

Presentación

José Ortega Esteban

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

I. Educación/Educación Social

Se viene diciendo que el concepto de Educación Social es un concepto en construcción (Petrus, 1997, 33). No puede ser de otra manera, dada la naturaleza de la educación y de lo social, así como las características de lo que venimos entendiendo por Educación Social (Caride, 2005; Pérez Serrano, 2003;...).

En un esfuerzo de síntesis y en relación a la cuestión que aquí tratamos, podemos decir que la educación social/pedagogía social es un conocimiento disciplinar, reflexivo y crítico para una praxis que, compartiendo los objetivos generales de mejora, optimización, transformación y liberación... de toda educación, se preocupa prioritaria, específica e intensivamente de la convivencia, de la inclusión, de la integración social de los individuos y los grupos en la comunidad social, en la sociedad.

Es decir, en su naturaleza estructural se integran los objetivos transformadores de una realidad individual o social que puede y debe mejorarse, ya porque tenga potencialidades, sobre todo, o porque tenga necesidades o carencias. O lo que es igual, construye o debe construir el discurso y la praxis de la educación/pedagogía social sobre las potencialidades personales de los individuos y los grupos sobre todo, pero además asumiendo también su contribución a la resolución de los problemas y disfuncionalidades en su caso y si fuera preciso. Es, pues, una educación normalizada y puede ser, en su caso, especializada. Para Artur Parce-

risa, en su trabajo en este monográfico: "Educación social en y con la institución escolar", habrá que insistir más en la orientación positiva, colaborativa y comunitaria para evitar en lo posible el riesgo de una posición únicamente técnica y clínica de la Educación Social en la escuela. Estoy totalmente de acuerdo, pero tampoco debemos abandonar, por arriesgado, complicado o malinterpretable, un aspecto que también nos especifica y para el que, con la participación integrada y comunitaria de los demás, debemos estar preparados desde nuestras posibilidades socioeducativas y pedagógicas.

La denominación "social" de esta educación/pedagogía es aquí algo más que un mero adjetivo de los que se suelen aplicar a la educación, es un ámbito científico y práctico en el que lo social progresa sobre la educación/instrucción, la trasciende, potencia, complementa y especifica. Es, por tanto, diríamos, aunque sólo sea accidentalmente, tanto un ámbito diferenciado como una praxis contextualizada. Asume y potencia lo educativo de la sociedad o de la misma escuela y, en su caso, lo pedagógico del trabajo social. No es una disciplina ni una praxis tecnocrática ni tecnológica, pero sí quiere, por qué no, ser eficiente, por lo que acepta, su puesta la participación consciente de los sujetos, su finalidad transformadora y una adecuada formalización de los procesos, así como su evaluación remodeladora con criterios de calidad. O, si se prefiere, expresado de otro modo, "pensar y hacer pedagógicamente para construir una

mejor sociedad y una mejor integración de los individuos en su comunidad” (Caride).

Tampoco habrá que olvidar que la relativa diferenciación y autonomía epistemológica de la educación social/pedagogía social tendrá sus lógicas inferencias en su aceptación como actividad profesional diferenciada (Sáez, 2003). Lo mismo va a suceder con la contribución especializada de la educación social en las actuaciones del educador social en los centros de enseñanza.

Entronca todo ello con la tradición clásica nathorpiana y, en cierto grado, con la pedagogía de urgencia nohliana; asume y traspasa las posiciones culturalistas y esteticistas o exclusivamente escolaristas, aceptando las posiciones transformadoras y liberadoras. Por otra parte, la educación social es, o puede ser, antes de la escuela, durante, al menos al lado del aula, si no en ella, y después.

La inserción de la Educación Social, específica y profesional, a la que aquí nos referimos, en la escuela, y por lo que a nuestro país se refiere, es reciente y es un elemento o campo que se añade de alguna manera a la construcción del concepto y realidad profesional de la Educación Social. Véase a este respecto el trabajo de David Galán Carretero en este monográfico “Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura”.

No siempre han sido así las cosas, ya que a veces se ha definido Educación Social como la “educación fuera de la escuela”, “educación fuera de la escuela y de la familia” (Nohl; Baümer), lo que ha llevado también a hablar de “educación fuera del “sistema” o “no formal” o de “educación informal”, “no reglada” y “reglada”, y cosas por el estilo. Para nosotros, todas las educaciones son necesariamente formales (Caride, 2004; Ortega, 2005¹). La educación es “paideia”, educación a lo largo de la vida, en el marco de la comunidad, de la ciudad, del entorno de los individuos y los grupos, un *continuum* que recorre todo el periplo vital de los individuos, *continuum* en el que diversas instancias y agencias (la escuela, una de ellas) participan y colabo-

ran en la conformación, en la formación, en la educación sucesiva de los individuos y los grupos (Ortega, 1998, 1990).

Nosotros hemos querido hablar de “Educación Social/Pedagogía Social” y de “Educación Escolar/Pedagogía Escolar”, en el marco de la “Educación a lo largo de la vida”, de una manera ciertamente convencional y didáctica, pero también conceptual y epistemológica (Ortega, 2005). Clarificado esto, también tendría sentido ir hacia la construcción de una “Pedagogía Social Escolar” (March y Orte, 2003).

Por tanto, si hablamos de “educación social” y de “educación escolar”, lo hacemos, en primer lugar, para entendernos, para reflexionar y analizar el fenómeno y el concepto de educación. Se trata de distinciones inicialmente metodológicas y didácticas, además de convencionales y nominativas, pero también heurísticas, conceptuales y epistemológicas, que confluyen en lo genérico de la educación, pero se diferencian accidentalmente en la praxis, en su especificación, en sus procesos, en sus contenidos, en sus estrategias y los métodos, técnicas, operatorias, en la radicalidad e intensividad (Hentig, 1967, 387) y en la especificación de sus objetivos intregadores, socializadores... Así las cosas, coinciden ambas educaciones en los objetivos básicos de toda educación, aunque se diferencien en aspectos accidentales, de grado, por lo que entre ellas puede y debe haber relación, colaboración bidireccional, participación, complementariedad...

Son por ello distinciones “matizables” conceptualmente y en la praxis, y así, aunque hablemos de educación social y educación escolar, pedimos seguidamente la “Educación Social en la Escuela” (Ortega, 2005), conscientes de que en Educación Social estamos más bien, prioritariamente, podríamos decir, en el ámbito de la acción, de la praxis, de la *agogue*, de la praxis agógica, *agogische Intervention* (Bergen, 1972), y no tanto de la *didache* o didajé y de que, por tanto, habrá que hablar no ya de Didáctica, sino de Agología y de Agología Socioeducativas [Schwendtke, (Hrs.), 1995].

2. Educación escolar y educación social

Al plantear el tema de las relaciones de la escuela con la educación social, de la educación escolar con la educación social, nos obligamos de algún modo a referirnos a un determinado concepto de educación social, de objeto o de funciones de la misma, en cierto modo diferente o complementario, o acaso "suplementario", del objeto o de las funciones de la escuela o del sistema escolar.

Se trataría de plantear, por un lado, que en realidad, la educación social es básicamente una educación escolar o de una escuela extensa e intensa que transmite conocimientos culturales o una cultura amplia en general con la que luego el sujeto, así posibilitado, desarrollaría, si las cosas se hacen bien, todas sus posibilidades y decisiones sociales, éticas, etc. Todos los maestros o profesores de enseñanzas primarias o secundarias serían los auténticos, los radicales e incluso únicos educadores sociales. El *maestro/profesor-educador social* trataría de transmitir contenidos de lengua, matemáticas, tecnología, arte, cultura, etc. con la "intencionalidad de producir efectos de socialización (integración, adaptación...) en el sujeto". (Núñez y Planas, 1997, 104). El sujeto realizaría el trabajo de adquisición y apropiación de los contenidos recibidos. El educador social sería una especie de progresión o profundización del maestro. La educación social haría promoción social del individuo concreto en el marco del derecho a la educación, inserto en las leyes del sistema educativo. Todo ello en el sentido spenceriano (Núñez, 1999).

O, por otro lado, que la educación social fuera algo distinto de la educación escolar, algo específico, diferente de los cometidos básicamente instructivos de la escuela. A la educación social competiría la socialización o integración de los sujetos, su desarrollo grupal, ético, moral, conductual, etc. Posición esta, a decir de Violeta Núñez, psicologizante, higienista, moralizadora y pestalozziana (Núñez, 1999). La educación social sería un servicio social, una ayuda, una terapia, un derecho acaso, pero inserto en las leyes

de servicios sociales; en fin, una función nacida de la lógica perniciosa de las necesidades. La misma escuela y la enseñanza se utilizarían sobre todo para esos fines. Este tipo de concepción de la educación social en la escuela sería una especie de dispositivo de control moral y social que mantendría y legitimaría la condición menesterosa de los sujetos. (Núñez, 1999, 72 y ss.).

A mi entender, no es posible una distinción de fondo entre educación escolar y educación social, como no la hay, en este sentido, entre educación en general y educación social, e incluso resulta compleja la distinción funcional y didáctica de la misma. También es difícil distinguir entre educación individual y comunitaria, de la misma forma que tampoco debería existir una separación tan radical entre la comunidad y la escuela.

Pero estamos obligados, por la misma naturaleza de nuestro discurso, por didáctica expositiva y por la lábil diferenciación epistemológica que sustenta a la educación social y a la misma pedagogía social, a estas distinciones funcionales y didácticas, que no dejan de ser matizaciones más o menos accidentales que nos parecen suficientes, no obstante, para asentar sobre ellas el discurso o la naturaleza de lo que entendemos por educación social y por su praxis.

En la primera posición subyace una actitud positivista e "ilustrada", adobada con un cierto subjetivismo y relativismo postmoderno que la hace sumamente atractiva: sólo parece posible la enseñanza de la cultura o de otros contenidos instructivos, estrategias, modos, usos, hábitos de higiene..., que posibilitan al sujeto (cualquier sujeto) a asumir o integrarse en los canales de la cultura de su época. Se hablaría del maestro/docente-educador que transmitiría conocimientos y cultura, no sin esfuerzo y disciplina, a un sujeto, no al grupo; cómo encontrar nuevas maneras de vincularse a lo social, si quiere, claro (voluntad, interés, motivación...), y si puede (libertad, justicia, capacidad, personalización, socialización, integración...).

Está claro que el discurso de los servicios sociales y de lo sociopsicopedagógico puede asen-

tarse en consideraciones morales más o menos pacatas o en planteamientos religiosos o filantrópicos, más o menos pestalozzianos o higienistas, pero puede también asentarse en posiciones hermenéuticodialécticas o críticas, científicas, en el discurso de los derechos humanos, en el derecho y en las leyes democráticos, en las características psicológicas y sociológicas de los individuos y los grupos.

Las contradicciones pueden aparecer en cualquier discurso, tanto de corte positivista con aditamento estructuralista o constructivista de orientación intelectualista y piagetiana, dirían algunos, como en uno de corte jurídico, psicoético o psicoterapéutico con complementos críticos o dialécticos, o cognitivista de orientación wygotskiana. A muchos de los que andamos en estos asuntos, nos hastían de siempre las “mandangas merengues” y, a veces, mórbidas de asistencialismo higienista y caritativista. Lo que pasa es que a veces, por ejemplo, hay que hacer algo con el que, en un primer momento, no quiere o, mejor, con el que no puede entrar en los pagos normalizados de la época. Fundamentándose para ello, por ejemplo, en los derechos humanos, en los derechos ciudadanos, en las leyes democráticas o, incluso, y con perdón, en la justicia social y distributiva. Y esto nos llevará casi irremediablemente a asumir los despreciables lugares intermedios y matizados donde no parece suficiente la lógica del discurso puro o fuerte y donde, a mi entender, sienta sus reales, también y además, la “perversión” epistemológica y conceptual relativa de la educación y pedagogía social.

Por todo ello, yo preferiría, de entrada, no establecer una contraposición entre educación social como transmisión de “contenidos” instructivos del patrimonio cultural amplio y educación social como socialización e integración de los individuos en la sociedad de su época. Entiendo que lo primero puede ser una parte o estrategia de lo segundo (o al revés, no hay inconveniente) y que no existe ninguna oposición genérica entre ambas posiciones.

Lo que se debe hacer con sujetos sin problemas o con problemas, siempre que se pueda, es

lo uno y lo otro, procurando que lo uno y lo otro no lleven al control social o a troquelar a los sujetos en su situación dependiente. ¿Quién puede asegurar que la transmisión de bienes culturales, conocimientos, “contenidos” del “patrimonio cultural amplio” no puedan servir para el control social y moral, para la reproducción social o para troquelar una situación de dependencia o incluso legitimarla?

La cuestión, a mi entender, no es tanto si Spencer o Pestalozzi, ni si Durkheim o Weber, Piaget o Wygostki, neopiagetianos o neowygostkianos, sino cómo ayudar en los centros y con los maestros y con los profesores a facilitar la convivencia de todos, a cumplimentar la socialización y la integración de los ciudadanos menores, a veces menores excluidos, con alguna frecuencia con problemas escolares, sometidos a *bullying* (Orte, C.: *La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social*, en este monográfico), en dificultad social, incluso conflictivos con sus familias y el entorno, a colaborar expresa y específicamente en la educación social en la escuela, si no en el aula, sí al lado de ella, en fin, en una sociedad de capitalismo avanzado, especialmente compleja, en transformación por la fuerza de la globalización socioeconómica.

Aunque también haya que tener en cuenta que no todos los lugares están en la misma fase de desarrollo o situación en relación con la globalización y en muchos la escuela sigue siendo la agencia más relevante, si no la única, de socialización y de educación, zonas de montaña (Caride, 1990 y 2001), países en vías de desarrollo, etc., y que, acaso por ello, sean inteligibles ciertas posiciones teóricas y prácticas sobre la escuela y los maestros/educadores en ellas. En ellas, o los alumnos son muy pocos o los maestros necesariamente lo deben ser todo.

La educación y la instrucción escolar y sus profesionales específicos, los maestros y profesores, deben seguir sirviendo, además de como instructores y docentes como siempre, a la socialización y la integración social de los indivi-

duos, y los educadores sociales, como agentes específicos de la educación social, ser corresponsables (Orte), ayudar en esa tarea, complementar, completar y colaborar desde su praxis y mediación más directa con el entorno de la escuela y sus instituciones.

Me encuentro de acuerdo, por otra parte, dada la dificultad de los problemas y la insuficiencia de las agencias tradicionales, familia y escuela, en su conformación y situación actual, e incluso por la misma realidad social compleja de los problemas, en “romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos formales e informales de desarrollo, y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto” (Álvarez, 1999, 64).

3. Los educadores sociales en los centros de enseñanza

La incorporación de los educadores sociales a la escuela, a los centros de enseñanzas “medias” e institutos, no puede ser sólo un recurso profesional más, sino una posibilidad más de relación necesaria de la escuela con el entorno. La complejidad de nuestra sociedad actual, en la organización del trabajo, en la diversidad familiar, etc. exige mediadores sociales entre la escuela y otras instituciones sociales, entre otras, la familia y las entidades locales. En este sentido nos habla el trabajo en este monográfico de Belén Caballo y Rita Gradaille: “La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local”.

La mediación facilitada por el educador social puede servir a la explicitación y concreción funcional permanente de la relación escuela-entorno, de conexión entre lo cognitivo y lo cultural del entorno. El educador servirá a la integración bidireccional o multidireccional de la “cultura escolar” y la “cultura de la comunidad”.

El hecho de que aquí acentuemos la acción educativa y mediadora del educador social en los centros, no quiere decir que pensemos que la única y exclusiva función del maestro o del

profesor sea la enseñanza o transmisión de contenidos instructivos, olvidándose de los objetivos educativos, de ayudar a construir y desarrollar la personalidad individual y social de sus alumnos. Toda enseñanza/aprendizaje educa, como también el maestro o profesor por sí mismo, por ser referente a seguir o imitar, por su actuación en el aula... Lo que pasa es que las, cada vez más desmesuradas exigencias de los currículos, el número, la complejidad y diversidad de los alumnos y el paralelo desistimiento de la familia o, al menos, “la disminución de su dedicación y disponibilidad para la educación de los hijos” (Hernández y Sancho, 2004, 200), entre otras muchas realidades y circunstancias, obligan a una acción colaboradora y complementaria de profesionales preparados *ad hoc*. Son los mismos profesionales de la docencia en secundaria los que requieren “el apoyo la atención y colaboración de otros profesionales” (Hernández y Sancho, 2004, 205) y, lo que entendemos más relevante y significativo, también lo demandan los actuales profesionales de “Servicios e Intervención Socioeducativa”¹ en el sistema escolar.

Esta mediación de los educadores sociales, estas relaciones propiciadas por ellos, no sólo pueden ser útiles en términos de integración social, sino también en términos de enseñanza/aprendizaje, ya que pueden afianzar con conocimientos vivenciales lo enseñado teóricamente, pueden facilitar la apropiación de conocimientos, o incluso contribuir, al menos indirectamente, al rediseño de la organización docente en términos colaborativos y comunitarios, diría Parcerisa. Una auténtica enseñanza/aprendizaje debe tener relación con el entorno, interactuar con él. Los educadores sociales pueden servir también para salvar esas barreras que con frecuencia existen entre la escuela y el entorno en orden a alcanzar un mayor grado de comunicación. El docente y el educador social, con objetivos generales necesariamente compartidos, aunque al menos parcialmente diferentes, pueden perfectamente colaborar y complementarse. Reiteramos, la

escuela ha de ser un lugar abierto, facilitando de forma concreta y experimentada el mismo conocimiento cultural, social y económico del entorno. La escuela no puede ser una especie de santuario lejano e inexpugnable. El educador debe ayudar a esa accesibilidad y apertura de la escuela con la comunidad que le rodea, con el medio en que convive; puede facilitar el flujo relacional entre la escuela y la sociedad. El educador social debe posibilitar la participación de la comunidad, de las familias en la escuela a través del mantenimiento y dinamización, por ejemplo, de la “escuela de padres”.

El cada vez más cargado currículo escolar ha dificultado, cuando no impedido o neutralizado, una actividad más abierta en la docencia/aprendizaje. Y, cuando ésta se ha dado, con frecuencia ha nacido del voluntarismo y sobreactuación de determinados profesores o de los profesionales de los departamentos o equipos de orientación. A este respecto, es clarificadora la investigación que estamos realizando en el ICE de la Universidad de Salamanca sobre “Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el Sistema Escolar de Castilla y León”². Una primera vista a los datos que aportan las contestaciones al cuestionario enviado, a los que hemos querido llamar sintéticamente “Profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativos”³, es que, en general, no se ocupan de los cometidos que, en principio, les serían asignables a los educadores sociales y que en otros sistemas escolares, como, por ejemplo, Extremadura o Castilla-La Mancha, así lo hacen⁴. Pues bien, lo que dicen que hacen es, sobre todo, orientación, servicios de orientación e inserción profesional y laboral, que, dada la coyuntura actual, se centran especialmente en la atención a la diversidad, a los hijos de la inmigración. Es decir, desarrollan, más bien y en general, profesionalmente el modelo conceptual en el que se crearon estas plazas, esto es, “el modelo orientador” (Rodríguez Espinar, 2005), aunque en su perspectiva social o socioeducativa.

4. Las funciones de los educadores sociales en los centros docentes

Partiendo de la base de que la acción del educador social debe integrarse en el contexto más amplio, holístico y positivo de la acción comunitaria y colaborativa de un centro escolar, impulsando proyectos de acción, participando en la reformulación de la escuela, ofreciendo “posibilidades al Sistema en su conjunto” (Molina y Blázquez, 2006, 40), ayudando “a poner en marcha grupos, procesos y redes de acción comunitaria” (Parcerisa) y otras muchas “actuaciones de contexto y de mediación” (Código Deontológico del Educador y Educadora Social, Asociación Estatal de Educación Social, año 2004). Imaginamos un educador que trabaja en equipo con el profesorado, que se responsabiliza de optimizar los recursos socioeducativos de la comunidad en un plan estratégico que pretenda el máximo bienestar infantil y juvenil, así como el reequilibrio de los contextos en los que se desarrollan, pero no podrá obviar “afrontar situaciones de anomia y conflictos” y “actuaciones pedagógicas para contrarrestar las carencias y necesidades sociales... en una perspectiva más positiva, para anticiparse a ellas o activar oportunidades” (Caballo y Gradaille).

Las normativas de Castilla-La Mancha hablan de “control y prevención del absentismo”; las de Extremadura, de “ayudar a prevenir situaciones problemáticas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa”, de “intervención socio-educativa en el alumnado con dificultades de integración social” (PIEE, Zaragoza), etc.

Es de destacar que un amplio porcentaje de “profesionales de Servicios a la Comunidad “que trabajan en los equipos de orientación o en los departamentos de orientación”, en el sistema escolar de Castilla y León (Ortega, Rodríguez, Olmos, Sánchez; García, 2007), proponen que se incluya de una forma estable y oficial en los centros docentes la figura del educador social, que se encargaría de fun-

ciones que ellos ahora, en general, o no realizan o no pueden hacer, aunque las vean importantes: funciones de diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa (intercentros y regionales), de ocio y tiempo libre, socioambientales, de mediación cultural y comunitaria, de participación y acción comunitaria, organización y desarrollo de la escuela de padres, programas de información sobre drogodependencias, fracaso escolar, integración, malos tratos en la familia a los menores y en la escuela, programas de acogida a nuevos alumnos inmigrantes, programas y actuaciones contra el absentismo escolar, mediación en conflictos, en violencia escolar, y colaborar en su resolución...

No es cuestión de referir aquí las múltiples funciones asignables al educador social, que, por otra parte, se indican pormenorizadamente en los trabajos de este monográfico. Entiendo que se debe ir hacia una mayor focalización de las funciones y a formalizaciones sintéticas que eviten reiteraciones y sensación de dispersión y falta de claridad o concreción.

Hay peligro de hacer del educador social en los centros una especie de *factótum* o "chico/a para todo", holista, pero inconcreto y difuso, o también de "ungüento amarillo o bálsamo de Fierabrás" especializado y clínico que todo lo cura. Ni lo uno ni lo otro.

Focalizar las funciones hacia los tres ámbitos: a) el de las funciones de contexto; b) el de las funciones de mediación, y c) el de las funciones colaborativas especializadas, nos puede ayudar a encontrar un operativo concepto de educador social en centros docentes para esta coyuntura, al menos, y a clarificar y concretar sus funciones.

En fin, estamos ante un monográfico necesario para ir clarificando, conceptualmente y en la práctica, la emergente educación social escolar, o mejor, la educación social en y con la escuela. Estoy seguro de que este monográfico y sus trabajos van a ser un referente obligado.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. L. (1999): "Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela", en *Cultura y Educación*, 16, pp. 63-83.

Bergen, M. van (1972): *Agogische Intervention*. Freiburg: Klet Verlag.

Caride, J. A. (Dir.) (1990): *A educación en Galicia. Informe cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: ICE.

Caride, J. A. (2001): *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y prospectiva en las zonas de montaña*, Santiago de Compostela: Facultad de Educación (Documento policopiado)

Caride, J. A. (2004): "No hay educación no formal", en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* (octubre-diciembre 2004).

Caride, J. A. (2005) : *Las fronteras de la Pedagogía Social, perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa.

Hernández, F., y Sancho, J. M. (2004): *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: MEC-CIDE.

Núñez, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las propuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

March, M., y Orte, C. (2003): "La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 10, pp. 85-110.

Molina, J. G., y Blázquez, A. (2006): "El educador social en la educación secundaria" en *Educación social*, 32, pp. 39-58.

Ortega, J. (1990): "La ciudad educadora en la historia", en Trilla, J.,(coord.) en *La ciudad educadora*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, Servicio de Publicaciones, pp. 93-102.

Ortega, J. (1998): "La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social", en Pantoja, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao: Mensajero.

Ortega, J. (coord.) (1999): *Educación Social especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortega, J. (2002a): "La escuela como plataforma de

integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)", en Núñez, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, pp. 113-156.

Ortega, J. (coord.) (2002b): *Nuevos retos de la pedagogía social, la formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

Ortega, J. (2005a): "Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela", en *Revista de Educación*, 336, pp. 111-127.

Ortega, J. (2005b): "La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales", en *Revista de Educación*, 333, pp. 167-175.

Ortega, J.; Rodríguez, M^a. J.; Olmos, S.; Sánchez, J. J. y García, V. (2007): *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el sistema escolar de Castilla y León*. Salamanca: IUCE (documento, policopiado, en elaboración).

Parcerisa, A. (1999) *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Graó.

Pérez Serrano, G. (2003): *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Petrus, A. (1997): "Concepto de educación social", en Petrus, A. (coord.): *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel.

Rodríguez Espinar, S. (2005): "La orientación en España: un siglo de historia intermitente", en Trillo, F.: *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad, pp. 181-246.

Sáez, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid: Dykinson.

Schwendtke, A. (Hrs.) (1995): *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Heildelberg: Quelle und Meyer.

Notas

¹ Ortega, J.; Rodríguez, M^a. J.; Olmos, S.; Sánchez, J. J.; García, V. (2007): *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Salamanca: IUCE (Documento, policopiado, en elaboración).

² *Ibidem*.

³ Los profesionales de los llamados "Servicios a la Comunidad" son profesores de formación profesional (educadores o trabajadores sociales de la escuela) que pueden trabajar en intervención social en los "equipos de orientación" o "departamentos de orientación" sobre todo, pero también, los menos, en "residencias juveniles"; también pueden ser docentes: profesores de ciclos de grado medio o superior de formación profesional (educación infantil, educación en lengua de signos, animación sociocultural, intervención social –TASOC antiguo– o sociosanitaria –gubernantas de residencias o ayuda a domicilio–). Entre los profesionales a quienes hemos dado el genérico nombre de "Profesionales de servicios e intervención socioeducativos" están también los "Profesores técnicos de formación y orientación laboral" y los "Profesores de intervención sociocomunitaria", que son sólo docentes y no intervienen socialmente (v. Sánchez Martínez, J. J., "Servicios a la Comunidad: una apuesta por el perfil profesional del educador social dentro de las políticas educativas". Salamanca: IUCE, (documento policopiado) 2007). Pueden consultarse también: resolución, 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE 13 de mayo de 1996, núm. 20), resolución de 29 de abril de 1996, así como la Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa; 12391 resolución de 20 de Abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria; Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación; Plan de Orientación Educativa, BOCyL 28 de febrero de 2006; resolución de 20 de febrero, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Orientación y, en fin, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁴ Puede verse referencia a ello en el trabajo de Artur Parcerisa "Educación Social en y con la institución escolar", de este monográfico, además de lo referente a Extremadura de David Galán, también en este monográfico.