

Los profesionales de la educación social como agentes dinamizadores de las prácticas de aprendizaje-servicio en educación secundaria

Domingo Mayor

Recepción: 07/06/18 / Aceptación: 09/12/18

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación donde se analiza la implicación de una educadora social como agente dinamizador en proyectos de aprendizaje-servicio implementados en educación secundaria, y las funciones que realizaba. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de investigación y el análisis de documentos y la entrevista en profundidad como instrumentos de recogida de información. A partir de los resultados alcanzados se concluye que su implicación está sustentada en razones de carácter educativo, profesional y político, y constituye una amplificación de las funciones establecidas.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, Agente dinamizador, Educación social, Educación expandida

Els professionals de l'educació social com a agents dinamitzadors de les pràctiques d'aprenentatge-servei en educació secundària

Aquest treball presenta els resultats d'una recerca on s'analitza la implicació d'una educadora social com a agent dinamitzador en projectes d'aprenentatge-servei implementats en educació secundària, i les funcions que realitzava. S'ha emprat l'estudi de cas com a metodologia de recerca i l'anàlisi de documents i l'entrevista en profunditat com a instruments de recollida d'informació. A partir dels resultats assolits es conclou que la seva implicació està sustentada en raons de caràcter educatiu, professional i polític, i constitueix una amplificació de les funcions establertes.

Paraules clau

Aprenentatge-servei, Agent dinamitzador, Educació social, Educació expandida

Social Education Professionals as Dynamic Agents of Service-learning Practices in Secondary Education

This paper presents the results of a research study that set out to analyse the involvement of a social educator as a dynamic agent in service-learning projects in secondary education, and the functions performed by this social educator. The research methodology adopted for this purpose was the case study, and the primary instruments for the gathering of information were the analysis of documents and the in-depth interview. On the basis of the results obtained, it can be concluded that the social educator's involvement is supported by educational, professional and political decisions, and constitutes an amplification of the established functions.

Keywords

Service-learning, Dynamic agent, Social education, Expanded education

Cómo citar este artículo:

Mayor Paredes, Domingo (2018). Los profesionales de la educación social como agentes dinamizadores de las prácticas de aprendizaje-servicio en educación secundaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 83-99



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

La educació
como hecho
humano y social
ha ido
evolucionando
desde los
orígenes de la
humanidad hasta
el momento actual

La educació como hecho humano y social, que se produce en la interacció entre el individuo y el medio sociocultural donde se desenvuelve, ha ido evolucionando desde los orígenes de la humanidad hasta el momento actual. En su recorrido histórico se han ido conformando diferentes discursos y prácticas, así como distintos dispositivos, agentes responsables y grados de formalización en función de las necesidades y cambios sociales y políticos que emergían en cada época de la humanidad. En este sentido, Fernández Enguita (2001) señala tres tipos de cambio que conllevan disímiles concepciones del hecho educativo.

En las sociedades de la antigüedad se produce el cambio suprageneracional, ya que cada nueva generación se incorporaría a un mundo que esencialmente era el mismo al que se incorporó y vivió la generación anterior. Para la mayoría de las personas, la institución educativa era la familia y la comunidad inmediata; prácticamente todo el saber social podía ser transmitido de padres a hijos y de adultos a jóvenes a través de las prácticas cotidianas donde aprendían el manejo de los instrumentos necesarios para hacer la vida social posible.

Con la modernidad o época de cambio intergeneracional, devienen grandes transformaciones en los distintos ámbitos de la vida que hacen imposible que la familia y la comunidad sean capaces de transmitir todo el saber necesario para su sostenimiento, perdiendo así parte de las funciones educativas, las cuales pasan a ser encomendadas a instituciones nuevas y agentes específicos, fundamentalmente la escuela, que se constituye como dispositivo para garantizar los procesos de socialización de las nuevas generaciones. En esta etapa, la educación, como objeto de la pedagogía, se fue vinculando y formalizando en el ámbito escolar, quedando marginadas otras formas de intervención educativa relacionadas con la familia y otros agentes comunitarios (Trilla, 1993).

Esta época se
caracteriza por la
turbulencia y la
velocidad con
que permutan
aspectos
significativos de
nuestras vidas
relacionados con
la cultura, la
economía, la
política y la
sociedad

En las sociedades complejas del siglo XXI, en una etapa de cambios intrageneracionales, cada generación se ve obligada a vivir en varios mundos distintos a lo largo de su vida. Esta época se caracteriza por la turbulencia y la velocidad con que permutan aspectos significativos de nuestras vidas relacionados con la cultura, la economía, la política y la sociedad.

Para describir y explicar fenómenos como la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento, la postmodernidad, etc., que han ido emergiendo a partir de la segunda mitad del siglo XX, los distintos campos del saber han ido construyendo discursos para nombrar aspectos diferenciales en relación con la época anterior. Como plantea Pérez (2012), actualmente nos encontramos ante una plétora de nuevos significantes para representar esas mudanzas: sociedad de la información, sociedad del riesgo, sociedad postindustrial, postmodernidad, modernidad reflexiva, aldea global, etc. Términos que sirven para denotar que la complejidad, entendida como tejido de

constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados (Morín, 2002), es un síntoma característico de las nuevas sociedades contemporáneas, articuladas por fenómenos interconectados e interdependientes, con un alto grado de heterogeneidad, tendencia al cambio e inestabilidad, que están provocando, entre otras cuestiones, cambios en las formas de pensar, sentir y hacer de los individuos y grupos humanos y, por ende, en la reconfiguración del escenario educativo.



De la educación clausurada a la educación expandida

El reconocimiento progresivo de los espacios múltiples y heterogéneos que iban configurando el nuevo *universo educativo* por parte de instituciones internacionales y nacionales y estudiosos de la educación (Coombs y Ahmed, Delors, 1996; Puig, 2009); su formalización disciplinar en áreas de conocimiento como la pedagogía, la sociología, la psicología, etc.; el potencial educativo de las tecnologías de la información y la comunicación; la necesidad de rentabilizar los recursos públicos y privados insertos en un territorio; la incapacidad de la escuela para hacer frente, por sí sola, a todas las demandas sociales vinculadas a la instrucción y formación integral, etc., son algunos de los elementos que han incidido, entre otras cuestiones, en la reconfiguración del concepto de educación, ampliando sus contornos más allá del entorno escolar, y en el reconocimiento e institucionalización de nuevas profesiones de *lo social* para dar una respuesta más ajustada a la diversidad creciente de necesidades y problemas sociales (Barranco, Díaz y Fernández, 2012).

La complejidad, entendida como tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, es un síntoma característico de las nuevas sociedades contemporáneas

Los y las profesionales de la educación social en enseñanza secundaria

La educación social es una profesión educativa relativamente reciente en el Estado español que se sigue desarrollando. Aunque ya existían tradiciones vinculadas a lo que hoy identificamos como educación social, no es hasta el año 1991, con la aprobación del título universitario de Diplomado en Educación Social, mediante el Real Decreto 1420/1991, cuando oficialmente aparece en el Estado español la educación social. En él se plantea que:

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (directriz primera).

Los continuos cambios políticos, económicos, sociales, culturales y educativos acaecidos en las últimas décadas han provocado que los ámbitos clásicos de intervención de los profesionales de la educación social se hayan visto incrementados con la incorporación de nuevos campos emergentes: educación ambiental, educación intercultural, intervención socioeducativa con menores en situación de acogida, Servicios Sociales, TICs y medios audiovisuales, escuela, etc. (Esteban y Amador, 2017; Petrus, 2004).

López (2013) plantea tres modelos de acción diferentes según las comunidades autónomas:

a) educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares de forma institucional,

b) educadores y educadoras sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales,

c) proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en los centros escolares

Centrándonos en el escenario escolar, la entrada de la figura del educador social en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Extremadura se produjo durante el curso 2002-2003 y respondió a la constatación de la complejidad cada vez mayor de la sociedad y, como reflejo de la misma, de los problemas que deben enfrentar los centros educativos (características psicológicas, sociales y familiares del período de la adolescencia; presencia de jóvenes con dificultades de integración social por razones de muy diverso tipo; necesidad de interconexión educativa con las familias; existencia en el entorno de los centros de organizaciones e instituciones que cuentan con recursos que se pueden aprovechar en beneficio de la comunidad educativa, etc.), cuya solución requiere profesionales que los conozcan y que puedan ayudar a prevenirlos y a resolverlos mediante medidas basadas en la colaboración y la comunicación fluida con todos los miembros de la comunidad educativa (Galán y Castillo, 2008).

A partir del año 2000 se fueron incorporando profesionales de la educación social, en distintas comunidades autónomas, a los centros educativos (Dapía y Fernández, 2018). Progresivamente, el ejercicio de la educación social en los centros educativos del Estado español va tomando forma y va adoptando diferentes alternativas según nuestro sistema constitucional de distribución de competencias. En este sentido, López (2013) plantea tres modelos de acción diferentes según las comunidades autónomas, que definen la labor de los y las educadores sociales en los centros escolares: a) educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares de forma institucional, presente en Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha, en el que este/a profesional forma parte de los equipos de los centros escolares, prioritariamente de secundaria; b) educadores y educadoras sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales, en comunidades como Baleares, Euzkadi, Galicia, Madrid o Barcelona; c) proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en los centros escolares, que sería el modelo seguido en el resto de comunidades autónomas.

En cuanto a las funciones que vienen desarrollando los profesionales de la educación social, algunas investigaciones realizadas (Dapía y Fernández, 2018; Galán y Castillo, 2008; González, Olmos y Serrate, 2016) señalan que los resultados ponen de manifiesto que el educador social es un profesional que desempeña funciones socioeducativas encaminadas a la atención de situaciones conflictivas o de necesidad más habitualmente que otros perfiles profesionales que trabajan en los centros escolares. También apuntan que el

trabajo del educador se centra, principalmente, en actuaciones de prevención del absentismo escolar y control del alumnado a la llegada al centro escolar, tareas de detección y prevención de factores de riesgo, organización de escuelas de padres y programas de información, mediación en conflictos de convivencia, desarrollo de programas de comunicación, asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa y preparación de ofertas relacionadas con servicios culturales.



Aprendizaje-servicio: una práctica educativa que promueve la conexión escuela-comunidad

Una de las funciones asignadas a los profesionales de la educación social que trabajan en contextos escolares está vinculada con el diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado (ASEDES, 2004 y 2007; Galán y Castillo, 2008; Ortega, 2014). Se trata de generar contextos educativos promoviendo la colaboración entre distintos agentes e instituciones.

En línea con lo anterior, en las últimas décadas han ido emergiendo, en los distintos niveles educativos del territorio español, prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) atravesadas por una doble finalidad: pedagógica y social. Dichas acciones socioeducativas se estructuran a partir de la conexión escuela-comunidad y, en el desarrollo de las mismas, los profesionales de la educación social juegan un rol protagónico, como agentes dinamizadores, en el devenir de las mismas.

El ApS, como práctica pedagógica, se sustenta en el aprendizaje experiencial (Dewey, 1950), el servicio a la comunidad (James, 1910) y la toma de conciencia a partir de la lectura reflexiva y crítica de la realidad (Freire, 1983). Se diferencia de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, actividades puntuales, etc.) por conectar los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que el estudiantado, concebido como protagonista, vincula el pensamiento a la acción y desarrolla la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlo a necesidades de la comunidad con el propósito de mejorarla (Mayor, 2016). No es una pedagogía de la transmisión de información con valor de cambio, sino una pedagogía de la experiencia personal y grupal que se abre a la creación y recreación de conocimientos relevantes orientados a mejorar aspectos de la realidad, a partir de proyectos donde el estudiantado y otros agentes socioeducativos han decidido *tomar parte*.

En las últimas décadas han ido emergiendo prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) atravesadas por una doble finalidad: pedagógica y social. Dichas acciones socioeducativas se estructuran a partir de la conexión escuela-comunidad y, en el desarrollo de las mismas, los profesionales de la educación social juegan un rol protagónico, como agentes dinamizadores, en el devenir de las mismas

El estudio científico sobre el impacto producido en el alumnado que participa en prácticas de ApS señala que existe una influencia positiva en seis dimensiones: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral y desarrollo personal y social (Furco, 2011).

También indica que se ha llegado a un consenso internacional que apunta a definir el ApS a partir de tres elementos estructurales (Montes, Tapia y Yaber, 2011): el servicio a la comunidad con la intención de mejorar algún aspecto de la misma, la planificación intencional e integrada de los objetivos curriculares y las acciones que conforman el servicio a la comunidad, y la *participación activa* de las personas implicadas en las distintas fases de realización de los proyectos.

El ApS se viene implementando en el ámbito internacional desde los años setenta. En el territorio español se inicia en los primeros años del siglo XXI, realizando diversas actividades formativas dirigidas al profesorado y otros agentes socioeducativos

El ApS, como práctica pedagógica, se viene implementando en el ámbito internacional desde los años setenta. En el territorio español su difusión se inicia en los primeros años del siglo XXI a través de la Fundación Zerbikas en el País Vasco y el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Cataluña, realizando diversas actividades formativas dirigidas al profesorado de los diferentes niveles educativos y otros agentes socioeducativos, así como la sistematización y difusión de buenas prácticas, la presencia en la universidad, congresos, medios de comunicación, etc., y la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio que integra a la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio (Mayor y Rodríguez, 2015). En la actualidad se ha implantado en los centros educativos de Cataluña como un servicio a la comunidad dentro de los planes de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria (Vallespín, 2014).

Agentes dinamizadores en las prácticas de aprendizaje-servicio

Ahondando en el análisis de los agentes protagonistas en las acciones de ApS, nos encontramos con dos actores poco identificados en la literatura especializada: los agentes dinamizadores o intermediarios y las administraciones públicas.

Los *agentes dinamizadores* en la terminología de Puig y Campo (2012) o *intermediarios*, como se les denomina en el contexto holandés (Batlle, 2013), son profesionales o personal de las entidades sociales que tienen, entre otras funciones, el establecimiento de vínculos entre distintos organismos con potencial educativo para participar en prácticas de A-S. La inclusión de esta figura en el universo del ApS responde a un planteamiento educativo de ciudad (Puig, et al., 2007; Puig y Campo, 2012) que trasciende las prácticas puntuales y aisladas de ApS para situarlas en un escenario más próximo a los planteamientos formativos de las ciudades educadoras. En este sentido,

ejercen un papel de referentes territoriales para el desarrollo de las redes de centros, entidades, recursos públicos y administraciones públicas implicadas en acciones de ApS.

En el territorio holandés, donde en el año 2011 se implantó la obligatoriedad de realización de prácticas de *civic intership* (prácticas cívicas) por parte del alumnado de secundaria, dicho rol lo viene desarrollando el intermediario, es decir, un coordinador de la comunidad, generalmente perteneciente a organizaciones sociales, que es reconocido legalmente en el marco de la legislación educativa y retribuido económicamente por el trabajo que realiza. Su función general consiste en establecer conexiones entre los centros educativos y otros agentes para que el alumnado pueda implementar las prácticas (Batlle, 2013).

En el ámbito español podemos encontrar, con desigual nivel de incidencia, grupos promotores (Centro promotor de A-S), fundaciones (Ashoka, Zerbikas, Fundación Tomillo, Jaume Bofill, etc.), profesorado (distintos niveles educativos) y otros agentes (educadores sociales, responsables de entidades sociales, etc.).

Como criterios para la puesta en marcha de los agentes dinamizadores, se deberá tener en cuenta la multifuncionalidad, la flexibilidad y la no duplicidad (Bosch, Climent y Puig, 2009).

- a) La *multifuncionalidad* hace referencia a la multitud de tareas que realiza el agente dinamizador. En función de cada proyecto, de la entidad que organiza el proyecto, de las relaciones mantenidas con otros agentes, etc., las tareas a desarrollar se irán concretando.
- b) La *flexibilidad* significa la conveniencia de decidir dónde se ubicará el agente dinamizador. Para ello se tendrá en cuenta la idiosincrasia de cada proyecto, es decir, sus características, los agentes participantes, las necesidades relacionadas con la información, la promoción, la coordinación, etc., así como los intereses de la entidad o institución de la cual depende el trabajador.
- c) La *no duplicidad* implica aprovechar los recursos humanos y materiales existentes en las entidades, recursos públicos o administraciones locales para ubicar, estructurar y sostener los elementos de conexión. Se trata de promover sinergias entre los diversos agentes participantes con el propósito de introducir nuevas propuestas que contribuyan a rentabilizar las antiguas y nuevas acciones.

Entre los propósitos que orientan el trabajo de los agentes dinamizadores, se encuentran: promocionar el ApS en la comunidad, promover la formación de agentes interesados en implementar proyectos, favorecer las relaciones colaborativas entre los distintos actores y acompañarlos en el desarrollo de implementación de las acciones.



Entre los propósitos que orientan el trabajo de los agentes dinamizadores, se encuentran: promocionar el ApS en la comunidad, promover la formación de agentes interesados en implementar proyectos, favorecer las relaciones colaborativas entre los distintos actores y acompañarlos en el desarrollo de implementación de las acciones.

Rastreado en la escasa literatura publicada sobre la implantación y funcionamiento de este elemento de conexión descubrimos que en los municipios, universidades y centros educativos donde se ha creado la figura del agente dinamizador “ha dado buenos frutos” (Batlle, 2013, p. 111).

En este trabajo indagamos en la figura de un profesional de la educación social que ejerce funciones de agente dinamizador en un proyecto de ApS que se implementaba en un centro de educación secundaria, planteándonos el siguiente objetivo: analizar la inclusión de los educadores sociales en la escuela y su relación con las prácticas de ApS.

Enfoque metodológico

Para entender la singularidad y la complejidad del trabajo desarrollado por la educadora social, se describen algunas características del programa de ApS implementado, para posteriormente abordar el enfoque metodológico.

Proyecto de ApS “Tejiendo en violeta”

El proyecto de aprendizaje servicio se enmarca en el programa “Hacia el buen trato desde la acción comunitaria en Casar de Cáceres. El calendario violeta”

El proyecto de aprendizaje servicio se enmarca en el programa “Hacia el buen trato desde la acción comunitaria en Casar de Cáceres. El calendario violeta”. En esta iniciativa, que comenzó en el curso escolar 2014-15, participan los tres centros educativos locales –Centro Infantil Zarapico, CEIP León Leal Ramos, IESO Vía de la Plata–, AEPA (Educación de Personas Adultas), la Asociación de Madres y Padres, la Universidad Popular y el Ayuntamiento de Casar de Cáceres (Extremadura). Fue premiado en 2015 como buena práctica en la lucha contra la violencia de género en el ámbito local, por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la FEMP.

Los objetivos específicos que orientan las actuaciones son: a) sensibilizar y formar a la comunidad local y educativa sobre la importancia de la coeducación y la prevención de la violencia de género; b) avanzar en un proyecto comunitario para sensibilizar y educar al alumnado en igualdad y en la prevención de la violencia de género, con los centros educativos, junto con sus familias y la comunidad local, con la participación del Ayuntamiento; c) elaborar y desarrollar el calendario violeta y sus actividades, en el curso escolar 2014-2015, con la intencionalidad de favorecer la prevención y erradicación de la violencia de género, así como la construcción de la igualdad y de una cultura de paz y buen trato; d) desarrollar proyectos de aprendizaje servicio en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género.

En el marco del programa, el alumnado de 2º y 3º de ESO participó en tres proyectos¹ de ApS: “Un pequeño paso para el Ayuntamiento, un gran paso para la igualdad”; “Dime en qué trabajas y te diré tu género” y “Así nos lo contaron”. Dichas acciones estaban orientadas a promover la sensibilización del gobierno local y de la población sobre la igualdad de oportunidades y el buen trato entre hombres y mujeres (Floriano y Martín, 2018).



Metodología

En función de los objetivos de estudio, se llevó a cabo una metodología de naturaleza cualitativa con el interés de tratar de identificar la complejidad del fenómeno estudiado, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, ya que interesaba conocer lo idiosincrásico, lo particular y lo único del mismo desde la perspectiva de una de sus participantes (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012).

El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) que se interrelacionaban unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a los objetivos de la investigación. Como método de indagación se utilizó el estudio de caso de carácter exploratorio (Stake, 2010).

Para la selección de la educadora social² se siguieron algunos de los criterios planteados por Stake (2010): interés y disponibilidad de la persona que va a participar como informante clave.

Instrumentos utilizados

Para recoger información relevante, en función de los objetivos del estudio, se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas (Pérez, Galán y Quintanal, 2012):

- El *análisis de documentos* se centró en los proyectos de ApS elaborados, en el informe presentado a los premios ApS-2017 y en artículos, vídeos y noticias de prensa publicadas.
- *Entrevista estructurada individual* dirigida a la educadora social. Fue diseñada con el propósito de contrastar algunas informaciones obtenidas durante el proceso de análisis de documentos, durante las entrevistas informales realizadas y para ampliar algunos asuntos relevantes que emergían durante la indagación. El guion que orientaba la misma fue validado según el procedimiento de juicios de expertos (Fox, 1981) para enfocar cuestiones significativas para la investigación.

El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases que se interrelacionaban unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a los objetivos de la investigación

Con el propósito de eliminar el sesgo del investigador, la transcripción de las entrevistas y los resultados del análisis de los documentos se presentaron a la informante para obtener su validación (Guba, 1989).

Análisis de datos

En la fase de análisis de datos, se empleó la técnica de análisis de contenido, cuyo objetivo es clasificar, codificar y analizar el contenido y posteriormente construir las categorías relevantes (Simons, 2011). De dicho proceso, realizado de forma manual, emergieron las siguientes categorías.

Tabla 1. Categorías, códigos y subcategorías que han ido emergiendo

Categorías	Código	Subcategorías
RAZONES QUE SUSTENTAN LA PARTICIPACIÓN		
Razones de carácter educativo	RCE	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología innovadora. • Responder a los nuevos retos educativos. • Protagonismo fuerte del alumnado. • Transferencia de los aprendizajes adquiridos a situaciones de la vida real. • Favorecer la inclusión de todo el alumnado.
Razones de carácter profesional	RCP	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de otras metodologías innovadoras. • Conocimiento de nuevas personas y grupos relacionados con la innovación educativa. • Adquisición de nuevos conocimientos, valores y actitudes. • Desarrollo de nuevas funciones.
Razones de carácter político	RCPT	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar por la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. • Participación en un grupo comunitario que trabaja por erradicar la violencia machista.
FUNCIONES REALIZADAS	FR	<ul style="list-style-type: none"> • Información en el centro de las iniciativas generadas en el grupo comunitario Calendario Violeta. • Presentación de la iniciativa del profesorado y alumnado para promover su motivación e implicación. • Contacto y coordinación con las instituciones comunitarias. • Seguimiento y coordinación de las acciones emprendidas. • Participación en las actividades junto al profesorado y alumnado. • Evaluación y sistematización de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

Con la intencionalidad de obtener una información rigurosa se han seguido los criterios de confiabilidad que propone Guba (1989) relacionados con la credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Para ello se han utilizado distintas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) validación de las transcripciones por las personas implicadas; c) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información. Por consiguiente, la información expuesta en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos.



Resultados

Los resultados de tipo cualitativo se expresan de manera narrativa, sistematizados en dos categorías interrelacionadas, con descripciones de los temas más significativos que sirvieron para su conformación.

La incorporación de los educadores sociales, que trabajan en educación secundaria, a las prácticas de ApS

La incorporación de los y las profesionales de la educación social al ámbito escolar se ha ido produciendo de forma desigual en las distintas comunidades autónomas. Sus prácticas y funciones se van materializando en un escenario dinámico y cambiante configurado por el marco normativo que regula su actividad, las particularidades del contexto donde se desenvuelven y su cosmovisión del quehacer educativo. En este sentido, nos interesaba conocer las razones que esgrimía la educadora social para incorporarse a una acción comunitaria vinculada a la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, cristalizada a través de proyectos de ApS.

Los datos alcanzados ponen en evidencia que su ligadura en dicha acción responde a diversas razones enmarañadas. Una de ellas es de carácter político, en el sentido de participación en los asuntos públicos:

No cabe concebir una educación de calidad sin contar con una amplia participación de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y en los distintos niveles de decisión sobre las políticas y actuaciones educativas, tal como propone la Unión Europea, instando a los distintos sistemas educativos a promover la participación democrática de toda la comunidad y el concurso de una ciudadanía activa. No se puede conseguir la educación para la igualdad del alumnado si la responsabilidad no recae sobre todos los agentes que

Para seguir los criterios de fiabilidad de Guba (1989) se han utilizado distintas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) validación de las transcripciones por las personas implicadas; c) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información

intervienen en el proceso educativo: alumnado, profesorado, familias, administración y sociedad en general. La educación para la igualdad necesita de la implicación de todas las personas (Floriano y Martín, 2017, p. 3).

Otro de los motivos que sustentan su enganche en prácticas de ApS tiene que ver con el descubrimiento de las virtualidades pedagógicas que percibe en dicha acción educativa:

El principal potencial educativo del ApS está en el atractivo que supone para el alumnado aprender con una metodología novedosa, por eso, de ser nueva para él y también para mí, e innovadora porque responde a nuevos retos educativos en la escuela que cubran las necesidades del alumnado de este siglo. A ello hay que añadir que el alumnado es el protagonista activo del proceso de aprendizaje y no un sujeto pasivo y que su aprendizaje revierte en su entorno más cercano con intención de mejorarlo (Entrevista E. S.).

Su tránsito por diversos espacios formativos vinculados a la filosofía y práctica del ApS le sirvió para reflexionar sobre sus acciones y encontrar razones relacionadas con su desarrollo profesional. Su implicación en las actividades formativas originó un ensanchamiento de su quehacer educativo: “Me entusiasmo la propuesta de trabajar con la metodología ApS. Más tarde la trasladé al Departamento de Orientación, equipo directivo y profesorado. A partir de ahí se inició una campaña de divulgación entre el alumnado, a través de las tutorías” (Entrevista E. S.). También se convirtió en un hito para repensar su práctica y algunos asuntos vinculados a su desarrollo profesional, ya que la filosofía práctica que envuelve al ApS le permitió:

El reciclaje en mi tarea educativa, al tomar conciencia de que la escuela tiene que responder a nuevos retos y a las necesidades más actuales del alumnado. Así mismo, me ha permitido tomar conciencia de que algunas de las propuestas más tradicionales se están quedando obsoletas y son desmotivadoras para el alumnado.

También me ha permitido conocer a otras personas que, unidas por el interés común de apostar por la innovación educativa, me han aportado conocimientos, valores y actitudes, contribuyendo con ello a ser mejor profesional (Entrevista E.S.).

Como plantea García (2016, p. 13), los educadores sociales tienen la responsabilidad, una vez recibido el encargo institucional, “de traducir la orden dictada a un lenguaje pedagógico que favorezca el desarrollo de un trabajo profesional y profesionalizado con la comunidad educativa al completo, y no solo con la porción problemática de la misma”.

Los educadores sociales tienen la responsabilidad “de traducir la orden dictada a un lenguaje pedagógico que favorezca el desarrollo de un trabajo profesional y profesionalizado con la comunidad educativa al completo, y no solo con la porción problemática de la misma”

Un nuevo marco relacional para desarrollar sus funciones

Trabajar como agente dinamizador en prácticas de ApS “no me ha eximido de realizar las funciones que vengo desarrollando en el centro: detección y prevención de situaciones de riesgo, resolución de conflictos, prevención y control del absentismo escolar [...]. Dichas funciones están recogidas en las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006” (Entrevista E. S.).

Su implicación en el programa “Calendario violeta” supuso repensar las funciones de su quehacer profesional en un escenario educativo expandido donde participaban agentes y entidades pertenecientes a la educación escolar y a la educación social: profesorado, alumnado, familias, profesionales de distintos recursos públicos, etc. En esta trama comunitaria pudo desempeñar un rol protagónico en la generación de redes sociales y contextos educativos que le facultó para emprender nuevas acciones en el centro educativo: “planificar e implementar, junto con el Departamento de Orientación, una campaña de sensibilización y divulgación entre el profesorado y otros profesionales; presentación de la iniciativa al alumnado; seguimiento y coordinación de las acciones emprendidas [...]” (Entrevista E. S.).

Algunos asuntos relevantes en las prácticas de ApS donde los y las educadoras sociales pueden poner en acción los saberes alcanzados en su proceso formativo, materializar las funciones recogidas en los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) y ensanchar las establecidas en las instrucciones que regulan su trabajo en el centro escolar (Junta de Extremadura, 2006) son los conectados, por una parte, con el establecimiento de relaciones colaborativas entre diversas entidades insertas en el territorio, favoreciendo la creación de propuestas formativas dirigidas a distintos sectores de la población” (Entrevista E. S.) y, por otra, promover experiencias educativas orientadas al alumnado, “pero sobre todo para el que está en riesgo de abandono escolar” (Entrevista E. S.), donde los saberes y recursos que transitan en el espacio comunitario (centros educativos, asociaciones, ayuntamiento, etc.) confluyen para dar respuestas a las necesidades sociales detectadas.

Formas de hacer y relacionarse que contribuyen a la difusión de la educación social como derecho de ciudadanía y a la puesta en valor de los y las educadoras sociales como agentes generadores de contextos educativos expandidos donde transitan agentes e instituciones con influencia en el devenir de las nuevas generaciones.



Conclusiones

Esta investigación se centró en analizar la inclusión de los educadores sociales, que trabajan en secundaria, en proyectos de ApS, y las funciones que desempeñan en el desarrollo de los mismos.

Leer la realidad social con intencionalidad de mejorarla conlleva un razonamiento político, ya que implica un posicionamiento en cuanto a la participación en los asuntos públicos

Considerando los resultados obtenidos, se puede apreciar que la implicación de los profesionales de la educación social responde a razones de distinta naturaleza, que se hayan imbricadas, ya que las prácticas de ApS, al estar orientadas a la formación de agentes (razones educativas) para dar respuesta a necesidades sociales detectadas, invitan a leer críticamente la realidad para establecer relaciones colaborativas entre entidades pertenecientes a distintos ámbitos por donde circula la educación, con la intencionalidad de construir acciones (razones profesionales) conducentes a la mejora de la misma (razones políticas). En este escenario enmarañado, los profesionales de la educación social juegan un rol protagónico como agentes dinamizadores que propician el encuentro entre los dispositivos pertenecientes a la educación escolar y otras agencias con impacto en la formación de las nuevas generaciones.

Leer la realidad social con intencionalidad de mejorarla conlleva un razonamiento político, ya que implica un posicionamiento en cuanto a la participación en los asuntos públicos.

Las funciones vinculadas a la coordinación entre entidades y la creación de contextos educativos traspasan los muros del entorno escolar para situarse en el ámbito comunitario

Por otro lado, favorecer la conexión de los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad para dar respuesta a la necesidad social detectada implica el diseño de actividades formativas y el desarrollo del rol educativo vinculado a la transmisión de contenidos culturales socialmente relevantes. Además, la creación de contextos educativos, donde participan agentes con múltiples intereses y saberes, favorece el desarrollo profesional.

En relación con las funciones que realizan, los hallazgos alcanzados permiten constatar que, además de desarrollar las funciones reguladas legalmente, se produce un salto cualitativo, ya que las prácticas de ApS, al estar ubicadas en un escenario educativo comunitario en construcción, posibilitan la ampliación y recreación de las mismas. En este sentido, las funciones vinculadas a la coordinación entre entidades y la creación de contextos educativos traspasan los muros del entorno escolar para situarse en el ámbito comunitario. Ello impulsa “el reconocimiento de nuestra profesión” (Entrevista E. S.) y la apertura de un escenario de posibilidad para incorporar nuevas propuestas y funciones educativas, mediadas por los y las profesionales de la educación social, que sirven para establecer puentes de encuentro e intercambio entre dos *mundos* que tradicionalmente se hallaban alejados.

Agradecimientos

A Teresa Marín Hernández, educadora social, por compartir su buen hacer personal y profesional.

Domingo Mayor Paredes
 Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado
 Universidad de Extremadura
 Miembro del Grupo de Investigación ICUFOP
 domingomp@unex.es



Bibliografía

ASEDES (2004). *El educador social y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Recuperado de <http://www.eduso.net/asedes/informaciones/comunicados.htm>

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

Barranco, R.; Díaz, M.; Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Barcelona: Nau Llibres.

Bosch, C.; Climent, T.; Puig, J. M. (2009). Parteneriado y redes para el aprendizaje-servicio. En J. M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, p. 127-149. Barcelona: Graó.

Coombs, P. H.; Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Dapía, M. D.; Fernández, M. R. (2018). Educación Social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, p. 209-228. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2857>

Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.

Esteban, M.; Amador, L. (2017). La educación ambiental como ámbito emergente de la educación social. Un nuevo campo socioambiental global. *RES, Revista de Educación Social*, 25, p. 134-147. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1056>

Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Floriano, R.; Martín, T.** (2018). Tejiendo violeta. *Innovamos. Revista de Divulgación Educativa*. Recuperado de <http://revistainnovamos.com/author/raquelflorianoteresamartin/>
- Fox, D. J.** (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunasa.
- Freire, P.** (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Furco, A.** (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. España: Madrid. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>
- Galán, D.; Castillo, M.** (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social*, 38, p. 121-133. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28469>
- García, J.; Blázquez, A.** (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social*, 32, p. 39-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1403010>
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, p. 229-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1350/135047100017/index.html>
- Guba, E.** (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A.I. Pérez (coords). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 148-165. Madrid: Akal.
- James, W.** (1910). *El equivalente moral de la guerra*. Traducción castellana de Mónica Aguerri. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
- Junta de Extremadura** (2006). Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura. Recuperado de http://sauce.pntic.mec.es/falcon/in_segref.pdf
- López, R.** (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Mayor, D.; Rodríguez, D.** (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), pp. 262-279. Recuperat de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf>
- Mayor, D.** (2016). *El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Almería.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1991). *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial en Diplomado en Educación Social*. España.
- Montes, R.; Tapia, M.; Yaber, L.** (2011). *Manual para docentes y estudiantes*

tes solidarios. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, p. 11-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009259>

Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.

Pérez Juste, R.; Galán, A.; Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Petrus, A. (204). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Romans, A. Petrus; J. Trilla. *De profesión educador (a) social*, p. 63-147. Barcelona. Paidós.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.

Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J. M.; Campo, L. (2012). *Com impulsar l'APS a l'àmbit local?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Vallespín, I. (2014). Los alumnos de la ESO catalanes deberán realizar servicios a la comunidad. *El País* (2 de julio). Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/02/catalunya/1404301003_089918.html



1 Este proyecto ha obtenido el premio Aprendizaje-Servicio 2017 a la Igualdad de Género organizado por Educo, la Editorial Edebé y la Red Española de Aprendizaje-Servicio y apoyado por la fundación Anabella, Mullor S.A. y Abacus, y en él se ha reconocido especialmente la “calidad educativa y el impacto social y comunitario” de la iniciativa. Para ampliar la información ir a <https://aprendizajeservicio.net/premios-aps-2017/>

2 Para formalizar el acceso a la realidad objeto de estudio se elaboró un documento donde se recogían los objetivos de la investigación, los compromisos adquiridos por la educadora social y el investigador relacionados con las técnicas de recogida de información y uso de la misma. También se explicitaban criterios éticos relacionados con la confidencialidad de la información, la colaboración entre las partes y la imparcialidad del investigador ante los distintos puntos de vista.