



Reflexiones para la intervención del Trabajo Social en el sistema educativo formal.

Reflexions per a la intervenció del treball social en el sistema educatiu formal.

Reflections for the intervention of social work in the formal educational system.

Sofía Montenegro Leza¹

Resumen

El objetivo del artículo es reflexionar sobre el papel del Trabajo Social en el sistema educativo formal en España. A partir de una metodología basada en el análisis bibliográfico y legislativo se ha observado que la presencia del Trabajo Social se ha diluido en perfiles genéricos compartidos con otras profesiones que desdibujan los objetivos propios del Trabajo Social en este ámbito. Con ello queda patente el retroceso de nuestro peso profesional en el sistema educativo siendo cada vez menor desde los años 90 del siglo pasado. Consideramos que fortalecer nuestra presencia y rol profesional es clave tanto para el futuro de la profesión como para la consecución de los derechos del estudiantado, así como para poder apoyar al resto de agentes de las comunidades educativas (familias, profesorado, resto de profesionales, etc). Finalmente, se aporta una propuesta de intervención que aúna los tres niveles de intervención clásica en Trabajo Social con los diferentes niveles de prevención, apostando por un papel propio dentro de las comunidades educativas del sistema educativo español.

Palabras clave: Trabajo Social, educación, comunidades educativas.

Resum

L'objectiu de l'article és reflexionar sobre el paper del Treball Social en el sistema educatiu formal a Espanya. A partir d'una metodologia basada en l'anàlisi bibliogràfic i legislatiu s'ha observat que la presència del Treball Social s'ha diluït en perfils genèrics compartits amb altres professions que desdibuixen els objectius propis del Treball Social en aquest àmbit. Amb això queda patent el retrocés del nostre pes professional en el sistema educatiu sent cada vegada menor des dels anys 90 del segle passat. Considerem que enfortir la nostra presència i rol professional és clau tant per al futur de la professió com per a la consecució dels drets de l'estudiantat, així com per a poder fer costat a la resta d'agents de les comunitats educatives (famílies, professorat, resta de professionals, etc). Finalment, s'aporta una proposta d'intervenció que conjuga els tres nivells d'intervenció clàssica en Treball Social amb els diferents nivells de prevenció, apostant per un paper propi dins de les comunitats educatives del sistema educatiu espanyol.

Paraules clau: Treball Social, educació, comunitats educatives.

Abstract

The objective of the article is to reflect on the role of Social Work in the formal educational system in Spain. Based on a methodology based on the bibliographic and legislative analysis it has been observed that the presence of Social Work has been diluted into generic profiles shared with other professions that obscure the objectives of Social Work in this area. This makes it clear that our professional weight in the educational system has been decreasing since the 90s of last century. We consider that reinforcing our presence and professional role is key both for the future of the profession and for the achievement of students' rights, as well as being able to support the rest of the agents in the educational communities (families, teachers, other professionals, etc.). Finally, an intervention proposal is presented that combines the three levels of classic intervention in Social Work with the different levels of prevention, opting for an appropriate role within the educational communities of the Spanish educational system.

Keywords: Social Work, education, educational communities.

ACEPTADO: 10/01/2025

PUBLICADO: 22/01/2025

¹Universidad de La Rioja, España.

✉ [Sofía Montenegro Leza](mailto:Sofia.Montenegro.Leza@unirioja.es)
sofia.montenegro@unirioja.es

1. Introducción.

El Trabajo Social como campo profesional en el sistema educativo formal, a pesar de su posición desconocida por parte de la población y parte de la profesión (Jausoro y Aranguren, 2019), lleva presente en este sistema desde la década de los años 70. Este rol difuminado puede ser consecuencia de que los y las profesionales del Trabajo Social se hallan sin un nombre propio reconocible estando presentes dentro de los denominados Profesores/as Técnicos/as de Servicios a la Comunidad donde comparten espacio con otros profesionales (CGTS, 2011; Raya y Escalona, 2013; González, 2016; Valero et al, 2019). Es en este contexto en el que se enmarca la investigación con el objetivo de analizar la función social de la educación formal, así como indagar acerca de las funciones del Trabajo Social en este ámbito de intervención y desarrollar una propuesta de intervención a partir de postulados propios de la profesión.

En relación a la estructura del trabajo, tras enmarcar los aspectos metodológicos, desarrollamos el artículo en cinco apartados. El primero de ellos, denominado *Los centros educativos como garantes de ciudadanía*, analiza de una manera sucinta los elementos legislativos clave para entender la configuración del sistema educativo español desde la aprobación de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* hasta la actualidad. Ello sirve como antesala para, en el apartado siguiente titulado *La figura del trabajador/a social en el ámbito educativo español*, comprender el papel de la profesión del trabajo social pudiera desarrollar en los centros educativos. Tras vislumbrar el papel diferenciador de estos/as profesionales, el artículo continúa con el desarrollo de la *Propuesta de intervención* que se plantea desde la perspectiva del Trabajo Social para una intervención concreta y especializada con todos los agentes de la comunidad educativa y desde las metodologías propias de la profesión. Para finalizar, se muestran las *Consideraciones finales y discusión* de los temas abordados en el artículo y con la *Bibliografía* utilizada para alcanzar los objetivos del estudio.

2. Metodología.

El artículo tiene como objetivos analizar la función social de la educación formal, así como indagar acerca de las funciones del Trabajo Social en este ámbito de intervención. Para ello, se van a estudiar las cuestiones sociales que abarca el marco legislativo español actual y, adicionalmente, las particularidades de la metodología de intervención del Trabajo Social aplicable en los centros educativos. Con una metodología basada en la revisión de fuentes secundarias de información se ha tomado en cuenta normativa con rango de ley en vigor en el momento del estudio, así como legislación previa para realizar las comparaciones pertinentes. Concretamente, los textos legales tenidos principalmente en cuenta han sido la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* y la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Tras el análisis del marco legislativo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica, principalmente de artículos científicos, tanto en revistas especializadas en la materia como: *Revista*

Internacional de Educación para la Justicia Social, *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, *Itinerarios de Trabajo Social*, *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, *Comunitania: Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales*, *Cuaderno de trabajo social*, *Cuadernos de trabajo social*, *Documentos de trabajo social*, *Revista de servicios sociales*, *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, *Humanismo y trabajo social*, *Prospectiva*, *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. La indagación se limitó con tres criterios. En primer lugar, que estuvieran indexadas en la base de datos Dialnet. El segundo criterio se basó en estudiar aquellas propias del Trabajo Social en el territorio español. Y, por último, analizar aquellas aportaciones sobre educación desde una perspectiva social. Tras esta labor, se abordó el tema de investigación desde la perspectiva profesional a partir de las publicaciones del Consejo General del Trabajo Social.

3. Los centros educativos como garantes de ciudadanía.

A lo largo de la historia las sociedades se han organizado para alcanzar los objetivos que se han venido marcando en cada momento. Para ello, han creado, modificado o eliminado diferentes organizaciones o sistemas para adecuarlos a las metas a alcanzar. De esta manera, las instituciones educativas han visto cómo la percepción de las sociedades ha ido modificándose a lo largo de la historia y con ella la estructuración del propio sistema educativo (Navarro et al, 2020). En los años cincuenta, por ejemplo, la confianza de las familias era plena sin cuestionamiento alguno de lo que ocurría en estas instituciones. Con el paso del tiempo y de manera paulatina la presencia de las familias ha sido mayor aumentando, consecuentemente, el nivel de conciencia de la importancia de lo que acontece en los centros educativos (Navarro et al., 2020; Ibarrondo, 2024).

Con la aprobación, en 1948, de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, las aspiraciones voluntaristas de los Estados se convirtieron en objetivos comunes y moralmente obligados a intentar alcanzarlas. Entre su articulado se encuentra el artículo 26.1 el referido a la educación enunciando que “*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental*”.

Dentro de nuestras fronteras dos momentos son claves en las últimas tres décadas del siglo pasado. En primer lugar, con la aprobación de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* que deroga a su predecesora, la *Ley Moyano*, y que abre el camino a nueva manera de entender la educación (González, 2010; López, 2015). Este cambio sustancial del sistema tiene lugar en un contexto en el que “*la población comienza a otorgar a la formación un papel fundamental como vehículo para la promoción individual*” (Calvo et al., 2011, p. 562). En este nuevo marco, los objetivos a cumplir se materializan en un esfuerzo notable por ampliar las cotas de justicia social e igualdad entre las personas que forman parte de la ciudadanía, llegando a afirmar en su exposición de motivos que:

El periodo de Educación General Básica, que se es-

tablece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implementación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza.

El segundo momento clave llegaría con la ratificación el 6 de diciembre de 1978 del referéndum del texto constitucional que finalmente vería la luz el 29 de diciembre en el *Boletín Oficial del Estado*. Entre los ciento sesenta y nueve artículos, uno destaca sobre los demás por el que reunió mayor controversia y discrepancia entre los diferentes partidos políticos y en el que más alto grado de negociación, cesión y consenso conllevó. Este artículo es el vigesimoséptimo que regula el derecho fundamental a la educación. De este modo, la vigente Carta Magna se convirtió en la tercera constitución española que regula este derecho, junto con la de 1982 -*La Pepa*- y la de 1931 en la II República (Borrajo, 2003; De Puelles, 2012). La importancia de este hecho recae en que la localización dentro del texto constitucional le dota de “*la vital trascendencia que tiene en todo Estado social y democrático de Derecho, otorgándole una protección de máxima indisponibilidad para los poderes públicos*” (Báez, 2015, p.18). Es así como el marco constitucional vigente establece la base fundamental de un nuevo sistema educativo protegiéndolo y estableciendo “*un conjunto de límites y prohibiciones dirigido a evitar los errores cometidos y las tragedias sufridas en el pasado*” (Borrajo, 2003, p. 659). En aras de enmarcar las concesiones que se dieron, a continuación, se muestra en la *Tabla 1* un resumen de las cesiones realizadas por los grupos ideológicos de la izquierda y de la derecha.

Tabla 1. Comparación entre las cesiones realizadas por el grupo ideológico de la izquierda y de la derecha en la redacción del artículo 27. C.E.

Cesiones de la Izquierda	Cesiones de la Derecha
Creación de centros privados.	Papel activo del Estado para la creación de centros públicos.
Libertad de las familias para escoger la formación religiosa y moral.	Obligación de los centros de ofrecer la asignatura de religión, pero optatividad para el alumnado.
Libertad de la enseñanza en los centros privados.	Programación general de la educación.
Subvención a los centros privados a condición del cumplimiento de los requisitos estipulados en leyes posteriores.	Control por parte de las familias, profesorado y alumnado de la gestión educativa de los centros sustentados por fondos públicos o que recibieran subvención.

Fuente: Elaboración propia a partir De Puelles (2012).

Estas concesiones de los aspectos básicos, pero que dejaban abierta la regulación en cada momento político, ha tenido como resultado la amalgama de textos legislativos que han regulado el sistema educativo en el periodo democrático tal y como se muestra a continuación en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Resumen de las leyes orgánicas en materia educativa en España desde 1978 hasta la actualidad.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación.

Fuente: Elaboración propia.

Como enunciamos al inicio, las instituciones educativas son un elemento clave para el desarrollo y la efectividad de los derechos de la ciudadanía y así se han ido desarrollando a través de los distintos textos normativos intentando alcanzar los objetivos societarios a través de este sistema. Los centros educativos se erigen, en consecuencia, como transformadores sociales con la obligación de adecuarse a las características del alumnado para su pleno desarrollo (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020). Para el logro de tales fines es preciso colocar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje (Méndez y Digón, 2023; Ibarrondo, 2024) y vislumbrar los centros educativos como algo más que transportadores de conocimientos técnico - científicos, sino que son centros educativos de ciudadanía para lo que se precisa del trabajo coordinado de diferentes profesionales (Navarro et al., 2020). En este escenario es el que se empieza a dar respuesta a la incorporación de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía en la LOMLOE con el que la educación es vista desde una nueva perspectiva más enfocada a la construcción de ciudadanía (LOMOLE, 2020; Méndez y Digón, 2023), partiendo de la base de que las instituciones educativas son privilegiadas para desarrollar un estado de bienestar en un sentido amplio entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En palabras de la Organización Mundial de la Salud:

Las escuelas desempeñan una función vital en el bienestar de los [/as] estudiantes, las familias y sus comunidades (...) Crear escuelas que promuevan la educación y la salud, y que doten a los [/as] estudiantes de los conocimientos y habilidades necesarios para promover su salud y bienestar futuros, su empleabilidad y sus perspectivas de vida (OMS, 2021).

En definitiva, la educación, tanto dentro de nuestras fron-

teras como en el panorama internacional, es un elemento clave de construcción y transmisión de la identidad colectiva de las sociedades siendo el mecanismo tradicional, junto con las familias, en el que las comunidades configuran las sociedades tal y como quieren que sean (Navarro et al., 2020). Su importancia, tal y como se ha esbozado, es tal que, sirva por ejemplo el caso español, la educación es objeto de modificaciones legislativas para adecuar el sistema a los objetivos imperantes en cada momento (De Puelles, 2012). Complementariamente, hablar de educación es hablar de bienestar (OMS, 2021), pero un bienestar que va más allá del propio individuo al tener como objetivos más elevados no sólo la construcción de la persona como ser aislado, sino que, por el contrario, la educación tiene el objetivo superior de formar a la ciudadanía global del presente y del futuro (Morales, 2024).

4. La figura del trabajador/a social en el ámbito educativo español.

Tal y como se ha visto, el sistema educativo persigue objetivos que van más allá de la transmisión del conocimiento. Los centros educativos, como formadores de ciudadanía (Morales, 2024), han ido viendo cómo sus funciones y responsabilidades se han ampliado con la consecuente ampliación de los perfiles profesionales que se pueden encontrar. Este es el caso de las y los trabajadores sociales que, aunque pueda parecer una figura aparentemente desconocida (Jausoro y Aranguren, 2019), lleva décadas en el sistema educativo español.

La figura del/la trabajador/a social emergió con la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, convirtiéndose en la puerta de entrada para la profesión en el ámbito educativo complementada por la *ORDEN de 9 de diciembre de 1992* en la que se estructuraba las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para centros de infantil y primaria con profesionales de psicología, pedagogía y trabajo social (CGTS, 2011; Raya y Escalona, 2013; González, 2016; Valero et al., 2019).

ORDEN de 9 de diciembre de 1992: TERCERO Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica estarán constituidos por Psicólogos, Pedagogos, Trabajadores Sociales (...) Octavo 1. Los Trabajadores sociales de los Equipos se ocuparán de que los Centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo (BOE, p. 42992).

Con el fin del siglo pasado, tras la aprobación de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, desaparece la referencia de la profesión enunciando que los Equipos de Orientación Educativa estarán compuestos por profesionales de la psicología, pedagogía, psicopedagogía o Profesores/as Técnicos/as de Servicios a la Comunidad (PTSC). De este modo, se consagra la desaparición de los profesionales del Trabajo Social con identidad propia asemejándose a otras profesiones que, aun interviniendo en la esfera social, se alejan del objeto propio del Trabajo Social como disciplina académica y profesional (CGTS, 2011; Raya y Escalona, 2013; González, 2016; Valero et al., 2019). En pa-

labras de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el Trabajo Social puede definirse en los siguientes términos:

Es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del trabajo social y del asistente social, que tiene por objeto la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión, mediante la utilización de las teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el trabajo social de caso, grupo y comunidad. El trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno (...) (ANECA, 2012, p. 103).

Es aquí donde el Trabajo Social surge como profesión de referencia en la intervención con las personas y su medio para la consecución de los derechos que les son propios, tanto individuales como colectivos, y trabajar para que las sociedades sean lugares y espacios donde la justicia social y la igualdad se conviertan en los principios básicos de convivencia. Adicionalmente, el Trabajo Social en el sistema educativo formal permite no solo aumentar la competencia global del estudiantado, sino que, además posibilita intervenir en situaciones tales como el fracaso escolar, la brecha digital educativa, las dificultades en la adaptación escolar, la resolución de conflictos entre diferentes agentes de la comunidad educativa o la promoción de la igualdad, entre muchas otras (Raya y Escalona, 2013; Castro y Pérez, 2017; Jausoro y Aranguren, 2019; Monge et al., 2020; Montenegro et al., 2020). Todo ello con el fin último de crear en las instituciones educativas un espacio de convivencia y de desarrollo individual que haga, junto con el aprendizaje de los conocimientos curriculares, un entorno seguro donde aprender a vivir en sociedad (CGTS, 2011; ANECA, 2012; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro y Aranguren, 2019; Ibarrondo, 2024), tal y como ocurre en países como México, Suecia o Estados Unidos donde el Trabajo Social está considerado como un perfil profesional más de las instituciones educativas obligatorias (Ramírez, et al., 2019). Si como señalan algunos autores la institución escolar reproduce la distribución del capital cultural, estará contribuyendo también a la reproducción y distribución del espacio y la posición social que proporciona y otorga el primero, en esta medida, se corre el riesgo de que la institución escolar se convierta y funcione más que como un elemento de promoción como una “frontera o barrera social” (CGTS 2011, p.17). En palabras más recientes del Consejo General del Trabajo Social:

La misión del Trabajo Social escolar es responder a las necesidades del alumnado con problemática social o en situación de riesgo, realizando labores de prevención, evaluación, intervención y seguimiento en coordinación con los recursos educativos y socio comunitarios. Los y las trabajadoras sociales en el ámbito educativo ofrecemos apoyos a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, precariedad o pobreza, trabajamos para la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la adquisi-

ción de competencias, velamos por el cumplimiento del principio de no discriminación, justicia social y plena participación de todo el alumnado, independientemente de su condición social y cultural, género, características personales o de diversidad funcional (2020,p.2).

Es así como para hacer efectivos los derechos, es preciso remover o disminuir las barreras visibles e invisibles que se encuentra el alumnado por medio de la intervención con todos los agentes presentes en la vida del centro educativo. Para ello, es imprescindible abordar la intervención poniendo en el centro de la ecuación a la persona, en este caso alumno/a, entendiéndose como ser independiente en continua relación con el resto de agentes y vivenciando, en consecuencia, relaciones a nivel micro y macrosocial partiendo de la relación consigo mismo/a, con su familia, así como el grupo de iguales, profesorado, resto de agentes del centro educativo así como aquellos con los que se relacione en su vida más allá del sistema educativo (Puyol y Hernández, 2009; Martínez, 2007; LOMLOE, 2013; Raya y Escalona, 2013; González, 2016; Castro y Pérez, 2017).

Asumir como realidad el hecho de que todas las personas se conforman e interaccionan en el ámbito educativo es relevante para la buena convivencia. Las familias, el alumnado, el profesorado, así como el resto de profesionales, la vecindad o el tejido asociativo o comercial del barrio son agentes que intervienen e influyen en los objetivos educativos de los centros, entendiendo que la realidad escolar va más allá del alumnado, familias y docentes. Las escuelas entendidas, así, como puntos de encuentro e interacción social se erigen como un escenario propicio para prevenir e intervenir, pudiendo influir positivamente en los entornos en los que se sitúan. En este contexto, dentro valor añadido que aporta el trabajo social en el ámbito educativo, puede destacarse los siguientes aspectos (Puyol y Hernández, 2009; CGTS, 2011; Raya y Escalona, 2013; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro y Aranguren, 2019):

- Entre los objetivos del Estado Social de Derecho español se encuentran los de atender y proteger al conjunto de la infancia y de la adolescencia.

- Entre las obligaciones del Estado están las de asegurar el derecho a la educación afectiva y, consecuentemente, la obligatoriedad de asistencia a los centros escolares entre la población de 6 a 16 años.

- Los centros educativos se han convertido en los espacios idóneos para la prevención, el diagnóstico y la intervención en situaciones en las que la infancia y adolescencia están inmersas directa o indirectamente. Suponiendo a los colegios como un espacio privilegiado para la intervención con menores a todos los niveles.

- La intervención del Trabajo Social se requiere en el ámbito educativo, al menos, en los siguientes ejes de intervención:

- Acciones de inclusión del alumnado cualesquiera que sean sus capacidades, características personales, etc.

- Relación entre la familia y la escuela.

- Formación de las familias.

- Convivencia en la comunidad educativa de los diferentes agentes que la componen.

- Detección de situaciones de riesgo y/o desprotección.

- Absentismo escolar.

- Facilitación de recursos a las personas integrantes de la comunidad educativa.

Esta serie de funciones, que pueden responder tanto a una actuación dentro del sistema reglado o en entornos donde se educa sin que estén inscritos en el sistema educativo formal (ANECA, 2012), parten de tres postulados que rigen el devenir de la intervención social por parte de las y los profesionales del Trabajo Social en educación en coherencia con lo expuesto. Por un lado, se entiende que en los centros educativos se enseñan más aspectos que los meramente científico académicos. En segundo lugar, que la educación se debe entender como un eje transversal a la comunidad no enmarcándolo sólo a la realidad del aula y de la escuela y, por último, que las y los agentes educativos no se limitan al profesorado (UNICEF, 2020). Entre los diferentes perfiles profesionales deben incluirse a las y los profesionales del Trabajo Social quienes deben ser entendidos como “adulto[s] de referencia, que transmite[n] determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales” (Puyol y Hernández, 2009, p.109). Esta inclusión debe entenderse tanto de una manera complementaria - por medio de acciones transversales a los contenidos curriculares para la prevención en la salud, en igualdad entre sexos, la tolerancia y el respeto a las diferencias individuales, etc. - como por medio de acciones de carácter más informal derivadas del contacto diario con la comunidad educativa y, en consecuencia, con el alumnado y sus familias (Puyol y Hernández, 2009; Save the Children, 2016; Castro y Pérez, 2017; Jausoro y Aranguren, 2019). Dichas funciones se recogen en la *Tabla 3*, mostrando aquellas relacionadas con cada agente de la comunidad educativa.

Para el desarrollo de las funciones referidas, las cuales pueden considerarse complementarias entre sí, diferentes especialistas en la materia destacan que se requiere introducir el perfil propio de las y los trabajadores sociales en el ámbito educativo en la normativa que desarrolle qué profesionales deben intervenir en las instituciones educativas para evitar confusiones con otros perfiles y declarar la profesión del Trabajo Social como referente en la intervención social en general y en el ámbito educativo en particular (CGTS, 2020). Esto es así al considerar que las funciones educativas son inherentes a la naturaleza del Trabajo Social y están orientadas, específicamente, a la “preparación de las poblaciones para participar en el desarrollo y contribuir a romper estructuras mentales rígidas, valores y comportamientos de resistencia al cambio. Son básicamente de naturaleza movilizadora, de duración de base, de sustitución de patrones, concientizadoras y socializadoras” (Conde, 2008, pp. 301 - 302).

5. Propuesta de intervención.

Los centros educativos son instituciones privilegiadas para intervenir y proteger al estudiantado por ser el lugar donde están en la mayor parte de su tiempo. Adicio-

Tabla 3. Funciones del Trabajo Social en educación para cada agente de la comunidad educativa.

Estudiantado	Atender situaciones individuales. Detención situaciones contexto familiar. Prevención de problemas de adaptación o conductuales. Atender y coordinar equipos de trabajo. Dar la información necesaria del entorno y de las circunstancias del alumnado al centro para el trabajo con el alumnado.
Familias	Trabajar en el desarrollo de programas de formación para las familias. Definir el papel de las familias en la escuela y crear espacios y mecanismos de comunicación. Servicio de orientación familiar. Potenciar las relaciones entre escuela y familias. Proponer y trabajar para la puesta en marcha de escuelas de familia.
Escuelas	Potenciar las relaciones entre escuela y familias. Participar en la elaboración del Programa Educativo de Centro, Plan de Convivencia, Plan de Igualdad y demás documentos de referencia en el centro educativo. Facilitar la información sobre los servicios y recursos de la comunidad para la adecuada planificación educativa acorde a las necesidades del centro.
Profesorado	Apoyar su labor profesional a través de la información sociofamiliar del alumnado. Participar y colaborar en las acciones de orientación familiar llevadas a cabo por el o la tutora. Fomentar relaciones de coordinación con el entorno. Facilitar recursos materiales e intelectuales para ayudar al profesorado en su labor profesional en general y, particularmente, en relación con el estudiantado con alguna necesidad de apoyo educativo o material.
Comunidad	Ser enlace entre la comunidad y el centro educativo. Colaborar con la comunidad en la puesta en marcha de acciones culturales y/o sociales. Promocionar la comunidad entendiendo al centro educativo como parte fundamental de ella.

Fuente: Elaboración propia a partir de Puyol y Hernández (2009); Molinés (2015); Castro y Pérez (2017); Jausoro y Aranguren (2019); Valero, et al. (2019).

nalmente, si asumimos a los centros educativos como elementos catalizadores para el desarrollo del potencial del alumnado se precisan los recursos, también humanos, que posibiliten esos objetivos (CGTS, 2011, 2020; ANECA, 2012; Raya y Escalona, 2013; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro y Aranguren, 2019; Montenegro et al., 2020). Es este contexto el que hace factible el despliegue metodológico propio del Trabajo Social aunado a una perspectiva de intervención basada en los tres niveles de intervención. Esta propuesta se expone a continuación (Tabla 4).

Al entender la escuela como una comunidad en sí misma toda la metodología del Trabajo Social puede ser desplegada en la cotidianidad de la intervención del Trabajo Social en el sistema educativo formal (Jausoro y Aranguren, 2019; Raya y Escalona, 2013). Esto, unido a los tres niveles de prevención, nos dibuja un escenario de actuación que abarca cualquier circunstancia que pueda darse. Desde el nivel de prevención primaria unido a la metodología comunitaria, puede desarrollarse una gama de actuaciones que tengan como objetivo reforzar las herramientas propias de la institución y de su entorno para afrontar re-

Tabla 4. Relación entre los niveles de intervención en Trabajo Social y de Prevención.

Características metodológicas		Características básicas		Espacios en la escuela
Trabajo Social con casos (4 fases)	1. Diagnóstico: conocer y valorar la situación. 2. Diseño de la intervención. 3. Ejecución o aplicación del diseño de intervención. 4. Evaluación: análisis de logros conseguidos y los que no se han podido cumplir.	Prevención terciaria	Objetivo: Intervenir en situaciones y contextos problemáticos ya establecidos, paliando las consecuencias negativas. Intervención directa en situaciones problema concretas.	Alumno/a – Familia. Docente. Otras personas de la comunidad educativa.
Trabajo Social con grupos (5 fases)	1. Diseño: diagnóstico y pronóstico. 2. Inicial: inclusión integrantes grupo y presentación objetivos. 3. Transición: interacción y búsqueda del equilibrio entre miembros (...). 4. Trabajo: consecución metas establecidas, capacitación de las personas miembro, etc. 5. Final / evaluación: separación de las personas integrantes, proceso de evaluación.	Prevención secundaria	Objetivo: Reconocer individuos o grupos sociales de alto riesgo, y trabajando para evitar la consolidación de las problemáticas que presentan. Diagnóstico e intervención precoz. Intervención con población de riesgo.	Aulas o grupos de alumnado con características comunes que puedan ser factores de riesgo. Grupos de docentes con características o necesidades comunes que requieran apoyo o formación. Grupos de familias con características o necesidades comunes que requieran apoyo o formación.
Trabajo Social con comunidades (5 fases)	1. Análisis de la situación de la comunidad: problemas y oportunidades. 2. Autodiagnóstico de la comunidad. 3. Elaboración de propuestas y retos. 4. La comunidad puesta en marcha: avances, retrocesos, conflictos, poder y negociación de la comunidad. 5. Evaluación continuada y final: logro de metas y aumento de la densidad relacional de la comunidad.	Prevención primaria	Objetivo: Intentar evitar la aparición del problema y la situación causante del riesgo. Trabajo potenciando factores de protección y mitigando factores de riesgo.	Escuela – comunidad educativa en su conjunto: profesorado, personal de la escuela, familias, centro escolar, patio escolar, tejido asociativo del barrio, comercios, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Barbero (2008); Sánchez - Pérez y Velasco Benítez (2015); Raya y Montenegro (2018).

tos sociales en favor de la convivencia. La igualdad entre sexos, el acoso escolar, el apoyo escolar al alumnado con dificultades o la promoción del consumo sostenible y responsable son solo algunos ejemplos de aspectos en los que se podría intervenir. Desde el Trabajo Social grupal, enfocado desde una perspectiva de prevención de segundo nivel, es posible trabajar con aquellos grupos poblacionales de la comunidad educativa que por diferentes circunstancias pueden ser grupos de riesgo ante alguna dificultad. Finalmente, la metodología individual o familiar permite intervenir para paliar las consecuencias negativas del hecho ocurrido ante situaciones concretas de alumnado, profesorado o resto de comunidad educativa.

Con todo, esta propuesta de intervención rediseña las posibilidades de intervención desde el Trabajo Social en la escuela materializando las posibilidades para transformarse en una institución formadora de ciudadanía entendiendo, consecuentemente, al alumnado y al resto de agentes del sistema educativo formal como protagonistas de la intervención social en el sistema educativo formal (CGTS, 2011; ANECA, 2012; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro y Aranguren, 2019; Ibarrondo, 2024). Entender, así, que las necesidades del alumnado van más allá de los objetivos curriculares y poner los recursos para ello es comenzar a transitar el camino hacia el cumplimiento de los objetivos marcados en las últimas leyes educativas para su el pleno desarrollo del alumnado (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), para lo que se precisa una visión más amplia donde individuo, familia y comunidad estén presentes.

6. Consideraciones finales y discusión.

La escuela, entendida como “laboratorio de oportunidades” (Jausoro y Aranguren, 2019, p. 27), debe diversificar el conjunto de profesionales que trabajan en el ámbito escolar para, así, compensar las condiciones de partida de cada individuo por medio del trabajo cooperativo de diferentes perfiles profesionales junto con las familias y estudiantado además de la comunidad en la que la escuela esté situada (Save the Children, 2016; Jausoro y Aranguren, 2019; Monge et al., 2020; Navarro et al., 2020; Méndez y Digón, 2023). En consecuencia, puede desarrollarse la metodología del Trabajo Social en el ámbito educativo como “actividad complementaria a la función docente” (Raya y Escalona, 2013, p. 343) y, de este modo, colaborar en la transformación de las instituciones educativas para llegar a ser “escuela[s] inclusiva[s]” (Raya y Escalona, 2013, p. 350). En coherencia, la propuesta de intervención que relaciona la triple metodología clásica del Trabajo Social junto con el triple nivel de intervención/ prevención, puede servir como punto de partida para la incorporación de este perfil profesional en día a día escolar entendiendo, para ello, a la escuela o institución educativa como una comunidad en sí misma donde poder desarrollar el Trabajo Social a nivel individual - familiar, grupal y comunitario.

Esta apuesta por el trabajo social dentro del sistema escolar requiere de un cambio de paradigma pasando del binomio trabajador/a social - servicios sociales, vinculada a las prestaciones económicas, a la idea de un/a profesional que afronta la diversi-

dad y complejidad social mediante instrumentos científicos y procesos de ayuda profesional que facilitan la intervención intra y extra escolar (...) Se puede decir que los diversos sistemas de protección constituyen galaxias que son necesariamente interdependientes, atraídas por una fuerza gravitatoria que constituye la ciudadanía y sus derechos y donde ningún sistema puede considerarse independiente o autosuficiente (Jausoro y Aranguren, 2019, p. 28).

Una situación que evidenció la importancia de contar con profesionales del Trabajo Social en las plantillas de los centros educativos fue la vivida a consecuencia de la COVID - 19. En ese contexto de pandemia, que supuso un cambio sustancial en la cotidianidad de nuestras vidas y que marcó el modo de relacionarnos, también puso de manifiesto las brechas o desequilibrios que subyacían en el sistema de bienestar español, incluido el educativo dejando al descubierto las carencias y la situación de vulnerabilidad que una parte del estudiantado, por diversas razones, vivía en su día a día (Cáceres - Muñoz, et al., 2020; Martínez - Pérez & Lezcano - Barbero, 2020; Monge et al., 2020; Montenegro et al., 2020; Rodicio - García et al., 2020; UNICEF, 2020; Méndez y Digón, 2023). Sin embargo, tras este periodo, la toma de conciencia de la importancia de reforzar los sistemas de protección españoles, entre los que se encuentra el educativo, no se han traducido en apuestas efectivas.

En este contexto, múltiples son los retos de la profesión en la sociedad en general y en el sistema educativo formal en particular, siendo uno de los principales el de garantizar la igualdad entre el alumnado por medio de la inclusión con perfiles profesionales propios como el Trabajo Social dentro del sistema escolar para intervenir en cada uno de los agentes implicados en el sistema y remover los obstáculos existentes y movilizar los recursos, de toda naturaleza, al alcance de los centros educativos y de las comunidades de las que forman parte.

7. Bibliografía.

- ANECA. (2012). *El libro blanco: Título de Grado en Trabajo Social*. ANECA.
- Báez, R. (2015). *Educación diferenciada y conciertos públicos* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, España]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/32427>
- Barbero, J.M. (2008). El método en Trabajo Social. En Fernández, T. y Alemán, C. (coord.) *Introducción al trabajo social* (pp. 394 - 438). Ciencias Sociales Alianza Editorial.
- Borrajo, I. (2003). El derecho a la educación en libertad: esquema de interpretación. En *La Democracia Constitucional. Estudios en homenaje al Profesorado Francisco Rubio Llorente* (pp. 657 - 670). Congreso de los Diputados.
- Cáceres - Muñoz, J., Jiménez, A.S. y Martín - Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid - 19. Una investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 199 - 221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Calvo, A., Susinos, T. y García, M. (2011). El largo camino

- hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, (354), 319 - 320.
- Castro, C. y Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Revista Castellano - Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 215 - 226. <https://doi.org/10.20932/barataria.voi22.309>
- Conde, R. (2008). Naturaleza, objeto, objetivos y funciones del Trabajo Social. En Fernández, T. y Alemán, C. (coord.) *Introducción al trabajo social* (pp. 277 - 312). Ciencias Sociales Alianza Editorial.
- Consejo General de Trabajo Social. (2011). *Trabajo Social en el campo educativo*. <https://www.cgtrabajosocial.es/publicaciones/el-trabajo-social-en-el-sistema-educativo-digital/13/view>
- Consejo General de Trabajo Social. (2020). *Propuestas desde el Trabajo Social en Educación ante el estado de alarma sanitaria COVID-19*. <https://www.cgtrabajosocial.es/docinteresocovidcgts>
- De Puelles, M. (2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 21, 15 - 35.
- González, M.N. (2016). *El profesor técnico de servicios a la comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León: diagnóstico y perspectivas* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España]. Repositorio E - Prints Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21487>
- González, T. (2010). *Mujeres, educación y democracia*. *Revista de Educación*, (351), 337 - 359.
- Ibarrondo Ulesi, I. (2024). Superación del absentismo escolar en contextos vulnerables: aportaciones desde un centro de educación complementaria. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales*, (82), 109 - 126. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.82.06>
- Jausoro, K. y Aranguren, E. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales*, (68), 25 - 35. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.02>
- López, M. (2015). *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX - XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. España. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/7782>
- Martínez, D.B. (2007). *La escuela de las oportunidades*. *Revista de Investigación Educativa*, (5), 1 - 8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121712008>
- Matínez - Pérez, A. y Lezcano - Barbero, F. (2020). Percepción del Impacto de la Covid - 19 en los Profesionales de la Educación social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 223 - 243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- Méndez, R.M. y Digón, P. (2023). Justicia Global y Educación Primaria: El Caso de las Matemáticas, Ciencias y Lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12 (2), 45 - 62. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>
- Molines, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Repositori de Contingut Lliure. <http://hdl.handle.net/10550/50491>
- Monge, C., Gómez, P. y Jiménez, T. (2020). Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 371 - 385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid - 19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 317 - 333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Morales Carrero, J.A. (2024). Educación en ciudadanía global y derechos humanos. Alternativa para un mundo posible. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26 (1), 240 - 258. www.doi.org/10.36390/telos261.16
- Navarro, D., Sánchez, L. y Gómez, T. (2020). Estudio Bibliométrico de las Publicaciones Científicas sobre la Percepción de las Familias de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 231 - 247. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.011>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021). La UNESCO y la OMS instan a los países a que conviertan cada escuela en una escuela promotora de la salud. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/22-06-2021-unesco-and-who-urge-countries-to-make-every-school-a-health-promoting-school> (26 de julio de 2024).
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (22), 97 - 117.
- Ramírez, J.E., Estela, M.J., Ruiz, N., González, M.J., Martínez, R., Soler, M.D., Antón, C. y Pérez, Y. (2019). Análisis y propuesta de las funciones de los trabajadores sociales en los servicios y gabinetes psicopedagógicos escolares en el ámbito de la Comunidad Autónoma Valenciana. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, (26), 1 - 26. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2019.26.01>
- Raya, E. y Escalona, M.J. (2013). Intervención social y orientación educativa. En Navaridas, F. (coord.) *Procesos y contextos educativos para la práctica docente* (pp. 343 - 380). Genuève Ediciones.
- Raya, E. y Montenegro, S. (2018, 4 y 5 de octubre). *Prevención ante la desigualdad de género. Nuevos campos profesionales para el trabajo social* [comunicación]. Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS): 'políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad', Zaragoza, España.
- Rodicio - García, M.L., Ríos - de - Deus, M.P., Mosquera - González, M.J. y Penado - Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid - 19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 103 - 125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Sánchez - Pérez, M.P. y Velasco - Benítez, C.A. (2015). El modelo Leavell y Clark como marco descriptivo dentro de las investigaciones sobre el virus de la hepatitis B en niños con infección por VIH/SIDA del grupo de investigaciones GASTROHNUP de la Universidad del Valle de Cali, Colombia. *Revista Gastrohnup*, 15 (3), 6 - 9.
- Save the Children. (2016). *Necesita mejorar. Para un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/necesita-mejorar>
- UNICEF. (2020). *La brecha digital impacta en la educación*. UNICEF.
- Valero, D., Romea, A.C. y Paladin, A. (2019). Análisis de las funciones del trabajador social en España: evolución legislativa y niveles de intervención. *Acciones e investigaciones sociales*, (40), 9 - 26. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194