde el educador social

actúe como puente entre escuela y entorno. Para lograr una inclusión real, es imprescindible profesionalizar el rol con rigor, alejándose de visiones asistenciales y ganando presencia estable en los centros educativos.

E3 subraya que la inclusión efectiva va más allá de la mera escolarización: implica garantizar que todo el alumnado participe activamente en la vida escolar, tenga voz en la toma de decisiones y pueda construir un sentido de pertenencia auténtico. La Educación Social facilita que la escuela se convierta en un espacio democrático y equitativo, donde las diferencias no se perciban como obstáculos sino como oportunidades de aprendizaje colectivo. La mirada del educador/a social permite identificar barreras invisibles —como prejuicios, desigualdades estructurales o dinámicas de exclusión social— y actuar sobre ellas de manera preventiva y transformadora.

Asimismo, E3 insiste en que garantizar la equidad y el Derecho a la Educación requiere reconocimiento institucional, recursos y estabilidad profesional. Sin estas condiciones, los proyectos de inclusión corren el riesgo de ser iniciativas aisladas y dependientes de voluntades individuales. La profesionalización y legitimación de la Educación Social en los centros educativos asegura que la participación del alumnado sea sostenida, integral y significativa.

En definitiva, la contribución de la Educación Social, según E3, es clave para que la escuela funcione como una comunidad inclusiva y cohesionada. Su labor no se limita a la intervención puntual, sino que construye las condiciones para que todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, participar en igualdad de condiciones y experimentar la educación como un derecho fundamental. Así, la escuela deja de ser un espacio meramente académico y se convierte en un entorno de ciudadanía, equidad y transformación social.

## **4.2 Desafíos, propuestas y reflexiones integradoras**

La investigación desarrollada evidencia que la Educación Social constituye un elemento clave para la construcción de escuelas inclusivas, equitativas y garantes del derecho a la educación. A partir del análisis de las entrevistas con profesionales en activo y con el docente universitario, se identifican tres desafíos principales que orientan la transformación de la profesión y su integración efectiva en el sistema educativo. Estas reflexiones se nutren tanto de las experiencias prácticas de E1 y E3 como de la perspectiva académica de E2, y se interpretan a la luz del marco normativo y conceptual que sustenta este estudio.

#### 4.2.1. Primer desafío: superar la visión asistencial y consolidar la presencia integral del educador o educadora social

E1 subraya: “Cuando el educador social forma parte del día a día escolar, se genera un vínculo distinto con el alumnado y las familias; no somos un recurso al que se acude en crisis, sino una presencia constante que acompaña observa y conecta”. Esta voz evidencia que, a pesar de la formación específica y la capacidad de intervención integral de la profesión, la Educación Social sigue percibiéndose como un recurso reactivo o asistencial.

Para revertir esta percepción, las propuestas orientativas que se enmarcan son:

- *Impulsar una Ley Estatal de Educación Social (Ley EDUSO)* que regule funciones, competencias y espacios profesionales dentro del sistema educativo, asegurando que el educador social no sea un recurso externo, sino un agente educativo integral.
- *Asumir el rol de coordinación de bienestar y protección en los centros escolares*, garantizando la presencia estructural de la Educación Social y la intervención preventiva, en consonancia con la Ley Orgánica 8/2021.
- *Formar a los equipos docentes en metodologías cooperativas e interdisciplinarias*, fomentando redes colaborativas y un enfoque de aprendizaje inclusivo y participativo.

El marco teórico refuerza este desafío: Caride et al. (2017) y Tomaševski (2001) defienden que el derecho a la educación no se limita al acceso, sino que exige condiciones de equidad y acompañamiento integral. Por tanto, integrar a los educadores sociales de manera estructural y preventiva no es solo una necesidad profesional, sino un requisito para garantizar la inclusión real del alumnado.

#### 4.2.2. Segundo desafío: fortalecer la profesionalización y visibilidad del rol de la persona educadora social

E3 advierte: “El sistema valora más los títulos tradicionales que la experiencia o la mirada social; necesitamos estructuras que reconozcan nuestra labor y nos integren formalmente en los equipos educativos”. Esta crítica evidencia la histórica falta de identidad profesional y visibilidad institucional, que limita la incidencia de la Educación Social.

Las propuestas de estrategias orientadas incluyen:

- *Fomentar la colegiación obligatoria*, asegurando compromiso ético y profesional homogéneo.
- *Establecer una dependencia administrativa única y clara*, evitando la dispersión competencial entre comunidades autónomas y reforzando la cohesión profesional sin obviar la contextualización en cada territorio.
- *Documentar y explicar detalladamente las funciones y tareas*, visibilizando el valor añadido de la profesión en el bienestar del alumnado, la comunidad y las familias.
- *Diseñar planes de formación continua y supervisión profesional*, fortaleciendo competencias y evitando la improvisación.

La profesionalización y visibilidad del rol son, por tanto, condiciones necesarias para que la Educación Social despliegue su potencial transformador, en línea con Ribera y Vilar (2016), que subrayan la importancia de un reconocimiento institucional sólido para garantizar la efectividad del derecho a la educación inclusiva.

#### 4.2.3. Tercer desafío: promover estrategias inclusivas, cooperativas y basadas en evidencia

E2 plantea: “La Educación Social debe liderar espacios de convivencia, dinamizar procesos participativos y pensar la ciudadanía desde la práctica cotidiana”, atendiendo a que “No puede haber inclusión real sin una transformación estructural del modelo escolar”. La inclusión educativa no se alcanza solo garantizando acceso, sino mediante intervenciones estructuradas, sostenibles y fundamentadas en evidencia, según Tomaševski (2001), Delors (1996) y Calderón y Ainscow (2025).

Para ello, las propuestas de acciones orientadas son:

- *Dejar de reducir recursos sociales en las escuelas y priorizar la inversión en equidad, convivencia y bienestar socioeducativo*, asegurando medidas estables y sostenibles.
- *Invertir en prevención mediante proyectos socioeducativos y redes comunitarias*, creando vínculos sólidos entre escuela, familias y comunidad.
- *Desarrollar líneas de investigación específicas sobre Educación Social en Educación Infantil*, generando evidencia sobre intervenciones tempranas efectivas.
- *Generar espacios de producción de conocimiento propios y promover discursos profesionales sólidos y cohesionados*, fortaleciendo identidad y legitimidad institucional.

Estas acciones garantizan que la Educación Social no solo acompañe procesos individuales, sino que transforme la organización y cultura escolar, promoviendo la justicia social y la participación comunitaria. Además, responden directamente a los hallazgos de las entrevistas, que destacan la necesidad de intervenciones preventivas, cooperativas y basadas en evidencia.

#### 4.2.4. Reflexiones integradoras

Los tres desafíos, con sus correspondientes propuestas, se orientan a superar la visión asistencial, consolidar la profesionalización y promover estrategias inclusivas. Al mismo tiempo muestran que la Educación Social tiene un papel estratégico y transformador en la escuela. Su integración requiere:

- Marco normativo sólido (Ley EDUSO, Ley Orgánica 8/2021).
- Recursos adecuados y sostenibles (inversión en bienestar, prevención y equidad).
- Reconocimiento institucional y desarrollo profesional continuo (colegiación, supervisión, documentación, generación de conocimiento).

La triangulación entre teoría, normativa y voces profesionales evidencia que la Educación Social aporta un valor único: interviene preventivamente, fomenta la convivencia, fortalece vínculos con familias y comunidad, y promueve la ciudadanía activa del alumnado. La implementación de las acciones propuestas en la tabla 4 asegura que la profesión pueda consolidarse de manera estructural, cumpliendo con el derecho a la educación inclusiva y de calidad para todas las personas.

TABLA 4. PROPUESTAS ORIENTATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Acciones dirigidas al sistema educativo	Acciones para el fortalecimiento de la Educación Social como profesión
Ley Estatal de Educación Social (Ley EDUSO)	Colegiación obligatoria
Coordinación de bienestar y protección en los centros.	Dependencia administrativa única y clara
Formación en metodologías cooperativas e interdisciplinares.	Planes de formación continua y supervisión profesional.
Inversión en equidad, convivencia y bienestar socioeducativo.	Documentación y visibilización de funciones
Prevención mediante proyectos socioeducativos y redes comunitarias.	Generación de espacios de producción de conocimiento.
Investigación en Educación Infantil e inclusión.	Discursos profesionales sólidos y cohesionados

**Nota:** Tabla de elaboración a partir de la triangulación de datos obtenidos en las entrevistas, contrastados con el marco teórico y normativo del presente estudio.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Las propuestas se presentan como una base orientativa y flexible, con vocación transformadora, no como una receta cerrada. Se enmarcan en una apuesta por la justicia social,

Por tanto, en estas propuestas específicas se reconoce que la incorporación plena de la Educación Social en el sistema educativo requiere no solo el establecimiento de un marco normativo claro y la asignación de recursos adecuados, sino también un compromiso ético y profesional que fortalezca la identidad y el reconocimiento de las y los educadores sociales como agentes clave en el bienestar y desarrollo integral del alumnado (Educo, 2023).

Por ello, las propuestas no solo apuntan a mejorar las condiciones y funciones dentro de los centros, sino también a consolidar la profesión desde dentro, mediante la colegiación, la documentación rigurosa de las intervenciones y la generación de conocimiento propio que legitime nuestra práctica. A la vez, se evidencia la necesidad de abrir nuevas vías de investigación, especialmente en ámbitos poco explorados, como la Educación Infantil, que representan un espacio fundamental para la prevención y la intervención temprana. Estas líneas de acción buscan, en conjunto, ofrecer un punto de partida sólido para que los equipos educativos puedan avanzar con criterios claros y colaborativos, adaptándose a las características y necesidades particulares de cada contexto. Así, se contribuye a la mejora continua y a la apertura de nuevas preguntas y retos que fortalezcan la integración real y efectiva de la Educación Social en la escuela (González et al. 2018).

Como resume E1: “No somos técnicos de servicios sociales en la escuela, somos educadores, y eso implica trabajar con tiempo, vínculo y mirada comunitaria”. Esta afirmación sintetiza la esencia de estas conclusiones: la Educación Social debe consolidarse como un agente educativo imprescindible, con autonomía, legitimidad y capacidad de incidencia real, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y transformadora.

## 5. CONCLUSIONES A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Las reflexiones que aquí presento, a modo de conclusiones, no surgen únicamente del deseo de posicionarme profesionalmente dentro de la escuela como educadora social. Son el resultado de un proceso de investigación que ha combinado la revisión bibliográfica con una mirada crítica, situada y profesional, y que se ha enriquecido especialmente gracias al diálogo con voces expertas vinculadas a la formación en Educación Social, como es el caso de E2. A ello se suman las aportaciones de

---

la corresponsabilidad educativa y el reconocimiento institucional de la Educación Social como parte activa del ecosistema escolar.

profesionales en ejercicio como E1 y E3, cuyas experiencias dentro del sistema educativo permiten situar estas reflexiones en un plano concreto y real, mostrando tanto los avances como las resistencias que se viven desde dentro.

### 5.1. Conclusiones sobre la relevancia y retos de educadoras y educadores sociales en la escuela

Por un lado, el propio recorrido de la Educación Social en el contexto escolar evidencia que todavía queda camino por recorrer. Si bien cada vez hay mayor reconocimiento sobre su potencial transformador, sigue siendo necesario reforzar su identidad como profesión educativa en estos espacios, evitando diluir su sentido y su enfoque comunitario. El reto está en que la Educación Social no sea percibida como un recurso asistencial ni como una figura de apoyo externo, sino como un agente educativo con capacidad de intervenir desde una mirada integral, relacional y situada en la vida de las personas. En este sentido, uno de los aportes más valiosos que puede hacer la profesión es precisamente su capacidad de actuar de forma preventiva, de establecer vínculos significativos entre escuela y entorno, de acompañar trayectorias vitales desde el reconocimiento de la diversidad, y de construir puentes entre el saber académico y los saberes que habitan los márgenes.

Tradicionalmente, la labor de estos profesionales se desarrollaba en contextos (mal) entendidos como “no formales”, vinculados a la educación de personas adultas, la animación sociocultural, el ocio y tiempo libre, y la atención a colectivos en situación de vulnerabilidad (Real Decreto 1420/1991). No obstante, en los últimos años su presencia en centros escolares ha comenzado a consolidarse, sobre todo a través de los departamentos de orientación, como un recurso clave para responder a los retos socioeducativos emergentes y a los profundos cambios culturales, familiares y comunitarios que impactan en la escuela.

Las funciones profesionales del educador o educadora social, definidas por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), tal y como se comentó, son amplias y diversas: diseñar y ejecutar actividades socioeducativas en grupos y comunidades; crear redes, procesos y entornos que favorezcan el desarrollo personal y colectivo; promover la convivencia y la mediación; y participar activamente en la investigación, la evaluación y la mejora de los contextos educativos y sociales. Esta versatilidad se traduce en un potencial enorme para contribuir de forma significativa a la transformación de los centros escolares en espacios inclusivos, seguros y equitativos. El o la educadora social desempeña un papel esencial en la prevención y el acompañamiento desde la infancia, actuando no con sanciones, sino desde la escucha,

la comprensión y el apoyo cercano. Esto refuerza el carácter preventivo de la profesión, tan necesario en un sistema que suele actuar solo cuando los problemas ya están cronificados.

Sin embargo, la incorporación de estos profesionales en el sistema educativo sigue siendo una excepción, limitada actualmente a cinco comunidades autónomas que han regulado su presencia formal dentro de los centros: Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Islas Baleares y Canarias. En estas regiones, los educadores sociales están integrados dentro de los equipos de orientación o vinculados a programas educativos específicos, con competencias claras en intervención socioeducativa. En otras comunidades, como Cataluña, Galicia o Madrid, existen experiencias puntuales o figuras externas asociadas a servicios sociales municipales, pero sin una integración normativa y estable dentro de los equipos docentes de los centros escolares.

Esta presencia fragmentada evidencia una escasa comprensión del valor añadido que aporta la Educación Social en la escuela. En muchos casos, se nos concede la oportunidad de ejercer nuestra labor solo cuando el sistema educativo ya ha fracasado en sostener determinadas situaciones que afectan especialmente al alumnado más vulnerable. Funcionamos como "apagafuegos", convocados cuando las dinámicas de violencia, desinterés o exclusión social han alcanzado un punto de no retorno, es esta visión asistencialista y reactiva de nuestro rol lo que impide desplegar el verdadero potencial transformador de nuestra profesión.

Por ello, reivindicamos una integración plena y estable en las escuelas que nos permita actuar desde la prevención, acompañando los procesos desde el inicio, construyendo relaciones sólidas, tejiendo redes con las familias y la comunidad, y promoviendo el bienestar de todo el alumnado de forma sostenida en el tiempo.

En este sentido, la Ley Orgánica 8/2021, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, supone una oportunidad clave para ampliar el campo de actuación de nuestra profesión. La creación de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos, que puede ser desempeñada por profesionales con formación específica en prevención, intervención y acompañamiento, abre una puerta legítima a los y las educadoras sociales, cuyas competencias coinciden con los requisitos establecidos. Numerosas entidades profesionales – como el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja (CEESRioja), el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) – han

reclamado esta oportunidad, subrayando la necesidad de contar con profesionales capaces de abordar situaciones de absentismo, violencia, exclusión social y baja implicación familiar desde una perspectiva educativa y comunitaria.

A pesar de este marco legal favorable, la realidad es que nuestra presencia en los centros sigue siendo minoritaria, en parte por las propias limitaciones del colectivo. La Educación Social enfrenta todavía retos fundamentales en su desarrollo profesional: la necesidad de consolidar una identidad ética y formativa común, superar las divergencias surgidas tras la transición de diplomatura a grado universitario y establecer criterios formativos unificados que doten de coherencia y rigor al perfil profesional.

Además, existe una carencia significativa en cuanto a datos fiables sobre el número de profesionales en activo, lo que dificulta la planificación, la evaluación de impacto y la reivindicación política de nuestras funciones. A esto se suma una necesidad urgente: visibilizar nuestra labor profesional, darla a conocer en espacios institucionales, educativos y sociales, y situarla al mismo nivel de reconocimiento que otras profesiones ya consolidadas.

En definitiva, estas reflexiones no buscan señalar únicamente las carencias, sino también reivindicar el potencial transformador de la Educación Social, especialmente en contextos escolares. Como profesionales formadas en el acompañamiento, la inclusión y la construcción de comunidad, tenemos mucho que aportar a una escuela que aspire a ser verdaderamente democrática, justa e inclusiva. El reto ahora es hacer visible este valor, consolidar nuestra presencia y contribuir, desde nuestra especificidad, a la garantía del derecho a la educación de todas y todos. Los profesionales coinciden en la necesidad de definir claramente qué aporta la Educación Social.

No obstante, este posicionamiento también exige un ejercicio autocrítico profundo por parte del propio colectivo profesional. La consolidación de la figura de la educadora y el educador social en la escuela no solo depende de los cambios en la institución escolar, sino también de la capacidad de la propia profesión para definirse, organizarse y sostener una identidad coherente y reconocible. En este sentido, sigue siendo un desafío superar las divergencias entre titulaciones, clarificar las funciones específicas que nos diferencian de otras figuras educativas, y construir una ética profesional compartida que oriente nuestra práctica en cualquier contexto. Esta tarea comienza desde la formación académica, que debe favorecer una visión clara, crítica y comprometida de la profesión, pero también implica una responsabilidad activa de los colegios profesionales, asociaciones y entidades vinculadas a la Educación Social, que

deben continuar aunando esfuerzos para visibilizar, legitimar y fortalecer el rol profesional en todos los espacios donde tiene sentido nuestra presencia.

La necesidad de definir con claridad el papel de la Educación Social en la escuela pasa también por revisar los marcos teóricos y prácticos desde los que se actúa, evitando caer en una lógica de intervención asistencial o subordinada. La presencia en los centros debe construirse desde la cooperación, desde el diálogo con el resto del equipo educativo, pero también desde la reivindicación de un saber hacer propio que aporte valor al proyecto educativo y que contribuya a ampliar la mirada sobre lo que significa educar.

Ahora bien, estos desafíos no recaen únicamente sobre la profesión. También la escuela, como institución, enfrenta tensiones que requieren una profunda revisión de sus dinámicas. En este trabajo he podido constatar cómo la lógica que ha guiado históricamente a la escuela –una lógica de homogeneización cultural y normalización del comportamiento– sigue muy presente en muchos discursos y prácticas actuales. A menudo, se considera que la inclusión se alcanza simplemente con permitir el acceso al centro, sin detenernos a pensar si ese acceso garantiza realmente trayectorias educativas con sentido, reconocimiento y pertenencia para todas las personas. La inclusión no puede entenderse como un logro definitivo, sino como un proceso continuo que requiere atención constante y que debe orientar todas las decisiones dentro del ámbito educativo.

Quisiera destacar una de las ideas más relevantes con la que coincido plenamente, la necesidad de repensar la finalidad de la escuela desde una perspectiva más amplia, que no reduzca la educación a la escolarización. Estas propuestas conectan de manera directa con el trabajo de Katarina Tomaševski (2001), quien defendió que el Derecho a la Educación no se agota en la mera presencia física del alumnado en el aula, sino que debe garantizar condiciones que hagan de esa experiencia algo significativo, justo y transformador. Frente a la idea de una escuela que opera como dispositivo de homogeneización – donde se espera que todas las personas compartan un mínimo común de identidad cultural y de formas de estar y aprender–, tanto el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) como las propuestas de Tomaševski (2001) nos invitan a comprender la educación como un proceso vital que atraviesa toda la vida, que reconoce la diversidad como valor y que no se limita a reproducir una única forma de ser, convivir y conocer.

En este sentido, urge cuestionar el modelo de escuela que todavía se sustenta sobre la aspiración de uniformidad y que, en nombre de la cohesión social, invisibiliza

las diferencias. La escuela no puede seguir siendo un lugar que excluye por omisión, por inercia o por desconocimiento. Es necesario abrirla a nuevas formas de organización, a otros saberes, a otros tiempos y a otros profesionales. Una escuela que se atreve a dialogar con la Educación Social es una escuela que reconoce que educar no es solo instruir, sino acompañar, cuidar y construir comunidad.

A modo de cierre, sostengo que, si queremos avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva, necesitamos más que buenas intenciones o reformas puntuales. Necesitamos transformaciones estructurales y culturales que partan de una concepción amplia del Derecho a la Educación y que se atrevan a poner en el centro a las personas, sus historias y sus contextos. Necesitamos escuelas que escuchen, que acojan, que se abran a la comunidad, a la vida. Y en ese camino, la Educación Social tiene mucho que aportar, pero también mucho que definirse y fortalecerse, para estar a la altura de ese reto colectivo.

Este Trabajo Final de Máster ha pretendido visibilizar la necesidad urgente de transformar el sistema educativo hacia modelos más inclusivos, equitativos y humanos, en los que todas las personas tengan cabida, también aquellas figuras profesionales que, como la Educación Social, han demostrado (y demuestran) tener un papel clave en la construcción de escuelas más justas. La investigación desarrollada ha puesto de manifiesto tanto los avances como los desafíos aún pendientes para lograr una integración real, desde el reconocimiento institucional hasta el fortalecimiento identitario de la propia profesión.

A lo largo de estas páginas se ha reivindicado el valor del trabajo colaborativo, la necesidad de romper con lógicas individualistas y de asumir que el cambio educativo no puede ni debe recaer exclusivamente sobre los hombros del profesorado. La Educación Social aporta una mirada complementaria y profundamente necesaria para acompañar los procesos de vida del alumnado, especialmente en contextos de vulnerabilidad, exclusión o sufrimiento social. Pero para ello es preciso que se nos reconozca como agentes educativos con legitimidad plena, capacidad de decisión y autonomía profesional.

## 5.2. Reflexiones sobre las limitaciones de la investigación

Junto a las reflexiones anteriores que recogen las principales conclusiones, indicar que este trabajo de investigación también se ha visto condicionado por ciertos factores contextuales que es necesario reconocer. Al haberse desarrollado en periodo vacacional y en el marco de un máster en modalidad online, el proceso de recogida de

información se llevó a cabo en circunstancias particulares. Además, el hecho de residir en una zona geográfica distinta a la de los profesionales entrevistados supuso un reto añadido en la organización y coordinación de los encuentros. Finalmente, el estudio se centró en una muestra cualitativa reducida de tres casos concretos que, si bien no permiten una generalización estadística, sí ofrecen una representación significativa de la realidad, al tratarse de profesionales ubicados en diferentes comunidades autónomas. Esta diversidad territorial aporta una mirada concreta, pero a la vez con sentido respecto a la situación real que se pretende comprender y visibilizar. Cabe señalar que existió la posibilidad de incorporar dos participantes adicionales de otras regiones; sin embargo, por cuestiones de agenda esto no fue posible, lo que redujo el número de casos inicialmente previsto.

El acceso a fuentes primarias y a informantes clave estuvo condicionado por la disponibilidad de los perfiles seleccionados, así como por los límites éticos y temporales que impidieron ampliar el número de entrevistas. Aunque se logró obtener testimonios de alto valor profesional y analítico, sería enriquecedor en futuras investigaciones diversificar las voces participantes, incluyendo a docentes, equipos directivos, familias y alumnado. Además, existe la necesidad de ampliar el análisis hacia otros niveles educativos y de explorar experiencias en más comunidades autónomas para obtener una visión más diversa y contextualizada del papel de la Educación Social en el sistema educativo. También se considera pertinente contrastar estos resultados con investigaciones internacionales, lo que permitiría identificar buenas prácticas y generar aprendizajes transferibles a nivel local y estatal.

En relación con el tratamiento de los datos, cabe señalar que las entrevistas fueron transcritas mediante las funciones automáticas de Microsoft Teams y Google Meet, herramientas seleccionadas antes de iniciar cada grabación. No obstante, estas aplicaciones presentan limitaciones técnicas, ya que la calidad del sonido o la vocalización de las personas participantes puede generar errores en la transcripción. Por este motivo, las transcripciones fueron revisadas manualmente, dedicando tiempo adicional a garantizar la fidelidad del contenido. En este proceso se eliminaron repeticiones y muletillas sin relevancia analítica, lo que pudo suponer la pérdida de algunos matices de la oralidad. Sin embargo, se preservó en todo momento el sentido de los discursos, asegurando la coherencia y validez del análisis.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia resultó muy enriquecedora. Ha sido una oportunidad para conocer de primera mano la labor que desempeñan estos profesionales, cada uno desde su rol específico, pero siempre vinculados por el compromiso común de impulsar la mejora de la profesión y de su finalidad educativa y

social. Este proceso también me ha permitido estrenarme como entrevistadora y analizar mi propio trabajo investigador desde una perspectiva renovada. He constatado, además, que cada vez son más los trabajos de final de grado o máster que abordan propuestas similares a la aquí presentada; sin embargo, todavía son escasos los estudios publicados en revistas científicas del ámbito educativo que puedan servir como referencia, lo que refuerza la pertinencia de seguir explorando esta línea de investigación.

Una línea de mejora especialmente relevante es la importancia de la presencia de la Educación Social en la Educación Infantil, considerada un ámbito clave para la prevención temprana de situaciones de exclusión, vulnerabilidad o violencia. La escasa producción científica en torno a esta etapa y al papel de la Educación Social dentro de ella, evidencia una laguna importante que debería ser abordada en profundidad en futuros estudios. Se trata, por tanto, de un reto ineludible tanto para la comunidad investigadora, como para la política educativa en su compromiso con la equidad, la protección de la infancia y la inclusión educativa desde las primeras edades.

Por último, a modo de cierre, quiero señalar que en este recorrido han sido fundamentales las voces recogidas a través de las entrevistas, que no solo han aportado conocimiento y experiencia, sino también esperanza, compromiso y sentido ético. Porque, como bien señalaba una de las personas participantes en este estudio, hay frases que no se olvidan porque condensan en pocas palabras toda una filosofía de vida y de trabajo. Por eso, quisiera cerrar este trabajo haciendo mías las palabras que le enseñaron en su *escuela*, y que hoy siguen siendo más necesarias que nunca:

*"Todas iguales, todas diferentes."*

## 6. REFERENCIAS

- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563–579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Alventosa-Bleda, E., & Navarro-Vercher, M. J. (2022). Situación actual de la educación social en los centros escolares valencianos. Tres estudios de caso. *RES: Revista de Educación Social*, 34, 172-193.
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Asociación Estatal de Educación Social.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (s.f.). The profession of social education. Recuperado el 24 de julio de 2025, de <http://aieji.net/media/1054/the-profession-of-social-education.pdf>
- Ayuda en Acción (2022). *Impulsa: rompiendo barreras para el empleo juvenil*. Ayuda en Acción. Recuperado el 25 de julio de 2025, de <https://ayudaenaccion.org/proyectos/rompiendo-barreras-empleo-juvenil/>
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga* (caps. 6–7). Graó.
- Caballo, B., & Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45-55.
- Caparrós, E., García, M., & Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. *Entrevista a Ángeles Parrilla*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 226–230. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>
- Caride, J. A., Vila, E.S.M., & Solbes, V. M. (2017). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: Reflexiones y propuestas*. Editorial GEU.
- Cid-Fernández, X. M., & Borges-Veloso, C. (2022). *La profesionalización de la educación social en la escuela*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 127–142.
- Collegi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. (20 de mayo de 2020). Información y comunicado. Reclamamos, ahora más que nunca, la incorporación de Educadores y Educadoras Sociales en los centros escolares.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (27 de mayo de 2020). Posicionamiento. Comunicado del CGEES sobre la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo presentando aportaciones al Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

- Dapía Conde, M. D., & Fernández González, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 209–228.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Departament d'Educació, (2007). Guia per elaborar i aplicar un pla estratègic. Generalitat de Catalunya.
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Muñoz-Cortijo, L.M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511>
- Educo (Ed.). (2023). Coordinador/a de Bienestar y Protección: Balance del primer año: Propuestas para reforzar una figura clave contra la violencia hacia la infancia. En Educo. Educo <https://www.educo.org/blog/tras-un-ano-de-su-puesta-en-marcha,-la-figura-del>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura, (12), 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Espinosa, M. A. (2022). Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Fernández de Sanmamed Santos, A., González Huguet, N., Menacho Vega, L., & Sánchez-Valverde Visus, C. (2023). A profesionalización da Educación Social en España, unha perspectiva histórica en primeira persoa. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27, 169–205. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación.
- Gradaílle Pernas, R.; Caride Gómez, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26
- González, E. G., & Martínez, N. H. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. In *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* 467-479. Colexio de Educadoras e Educadores sociais de Galicia (CEESG).

- Jefatura del Estado. (2022). *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 167, de 13 de julio de 2022, 99734–99774.
- Jiménez-Jiménez, R. (24 de septiembre de 2021). Programa modular en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo. UNED/CGEES [archivo de vídeo]. CANAL UNED.  
<https://canal.uned.es/video/614d9b5cb60923538b5408ee>
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- López, F. (2017). Educación Social en la escuela ¿Por qué? En III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016 (pp. 1304–1310). Afoe Formación.
- López, M. M. (2012). Aprendiendo a (con) vivir juntos: una oportunidad para la libertad y equidad. *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*, 165-183. Wolters Kluwer España.
- López, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-6.  
[https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)
- Magendzo, A.K. (1998). *La educación en derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 47, 27-33. UNESCO.
- Menacho, S. H. (2013). El educador social y la escuela. *Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela*. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.  
[https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc\\_res\\_16.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf)
- Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Sinéctica*, (42), 1-10.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.  
[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Parrilla, M. A. L. (2001). O longo camiño cara á inclusión. *Eduga: revista galega do ensino*, (32), 35-54.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Real Decreto 1420 de 1991 de 30 de agosto. Por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. 10 de octubre de 1991. B.O.E. N. ° 243.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Riberas, G. B., & Vilar, J. M. (2016). El educador/a social: trabajo colaborativo en la escuela para el desarrollo de los derechos de la infancia. In *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*. (641-655). Mc Graw-Hill.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rodríguez, M.G. (2024). La Educación Social en el puesto de Coordinación de Bienestar y Protección: Reflexiones, Desafíos y Potencialidades en el contexto educativo. UCM. Eduso: [https://www.eduso.net/categoria\\_ambitos/escolar/educacion-social-en-centros-educativos/](https://www.eduso.net/categoria_ambitos/escolar/educacion-social-en-centros-educativos/)
- Ruiz Olabuenaga, J. I. M., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66.
- Schmelkes, S. (1998). *Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 47, 5-11. UNESCO.
- Senent, J.M.S. (2011). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *RES. Revista de Educación Social*. (13), 4.
- Simó-Gil, N., Londoño, M. P., & Bedoya, C. P. (2022). Lugares de la Narración. Servicio de publicaciones de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña.
- Terrón Caro, T., Cárdenas Rodríguez, R., & Rodríguez Casado, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. *Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas*, 29, 25-40. *Revista Interuniversitaria Tercera Época*.

- Tomasevski, K. (2001). Human rights in education as prerequisite for human rights education. *Right to Education Primers*, no. 4. Gothenburg, Sweden: Novum Grafiska AB.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40(2), 341-388.
- Torres, A. (2008). Katarina Tomasevski (1953-2006). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 181–195. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNICEF (Ed.). (2021). Protección de la infancia desde el entorno escolar el coordinador/a de bienestar. *Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos*. UNICEF.
- Vilar, J.M. (2014). La educación informal. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 58, 207-9.
- Zaguirre, R. L. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360145>

## Anexo 1: Modelo de consentimiento informados

### Hoja de Información para la persona participante

Este Trabajo Final de Máster se enmarca en el Máster Universitario en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

**Pregunta de investigación:** ¿Cómo puede la figura del educador o educadora social, como profesional integrado en los centros educativos, catalizar una transformación hacia una escuela inclusiva y equitativa mediante estrategias de cooperación y trabajo en red?

**Objetivos del TFM:**

- Reivindicar el rol de las y los educadores sociales como figura profesional integrada en los centros educativos, más allá del apoyo externo.
- Analizar cómo su participación activa puede catalizar procesos de transformación hacia una escuela más inclusiva y equitativa.
- Identificar y sistematizar estrategias de cooperación y trabajo en red que potencien su impacto en el ámbito escolar.
- Visibilizar experiencias y discursos profesionales que refuercen su reconocimiento institucional en el centro educativo/escuela.

**Autora del TFM:** Danisa Barca Mamud

**Estudios:** Máster Universitario en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo

**Tutora académica:** Dra. Isabel Carrillo Flores

**Correo de contacto:** [danisa.barca@uvic.cat](mailto:danisa.barca@uvic.cat)

### **Descripción de la participación**

Se le invita a participar en una entrevista individual semiestructurada, con una duración aproximada de entre 30 y 60 minutos. La entrevista se realizará a través de Microsoft Teams y será grabada en formato audiovisual (imagen y audio) con fines exclusivamente académicos; y su transcripción textual y posterior análisis, siempre con consentimiento explícito previo. Las preguntas de la entrevista han sido diseñadas a partir del análisis de literatura especializada sobre inclusión educativa (Calderón; Parrilla, Ainscow), equidad educativa (López Melero) y el Derecho a la Educación (Tomasevski, Torres, Carrillo), y tienen como finalidad recoger aportaciones expertas que ayuden a visibilizar el papel transformador del educador/a social en el sistema educativo.

### **Riesgos y beneficios**

No se prevé ningún riesgo derivado de su participación. La información recabada contribuirá al análisis académico de buenas prácticas y retos para fortalecer el papel de la Educación Social en el Sistema educativo actual.

### **Protección de datos y confidencialidad**

Los datos personales recabados durante el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster serán tratados de conformidad con lo establecido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (UE) 2016/679, de 27 de abril, y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Se garantizará en todo momento la confidencialidad y el anonimato de la información recogida, limitando su uso exclusivamente a fines académicos y de investigación.

La entrevista será grabada únicamente con fines de análisis académico. La transcripción podrá conservar el nombre y el perfil profesional de la persona entrevistada únicamente si esta lo autoriza expresamente. La grabación será almacenada en el OneDrive institucional y no se compartirá con terceros, salvo requerimiento del Tribunal de evaluación del TFM.

Además, para cualquier difusión o uso de la imagen de las personas participantes, se atenderá a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, y a la propia imagen.

Las personas participantes podrán ejercer en cualquier momento sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición (derechos ARCO) escribiendo a: [danisa.barca@uvic.cat](mailto:danisa.barca@uvic.cat), así como cualquier otro derecho reconocido por la legislación vigente.

### Documento de Consentimiento Informado y Autorización para la publicación de la identidad profesional

Yo, D./Dña. \_\_\_\_\_, con  
DNI/NIE N.º \_\_\_\_\_ declaro que:

1. He recibido y comprendido la información anterior relativa al estudio titulado Del apoyo externo a la integración: El educador y la educadora social como parte de la escuela para garantizar el Derecho a la Educación inclusiva y equitativa.
2. He tenido la oportunidad de plantear preguntas y todas mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente.
3. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento del estudio sin consecuencias.
4. Autorizo la grabación en vídeo y audio de la entrevista para su posterior transcripción.
5. Consiento el uso de mis datos con fines exclusivamente académicos, dentro del marco del TFM.
6. Autorizo expresamente a que mi nombre y perfil profesional puedan ser citados en el Trabajo Final de Máster, en el marco de la presentación de los resultados y el análisis del rol de los y de las educadoras sociales en el sistema educativo.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Firma de la persona participante: \_\_\_\_\_

Firma de la persona investigadora: \_\_\_\_\_

## Anexo 2: Transcripciones

### Transcripción E1

I: (Investigadora) — Pregunta

E: (persona entrevistada) — Respuesta

I: Hola, muchísimas gracias por estar aquí... ¿Quieres comenzar presentándote?

E: Yo soy E1, educadora social y psicopedagoga. También hice el Máster en Orientación Educativa. Trabajé en salud mental, luego en centros de educación especial y desde hace tres años estoy como educadora social en el Instituto de Arzúa. Siempre he estado muy vinculada a la educación, la diversidad y la inclusión.

I: ¿Cómo conceptualizas la inclusión educativa desde tu ámbito profesional?

E: La inclusión, para mí, es que todas las actividades sean accesibles para todo el alumnado. Adaptar clases, materiales y dinámicas según sus necesidades. Pero el profesorado necesita reflexionar más sobre esto, porque aún se trata diferente al alumnado con NEE. Ahí es clave la figura de la educadora social.

I: ¿Qué papel tiene la educación social dentro de los centros educativos?

E: Yo llego donde el profesorado no puede, por carga de trabajo. Les apoyo. Me ocupo especialmente de la salud mental, la motivación y la gestión emocional del alumnado, algo que el profesorado muchas veces no puede abordar en profundidad.

I: ¿Qué problemáticas justifican la presencia de educadores/as sociales en la escuela?

E: Principalmente la salud mental juvenil. Trabajo la gestión emocional desde dinámicas, sin invadir el campo de la psicología. Hay desconocimiento de nuestro rol, miedo al intrusismo... Pero nuestra intervención no es terapéutica.

I: ¿El marco legislativo respalda adecuadamente nuestra incorporación? ¿Qué barreras encuentras?

E: En Galicia no existe nuestra figura en el sistema educativo. Hay lucha desde el Colegio Profesional, pero sin una Ley estatal es difícil. También hay mucha desinformación: cuando llegué al centro me confundían con una monitora. Falta reconocimiento y claridad normativa.

I: ¿Qué aporta el trabajo en red con otros agentes educativos?

**E:** Aporto otra mirada. Ayudo al profesorado a entender el comportamiento del alumnado desde una perspectiva más amplia. Siempre trabajé en red: con servicios sociales, sanitarios... No entiendo mi figura sin coordinación con otros profesionales.

**I:** ¿Qué implicaciones tendría nuestra figura para garantizar el Derecho a la Educación?

**E:** Nuestra presencia reduce el absentismo y el fracaso escolar. Necesitamos estar para ser catalizadoras del cambio, no solo apoyo. Nuestra figura contribuye a garantizar ese derecho.

**I:** ¿Qué retos y oportunidades ves a corto y medio plazo?

**E:** Se necesitan más proyectos como el mío. Hay muy pocos en Galicia y son poco conocidos. Debería haber más programas desde primaria. Cuanto antes estemos presentes, más impacto positivo tendremos. También más divulgación y financiación.

**I:** ¿Cuáles son tus funciones y cómo percibes tu rol?

**E:** Trabajo en el IES Arzúa a través del proyecto Impulsa. Damos clases en horario lectivo: orientación sociolaboral en ciclos medios/superiores y habilidades sociales en FP básica. También hacemos tutorías individuales, talleres con empresas, reuniones con orientación y equipo directivo. Estoy integrada en el centro como una figura más.

**I:** ¿Qué impacto ha tenido el proyecto?

**E:** Se redujeron un 90% los partes de conducta en el primer curso. El proyecto se evalúa con test al inicio y al final del curso. El centro de Arzúa es donde tuvo más impacto y ya está incluido en el proyecto educativo del centro.

**I:** ¿Qué resistencias encontraste al principio? ¿Y cómo es ahora?

**E:** Al principio había recelo por parte del profesorado y del alumnado. Ahora me reconocen como parte del equipo. Incluso una alumna decidió estudiar Educación Social tras conocer mi trabajo. El cambio de mirada se logra con presencia, acción y resultados visibles.

**I:** ¿Quieres añadir algo más?

**E:** Hay que poner más el foco en la motivación y salud mental de los jóvenes. Cada año hay más desmotivación. Nuestra figura es clave para eso. También trabajamos con primaria, aunque aún de forma piloto. Con el profesorado no trabajamos directamente, pero ellos participan y se implican cada vez más.

**I:** Muchísimas gracias. Tu trabajo es admirable y valioso. Espero que este proyecto crezca y se reconozca como merece.

## Transcripción E2

**I:** (Investigadora) — Pregunta

**E:** (persona entrevistada) — Respuesta

**I:** Bueno, soy Danisa, estudiante del Máster en Educación Inclusiva, Aprendizaje Cooperativo y Democrático por la Universitat de Vic. Soy educadora social, graduada en Santiago de Compostela, y te hablo desde Galicia. Esta entrevista forma parte de mi Trabajo Final de Máster, donde busco recoger voces desde distintos roles para pensar la integración de nuestra figura profesional en los centros educativos.

(Se intercambian referencias personales, trayectoria de la entrevistadora, contexto vital y motivaciones personales que la llevan a investigar sobre la educación social y la inclusión educativa. E2 responde con interés y cercanía. Aporta referencias bibliográficas (Kallifatides) y propone nombres clave para contactar (una educadora social y profesora de universidad centrada en nuestra labor profesional en la escuela).

**I:** Desde tu experiencia, ¿cómo entiendes la inclusión educativa?

**E:** Hay que distinguir entre inclusión educativa e inclusión a través de la educación. La inclusión educativa se refiere a cómo la escuela acoge y atiende a la diversidad, mientras que la inclusión a través de la educación tiene que ver con cómo la educación, en un sentido amplio, genera sentido de pertenencia. Esta última está en el origen de la pedagogía social, y es más estructural: cómo la educación transforma sociedades.

La escuela debe ser entendida como una comunidad. No puede seguir funcionando con modelos decimonónicos. Estamos poniendo parches a un sistema que no da respuesta a la complejidad actual.

**I:** ¿Qué problemáticas justifican que educadoras y educadores sociales estén presentes en la escuela y qué condiciones consideras necesarias para que puedan contribuir realmente a una transformación inclusiva?

**E:** La figura del educador social es fundamental, pero no para ser “el que se encarga de los casos difíciles”. Si llevas educadores para encargarse “de los malos”, mejor contrata seguridad. Su papel es construir comunidad, generar convivencia, dinamizar la vida interna de la escuela.

Deben estar en pie de igualdad con el resto de profesionales, no en un lugar subalterno. Además, deberían liderar los espacios que nadie quiere, pero todos consideran importantes: educación en valores, igualdad, ciudadanía. Y pensar de forma sistemática la vida social escolar.

**I:** ¿Cómo crees que aporta la Educación Social al trabajo en red con otros agentes?

¿El marco legislativo actual respalda adecuadamente la incorporación de esta figura?  
¿Qué barreras ves hoy para su reconocimiento?

**E:** La educación social tiene un rol clave en el trabajo en red, pero aún no se reconoce como debería. El marco legislativo es desigual: cada comunidad autónoma regula de forma distinta.

En Cataluña, por ejemplo, hay ámbitos donde sí se exige el título. En otros, no. Y esto dificulta mucho el reconocimiento. Uno de los mayores problemas es que no existe una Ley estatal de Educación Social. Y mientras no exista colegiación obligatoria, no podemos saber cuántos somos. Y sin datos, no hay peso político para exigir esa ley.

**I:** ¿Cómo prepara la universidad a los futuros educadores y educadoras sociales para trabajar en la escuela? ¿Qué importancia se da a la inclusión, la equidad y el trabajo interprofesional en el plan de estudios? ¿Qué mejoras propones?

**E:** El nivel de formación varía mucho entre universidades. Hay dispersión. Cuando se pasó de diplomatura a grado se intentó fijar un mínimo común, pero no se logró. Cada universidad ha desarrollado sus propios perfiles.

Desde la universidad sí se trabaja la identidad profesional, sobre todo a través de las prácticas. Pero hay tres retos fundamentales: 1) Consolidar la identidad profesional: saber quiénes somos, independientemente del encargo que se nos haga. 2) Rigor técnico: dejar atrás el voluntarismo, y ser reconocidos como profesionales competentes al mismo nivel que otros (juristas, psicólogos, etc.) 3) Posicionamiento ético: no solo códigos deontológicos, sino cultura ética colectiva, porque trabajamos en el conflicto.

**I:** ¿Qué consecuencias tendría institucionalizar esta figura para asegurar el Derecho a la Educación? ¿Cómo se valora su desarrollo profesional dentro de la escuela? ¿Qué retos y oportunidades ves a corto y medio plazo?

**E:** Institucionalizar la figura del educador/a social contribuiría a garantizar el derecho a la educación en su sentido más profundo: construir comunidad, ciudadanía y justicia social.

Pero hay que hacerlo bien: con identidad profesional, con rigor y con una presencia clara en los equipos escolares. La escuela debe dejar de ser el espacio de “los nuestros” (los docentes) para ser un verdadero espacio de los niños, niñas y jóvenes. Y en ese sentido, la Educación Social tiene muchísimo que aportar, porque su objetivo final es ese: construir comunidad.

## Transcripción E3

### Presentación y trayectoria personal

**I:** Para comenzar, me gustaría que te presentes brevemente y nos cuentes un poco sobre tu recorrido profesional y personal.

**E:** Me llamo E3, soy de Pamplona y nací con parálisis cerebral. Esa condición me ha acompañado siempre, y sin duda ha influido en mi mirada y mi vocación profesional. Desde los dos años estuve escolarizado en un colegio de educación especial. Allí aprendí a convivir con otros compañeros con diversas realidades, a ayudarlos en sus tareas cotidianas... Fue un entorno donde lo social y lo educativo estaban completamente mezclados.

Por entonces, hablamos de finales de los años 70, no existía la posibilidad de optar por una educación inclusiva como hoy. Las opciones eran claras: si tenías una discapacidad, ibas a educación especial; si no, al colegio ordinario. Esa experiencia marcó mi forma de entender la inclusión y también la importancia de los apoyos desde una edad temprana.

**E:** Al acabar la educación obligatoria, con 18 años, me encontré con que no había opciones formativas accesibles para mí. Pasaron casi diez años hasta que, a los 27, pude presentarme a una prueba de acceso para estudiar Integración Social. Aprobé, y eso me abrió una nueva etapa, estudié en la Escuela de Educadores de Pamplona, y desde entonces no he dejado de formarme.

**I:** ¿Cómo fue ese tránsito del ámbito formativo a la experiencia profesional?

**E:** Primero estuve tres años en un centro especial de empleo, luego trabajé en imprentas, y más tarde entré de lleno en el ámbito social. He trabajado con menores, personas con discapacidad, jóvenes en protección, personas sin hogar, en exclusión... Siempre me ha interesado ese “lugar fronterizo”, donde parece que no hay recursos ni respuestas, pero donde más necesario es estar.

**E:** A día de hoy, después de varios años en intervención directa, estoy a punto de iniciar el doctorado. Es un reto que me ilusiona mucho. La investigación es una

manera más de comprometerse con lo social. Me considero una persona curiosa, y creo que esa curiosidad puede ser muy transformadora si se canaliza bien.

### **La visión de la inclusión desde la experiencia vital y profesional**

**I:** Me gustaría saber cómo entiendes el concepto de inclusión, teniendo en cuenta tanto tu trayectoria profesional como tu experiencia personal.

**E:** Para mí, la inclusión es algo que uno reflexiona constantemente, porque a pesar de los esfuerzos personales por estar, por sentirse parte de algo, las barreras siguen ahí. A veces te preguntas si realmente pesa más el hecho de haber logrado una vida lo más normalizada posible, con estudios, trabajo, relaciones, o si lo que marca todo es ese diagnóstico que figura en un papel desde que naciste.

**E:** Yo crecí escuchando lemas como “todos iguales, todos diferentes”, pero la realidad es que esa diferencia muchas veces no se acepta de forma natural. De pequeño, cuando apenas empezaba a entender mi condición, ya me encontraba con que la gente no sabía ni cómo nombrarla. Eso genera confusión, aislamiento, y también una sensación de que tienes que justificar constantemente tu presencia.

**E:** Con los años entendí la diferencia entre integración e inclusión. Integrar es estar en el mismo sitio que el resto. Incluir es estar, pero pudiendo participar en igualdad de condiciones. Ese matiz es fundamental. Y durante años nos conformamos con la integración: estar ahí, sin más, aunque no pudieras hacer lo que el resto. Ahora se empieza a hablar más de inclusión, y aunque el discurso ha cambiado, aún queda mucho camino.

**I:** ¿Consideras que esta evolución hacia una inclusión más real se está dando también en el ámbito educativo?

**E:** Se está intentando. Hay más apoyos, más recursos, más profesionales implicados. Pero no es suficiente. Seguimos yendo tarde. El simple hecho de que la Constitución española se modificase recién en 2024 para eliminar términos como “disminuidos” o “minusválidos” dice mucho de cómo vamos a remolque de las realidades.

**E:** En la escuela, además, la inclusión no es solo una cuestión de discapacidad. Incluye la diversidad socioeconómica, cultural, familiar... Hay niños con estructuras familiares complejas, con madres solteras, en situación de pobreza, con dificultades emocionales, y todo eso llega al aula. El problema es que muchas veces el sistema educativo no está preparado para acoger esa diversidad.

**E:** Cuando trabajé en un colegio, durante siete años, me encontré con que lo que ocurría fuera del centro, en la vida de esos niños, parecía no importar dentro. Era como si el colegio fuese una burbuja. Pero lo que pasa fuera, inevitablemente entra. Hay centros que lo entienden mejor que otros, pero aún cuesta mucho romper esa lógica hermética.

**I:** ¿Qué consecuencias ves en los alumnos cuando no hay una mirada inclusiva real en los centros?

**E:** La principal es que no se atiende a lo esencial. Un niño que llega sin desayunar, que vive una situación familiar compleja, o que no tiene una red de apoyo, difícilmente podrá aprender como el resto. Y esto no lo puede abordar solo el profesorado. Ahí es donde hacen falta otras figuras que atiendan lo social, lo emocional, lo preventivo.

**E:** Recuerdo el caso de un niño que con tres años tenía conductas muy disruptivas en clase. Lo que hicimos fue crear un pequeño rincón de calma donde pudiera estar conmigo hasta regularse emocionalmente, y luego volver al grupo. No se trataba de castigar, sino de acompañar. Y funcionó. Ese tipo de intervenciones solo se pueden hacer si hay personal formado y disponible para observar, pensar y actuar con mirada social.

### **En cuanto a la figura del educador y educadora social en la escuela**

**I:** ¿Cómo crees que puede aportar la educación social dentro de los centros escolares?

**E:** Para mí, la figura del educador o educadora social es imprescindible. Especialmente como apoyo preventivo. Muchas de las situaciones que se dan en etapas posteriores, en Primaria o Secundaria, ya se están gestando en Infantil. Si pudiéramos hacer un seguimiento riguroso, con herramientas, desde los tres años, podríamos anticipar muchísimas dificultades.

**E:** No se trata solo de intervenir cuando el problema ya estalló. Se trata de acompañar desde el inicio. En mi experiencia, algunas intervenciones sencillas, desde lo social, han marcado la diferencia. Por ejemplo, tener presente que un niño puede tener conductas disruptivas porque no sabe otra forma de saludar o relacionarse. Si nadie le enseña otra manera, seguirá actuando igual.

**I:** ¿Has vivido alguna situación concreta que ejemplifique ese rol más social o comunitario dentro del aula?

**E:** Sí, recuerdo a un niño que cada mañana tiraba del pelo a una compañera. Descubrimos que para él eso era una forma de saludar, aunque no supiera canalizarlo. Lo que hicimos fue sacarlo de clase un rato al inicio del día para que interactuara con sus compañeros en otro entorno. Poco a poco fue encontrando nuevas formas de vincularse. Ese tipo de trabajo requiere observar, comprender y ofrecer alternativas sin castigar.

**E:** También recuerdo haber propuesto que una niña con discapacidad motriz pudiera seguir usando triciclos en el patio, aunque ya había superado la edad establecida para ello. Porque en su caso, el uso de ese material no era solo juego, era estimulación, autonomía. Pero estas propuestas no siempre eran bien recibidas. Tenías que pasar por varias jerarquías para que se valoraran.

**I:** ¿Sentías que tu figura no estaba suficientemente reconocida dentro del equipo docente?

**E:** Totalmente. Yo trabajaba como auxiliar educativo, lo que en la administración equivale a un nivel C. Y esa categoría, junto a no ser docente, hacía que mis aportaciones no se valoraran al mismo nivel. Solo en los dos últimos años de los siete que estuve allí, comencé a poder aportar algo en coordinación con orientadores o profesoras de Pedagogía Terapéutica.

**E:** A veces proponías cuestiones muy lógicas desde lo social, pero si no venían desde una figura “reconocida”, no se tenían en cuenta. Como, por ejemplo, acompañar a una familia en la transición de su hijo a un centro de educación especial. Esa madre necesitaba una figura de referencia, alguien que le explicara el proceso más allá de la reunión puntual con el orientador.

**I:** ¿Crees que el problema es solo de reconocimiento profesional o también hay resistencias estructurales más profundas?

**E:** Ambas cosas. La escuela sigue siendo un espacio muy vinculado a lo académico y al profesorado como figura central. La idea de que la escuela es solo para enseñar contenidos sigue muy arraigada. Y claro, cuando propones trabajar lo social, lo emocional o lo comunitario, te preguntan: “Pero ¿cuándo vamos a dar clase?”

**E:** Además, el sistema es rígido en cuanto a las figuras que reconoce. Y hay algo que complica todo: la falta de definición institucional. A mí me preguntaban: “¿Pero tú por quién trabajas? ¿Por servicios sociales o por educación?” Esa ambigüedad lo dificulta todo, porque si no formas parte del sistema educativo oficialmente, no tienes lugar real en los equipos.

## **Dificultades estructurales y laborales para la incorporación de educadores y educadoras sociales en la escuela**

**I:** Has comentado que, aunque el rol del educador social es fundamental, hay muchas barreras para su incorporación en la escuela. ¿Cuáles son, desde tu experiencia, las principales?

**E:** La primera barrera es la indefinición institucional. Muchas veces, cuando propones incluir educadores sociales en los centros, la respuesta es: "Pero ¿tú quién te paga? ¿Educación o Servicios Sociales?". Y claro, si no hay una definición clara de a qué departamento perteneces, difícilmente vas a formar parte del equipo docente.

**E:** Esa ambigüedad hace que, aunque trabajes en el centro, estés como figura externa. No formas parte real del claustro ni tienes poder de decisión. Y eso es un problema, porque estás trabajando con los mismos niños, pero sin el mismo reconocimiento, ni acceso a la coordinación ni a las decisiones pedagógicas.

**E:** Además, se valora mucho la titulación académica por encima de la experiencia profesional o vivencial. En mi caso, haber estado más de 20 años en educación especializada me da una mirada concreta y muy rica. Pero si no tienes una categoría administrativa reconocida, cuesta mucho que tu voz tenga peso.

**I:** ¿Y desde dentro de la profesión? ¿Crees que hay también obstáculos propios del colectivo?

**E:** Sin duda. A veces nos falta organización y autodefinición. Aquí en Navarra, por ejemplo, durante años nos dijeron que no había educadores sociales suficientes como para impulsar cambios. Pero en la última oposición se presentaron más de 400 personas. Entonces, ¿dónde están esos profesionales?

**E:** Muchos están trabajando en proyectos con otras etiquetas: integradores, psicopedagogos, técnicos... o contratados por entidades privadas, aunque actúan como educadores sociales. Eso genera confusión, tanto hacia afuera como hacia dentro de la profesión. Por ejemplo, en mi comunidad, quienes trabajan en institutos muchas veces no lo hacen bajo la categoría de educadores, aunque lo sean.

**I:** ¿Y cómo crees que podría solucionarse esto?

**E:** Creo que necesitamos una estructura más clara y unificada. Una identidad profesional fuerte. Quizás deberíamos plantearnos si la colegiación debe ser obligatoria. Si no sabemos cuántos somos ni dónde estamos, es muy difícil defender nuestra presencia en espacios como la escuela.

**E:** También necesitamos un marco legal que respalde nuestra presencia en los centros educativos. Ahora hay un intento con la LOMLOE y la figura del coordinador de bienestar y protección, pero no está regulado que sean educadores sociales quienes ocupen esos cargos. Podrían ser psicopedagogos, docentes u otros perfiles. Nos jugamos mucho ahí.

**E:** Y, por último, necesitamos saber explicar lo que hacemos. Muchas veces hacemos un trabajo impresionante, pero no lo documentamos, no lo sistematizamos, no lo visibilizamos. Y si no lo nombras, no existe. Hacemos mucho, pero no siempre lo dejamos por escrito. Y eso, a nivel profesional, nos debilita.

### **Relativo a retos y propuestas desde la profesión**

**I:** Desde tu experiencia, ¿qué retos tenemos como colectivo profesional para poder consolidar nuestra figura dentro de la escuela?

**E:** Uno de los grandes retos es organizarnos como profesión. Necesitamos mayor cohesión, más compromiso y sentido de pertenencia. Si ni siquiera sabemos cuántos somos, ni dónde estamos trabajando realmente como educadores sociales, es muy difícil construir una estrategia común. Nos falta visión de colectivo.

**E:** Aquí en Navarra, por ejemplo, el Colegio Profesional tiene unos 260 colegiados. Pero los que participan activamente son muy pocos, los de siempre. Y así es complicado generar propuestas potentes, presionar políticamente o incluso sostener comisiones de trabajo con continuidad. Es agotador para quienes sí están implicados.

**I:** ¿Crees que parte del problema está en cómo se concibe la educación social desde las universidades?

**E:** Sí, en parte. Cada universidad diseña su propio plan de estudios, y eso genera una identidad profesional muy fragmentada. No hay unos criterios mínimos comunes que unifiquen lo que significa ser educador o educadora social en todo el territorio. Al final, quien estudió en Navarra, en Galicia o en Cataluña puede haber tenido una formación muy distinta.

**E:** Esto también lo mencionaba un excoordinador académico con quien hablaste: si desde la universidad no se trabaja la identidad profesional y no se impulsa, por ejemplo, la colegiación como parte de la ética del ejercicio profesional, cuesta mucho consolidarnos como colectivo.

**I:** ¿Y qué papel puede jugar el colegio profesional en todo esto?

**E:** Un papel clave. Pero para que pueda hacerlo, necesita músculo. Hemos hecho cosas: jornadas, charlas en universidades, cursos de formación... incluso hubo

una Comisión de Educación Social y Escuela. Pero si no hay participación, no hay continuidad. Y si no hay continuidad, no hay impacto real.

**E:** A mí me parece fundamental que todos los profesionales nuevos se colegien y participen. No solo por estar en una lista, sino por construir algo común. Y también que nos acostumbremos a explicar lo que hacemos, documentarlo, compartirlo. Si no lo haces visible, parece que no ocurre.

**E:** Es como en las recetas: si no escribes cómo hiciste ese plato, aunque lo hayas cocinado mil veces, nadie sabrá hacerlo. Pues con nuestra profesión pasa lo mismo. Necesitamos narrarnos, dejarnos constancia, dar valor a nuestras prácticas.

### **La inclusión y transformación educativa**

**I:** Para cerrar, ¿qué crees que debe cambiar en la escuela para que pueda cumplir realmente con el derecho a la educación desde una perspectiva inclusiva?

**E:** Lo primero es entender que la escuela no es de los profesores, es de los niños y las niñas. Y eso implica repensarla desde su función social, no solo académica. La escuela no puede seguir centrada únicamente en preparar para ser productivos, olvidándose de la dimensión comunitaria, afectiva y social del aprendizaje.

**E:** Tenemos que asumir que los problemas no se quedan fuera del centro. Todo lo que sucede en casa, en el barrio, en la vida del niño, entra en el aula. No podemos seguir actuando como si la escuela fuera una burbuja. Y para eso, necesitamos equipos multidisciplinares, profesionales que puedan abordar esa complejidad: educadores, trabajadores sociales, personal sanitario, mediadores...

**I:** ¿Qué lugar ocupa ahí la figura del educador o educadora social?

**E:** Un lugar fundamental. Somos puente entre la escuela y la comunidad. Podemos detectar, acompañar, prevenir. Pero no solo cuando ya no se sabe qué hacer, que es cuando nos llaman, sino desde el inicio. Lo social tiene que estar presente desde la base, no como parche.

**E:** También necesitamos que el profesorado confíe en otras figuras profesionales. Que no nos vean como una amenaza ni como intrusismo, sino como compañeros que ven lo que quizá ellos no pueden ver porque están centrados – y sobrecargados– con la parte curricular.

**E:** Nuestra intervención no va de explicar matemáticas, sino de ver por qué ese grupo no está funcionando, por qué ese niño no está bien, o cómo se puede acompañar mejor a su familia. Son otras claves, igual de necesarias.

**I:** ¿Y qué mensaje enviarías a la propia profesión de la educación social?

**E:** Que debemos tomar conciencia de que somos profesionales. Esto ya no va solo de vocación o de que “nos gusta ayudar a la gente”. Va de rigor, de formación, de responsabilidad. La educación social necesita dejar atrás esa visión altruista o voluntarista de sus orígenes y posicionarse como una disciplina sólida.

**E:** Y eso implica organizarnos, visibilizarnos y profesionalizarnos. Participar, colegiarnos, generar comunidad. Solo así podremos incidir, transformar e intervenir donde realmente se nos necesita.

## Anexo 3: Diagrama de flujo

### Resultados del flujo PRISMA

