

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 3:

“Experiencias de futuro. Nuevos campos y líneas de ruptura en la Educación Social”

“Una mirada centrada en la intervención de los educadores sociales en los centros de enseñanza”

“A look centered on the involvement of social workers in schools”

Margarita González Sánchez (mgsa@usal.es)

Sara Serrate González (sarasg@usal.es)¹

Resumen:

Los educadores sociales como profesionales que trabajan por la socialización e integración social de las personas en la comunidad tiene hoy en día un nuevo espacio de intervención dentro de la educación escolar. Diversas experiencias en varias comunidades autónomas demuestran y avalan que el trabajo que desarrollan es un trabajo efectivo y que ayuda a resolver conflictos en el marco escolar. Cumplen un trabajo colaborativo con el resto del personal de los

1 Universidad de Salamanca, Facultad de Educación. Paseo de Canalejas 169. 37008 Salamanca.



centros y esto ayuda a que se den respuestas más abiertas y plurales ante diferentes problemáticas.

En la Universidad de Salamanca venimos desarrollando y trabajando en esta línea de trabajo, el aún hoy emergente espacio de intervención de los educadores sociales dentro de la educación escolar, realizando diversos estudios en los que se ha podido comprobar que en función del contexto en el que nos encontremos, estos profesionales se han incorporado a las escuelas desde marcos normativos diferentes, lo que conlleva que, se puedan ir vislumbrando distintos modelos de intervención y que se conciba de forma distinta el espacio que estos profesionales ocupan en los centros educativos.

Palabras Clave: Intervención social, educador/a social, centros escolares, acción socioeducativa, funciones.

Abstract:

Social and professional educators who work for socialization and social integration of people in the community has now a new area of intervention within the school education. Experiments in several regions show and guarantee that the work is to develop effective work and helps to resolve conflicts in the school setting. They play a collaborative work with other staff of schools and this helps to give more open and plural answers to different problems.

At the University of Salamanca have been developing and working in this line of work, still emerging area of intervention of social educators in school education, the basis of studies in which it has been found that depending on the context in which we are, these professionals have joined schools from different regulatory frameworks, which implies that they can go glimpsing different models of intervention and to be conceived differently the space occupied in these professional schools.

Keywords: Social intervention, educator social, schools, educational action, functions.

Introducción

La temática central sobre la que versa la presente comunicación es el ámbito aún emergente de intervención que suponen los centros escolares para los profesionales de la educación social, los educadores sociales. El objetivo es presentar el estudio² cuya finalidad era conocer la praxis diaria de aquellos profesionales a los que se les dio el nombre genérico de “Profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativos”³ que trabajan en Castilla y León, comparando dicha práctica diaria con la que ejercen los educadores sociales que trabajan en comunidades próximas.

3

1. Primeras incorporaciones a los centros escolares.

El educador social ha sido siempre ese profesional encargado de promover la socialización e integración social de las personas en la comunidad pero alejado o ajeno a la institución escolar, colaborando o participando en ella de una manera transversal y siempre desde fuera.

Sin embargo, los cambios acaecidos por la Sociedad del Conocimiento y de la Información, así como la dinámica de la globalización, provocan que los centros educativos y por tanto la educación escolar se adapte a los nuevos tiempos. Esto supone, abrir las fronteras que separan el mundo social del mundo escolar y permitir que profesionales como los educadores sociales traspasen los muros de las escuelas.

La realidad con la que nos encontramos en estos momentos en el marco del trabajo del educador social escolar⁴ es diversa en función del contexto en el que nos situemos. Encontramos comunidades autónomas, ya por todos conocidas, que podemos considerar

2 “Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León”, investigación dirigida por José Ortega Esteban desarrollada en la Universidad de Salamanca-IUCE, financiada por la Junta de Castilla y León (SA055A08; Orden de Resolución EDU/1160/2008/de 26 de junio; BOCYL de 3 de julio).

3 Aquellos que trabajan como profesionales de Servicios a la Comunidad, profesores Técnicos de Formación y Orientación Laboral y profesores de Intervención Socioeducativa, que se encontraban trabajando en Castilla y León en el momento en el que se realizó la investigación y que se consideró serían los que desarrollarían algunas de las funciones que le corresponderían al educador social en caso de existir esta figura.

4 Término asignado para designar el perfil del educador social en los centros educativos. (Gómez Gutiérrez, J.L. 2000; Sáez Saez, L. 2005; Ortega Esteban, J. 2011).



como las pioneras en impulso normativo y creación de puestos de trabajo específicos para este profesional en este escenario que son los centros escolares, nos referimos Extremadura, Castilla La Mancha y Andalucía.

En nuestra comunidad más próxima, como es Extremadura, desde el año 2002 se viene creando una plaza de educador social para cada centro educativo en el que se imparte secundaria. Este profesional pertenece al personal de administración y servicios adscrito y vinculado al centro por relación jurídico-administrativa o laboral, dependiendo organizativamente del secretario del centro. Participa con voz, pero sin voto, en las sesiones de los órganos colegiados de gobierno de los centros y en las comisiones que se forman en el seno de éstos cuando se tratan asuntos relacionados con sus funciones o así lo estima el director. Ejemplo de la legislación específica que regula el trabajo del educador social escolar en esta comunidad sería:

- V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura (DOE 85, de 23 de julio de 2005); (DOE 11, de 24 de septiembre de 2005).
- Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006, donde se concretan las normas de carácter general a las que adecuar su organización y funcionamiento los IES y los IESO de Extremadura.
- Orden de 19 de Diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar (DOE del 5 de enero de 2006).
- Orden de 15 de junio de 2007 por la que se aprueba el Plan Regional para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar (DOE de 10 de julio de 2007).
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros donde se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura (25 de octubre de 2002).



Ante las dificultades de la escuela para dar respuesta a la diversidad de alumnos que se incorporan en el sistema educativo, Castilla la Mancha toma la determinación de incorporar educadores sociales para lograr una escuela inclusiva, intercultural y participativa. A diferencia de Extremadura, en esta comunidad solo encontramos educadores sociales en aquellos centros que justifiquen su necesidad por presentar un porcentaje significativo de alumnos inmigrantes o minorías étnicas, por estar ubicado en una zona conflictiva debido al bajo nivel económico, social o cultural, por alto absentismo escolar o por la presencia de situaciones de conflicto en el centro. Su trabajo, como las medidas a las que nos referíamos, viene legislado en:

- Orden de 26 de Junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la ESO.
- Orden de 15 de julio de 2002 por la que se desarrollan medidas contempladas en el Plan de Mejora de la ESO.
- Instrucciones de 1 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias por las que se definen el Plan de Actuación de Educadores Sociales en los IES.
- Orden de 9 de Marzo de 2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y Bienestar Social por la que se establecen los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre absentismo escolar.

Por último, en una primera aproximación a la realidad, en Andalucía encontramos educadores sociales encargados de realizar funciones que favorezcan la promoción de la cultura de paz y no violencia y la mejora de la convivencia, incorporándolos a aquellos centros que escolaricen alumnos con especiales problemáticas de convivencia escolar. Estos profesionales pertenecen a la Consejería de Justicia y Administración Pública pero están adscritos a la Consejería de Educación como personal de administración y servicios. Podemos citar como normativa específica:

- Resolución de 16 de octubre, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos que regula dotar a los centros de un educador social para realizar

funciones que favorezcan la promoción de la cultura de la paz y no violencia y la mejora de la convivencia.

- Decreto 19/2007, de 23 de enero, en el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

El recorrido desarrollado por estas Comunidades ha concluido con la incorporación de educadores a los centros escolares y la creación por tanto de un perfil profesional en un ámbito que hasta el momento no se ha considerado tradicional del trabajo que se ejerce desde el campo de la educación social.

Estos profesionales aportan formas de actuar y una visión socio-educativa que en colaboración constante con el equipo directivo, el departamento de orientación y el claustro de profesores, puede ayudar a la solución de conflictos, así como a mejorar la convivencia y clima escolar de los centros escolares que imparten secundaria principalmente.

La solución, siguiendo a Ortega Esteban (2011), no puede ser únicamente **técnica** ni puntual para atender un problema concreto en un breve periodo de tiempo, sino que la solución debe ser **integradora**, es decir, *inmersa e inserta de una manera natural en la comunidad de educación y aprendizaje que debe ser la escuela con su entorno, es decir, además o también, socializadora, social, integradora, “inclusora”*.

Los análisis del estudio realizado, antes mencionado, nos confirman como la llegada de educadores sociales a los centros educativos no ha sido igual en las comunidades autónomas examinadas, encontrando dos posibles modelos que, aunque poco desarrollados hasta el momento, definen el trabajo del educador social en los centros escolares, tal como Ortega Esteban (2011) pone de manifiesto:

Por un lado, distinguimos un **modelo general** que tiene asignadas funciones docentes, de orientación laboral y asesoramiento y atención a la diversidad e interculturalidad, centrándose en la comunicación y relación interpersonal con el alumno. Este modelo corresponde con el trabajo del personal de Servicios a la Comunidad e Intervención Socioeducativa encontrado en Castilla y León donde actúan educadores sociales,

aunque el perfil es abierto a otras titulaciones y profesionales como maestros y pedagogos. Este personal depende administrativamente de la Consejería de Educación, aunque no forman parte del claustro académico. Estos profesionales actuarían desde una perspectiva de educación social generalista, atendiendo problemas escolares que no suponen una gran especialización.

Por otro lado, reconocemos un **modelo especializado** que tiene asignadas funciones de resolución de conflictos y prevención y tratamiento de la violencia, acciones en favor de la convivencia y la prevención, tratamiento y control del absentismo escolar. Sería el caso de los educadores sociales que se encuentran trabajando en Extremadura y Castilla la Mancha, quienes dependen administrativamente de Servicios Sociales o Sanidad, deseando pertenecer específicamente a la Consejería de Educación y formar parte con todos los derechos y obligaciones de la plantilla académica de los centros.

Como hemos podido comprobar, desde uno y otro modelo vemos que los educadores sociales comparten muchas de las funciones y responsabilidades que desarrollan en los centros escolares, aunque queda patente que su perfil es diferente.

1.1 Perfil profesional de los agentes socio-educativos en los centros escolares

Para la realización del estudio se aplicó un cuestionario a los profesionales de Servicios a la Comunidad y Atención Socioeducativa en Castilla y León y a los educadores sociales que se encontraban en activo en las comunidades de Extremadura y Castilla La Mancha durante el curso 2009/2010, conformando una muestra total que quedó configurada por 245 profesionales.

Pudimos comprobar que en relación con la titulación de acceso al puesto de trabajo, existía una clara diferencia ya que en Castilla la Mancha y Extremadura los profesionales acceden mayoritariamente con la titulación de Educación Social, pues el puesto de trabajo es específico para esta titulación. Sin embargo, en Castilla y León acceden principalmente al puesto de trabajo con la titulación de Pedagogía y Magisterio, además de la titulación en Educación Social (Tabla 1)

Tabla 1 Titulación con la que acceden al puesto de trabajo actual

Titulación	CyL	CLM	EX	Total	Diferencias %	
	(n=137)	(n=27)	(n=81)	(N=245)	χ^2	p
	%	%	%	%		
Educación social	4,4%	63,0%	77,5%	34,8%	137,013a	0.000
Trabajo Social	10,9%			6,1%		
Pedagogía	24,1%	14,8%	1,3%	15,6%		
Psicopedagogía	12,4%	7,4%		7,8%		
Otra	48,2%	14,8%	21,3%	35,7%		
Total	100%	100%	100%	100%		

Con respecto al ámbito socioeducativo en el que ejercen su labor profesional, se pone en evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) ya que en las tres comunidades estos profesionales se ubican en el Departamento de Orientación de los Centros de Secundaria. En Castilla y León podemos comprobar que también hay una proporción de profesionales que trabajan en Equipos Multiprofesionales o en Formación y Orientación Laboral (Tabla 2).

Los Institutos de Educación Secundaria (IES, IESO) son el lugar preferente de trabajo de estos profesionales, aunque también en Castilla y León trabajan en centros propios de Formación Profesional o en Equipos de Orientación (EOEP) destinados principalmente al trabajo en Educación Primaria (Tabla 3).

Vemos por tanto, que existe diferencia entre el modelo general por el que aboga Castilla y León, creando plazas que pueden ser cubiertas por profesionales provenientes de distintas titulaciones, y el modelo especializado por el que apuestan las otras dos comunidades autónomas, en las que los profesionales que ocupan plazas de educador social poseen en su mayoría esta titulación y trabajan en un mismo ámbito de intervención.



Tabla 2 Ámbito Socioeducativo profesional

Ámbito Socioeducativo	CyL	CLM	EX	Total	Diferencias %	
	(n=137)	(n=27)	(n=81)	(N=245)	χ^2	p
	%	%	%	%		
Equipos Multiprofesionales	10,9	3,7	0,0	6,5	59,801^a	0,000
Departamentos de Orientación	68,6	77,8	98,8	79,6		
Ciclos	1,5	3,7	0,0	1,2		
Escala Técnica Sociosanitaria	0,0	11,1	0,0	1,2		
Formación y Orientación Laboral (FOL)	10,2	0,0	0,0	5,7		
Servicios a la Comunidad	5,8	0,0	1,2	3,7		
Otra	2,9	3,7	0,0	2,0		
Total	100%	100%	100%	100%		

Tabla 3 Lugar o sede habitual de trabajo

Lugar o sede de trabajo	CyL	CLM	Ex	Total	Diferencias %	
	(n=137)	(n=27)	(n=81)	(N=245)	χ^2	p
	%	%	%	%		
Lugares Administrativos Educación	0,7	7,4	0,0	1,2	59,801^a	0,000
Centros Educación Primaria	5,8	0,0	0,0	3,3		
Centros Educación Secundaria (IES y IESO)	73,0	92,6	98,8	83,7		
Centros de Formación Profesional (FP)	10,2	0,0	1,2	6,1		
Residencias	2,2	0,0	0,0	1,2		
Equipos de Orientación (EOEP)	6,6	0,0	0,0	3,7		
Otro	1,5	0,0	0,0	0,8		
Total	100%	100%	100%	100%		

1.2. Funciones y competencias de los agentes socioeducativos en los centros escolares

Nos planteamos también, en un segundo bloque tras el primero sobre el perfil, descubrir la práctica diaria de estos profesionales en sus respectivos centros. Pedíamos a los profesionales que desde su perspectiva, su realidad comunitaria y su quehacer diario, valorasen, por un lado, las funciones y tareas en relación a la frecuencia en la que ellos las desarrollan, y por otro lado, en función de la importancia que otorgan a las mismas.

Hemos podido comprobar que existen similitudes a la hora de valorar las funciones que desarrollan diariamente, de tal manera que, coincide que en las tres comunidades, se dedican esfuerzos en tareas de mediación en conflictos de convivencia y su resolución, así como en programas de comunicación interpersonal (Tabla 4).

Tabla 4 Funciones desarrolladas diariamente

	Castilla León	Castilla La Mancha	Extremadura
Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.	X	X	X
Organización y gestión de servicios culturales, de ocio, etc.			X
Diseño y desarrollo de programas de acogida		X	
Diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad.	X	X	
Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal.	X	X	X
Organización y desarrollo de escuela de padres.			X
Desarrollo de programas de orientación.	X		
Desarrollo de programas contra el absentismo escolar.		X	X
Actividad docente	X		

Observamos también que, los profesionales de una y otra comunidad coinciden en valorar la importancia que otorgan al desempeño de funciones que realizan diariamente, y a aquellas a las que otorgan importancia aunque por la falta de disponibilidad de tiempo no siempre pueden realizar, como es el caso de tareas de mediación en conflictos de convivencia y su resolución o programas de comunicación interpersonal (valoradas con puntuaciones más altas en el apartado de frecuencia) y diseño y desarrollo de programas de acogida, desarrollo de escuela de padres o diseño de programas de atención a la diversidad (Tabla 5).

Ilustración 1 Funciones que valoran más importantes

	Castilla León	Castilla La Mancha	Extremadura
Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.	X	X	X
Diseño y desarrollo de programas de acogida.	X	X	X
Diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad.	X	X	
Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal.	X	X	X
Organización y desarrollo de escuela de padres.		X	X
Desarrollo de programas de orientación.	X		
Desarrollo de programas contra el absentismo escolar.		X	X

1.3. Aspectos a tener en cuenta en el trabajo socioeducativo del educador social escolar

Uno de los aspectos que queremos enfatizar, en este momento, y que ponen de manifiesto prácticamente todos los profesionales que han participado en el estudio, es que existen algunos elementos, facetas, que es esencial tener en cuenta a la hora de establecer criterios en futuras re-conceptualizaciones del trabajo del educador social en este espacio de intervención.

Los profesionales participantes en la investigación destacan que su trabajo favorece el desarrollo personal, considerando, en su inmensa mayoría, que están colaborando en la solución de conflictos existentes en los centros escolares y están favoreciendo la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La satisfacción aparente de estos profesionales acerca de su trabajo diario es buena, ya que creen que sus acciones son eficaces y tienen sentido dentro del trabajo global que realiza toda la comunidad educativa.

Sin embargo, esto no les exime de creer y poner de manifiesto que las cosas pueden cambiar y que existen aspectos que deben mejorar para que su trabajo pueda ser más rentable, existiendo diferencias en la consideración de lo que es negativo en función del contexto en que nos situemos.

En Castilla y León, consideran una dificultad el no tener conocimiento de lenguas y culturas de los alumnos inmigrantes o que les falten recursos económicos para desarrollar actividades; sin embargo, en Castilla La Mancha y Extremadura destacan aspectos como la falta de reconocimiento profesional hacia la figura del educador social o la indefinición de sus tareas profesionales (falta de directrices desde la administración educativa).

En estas dos últimas comunidades autónomas, los educadores sociales reclaman ser parte del centro escolar en cuanto a categoría profesional se refiere y no ser considerados personal de administración y servicios que nada tiene que ver, según creen, con el papel que ejercen en el mismo. Por otra parte, también reclaman que se les exima de realizar funciones que no son propias del perfil profesional del educador



social, como es el caso del control del transporte escolar que tienen asignado los educadores sociales de Extremadura.

En cuanto a las sugerencias que mejorarían el trabajo diario de estos profesionales en los centros educativos señalan fundamentalmente:

- Fomentar la colaboración y coordinación de los servicios municipales, organizaciones cívicas, culturales, etc.
- Facilitar espacios y tiempos de comunicación con padres, fomentar escuelas de padres, actividades culturales, etc.
- Información y derivación a los servicios sociales especializados de los problemas familiares.
- Incluir la figura del educador social de una forma estable y oficial en los centros docentes.

Resaltar puntualmente algunos aspectos, como en el caso de los profesionales de Castilla y León que provienen de un perfil más heterogéneo, que *“se tenga en cuenta la existencia del profesor de servicios a la comunidad y que esta figura dentro del ámbito docente no sea suplantada o desdoblada por el educador social”*, situación a la aspecto al que dan mucha importancia por la tranquilidad que produce el hecho de que, si se crearan plazas de educadores sociales como en otras comunidades, no queda claro si eliminarían o transformarían las plazas de profesionales de Servicios a la Comunidad o podrían convivir ambas figuras.

En las otras dos comunidades, los educadores sociales reclaman ser miembros con iguales derechos que los compañeros docentes, y generalizar la figura del educador social.

2. Conclusión

Como hemos podido constatar, no en todas las comunidades se entiende de la misma manera el papel del educador social escolar. Sin embargo, en los distintos contextos esta figura profesional desarrolla un trabajo similar. Es imprescindible llegar a conjugar un **modelo** de intervención denominado **integrado** (Ortega Esteban, 2011) en el que los educadores sociales escolares pertenecerían a la Consejería de Educación, integrándose

en los centros escolares con las mismas consideraciones y derechos que sus compañeros, estando exentos de tareas docentes e instructivas.

El educador social sería un miembro más del Departamento de Orientación, siendo dependiente su trabajo del Orientador del centro y colaborando de forma activa con los compañeros docentes por un lado, y por otro lado, colaborando con toda la comunidad educativa en general.

La especialización de su trabajo conllevaría desarrollar tareas del tipo:

- Programas y actuaciones a favor de la convivencia y prevención del maltrato escolar.
- Mediación en conflictos y participación en su resolución.
- Atención a la diversidad y programas de acogida.
- Tareas de prevención y atención al absentismo escolar.
- Desarrollarían programas de cooperación educativa, atención y organización de tareas de cohesión entre la escuela y la familia.
- Organización y gestión de servicios culturales y de ocio, programas y actividades de animación y participación.

Una forma de ver representada la figura del educador social escolar sería la siguiente, en la que cada uno de los apartados se conjuga como función y especialización de este profesional en este ámbito de intervención:



Ilustración 1 Trabajo del educador social escolar

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Consideramos imprescindible seguir trabajando en esta línea, de forma que podamos finalmente convertir este modelo integrado de educador social escolar en apto para cualquier contexto. Con esta finalidad, se está desarrollando una nueva investigación en la Universidad de Salamanca que, desde una perspectiva más ambiciosa, se pretende comprobar cómo se trabaja desde el ámbito socioeducativo, y quienes son los profesionales encargados de esta acción socio-educativa en el contexto escolar de las comunidades autónomas, junto a la colaboración, si se produce, entre los diferentes profesionales.

Bibliografía

Asociación Estatal de Educación Social (2004). *El Educador y la Educadora Social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en los centros escolares*. Extraído el 1 de Junio de 2010 desde <http://www.eduso.net/asedes/informaciones/comunicados.htm>

Cabrera Sanz, J. (2004). *La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria. Un nuevo ámbito de intervención*. Extraído el 1 de Julio de 2010 desde <http://jcpintoes.en.eresmas.como/CabreraSanz.pdf>

Chozas Martín, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En García Molina, J. (ed.), *De nuevo la educación social* (127-135). Madrid. Dykinson.

Gómez Gutiérrez, J.L. (2000). Intervención socioeducativa en el medio escolar: papel del educador social escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 1, 59-76.

González Sánchez, M.; Olmos Miguelañez, S.; Serrate González, S. (2010) Los centros educativos, nuevo ámbito emergente de intervención de los educadores sociales. Comunicación en *II Congreso Internacional de Competencias Básicas: El Docente*. Universidad de Castilla La Mancha.

Laorden Gutiérrez, C., Prado Novoa, C. y Royo García, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Puls*, 29, 77-93.

March Cerdá, M. y Orte Socias, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 85-110.

Ortega Esteban, J. (2006). *Bases conceptuales y contextuales de la educación social*. Extraído el 14 de Mayo de 2010 desde http://uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2033.pdf

Ortega Esteban, J. (2008). Presentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15. 5-12.

Ortega Esteban, J., González Sánchez, M., Froufe Quintas, S., Rodríguez Conde, M.J., Muñoz Rodríguez, J., Olmos Miguelañez, S. y Otros. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “Educación Social” en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94.

Ortega Esteban, J. (Coord.) (2010). *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Extraído el 10 de Enero de 2012 de <http://iuce.usal.es/wp-content/uploads/MemoriaProyectoSA055A08.pdf>.

Ortega Esteban, J. y Mohedano Sánchez, J. (2011). Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura). En SIPS, *II Jornada monográfica “Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro”*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, 341-369.

Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 193-231.

Pérez Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Petrus Rotger, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.

Sáez Saez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 229-240.