

EL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: PROFESIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL

Paula Frieiro

Sabela Pérez-Martín

Carmen Verde-Diego

Breogán Riobóo-Lois

Universidade de Vigo. GETS-IT

paula.frieiro.padin@uvigo.es

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social, Ámbito educativo, Justicia Social, Infancia y adolescencia.

RESUMEN

El Trabajo Social en el sistema educativo cuenta con una amplia trayectoria a nivel internacional. Sin embargo, en España no tiene un reconocimiento tan claro como en otros países, en donde la profesión está presente en todos los centros educativos. Ante la inminente puesta en marcha de la figura de coordinación de bienestar de la Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, el objetivo de este trabajo ha sido analizar la presencia del Trabajo Social y del profesorado técnico de servicios a la comunidad en el sistema educativo español. A partir de una metodología cualitativa de análisis documental de la normativa y publicaciones sobre la temática se han identificado los retos actuales de la coordinación de bienestar y del Trabajo Social en el ámbito educativo. Este trabajo ha observado que no existe un criterio unificado de presencia de profesionales de Trabajo Social en las distintas comunidades autónomas, asimismo tampoco se contempla de forma unificada la figura del profesorado técnico de servicios a la comunidad en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. A modo conclusivo se destaca la necesidad de que cada centro educativo cuente con profesionales de referencia en la protección a la infancia y adolescencia que favorezca la interlocución y el soporte a la red familiar y social del alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

La idea de una escuela inclusiva reside en gran parte en la promoción de la equidad y la justicia social. La escuela puede considerarse como un microsistema donde conviven el alumnado, el profesorado y también las familias, sin olvidar que es un espacio de interacción social donde transcurre parte de sus vidas cotidianas. Debemos tener presente que la escuela, por su carácter

de acceso universal, acoge a la totalidad de la población infantil y adolescente con gran diversidad en cuanto a su origen, a su estructura familiar, con diferentes características socioeconómicas y culturales, diferentes estilos de vida etc. La diversidad en el alumnado ofrece riqueza a la escuela, pero también puede suponer un mosaico de necesidades en la población escolar a las que se debe ofrecer respuestas ajustadas (Castro y Pérez, 2017; Fernández-Fernández, 2007). A esto se suma la necesidad de adaptación del sistema educativo que debe ajustarse a los cambios sociales experimentados en las últimas décadas. Ante lo expuesto, el Trabajo Social en el ámbito educativo juega un papel determinante (Puyol-Lerga y Hernández-Hernández, 2009). Esto se debe a que el Trabajo Social puede proporcionar habilidades y conocimientos para tomar la iniciativa en el plano social del alumnado y del ámbito escolar (Finigan-Carr y Shaia, 2018).

Adicionalmente a lo mencionado se encuentran las indicaciones propuestas en la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), que recalca que la inclusión y la equidad en la educación son la piedra angular de una agenda de educación transformadora, y por consiguiente la educación debe comprometerse a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, a las disparidades y a las desigualdades en el acceso, en la participación y en los resultados de aprendizaje.

1.1. Recorrido por la interacción entre el trabajo social y el sistema educativo

Florence Poole en 1949 describió que el Trabajo Social escolar debe desarrollar un método para ofrecer el servicio que encaje con la organización y estructura general de la escuela, y que este pueda identificarse con el uso del conocimiento y las habilidades profesionales generales del Trabajo Social. La autora Allen-Meares ya en el año 1994 establece que el Trabajo Social debe defender que cada alumno/a debe valorarse independientemente y de forma única; cada alumno/a debe poder participar en el proceso de aprendizaje reconociéndose sus diferencias individuales y que cada persona que acuda a la escuela debe ser tratada de igual forma, independientemente de su raza, género o cualquier otra característica socioeconómica o cultural.

En la actualidad, las investigaciones que abordan específicamente el conocimiento del Trabajo Social escolar aún son escasas y abordan principalmente la situación en los EE. UU. (Isaksson y Sjöström, 2017). Más allá de EE. UU., existen otros países que tienen una larga trayectoria en el Trabajo Social en las escuelas, como Reino Unido, Alemania o India. En Reino Unido Margaret Frere, que dirigía una escuela pobre en el interior de Londres, se dio cuenta en

1898 de que a pesar del reparto de comida y ropa las necesidades de la infancia no estaban cubiertas. Por esto Frere estimó que debería existir un servicio de atención que “uniese” el hogar con el ámbito educativo. Ese nuevo servicio de atención escolar se basó en el voluntariado, pero fue organizado por dos mujeres empleadas por el Ayuntamiento de Londres, Helen Nussey y Theodora Morton. Por su parte, el Trabajo Social escolar en Estados Unidos comenzó durante el año escolar 1907/1908 y se estableció simultáneamente en las ciudades de Nueva York, Boston, Chicago y New Haven, Connecticut. El Trabajo Social escolar, en Alemania, comenzó en la década de 1970 y actualmente se puede optar por una especialización propia en Trabajo Social escolar. En India fue reconocido oficialmente por el Gobierno también en la década de 1970. En Canadá y Suecia la figura del Trabajo Social escolar es muy reconocida y desarrolla diversidad de funciones. Australia es un país con gran tradición del Trabajo Social escolar dado que fue uno de los primeros ámbitos de actuación en el que se desarrolló la práctica profesional. En México, por su parte, el Trabajo Social en los centros escolares fue incorporado en la Ley General de Educación del año 2019 que propuso la presencia de la profesión de Trabajo Social en la educación básica, media y superior para la atención individual y grupal que tenga como función plantear propuestas y soluciones a procesos sociales derivados de la propia convivencia escolar o de la dimensión social de cada alumno/a (Matus-Avenida et al., 2021). Los mencionados son algunos de los ejemplos más representativos a nivel internacional, aunque el Trabajo Social en el ámbito educativo también está presente en otros países como Islandia o Chile (Alzola y Vigo, 2019).

En España la historia del Trabajo Social en el ámbito de la educación no está tan clara, pero se pueden mencionar algunos momentos e hitos relevantes. La figura de Concepción Arenal (1820-1893) fue un referente histórico por combinar proyectos pedagógicos e iniciativas reformistas con un espíritu crítico y analítico de la pobreza. En este sentido sus primeras intervenciones se desarrollaron en centros denominados de Educación Especial. Sin embargo, no fue hasta 1965-1970 cuando en España el Trabajo Social se incorporó paulatinamente a centros de Educación Especial a través de la formación de “Equipos Multiprofesionales” (Castro y Pérez, 2017). Para contextualizar, hay que indicar que el Trabajo Social en el sistema educativo, se inició a través de los centros de educación especial mediante la formación de equipos multiprofesionales en los años setenta, aunque actualmente, el trabajo social se ubica en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). A día de hoy no existe un criterio unificado sobre la presencia del Trabajo Social en las diferentes comunidades autónomas ya que por ejemplo en Galicia, tampoco se contempla la figura del profesorado

técnico de servicios a la comunidad (PTSC) en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

El Trabajo Social en el ámbito educativo es asimismo una apuesta social y política de género ya que la profesión es agente de cambio social y debe fomentar el empoderamiento de la infancia y adolescencia a partir de una metodología crítica, dialógica, participativa y comunitaria donde las alumnas sean protagonistas de sus procesos vitales y educativos. La escuela, en la medida en que es un espacio de crecimiento y aprendizaje personal y de hábitos saludables importante, también se convierte en un espacio para la prevención y detección de problemáticas que afectan en mayor medida a las mujeres, como los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) (Zafra, 2020). Por su parte, el Trabajo Social también podría trabajar desde dentro del sistema educativo atendiendo a cuestiones como la detección precoz de posibles casos de violencia machista en parejas adolescentes, diseñando e implementando, por ejemplo, formación especializada para el profesorado. De cara a la intervención directa con las familias, la disciplina es clave para transmitir información, detección, asesoramiento y orientación; así como para derivar, de ser necesario, a recursos más específicos e independientes del centro educativo (Castilla, 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta disertación es conocer y analizar la presencia del Trabajo Social en la escuela en el ámbito territorial de España. Para llegar a la consecución de este objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Ahondar en el recorrido histórico y normativo del Trabajo Social en el ámbito educativo.
- Conocer las tareas y actividades que puede realizar el Trabajo Social en el ámbito educativo y su papel como agente de promoción de la justicia social.
- Analizar la figura de coordinación de bienestar y de la persona delegada de protección de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- Profundizar en el movimiento de docentes que promueven la figura del profesorado técnico de servicios a la comunidad en cada centro educativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para este estudio es cualitativa, a través del análisis teórico y documental se ha podido obtener información valiosa mediante el escrutinio de “documentos

ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Massot et al., 2009, p. 349). A este respecto se ha seguido un proceso de análisis de fuentes secundarias, que se ha centrado en la normativa que regula la orientación educativa en cada comunidad autónoma para identificar la figura del Trabajo Social o el PTSC en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. De forma particular se ha consultado en profundidad la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. La normativa y legislación se trata de documentación pública por lo que hemos presupuesto su credibilidad y exactitud (Creswell, 2012). Siguiendo las etapas y técnicas de análisis de contenido propuestas por Arbeláez y Onrubia (2014) se ha realizado el siguiente proceso:

1. Fase teórica o de preanálisis. En esta fase se ha recogido y organizado la evidencia disponible través de una revisión de los documentos analizados.
2. Fase Descriptiva a fase analítica. Donde se han profundizado en el análisis de la normativa.
3. Fase interpretativa o de codificación de la información. Donde se ha plasmado la interpretación de resultados.

Adicionalmente se ha realizado un análisis de búsqueda intencional de bibliografía, a este respecto se han consultado las siguientes herramientas de búsqueda: Scopus, Web of Science y Dialnet. A través de ellas se ha acotado la búsqueda combinando el siguiente conjunto de palabras clave: Trabajo Social escolar, Trabajo Social en el ámbito escolar, Trabajo Social en el ámbito educativo, profesorado técnico de servicios a la comunidad, coordinador/a de bienestar. Los idiomas de búsqueda han sido castellano e inglés y no se ha establecido una acotación temporal.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4. 1. Recorrido histórico y normativo del Trabajo Social en el ámbito educativo

Desde la Ley General de Educación de 1970 la función del Trabajo Social en el ámbito educativo ha sufrido importantes modificaciones, especialmente desde que ha perdido nomenclatura propia para pasar a ser PTSC, categoría que puede ser ejercida también por otras disciplinas como la Educación Social, la Psicología o la Terapia Ocupacional. En todo caso, enmarcándose en el sistema educativo, esta labor debe ir encaminada a lograr la inclusión social y educativa de todo el alumnado favoreciendo su éxito socioeducativo e interviniendo en todas las situaciones que influyan negativamente en su vida en el centro escolar (Valero et al., 2019)

En el año 1992 se regularon la composición de los EOEP y las funciones asignadas a los Trabajadores Sociales se fueron ampliando con una tendencia de actividades de coordinación externa al sistema educativo. A partir de esa fecha, se han ido desarrollando normativas específicas propias para regular la Orientación Educativa, encontrándonos en el momento actual con un amplio abanico de situaciones como: comunidades autónomas que conservan, recuperan o incorporan de alguna forma el perfil del Trabajo Social en los servicios de la red de orientación o comunidades autónomas que señalan como componente de los Equipos y servicios de Orientación Educativa a los/as PTSC. Cabe reseñar que, excepto en alguna comunidad autónoma, el número de profesionales de Trabajo Social escolar no se incrementa desde hace años, por lo que se mantienen y agravan las dificultades para el desempeño de la tarea, a la vez que se convierte en un agravio comparativo para la ciudadanía que algunas zonas o sectores educativos, centros escolares, o casos concretos cuenten con la posibilidad de recibir atención social especializada y otros no (Fernández, 2011).

4.2. Figura de coordinación de bienestar y Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia

Las comunidades autónomas que no cuentan con la figura del PTSC en los EOEP (Galicia, Andalucía y Castilla La Mancha), podrán tener más dificultades a la hora de que se llegue a contar con esta especialidad para participar en los nuevos equipos de coordinación de bienestar y como persona delegada de protección a la infancia. Estos equipos de coordinación de bienestar están reflejados en el texto de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia y se prevé que inicien su labor en el curso 2022/2023. En cuanto a la figura de coordinación de bienestar se establece que trabajará bajo la dirección del colegio y serán las administraciones educativas competentes las que determinen sus requisitos y funciones, así como si estas funciones las desempeñará personal ya perteneciente al centro o una nueva persona trabajadora. Se recoge entre las tareas básicas de las personas coordinadoras de bienestar, la realización de planes de prevención y detección precoz de violencia, así como la gestión de los casos que requieran la actuación de Servicios Sociales, la comunicación con otros organismos o el fomento de hábitos de vida saludable dentro del centro. En cuanto a la persona delegada de protección, la misma ley habla de este otro perfil como un referente al que puedan acudir la infancia y adolescencia para expresar sus inquietudes y que se encargará de la difusión y el cumplimiento de los protocolos establecidos, así como de iniciar las comunicaciones pertinentes en los casos en los que se haya detectado una situación de violencia. Otra de las novedades que recoge el texto normativo es la

recolección de datos estadísticos, que se deberá iniciar en el primer trimestre de 2023. El Registro Unificado de Servicios Sociales sobre Violencia contra la Infancia, recogerá la estadística de casos de violencia sobre la infancia y la adolescencia procedente de los servicios sociales de atención primaria, junto con la procedente de la entidad pública de protección a la infancia. En definitiva, esta Ley ofrece la oportunidad de incorporar esta figura profesional necesaria en todos los centros educativos y de esta forma se ha regulado su presencia y las funciones de apoyo e intervención integrada en los centros educativos y en coordinación con los recursos del entorno y la comunidad social, aunque esta se encuentra en proceso de implantación (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022).

Aunque en comunidades como la de Galicia no existe la figura de PTSC en los equipos de orientación, en su lugar se han creado en el curso 2021/2022 las unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar (UACO) englobados en la Red de Acompañamiento y Orientación personal y familiar de Galicia (RAOGAL). La red RAOGAL acaba de iniciarse con fondos europeos con una duración previsible de cuatro años, inicialmente se solicitó voluntariamente la colaboración de personal de orientación, pero al no cubrirse las plazas se abrió la colaboración a especialidades como la de PTSC.

4.3. Tareas y actividades del Trabajo Social en el ámbito educativo

El Trabajo Social se erige como una profesión idónea para atender las necesidades sociofamiliares y para detectar situaciones de riesgo, siempre desde una atención integral e interdisciplinar. La disciplina se ubica en diversas dimensiones (individual, familiar, grupal y comunitaria), y desempeña variedad de roles adaptándose a realidades sociales complejas. El Trabajo Social también plantea una intervención directa sobre los problemas identificados y desarrolla su rol y función de investigación social para el conocimiento de las causas que generan malestar psicosocial (Zamanillo, 1999). La intervención social con las familias supone uno de los puntos fuertes del trabajo social, ya que la familia, al igual que la escuela, influye en el desarrollo de valores y comportamientos y representa uno de los mejores recursos para mediar. El trabajo social interpela y pone su prioridad sobre la infancia ofreciendo respuestas a corto, medio y largo plazo. Cabe destacar la responsabilidad pública en la detección del abuso sexual y el maltrato infantil. Además, el trabajo social aporta al sistema educativo una mejora en los procesos de resiliencia del alumnado con dificultades o en situación de vulnerabilidad, fortaleciendo y empoderando a las familias, a las niñas y a los niños para que puedan afrontar sus procesos de escolarización de una forma normalizada (Alzola y Vigo, 2019). Al mismo tiempo, el Trabajo Social en las escuelas brindan beneficios no solo para estudiantes con

dificultades, sino para toda la comunidad escolar. El trabajo Social escolar puede abogar por, desarrollar y asumir el liderazgo para proporcionar programas escolares de calidad, ya que muchas trabajadoras sociales tienen experiencia relacionada con la administración, la investigación y la formulación de políticas, y tienden a ser buenas candidatas para coordinar servicios integrales y de apoyo familiar (Finigan-Carr, 2018).

En cuanto a las necesidades que atienden las/os profesionales desde los centros/servicios encontramos las que se enumeran en la tabla 1. A este respecto destaca el absentismo y abandono escolar, dicha situación también supone una preocupación para el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, el cual ha elaborado un Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano. Esta necesidad va seguida de la orientación e intervención con la familia, en la medida que el sistema familiar es inherente a las problemáticas y necesidades del alumnado (Pastor y Grau, 2019).

Tabla 1

Principales actividades desarrolladas por el Trabajo Social en el ámbito educativo

Principales actividades y tareas
– Prevenir situaciones de conflicto.
– Prevenir problemas de adaptación y conductas disruptivas.
– Atender y resolver situaciones individuales del alumnado: absentismo escolar, bajo rendimiento, problemas de relación y comunicación etc.
– Realizar y participar en tareas de orientación familiar.
– Colaborar con otros sistemas e instituciones en respuestas globales e integrales para prevenir situaciones de conflicto que afecten al alumnado.
– Favorecer las relaciones familiares entre sus componentes.
– Favorecer las relaciones familia-escuela.
– Detectar desajustes /problemáticas de las familias: negligencia, desajustes emocionales, maltrato infantil, abuso sexual, violencia de género, estilos de crianza, relaciones familiares etc.
– Realizar intervención socio-familiar: seguimiento y evaluación.
– Comunicar información sobre el diagnóstico socio-familiar del alumnado al centro.
– Atender la diversidad.
– Oferta informativa/formativa y divulgativa complementaria para alumnado, profesorado, progenitores y para la comunidad: se destacan los contenidos transversales sobre salud (alimentación/anorexia-bulimia, prevención del consumo de alcohol y otras drogas), educación afectivo-sexual, igualdad de género, diversidad sexual, diversidad familiar, diversidad funcional, tolerancia, no violencia etc.

-
- Oferta formativa en competencias: habilidades sociales, técnicas de resolución de conflictos, comunicación, etc.
 - Promoción participación-colaboración entre familias, comunidad y escuela
 - Promoción de asociaciones (AMPAS)/escuelas de progenitores: actividades, formación, coparentalidad positiva etc.
-

Nota. Adaptada de Pastor, E. y Graus, C. (2019). Servicio/trabajo social con niños y niñas con necesidades educativas especiales en España. *Roteiro*, 44(2), e17554.

El Trabajo Social en el ámbito educativo también puede promover la autonomía de las personas con diversidad funcional o en situación de dependencia con el objeto de facilitar su acceso a la educación, su inclusión y participación social en los términos previstos en la Convención de Naciones Unidas de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Un ejemplo ilustrativo de promoción de la vida independiente en el ámbito educativo es el desarrollado en la Comunidad Valenciana mediante la figura de Asistencia terapéutica infantil (PATI) para menores de 18 años. A este respecto, las tareas y premisas de actuación a las que pretende dar respuesta este perfil es el acompañamiento y la asistencia; el soporte personal y familiar; la intervención biopsicosocial individualizada y centrada en la persona; la mediación con iguales y el entorno; el ocio y tiempo libre; el refuerzo familiar; la profesionalización y cualificación para velar por los tratamientos recibidos; la supervisión semestral; la coordinación con equipos de servicios sociales de atención primaria básica y la coordinación con los equipos de servicios sociales de atención primaria básica (Generalitat Valenciana, 2021). La gestión y orientación de la utilización de recursos como el mencionado son de relevancia para la promoción de la autonomía de la infancia en el entorno educativo. La figura de asistencia personal puede suponer un apoyo fundamental en la continuidad y promoción escolar.

Ante las situaciones descritas, el colectivo de PTSC ha constituido una Mesa Estatal para defender que las figuras de Coordinador/a de Bienestar y de Protección sean desempeñadas por la figura de PTSC ya que, en la actualidad, esta ya se encuentra integrada en los centros escolares y en los EOEP (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022). En este contexto la mesa del Cuerpo de PTSC, de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, especifica que desde 1992 esta figura viene respondiendo a las necesidades sociales y que asegura la estrecha colaboración de los Servicios Sociales, así como con otros recursos externos, más vinculados al Sistema Educativo (Orden 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica). Ante estas situaciones se ha creado una campaña informativa en la plataforma *change.org*

dando a conocer las razones por las que debe haber PTSC en cada Centro Educativo. Esta campaña aboga por las siguientes 15 razones:

1. Prevención e intervención ante situaciones de fracaso y absentismo escolar
2. Trabajo con familias en situación de vulnerabilidad
3. Prevención e intervención en situaciones de acoso escolar
4. Gestión de conflictos entre el alumnado
5. Conocimiento y coordinación con recursos de la zona
6. Intervención en situaciones de riesgo social, desamparo y maltrato a menores
7. Facilitar la acogida e integración del alumnado
8. Apoyo en la acción tutorial
9. Educación emocional del alumnado
10. Atención a la diversidad del alumnado
11. Asesoramiento para adecuar la respuesta educativa a la realidad social de la comunidad educativa
12. Prevención, detección e intervención en casos de violencia de género
13. Educación intercultural del alumnado
14. Intervención y orientación sociocomunitaria y sociofamiliar del alumnado
15. Refuerzo de los ODS (Objetivo de Desarrollo Sostenible) en colaboración con el entorno sociocomunitario.

Cabe destacar que un reciente estudio cuantitativo llevado a cabo en la región de Murcia y con una muestra de 70 profesores/as de la especialidad de PTSC (de un total de 90) reflejó los siguientes datos: el 94,29% del profesorado indicó que regularmente realizaba actividades y reuniones con las familias; el 88,57% del PTSC realizaba una coordinación habitual con los Servicios Sociales de la zona; con respecto a la colaboración con las tutoras y tutores para la elaboración del plan de acción tutorial, la adaptación del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales y la dotación de herramientas para llevar a cabo charlas en tutoría, entre otras se produjo en el 87,14% de las/os encuestadas/os; el absentismo fue un tema citado por el 85,71% de las personas encuestadas; las actividades habituales de mejora de la convivencia escolar se desarrollaron en un 85,86% de los casos; con relación a la orientación

a alumnado en situación de desventaja o exclusión, independiente de las circunstancias, el 80% afirma hacerlo entre sus tareas diarias; en cuanto a la colaboración en procesos de acogida a alumnado de incorporación tardía, inmigración y/o alumnado que provenía de otras minorías étnicas esta se desarrolló por parte del 75,71% de las personas encuestadas (Paredes-Galiana, 2021).

Tras todo lo mencionado cabe indicar que existe cierto consenso a nivel internacional en relación a cómo las escuelas pueden marcar una diferencia en las trayectorias vitales de las personas, y en consecuencia también en el conjunto de la sociedad (Delors et al., 1997; DeLuca y Rosenblatt, 2010). En este sentido, en la última década, la literatura científica ha hecho especial énfasis en las actuaciones educativas que previenen y revierten las dinámicas de exclusión desde la primera infancia (Fantuzzo et al., 2004; Phillips y Lowenstein, 2011).

En este sentido, la educación debe hacer frente a desafíos considerables y se encuentra ante una contradicción casi insoluble: se la acusa de causar exclusiones múltiples y de agravar las divisiones de la sociedad, pero se recurre en gran medida a ella para tratar de restablecer algunas de las “similitudes esenciales para la vida colectiva” a las que aludía a principios de siglo el sociólogo francés Emile Durkheim. Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre la individualidad y los grupos. Su más alta ambición es brindar a cada cual los medios de una ciudadanía consciente y activa, cuya plena realización sólo puede lograrse en el contexto de sociedades democráticas (Delors et al., 1997).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

El Trabajo Social en el ámbito escolar cuenta con una amplia gama de recursos y herramientas para dar respuesta de forma integral a las múltiples circunstancias que se suceden en los entornos educativos. El papel del Trabajo Social debe ser puesto en valor y no debe ser relegado a unas pocas tareas, como la gestión del absentismo, lo que podría suponer infrutilizar su potencialidad profesional. Al mismo tiempo, mediante este documento se pretende poner en valor la necesidad de que cada centro educativo cuente con profesionales de referencia en la protección a la infancia, a la adolescencia y para el apoyo familiar. Por otra parte, se considera beneficioso que estas/es profesionales tengan la consideración de personal docente, y se encuentren así dentro del Sistema Educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen-Meares, P. (1994). Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560-565.
- Alzola, K. J., y Vigo, E. A. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Revista de servicios sociales*, (68), 25-35. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.68>
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Castilla, P. (2018). El trabajo social en la educación: experiencias profesionales para la prevención de la violencia de género en adolescentes. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (61), 7-24.
- Castro, C., y Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Barataria Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 215-226. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- DeLuca, S., y Rosenblatt, P. (2010). Does moving to better neighborhoods lead to better schooling opportunities? Parental school choice in an experimental housing voucher program. *The Teachers College Record*, 112(5), 7-8. <https://doi.org/10.1177/016146811011200504>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., y Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fernández-Fernández, D. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo español. *Trabajo social hoy*, (1), 75-92.
- Fernández-Fernández, D. (2011). *El trabajo social en el campo educativo*. Consejo General de Trabajo Social.

- Finigan-Carr, N. M., y Shaia, W. E. (2018). School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 26-30. <https://doi.org/10.1177/0031721718767856>
- Generalitat Valenciana. (2021). *Instrucción de la dirección general de atención primaria y autonomía personal por la que se establecen las condiciones y prestaciones para la prestación económica de asistencia personal regulada en el Decreto 62/2017*. <https://inclusio.gva.es/es/web/dependencia/asistente-personal>
- Isaksson, C., y Sjöström, S. (2017). Looking for 'social work' in school social work. *European Journal of Social Work*, 20(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188775>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). Editorial La Muralla.
- Matus-Avendaño, J. C., Corbejo-Hernández, L. A., y López-Pérez, V. (2021). Trabajo social en la educación: el futuro del bienestar infantil. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.9>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (1992). *Boletín Oficial del Estado*, 303, de 18 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-27998>
- Paredes-Galiana, L. P. (2021). El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad: ámbitos y temas de intervención. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (10), 57-68. <https://doi.org/10.6018/azarbe.491381>
- Pastor, E., y Grau, C. (2019). Servicio/trabajo social con niños y niñas con necesidades educativas especiales en España. *Roteiro*, 44(2), e17554.
- Phillips, D., y Lowenstein, A. (2011). Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483-500. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130707>
- Poole, F. (1949). An analysis of the characteristics of school social work. *Social Service Review*, 23(4), 454-459.
- Puyol-Lerga, M. B., y Hernández-Hernández, M. (2009). Trabajo social en educación. *Revista qurriculum*, 22, 97-117.

- Unesco. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.
- Valero, D., Romea, A. C., y Palain, A. (2019). Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 40, 9-26. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194
- Zamanillo, T. (1999). Apuntes sobre el objeto en Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, (12), 13-32.
- Zafra, E. (2020). La atención a la persona desde una aproximación a sus derechos. El caso de los trastornos alimentarios en el trabajo social educativo en Cataluña. En M.V. Forns i Fernández (Eds.), *La protección jurídica de la atención a las personas en materia de servicios sociales: Una perspectiva interdisciplinar* (pp. 341-360). Atelier.