

Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas

M.^o Carmen MORÁN DE CASTRO
Laura VARELA CRESPO
Germán VARGAS CALLEJAS

Datos de contacto:

M.^o Carmen Morán de Castro
Facultad de Ciencias de la
Educación (Campus Vida)
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881 813 848
Correo electrónico:
carmen.moran@usc.es

Laura Varela Crespo
Facultad de Ciencias de la
Educación (Campus Vida)
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881813748
Correo electrónico
laura.varela@usc.es

Germán Vargas Callejas
Facultad de Ciencias de la
Educación (Campus Vida)
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n.
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 881 813 820
Correo electrónico:
germán.vargas@usc.es

Recibido: 28/03/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Considerando insoslayable la función socioeducativa y socializadora de la escuela, y la orientación al logro de las competencias sociales legisladas para el alumnado, en el artículo se examinan los planes de estudios del Grado en Educación Social y del Máster de Educación Secundaria, entendiéndose que ambos profesionales han de capacitarse para desarrollar funciones complementarias en este ámbito. Para ello se realiza un análisis de contenido de los programas de las materias con indicadores predefinidos, mostrando los resultados la debilidad formativa del profesorado en aspectos sociales esenciales, y de las y los educadores sociales en el conocimiento del ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, Centro de enseñanza, Enseñanza secundaria, Educación Social.

Interactions between Secondary Education and Social Education. An Analysis of the Initial Training of Their Professionals in Spanish Universities

ABSTRACT

Considering that the social and educational functions of the school and the social competences which are legislated for students are essential, in this article we examine the syllabuses for the undergraduate degree in social education and for the master's degree in secondary

education, understanding that both groups of professionals need specific qualifications to develop complementary functions in this area. For this purpose, we have carried out an analysis of content with predefined indicators of subjects' programs, with the results showing a lack of training for teachers regarding essential social aspects and also a lack of training for social educators regarding the school environment.

KEYWORDS: Initial training, Educational institution, Secondary education, Community education.

La arquitectura de las relaciones entre Educación Secundaria y Educación Social

La labor educativa de la escuela no se reduce a la transmisión mecánica de saberes; por el contrario, incide de forma gravitante en la configuración personal, cultural y social. Un hecho que en la Educación Secundaria está reconocido, específicamente, en los objetivos previstos en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (2015), destacando cinco entre los doce de la ESO (a, c, d, g, k) por su contenido social, referidos a: la asunción responsable de los deberes ciudadanos, el conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes; el respeto a la diferencia de sexos y el rechazo a la discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal; el fortalecimiento de las capacidades afectivas, el rechazo a la violencia y resolución pacífica de conflictos; el desarrollo del espíritu emprendedor y participativo; la valoración crítica de hábitos sociales relacionados con la salud, sexualidad, el consumo y el medio ambiente.

Estos objetivos de formación personal y social deben propiciar el logro de las competencias-clave que la Comisión Europea (2004) prevé desarrolladas al final de la enseñanza obligatoria, como base para posteriores aprendizajes y fundamento de la educación a lo largo de la vida. Entre ellas destacan las competencias *interpersonales y cívicas*, definidas como aquellas que el individuo ha de dominar para ser capaz de resolver conflictos y participar de forma eficiente y constructiva en la vida social. En sentido amplio, es innegable la interdependencia intrínseca y transformadora entre los procesos de construcción social-humana y las prácticas formativas-escolares, relación en que la educación ayuda a estructurar personas capaces de ser, estar y convivir con los otros, en una interacción constante y solidaria entre las dimensiones individual y comunitaria (Morin, 2001; UNESCO, 2015).

Las relaciones que se establecen entre el sistema escolar y la educación social exigen tomar en consideración un concepto de educación abierto e inclusivo, que integre aspectos disciplinares y también la función socioeducativa y socializadora

de la escuela. Partiendo de esta premisa, situamos nuestro análisis de las interacciones entre la Educación Secundaria y la Educación Social en una doble perspectiva: de un lado, la escasa formación en dinámicas socioeducativas y de gestión de la convivencia de los futuros docentes (Menacho, 2013) y, de otro, la falta de formación específica sobre la realidad escolar en los estudios de Educación Social (Castro, 2006; Cid, 2006).

En las actuales condiciones sociales el sistema formativo, especialmente en su nivel de secundaria, no puede situarse de manera autista (Petrus, 2004) frente a los problemas de la realidad; por tanto, la formación inicial del profesorado debe contemplar, entre otros, el desarrollo de competencias en gestión de conflictos, integración de la diversidad, promoción de la participación o educación ciudadana. En síntesis, la formación socio-comunitaria comprendida como la preparación para la convivencia, que supera la mera instrucción en contenidos instrumentales.

De forma complementaria, en la formación de los educadores sociales se señala la necesidad de incidir en contenidos aplicados a la escuela, entre los que destacan (Cid, 2006): la estructura del sistema educativo, legislación y las reformas educativas, competencias y organización curricular general de las etapas educativas, renovación pedagógica y todo lo relativo a las cuestiones transversales, además de realizar prácticas en centros escolares. Un conjunto de saberes destinados a favorecer las funciones que, según González, Olmos y Serrate (2015), debe desarrollar el educador social en la escuela, en relación a: las familias (problemáticas específicas, colaboración con AMPAs...); al alumnado (detección y prevención de factores de riesgo, absentismo, convivencia y mediación...); al profesorado (colaboración en acción tutorial, en evaluaciones psicopedagógicas...); al centro (gestión y coordinación de aulas y programas de convivencia, programas de animación y dinamización cultural...); y al entorno (coordinación con servicios sociales; generación de redes sociales...).

La complejidad social exige la complementariedad profesional. En consecuencia, ni el profesor debe caer en la dimisión educativa eludiendo su función socio-comunitaria, ni el educador o educadora social en la escuela puede ser su sustituto como apagafuegos o controlador de situaciones conflictivas (Ortega, 2014). La integración del colectivo de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria debe darse en términos de igualdad, en calidad de miembro de los órganos colegiados o como parte del Departamento de Orientación (Candedo, Caride y Cid, 2007), desde donde puede realizar aportaciones especialmente enriquecedoras.

Método

Este trabajo se plantea el objetivo de valorar, en la formación inicial de ambos profesionales, las posibilidades de capacitación en las dimensiones social (profe-

sorado de secundaria) y escolar (educadores sociales) a partir de los contenidos definidos en los respectivos planes de estudio.

Se ha llevado a cabo un análisis del apartado *contenidos* en las guías docentes de las materias en el curso académico 2016-2017, publicadas en las páginas web de las respectivas universidades, atendiendo a la presencia de descriptores predefinidos. El procedimiento adoptado es el siguiente:

- Materias analizadas:¹ En el Grado en Educación Social (GES) se ha revisado la totalidad de las materias incorporadas en los planes de estudios (formación básica, obligatorias y optativas). En los másteres nos hemos ceñido a las materias obligatorias que integran el Módulo General, por dos razones: ser las comunes que todo el alumnado debe cursar, independientemente de su especialidad; y ser las más susceptibles, por sus características psico-socio-pedagógicas básicas, de propiciar los contenidos objeto de estudio.
- Criterios de análisis:² Se ha recogido tanto su relevancia cuantitativa en el conjunto de la formación, como la significatividad del contenido de enseñanza en función de su presentación como materia específica sobre la temática, o como parte de los contenidos en otras asignaturas, diferenciando su abordaje como tema global, apartado de tema o subapartado. También se ha observado en el caso del GES la tipología de la materia: obligatoria u optativa.
- Descriptores: se ha diseñado una propuesta *ad hoc* de los que podrían considerarse descriptores esenciales de contenidos sociales y escolares (tabla 1) atendiendo a la literatura analizada. En el GES se busca identificar los contenidos explícitos que describen las características básicas del sistema escolar³ (con carácter general, y especialmente en referencia al nivel de secundaria) relacionados con el conocimiento de la estructura, marco legislativo, agentes y procesos. En el Máster, definimos componen-

1 Se han tomado como referencia las guías docentes publicadas en las páginas web de las universidades, concibiéndolas como el contrato público oficial que asume el profesorado. No obstante, que el contenido se encuentre en el programa no da cuenta de la profundidad del tratamiento del tema en el aula ni es garantía de su abordaje.

2 No en todas las guías docentes se explicita el desarrollo temático, presentando algunas solo un título de tema o los descriptores de asignatura. El desarrollo en apartados/subapartados permitiría precisar en mayor medida el análisis realizado. En todo caso, nos hemos ceñido a constatar la presencia de los descriptores previstos, independientemente del nivel de concreción.

3 El término *escolar* que acompaña en ocasiones a los descriptores, quiere precisar el contexto específico que se analiza, frente a *educativo* en el que se incluirían otros ámbitos educativos.

tes de formación socio-comunitaria básica del profesorado, a saber: relaciones entre educación y sociedad, contextos, redes y agentes comunitarios; contenidos y procesos generadores de convivencia y cohesión social.

| <i>Descriptor</i> | <i>Grado en Educación Social</i> |
|-------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Centros escolares / profesorado-alumnado - Sistema escolar-Sistema educativo: estructura, funciones, niveles ESO, BACH, FP - Legislación educativa /Reformas - Curriculum escolar/materias, programas, proyectos escolares - Inclusión/exclusión/resultados/fracaso/logros - Familias y escuela / Asociacionismo familiar - Participación en los centros escolares - Convivencia/mediación - Atención escolar a las diversidades (culturales, sociales, funcionales ...) - Escuela y comunidad /escuela y contorno /escuelas comunitarias - Renovación-innovación pedagógica - Educadores/as sociales en centros escolares: funciones, programas ... |
| <i>Descriptor</i> | <i>Máster en Profesorado de Secundaria</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Sociedad y educación/cambio social - Funciones sociales de la educación-del profesorado - Familias-estilos de educación familiar/relaciones familia-centro/participación - Colectivos (sociales) vulnerables - Ocio y tiempo libre/actividades extraescolares - Comunidad: redes/recursos/desarrollo comunitario/comunidades de aprendizaje - Interculturalidad/multiculturalidad/culturas/patrimonio cultural - Derechos humanos/sociales/culturales - Convivencia/cohesión social/mediación |

TABLA 1. *Descriptor* definidos para el análisis de los planes de estudio Grado en Educación Social y Master en Profesorado de Secundaria

- Muestra: Se han analizado las 27 universidades públicas (tabla 2) que, en el contexto universitario español, cuentan simultáneamente en su oferta de estudios con ambas titulaciones: Grado en Educación Social y Máster en Profesorado de Secundaria. Constituyen el 54% de las universidades públicas (50) y el 35% en el total de universidades españolas, según datos de la CRUE.

| <i>Comunidad</i> | <i>Universidad</i> | <i>Comunidad</i> | <i>Universidad</i> |
|----------------------|--|------------------|---|
| Andalucía | UG Granada UHU Huelva UMA Málaga UPO Pablo de Olavide | Extremadura | UEX Extremadura |
| Asturias | UO Oviedo | Galicia | UDC A Coruña USC Santiago de Compost. UVigo Vigo |
| Canarias | ULPGC Palmas de G. Canaria | Islas Baleares | UIB Islas Baleares |
| Castilla-La Mancha | UCLM Castilla la Mancha | Madrid | UAH Alcalá de Henares UAM Autónoma de Madrid UCM Complutense Madrid |
| Castilla-León | UBU Burgos ULE León USAL Salamanca UVa Valladolid | Murcia | UM Murcia |
| Cataluña | UAB Autónoma Barcelona UdG Girona UdL Lleida URV Rovira i Virgili | País Vasco | UPV País Vasco |
| Comunidad Valenciana | UV Valencia | Estado | UNED |

Tabla 2. *Universidades de la muestra*

Resultados y discusión

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de las guías docentes siguiendo los descriptores señalados.

Contenidos escolares en la formación inicial de las educadoras y educadores sociales

Las asignaturas del GES específicamente orientadas al estudio de la Educación Social en el ámbito escolar centran sus contenidos en los siguientes descriptores: organización escolar, convivencia y mediación, escuela y comunidad y familias-escuela. Cabe destacar que 15 de las 27 universidades analizadas ofertan una materia específica que aborda el papel de la Educación Social en el contexto es-

colar (Tabla 3), siendo 9 de ellas de carácter obligatorio y 6 de tipo optativo. En este conjunto de materias, el contenido con una mayor presencia es el referido a las funciones del educador y la educadora social en la escuela, al constituir un tema específico en 10 de las 15 universidades analizadas.

| Universidad | Materias | Tipo | |
|------------------|--|------|----|
| | | OB | OP |
| UG | Educación social en contextos y centros educativos | x | |
| UHU | Instituciones escolares | x | |
| UMA | Intervención del educador en el contexto escolar | | x |
| UPO | Educación social en contextos reglados | x | |
| ULPGC | Educación social en contextos escolares | | x |
| UBU | El educador social en el sistema educativo | | x |
| ULE | Educación social en el ámbito escolar | x | |
| UVa | Educación social en el ámbito escolar | x | |
| UdG | El educador social en el sistema educativo formal * | | x |
| USC | Familia, escuela y comunidad en educación social | x | |
| UVigo | Educación social en el sistema educativo | x | |
| UIB | Programas de intervención socioeducativa en la escuela | x | |
| UAH | Medio escolar | x | |
| UAM | Educación social en el ámbito escolar | | x |
| UM | Educación social en contextos escolares | | x |
| <i>Total: 15</i> | | 9 | 6 |

* En la Universitat de Girona se contaba con una materia optativa denominada El educador social en el sistema educativo formal que no se oferta en el curso 2016/2017 y de la que se ofrece escasa información en la página web.

Tabla 3. Grado en Educación Social. Asignaturas específicas sobre contexto escolar como ámbito de intervención del educador/a social

Además de estas asignaturas específicas, el estudio de los contenidos del conjunto de guías docentes ofertadas en el curso académico 2016/2017⁴ (Tabla 4) permite constatar formación escolar en todos los grados, pero con un tratamiento diferenciado de la temática.⁵

4 Excepto Granada, con posibilidad de acceso a las guías docentes 2015/2016.

5 En el análisis de las guías docentes no se incluyó la materia de *Teoría de la Educación/ Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*.

| Universidad | Total de materias | Materias contenidos escolares | Tipo de materia | | | Relevancia del contenido | | |
|-------------|-------------------|-------------------------------|-----------------|------|-------|--------------------------|-------|---|
| | | Total | FB | OB | OP | T | AP | S |
| UG * | 37 | 4 (1) | 1 | 2 | 1 | 6 (3) | 11(5) | 2 |
| UHU | 50 | 8 (1) | 2 | 4 | 2 | 6 | 2 | 1 |
| UMA | 44 | 7 (1) | 2 | 3 | 1 | 4 (1) | 6 (4) | 1 |
| UPO | 41 | 8 (1) | 2 | 4 | 2 | 11 (6) | 2 | 0 |
| UO | 39 | 7 | 3 | 2 | 2 | 7 | 5 | 1 |
| ULPGC | 40 | 2 (1) | 0 | 1 | 1 | 5 (1) | 0 | 0 |
| UCLM * | 43 | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 |
| UBU | 42 | 3 (1) | 0 | 2 | 1 | 9 (7) | 1 | 0 |
| ULE | 45 | 5 (1) | 0 | 0 | 0 | 11 (11) | 7 | 0 |
| USAL | 51 | 5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| UVa | 50 | 2 (1) | 0 | 2 | 0 | 9 (9) | 1 | 0 |
| UAB | 41 | 11 | 3 | 2 | 6 | 12 | 4 | 1 |
| UdG | 49 | 4 (1) | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| UdL | 44 | 10 | 2 | 5 | 3 | 9 | 9 | 0 |
| URV | 27 | 6 | 2 | 3 | 1 | 5 | 7 | 0 |
| UV | 50 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| UEX | 43 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| UDC | 40 | 9 | 4 | 3 | 2 | 7 | 12 | 1 |
| USC | 43 | 6 (1) | 2 | 1(1) | 3 | 7 (5) | 9 | 0 |
| UVigo | 42 | 6 (1) | 0 | 4 | 2 | 8 (6) | 4 | 0 |
| UIB | 44 | 9 (1) | 5 | 3(1) | 1 | 13 (8) | 3 | 1 |
| UAH | 39 | 1 (1) | 0 | 0 | 0 | 8 (8) | 0 | 0 |
| UAM | 42 | 1 (1) | 0 | 0 | 1 (1) | 8 (8) | 0 | 0 |
| UCM | 56 | 6 | 2 | 3 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| UM | 41 | 6 (1) | 1 | 2 | 3 (1) | 13 (7) | 1 | 3 |
| UPV | 40 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| UNED | 59 | 23 | 5 | 8 | 10 | 56 | 5 | 0 |
| | | | 39 | 59 | 50 | | | |

NOTA: T: tema; AP: apartado de tema; S: subapartado de tema. En la tabla figuran entre paréntesis el número de materias de contenido netamente escolar, y el de temas o apartados correspondientes a las mismas. * Granada (campus de Granada); Castilla la Mancha (campus de Cuenca)

TABLA 4. *Grado en Educación Social (Universidades públicas). Asignaturas con contenidos escolares*

Si bien Universidades como la UdL o la UB cuentan con diez u once materias que abordan contenidos vinculados al ámbito escolar (legislación educativa, escuela y comunidad, género y educación, atención a la diversidad, etc.), otras, como la UEX, la UPV o la UV, ofertan solamente una asignatura que trata a modo de tema o apartado/subapartado esta cuestión. Asimismo, en el análisis se comprueba que una buena parte de las mismas son obligatorias (39,8%), por lo que, a pesar de su carácter residual al presentarse, en el mejor de los casos, como un tema específico o como un apartado de una unidad temática más amplia, en 23 de las universidades analizadas todos los estudiantes de Educación Social cuentan con algún tipo de formación en este ámbito de acción profesional.

Los descriptores de contenido escolar que tienen una mayor presencia en la formación de los educadores y las educadoras sociales (excluyendo aquellas materias en las que el tema se aborda de modo específico –Tabla 3), responden a las características siguientes:

Atención escolar a las diversidades (culturales, sociales, funcionales, etc.)

Es el descriptor más abordado, incluyéndose en dieciséis de los grados. Se orienta fundamentalmente al estudio de la diversidad cultural y de programas de educación intercultural en la escuela. También se abordan contenidos sobre atención a necesidades específicas de apoyo educativo y, en menor medida, a la perspectiva de género.

Centros escolares

En quince universidades figura algún contenido referido a este ámbito, centrándose específicamente en el estudio de la escuela como agente educativo y sus funciones sociales. También, aunque de un modo casi anecdótico, se incluyen otros contenidos en algunos planes de estudios, como por ejemplo: cultura escolar (UHU, USAL y UDC), escuela pública vs privada (UM), etc.

Convivencia/mediación

Se contempla en trece universidades, existiendo gran unanimidad en el abordaje de contenidos relativos a mediación escolar y gestión de conflictos. Solo algunas de ellas hacen mención al plan de convivencia en los centros y a posibles propuestas de actuación vinculadas a esta temática.

Otros descriptores con presencia destacada son los referidos a inclusión/exclusión –resultados/fracasos/logros– (12 universidades), legislación educativa/reformas (11 universidades), o familias y escuela (incluido en 10 universidades). En

ninguna de las guías docentes analizadas se hace referencia a la Educación Secundaria como contenido explícito, excepto en el plan de estudios de la UVa, donde figura como un apartado de tema relativo al área de Formación y Orientación Laboral en Educación Secundaria y a actividades docentes en los Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Contenidos socio-comunitarios en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

En los másteres se ha procedido a analizar los contenidos de las guías docentes del Módulo General de veinticinco de las universidades de la muestra (Tabla 5).⁶

Las materias *Procesos y contextos educativos, Sociedad, familia y educación, y Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*⁷ conforman en exclusiva el Módulo General en trece universidades, a las que se suman otras cuatro que, además de las mencionadas, añaden una o dos materias en este bloque (Tabla 5*). Las ocho restantes varían parcialmente la denominación y temática señalada, o incorporan otros ámbitos de estudio (Tabla 5**).

En todos los másteres analizados se constata la presencia de contenidos vinculados a la formación socio-comunitaria del profesorado, generalmente en dos de las tres materias que, mayoritariamente, integran el Módulo.

Declaradamente, aunque no con toda la extensión y profundidad que cabría esperar ateniéndonos a su denominación, en la materia *Educación, familia y sociedades* donde se concentran el 48,5% de los temas registrados (33 de los 68) y el 38,4% de los apartados de tema (20 de 52). En general, se aprecia un sesgo temático hacia el estudio de las familias y la educación familiar, más que hacia atender a los aspectos relativos a sociedad, cambio social o funciones sociales de la educación, como se expondrá más adelante.

Dos universidades, UdG y UdL, ofrecen en esta materia contenidos de clara orientación socio-comunitaria en su formulación, con 3 o 4 temas que incorporan una buena parte de los descriptores señalados (4 de los 8 propuestos). Se señalan fundamentalmente los temas: sociedad y escuela en la sociedad actual; familias y educación; escolarización de colectivos vulnerables y discriminaciones; cooperación educativa sociedad-familias-escuela.

6 No ha sido posible acceder a las guías de las Universidades Rovira i Virgili y Málaga que formarían parte de la muestra.

7 En la UNED, Desarrollo psicológico y aprendizaje.

| Universidad | Módulo General | | Contenidos socio-comunitarios | Significación del contenido en la materia | | |
|-------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|---|-----|------|
| | N.º total materias | N.º total créditos | nº total materias | T | AP | S-AP |
| UG | 3 | 12 | 2 | 4 | 3 | |
| UHU | 3 | 12 | 2 | | 10* | |
| UPO | 3 | 12 | 2 | 5 | 3 | |
| UO | 3 | 15 | 2 | 4 | 2 | |
| ULPGC | 3 | 15 | 2 | 3 | 1 | |
| UCLM | 3** | 12 | 1 | 2 | 3 | |
| UBU | 4* | 16 | 2 | 1 | 1 | |
| ULE | 4* | 20 | 2 | 1 | 3 | |
| USAL | 6** | 18 | 3 | 6 | 1 | |
| UVa | 3 | 12 | 1 | 2 | | |
| UAB | 3 | 15 | 2 | 4 | 2 | |
| UdG | 4* | 15 | 2 (1) | 3 | 2 | |
| UdL | 3 | 15 | 1 (1) | 4 | | |
| UV | 3 | 16 | 2 | 2 | 4 | |
| UEX | 2** | 12 | 1 | 3 | 2 | |
| UDC | 7** | 20 | 3 | 3 | 1 | |
| USC | 5** | 16 | 3 | 3 | 1 | |
| UVigo | 4** | 16 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| UIB | 5* | 15 | 3 | 4 | 3 | |
| UAH | 3 | 12 | 2 | 2 | 1 | |
| UAM | 3 | 14 | 1 | | 2 | |
| UCM | 3 | 12 | 1 | | 2 | |
| UM | 5** | 15 | 2 | 2 | 3 | |
| UPV | 6** | 18 | 2 | 5 | 1 | |
| UNED | 3 | 15 | 2 | 4 | | |

* Se corresponden con 10 descriptores, no contenidos.

NOTA: (1) materias con predominancia de contenidos socio-comunitarios; T tema; AP apartado de tema; S-AP subapartado de tema.

TABLA 5. Máster en profesorado de E. Secundaria. Módulo General. Asignaturas con contenidos socio-comunitarios

La segunda materia en la que figuran los contenidos objeto de estudio, aunque generalmente en menor medida, es *Procesos y contextos educativos*, cuestión que se aprecia en las trece universidades que cuentan con esta denominación. En cuanto a *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, solo en dos universidades (UBU y UPO) figuran contenidos relacionados con los descriptores.

La tabla 6 muestra otras materias del Módulo General que incorporan la temática en sus programas.

| <i>Universidad</i> | <i>Materias</i> |
|--------------------|---|
| UIB | - Interacción y convivencia en el aula - El alumnado de secundaria: aprendizaje y desarrollo de la personalidad |
| UCLM | - Seminario de sociología de la educación |
| UEX | - Procesos educativos y realidad escolar |
| UM | - Profesionalización docente, ciudadanía, familia y educación |
| UPV | - La escuela inclusiva: acción docente, diversidad y desigualdad - Sistema escolar, familia y derechos humanos en una sociedad en cambio |
| USAL | - Orientación educativa (tutorial y familiar) - Sociología de la educación |
| USC | - Didáctica, currículo y organización escolar - Educación y lenguas en Galicia - Educación, sociedad y política educativa |
| UDC | - Educación y lenguas en Galicia; Educación, sociedad y política educativa - Innovación docente |
| UVigo | - Orientación y función tutorial - Sistema educativo e educación en valores |

TABLA 6. *Otras materias del Módulo general que incluyen contenidos socio-comunitarios*

En relación al abordaje de los descriptores socio-comunitarios en los contenidos de las materias, se han identificado las siguientes características:

- *Sociedad/cambio social/ funciones sociales de la educación del profesorado*

En once de los másteres se abordan las relaciones entre *sociedad, cambio social y educación* mayoritariamente como tema de trabajo, en tanto que son solo siete (cinco de los anteriores) los que incorporan contenidos relativos a *funciones sociales de la educación del profesorado*, generalmente con entidad de apartado de tema.

- *Familias-estilos de educación familiar/ relaciones familia-centro/ participación*

Es el descriptor más generalizado en el conjunto de los másteres, ya que prácticamente la totalidad (23 de 25) hacen referencia al mismo en los programas, y en nueve universidades a través de dos materias. No obstante, solo cuatro de ellas abordan el conjunto de aspectos recogidos en el descriptor. Se aprecia que los relacionados con *tipologías de familias y estilos de educación familiar* son los contenidos más reiterados (12 másteres), en tanto que la *participación de familias y asociaciones de familias* (9) o *las relaciones con el centro* (5) son cuestiones secundarias.

- *Colectivos (sociales) vulnerables*

No se consideran en este descriptor los contenidos relativos a la atención al alumnado con necesidades de atención educativa específica, o los genéricos de atención a la diversidad, sino las referencias a colectivos sociales vulnerables y su consecuencia en la educación. Solo diez universidades abordan este descriptor y, en su mayoría, con un carácter genérico en su formulación y escasa relevancia como contenido (cuatro como apartado, subapartado o descriptor). Únicamente en cuatro másteres (UAB, UdL, UdG, UG) se explicitan epígrafes concretos sobre colectivos objeto de estudio, y uno más (UM) exclusivamente sobre sexismo.

- *Comunidad: redes/recursos/ desarrollo comunitario/ comunidades de aprendizaje*

En 17 másteres figura algún contenido en este ámbito (diez veces como tema, siete como apartado/ subapartado), pero en 15 de ellos con una explicitación muy genérica resumida en un epígrafe, y frecuentemente unido a *familia* como contexto de interés, lo que puede ser indicativo de un leve abordaje. Dos universidades (UAB y UdG) presentan temas monográficos con contenidos específicos que abordan las distintas perspectivas del descriptor (como por ejemplo, *las relaciones con el entorno: redes de coordinación escolar; planes educativos de entorno; proyectos educativos de ciudad*).

- *Interculturalidad/ multiculturalidad/ culturas/ patrimonio cultural*

Únicamente siete universidades señalan contenidos sobre interculturalidad-multiculturalidad, pluralismo socio-cultural o diversidad cultural. Mayoritariamente se presentan como temas, aunque en ninguna de ellas se expone más allá de un título. Otras dos, USC y UDC, presentan sendos temas sobre la situación sociolingüística y la dimensión social y educativa del plurilingüismo.

- *Derechos humanos/ sociales/ culturales*

Son diez universidades las que contemplan estos descriptores. Solo en cuatro se concreta la denominación Derechos Humanos como objeto de trabajo en educación, y únicamente en dos con categoría de tema: UO y UPV (es esta última en el marco de una materia denominada *Sistema escolar, familia y derechos humanos en una sociedad en cambio*); en las dos restantes, como subapartados de temas (UM y UVigo). Otras seis universidades (UCLM, UG, UAH, ULE, UAM, UV) aluden a los conceptos generales de educación/ democracia/ciudadanía/igualdad de derechos/ formación política, mayoritariamente como tema.

- *Convivencia/ cohesión social/mediación*

En los másteres de once universidades se aborda este descriptor como tema, pero con una orientación más escolar que comunitaria. Solamente la UM enuncia un apartado de tema en los términos *educación comunitaria y para la convivencia en una sociedad multicultural*. Destacar la UIB con una materia específica denominada *Interacción y convivencia en el aula*, con tres temas monográficamente dedicados a este descriptor. En general, los contenidos se pueden clasificar en tres categorías: Planes, proyectos y sistemas para la convivencia (UdL, UNED, UPO, UAH); clima de aula, resolución de conflictos y mediación (UdG, UEX); o una combinación de ambos (UHU, UO, UV).

Conclusiones

Del análisis de los planes de estudio de Educación Social se deriva lo siguiente:

- Se detecta una importante disparidad en la formación inicial diseñada en los GES en cuanto al aprendizaje de contenidos escolares, garantizándose solamente en nueve universidades que la totalidad del alumnado curse una materia específica referida a la intervención del educador social en centros escolares. No obstante, veintitrés universidades ofrecen en alguna de sus materias obligatorias contenidos relativos a los descriptores escolares, lo que permite que esta formación no esté completamente ignorada, y otras seis cuentan con una materia específica de carácter opcional.

- En las materias específicas de contenido escolar (Tabla 3) se presentan como temas de estudio los que son indicadores débiles en la formación inicial del profesorado de secundaria: funciones del educador social en materia de convivencia/mediación y lucha contra la exclusión educativa; contribuciones de la Educación Social al fortalecimiento de las relaciones entre institución escolar, familias y comunidad.
- En el conjunto de materias no específicas ofertadas, los descriptores de contenido escolar más reiterados son, por este orden, los relativos a la atención escolar a las diversidades, el estudio de los centros escolares como contextos educativos con funciones sociales, mediación escolar y gestión de conflictos, inclusión/exclusión escolar, legislación educativa y relaciones familia-escuela. Se echa en falta el que podría considerarse un descriptor esencial en el ejercicio de las funciones del educador social, como es el caso *participación en los centros escolares*, que no forma parte del temario de las materias analizadas.
- A excepción de Valladolid, en ninguna universidad de la muestra se incluyen explícitamente contenidos específicos del nivel de Educación Secundaria. Y en la UVa se trata de un apartado de tema sobre el área de Formación y Orientación Laboral, y las actividades docentes en los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Un aspecto que resulta doblemente sorprendente: por ser en la Secundaria donde se integran los educadores y educadoras sociales en las escasas experiencias existentes (Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía); y porque tampoco las universidades de esas comunidades autónomas ofertan formación específica al respecto.

Del análisis de la formación inicial del profesorado de secundaria se extraen las siguientes conclusiones:

- Mayor presencia de los contenidos socio-comunitarios en la materia *Educación, familia y sociedad*, pero con una definición que se concreta más en clave de interés escolar que en la visión social de centros educativos abiertos a las comunidades y con un fuerte valor de coordinadores de proyectos educativos integrales.
- Está ausente la formación sobre sociedad/educación/cambio social en la mayoría de los másteres de la muestra, y más concretamente el estudio de las funciones sociales de la profesión, que difícilmente se podrán ejercer si no forman parte del bagaje formativo, como sucede en dieciocho de los másteres.
- Resulta cuando menos cuestionable cómo será posible capacitar al alumnado para el rechazo de las discriminaciones, o se apoyará profesionalmente a quien más lo necesite, si el estudio de los colectivos socialmente vulnerables

solo forma parte de diez planes de estudio, o se aborda la multiculturalidad/interculturalidad en tan solo siete, y se alude a Derechos Humanos en cuatro de las veinticinco universidades.

- El estudio de las tipologías y estilos de educación familiar tiene su lugar en la casi totalidad de los másteres, pero son muy escasos los que abordan las relaciones familias-centro o las estrategias y recursos para la participación, puntos candentes en la concepción de procesos educativos abiertos e innovadores.
- Ninguno de los másteres analizados ofrece contenidos de formación sobre actividades extraescolares o sobre la educación para el ocio y tiempo libre del alumnado, un ámbito especialmente sensible y trascendente en la adolescencia.

En suma, los resultados obtenidos muestran la necesidad de fortalecer la capacitación inicial del profesorado para el desempeño de sus funciones sociales, así como la del educador social en el conocimiento de la etapa de secundaria y de los centros escolares como ámbito de inserción laboral (integrante de la plantilla del centro) o como espacio de relación y coordinación desde otros escenarios profesionales (servicios sociales, equipamientos y recursos sociocomunitarios...).

Es preciso reforzar en el itinerario formativo del Máster de Secundaria el perfil del profesor como educador, puesto que, siguiendo a Escudero (2009), la formación debe permitir a los docentes adquirir aprendizajes de carácter cognitivo, personal pero también social (aprender a trabajar con los colegas; participar en la vida del centro; establecer relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado –familias y otros profesionales–). Lo cierto es que estos aprendizajes quedan en un lugar subsidiario en los itinerarios formativos. Asimismo, resulta fundamental reorientar y dotar de una mayor entidad a los contenidos escolares en el Grado en Educación Social (Cid, 2006), especialmente en lo referido al estudio de la estructura y organización del sistema escolar, el abordaje de los contenidos transversales y los recursos y estrategias de participación en la escuela.

Se trata, en definitiva, de que ambos profesionales ejerzan en los espacios escolares funciones específicas y complementarias orientadas al trabajo socioeducativo con el alumnado, las familias y la comunidad. En clave de futuro, se pone de manifiesto la responsabilidad que han de asumir las universidades en la adecuación de sus respectivos planes de estudios para estos desempeños, así como la administración educativa y los colegios profesionales en la puesta en marcha de iniciativas de formación en servicio que permitan a profesores y educadores desarrollar procesos educativos capaces de generar condiciones para la plena realización personal, cultural y social del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Candedo, M.D., Caride, J.A. y Cid, X.M. (2007). La educación social y la escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Castro, M. (2006). A formación do educador social. En Castro, Malheiro y Rodríguez (coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, CEESG, 80-82.
- Cid, X.M. (2006). Formación do educador social para a súa integración na escola. En Castro, Malheiro y Rodríguez (coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, CEESG, 93-96.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Consultado el 1 de abril de 2017 en: <http://las-competenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/01/competenciasclave.pdf>
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-130.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(2), 91-114.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Consultado el 31 de marzo de 2017 en: <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=193&n=633>.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, 11-31.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 11, 87-110.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.