

Impacto, retos y oportunidades de un programa de acción socioeducativa en el medio rural: la experiencia de la Asociación KOKUK y el Ayuntamiento de Zuia

Amaia Eiguren

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
amaia.eiguren@ehu.eus

Aitor Jiménez

Asociación KOKUK

Israel Alonso

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
israel.alonso@ehu.eus

Maitane Picaza

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
maitane.picaza@ehu.eus

Idoia Legorburu

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
idoia.legorburu@ehu.eus

Artikulu honek landa-inguruko Gizarte Hezkuntza Ekintzako Programa Kokurrikularrari (LIHKO) buruzko kasu-azterlan baten emaitzak aurkezten ditu. Programa KOKUK Elkarrekin Zuia (Araba) garatzen du, udalarekin eta beste eragile komunitario batzuekin lankidetzan. Programa 10 eta 18 urte bitarteko haur eta gazteentzat da eta eskola eta komunitate-testuinguruan txertatzen da garapen pertsonala, soziala eta eskolakoa sustatzeko, faktore babesleak indartzeko eta inklusioa sustatzeko. Emaitzek hiru eremutan dute eragin positiboa: ikasleak (gune segurua eta helduentzako erreferentzia direnak sortzea, sozializazioa hobetzea eta balio zibikoak garatzea), hezkuntza-komunitatea (tutoretza-ekintzari laguntzea, gizarte-zerbitzuekin koordinatzea eta familia-eskola harremana indartzea) eta tokiko komunitatea (belaunaldien arteko loturak sortzea eta eragile komunitarioekin konektatzea). Hala ere, eskariaren jatorriarekin, gizarte-hezitzailearen rola ez jakitearekin, lanbide arteko koordinazioarekin, zentroan presentzia mugatuarekin eta erresistentzia kulturalarekin lotutako mugak identifikatu dira.

Gako-hitzak:

Ekintza sozio-hezitzailea, landa-ingurunea, ekintza kokurrikularra, eskola, gizarte-hezkuntza.

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso sobre el Programa Cocurricular de Acción Socioeducativa en el Medio Rural, desarrollado en Zuia (Álava) por la Asociación KOKUK, junto con el Ayuntamiento y otros agentes comunitarios. El programa, dirigido a población de 10 a 18 años, se integra en el contexto escolar y comunitario, y persigue fomentar el desarrollo personal, social y escolar, fortalecer factores protectores y promover la inclusión. Los resultados evidencian efectos positivos en el alumnado (creación de espacios seguros y de referencia adulta, mejora de la socialización y desarrollo de valores cívicos), la comunidad educativa (apoyo a la acción tutorial, coordinación con servicios sociales y fortalecimiento de la relación familiaescuela) y la comunidad local (generación de vínculos intergeneracionales y conexión con agentes comunitarios). No obstante, se señalan limitaciones relacionadas con la procedencia de la demanda, el desconocimiento del papel del educador o educadora social, la coordinación interprofesional, la presencia limitada en el centro y resistencias culturales.

Palabras clave:

Acción socioeducativa, medio rural, acción cocurricular, escuela, educación social.

1. Acción socioeducativa en el sistema educativo

La incorporación de la educación social al sistema educativo es una cuestión que ha generado un notable debate académico. La revisión de Arrikaberri *et al.* (2013) permite constatar la abundancia de trabajos desarrollados en este campo en el ámbito del Estado español. También encontramos estudios comparativos con otros países, como el de Lázaro Lorente (2011). Revisiones más actuales (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2024; Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022; Sierra *et al.*, 2017) vuelven a evidenciar ese interés.

Este hecho contrasta, no obstante, con una implantación práctica irregular. Varios estudios han evidenciado su desarrollo desigual (Arrikaberri *et al.*, 2013) y con distintos modelos según el territorio, como analizaremos más adelante. En algunas comunidades, como Andalucía (González Sánchez *et al.*, 2013) o Extremadura (Dapía y Fernández, 2018; Galán, 2008; 2019), la figura del educador o educadora social ha sido regulada e institucionalizada, no sin dificultades. Sin embargo, en otros contextos, esta presencia se limita a experiencias heterogéneas que aún no logran consolidarse como un campo profesional definido (Sierra Nieto *et al.*, 2017).

La literatura generada en los últimos años permite identificar los principales ámbitos de actuación y funciones que asumen estos profesionales. Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo (2022), en su revisión, destacan tres grandes áreas: prevención, mediación y educación. Apoyándose en investigaciones previas (González Sánchez *et al.*, 2013; Laorden *et al.*, 2006; López Zaguirre, 2013), los mismos autores recogen funciones que han sido reconocidas en normativas educativas de ámbito estatal (Castillo Carbonell, 2013; Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022), entre las cuales se incluyen:

- Integrar los centros educativos en su contexto comunitario, mediante el análisis del entorno sociocultural y la coordinación con los agentes educativos de la zona.
- Desarrollar acciones mediadoras para favorecer la relación entre profesorado, familias y alumnado, fomentando así un entorno cercano que contribuya a prevenir el absentismo escolar mediante mecanismos participativos y el compromiso activo de las familias.
- Diseñar, implementar y evaluar programas de mediación en conflictos escolares entre alumnado, así como entre alumnado y profesorado; también programas orientados a mejorar la implicación y participación de las familias.
- Fomentar la participación inclusiva de la comunidad educativa mediante actividades extraescolares y complementarias que impulsen el asociacionismo escolar y la colaboración en iniciativas promovidas por el centro.

- Colaborar con los órganos directivos, departamentos docentes, consejos escolares y asociaciones de madres y padres (AMPA) en el desarrollo de actuaciones de carácter socioeducativo y en procesos de integración e inserción social.
- Impulsar programas de promoción de la salud, medioambiente, tolerancia e igualdad que refuercen la relación entre la escuela, las familias y la comunidad.
- Realizar seguimientos individualizados en casos de absentismo, fracaso escolar, situaciones de violencia o conductas disruptivas.

Sáez Sáez (2019) por su parte indica que esos ámbitos son: la prevención de problemas a través de la elaboración de planes y programas; la mediación como medio para cohesionar a todos los agentes que conforman la comunidad educativa; y la intervención directa con el alumnado en aspectos que dificulten su plena inclusión. Finalmente, Lázaro Lorente (2011), en su estudio comparado, identifica los siguientes campos de actuación: orientación y atención a la diversidad, convivencia escolar, absentismo, intervención con el alumnado y trabajo con familias.

Varios estudios han identificado (Vila *et al.*, 2020; Ortega Esteban, 2014) al menos tres modelos principales de intervención de los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo español. Estos modelos se diferencian por su grado de regulación institucional, nivel de estabilidad profesional y forma de vinculación con los centros escolares. En concreto, los tres modelos identificados son:

- Integrado y regulado: en este modelo, las y los profesionales están oficialmente incorporados al sistema educativo mediante normativas específicas y financiados por las consejerías de Educación. Forman parte del equipo docente del centro, intervienen tanto en horario lectivo como fuera de él, y desarrollan su labor principalmente desde el propio centro escolar. Las acciones que llevan a cabo están vinculadas a la vida cotidiana del centro, lo que favorece una intervención continua y estructurada. Esta modalidad se caracteriza por ofrecer estabilidad laboral y continuidad en los proyectos.
- Vinculado a los servicios sociales: aquí, la intervención se realiza mediante programas gestionados por entidades municipales o servicios sociales, sin que exista una regulación sistemática para la incorporación del personal. Aunque pueden establecerse convenios con administraciones autonómicas, estos proyectos suelen ser más flexibles y adaptarse a necesidades puntuales, como el acompañamiento a familias o la intervención en contextos de riesgo. La presencia del educador o educadora social no siempre es constante dentro del centro y depende del diseño específico del programa. Como resultado, las intervenciones son menos estables y su continuidad está sujeta a factores externos.

- Externo y gestionado por entidades sociales: este modelo implica la ejecución de proyectos socioeducativos a través de organizaciones del tercer sector, como asociaciones de madres y padres o fundaciones. La financiación suele llegar mediante subvenciones públicas indirectas, y los equipos profesionales pueden estar compuestos por educadores y educadoras sociales u otras figuras del ámbito social. Aunque colaboran con el centro educativo, su integración no está garantizada y depende de la voluntad institucional, la financiación disponible y los objetivos definidos por la entidad promotora. Estos programas suelen tener una duración limitada y están sujetos a renovaciones periódicas, lo que repercute en su escasa estabilidad. El caso estudiado en este trabajo se situaría en este tercer modelo, así como las experiencias en este ámbito en el País Vasco.

2. La propuesta cocurricular

El estudio llevado a cabo en 2023 acerca de la Asociación KOKUK (Eiguren y Picaza, 2023) pone de relieve la metodología denominada acción cocurricular. Para definir sus cimientos, es necesario profundizar primero en el concepto base: el currículo. En 1918, Bobbitt, en su obra *The curriculum*, estableció que el currículo debía convertirse en una especialización profesional, dándole dos definiciones complementarias. Por un lado, lo describía como un conjunto de experiencias, ya sean dirigidas o no, cuyo fin es promover el desarrollo de habilidades en las personas. Por otro lado, enfocaba la atención en las acciones que las instituciones educativas llevan a cabo para fomentar y perfeccionar dicho desarrollo. Bobbitt veía el currículo como un todo integral. También Parcerisa (1999) presenta una visión holística del currículo, que se construye a través de experiencias prácticas que favorecen un aprendizaje significativo. Esta perspectiva borra las fronteras entre la educación formal y no formal, enfocándose en la experiencia práctica, más allá de la simple adquisición de conocimientos teóricos. En este contexto, se destaca la necesidad de integrar acciones que desdibujen las fronteras entre la educación formal y la no formal, con el objetivo de fomentar la innovación educativa y promover la autonomía y la solidaridad del alumnado desde una visión integral del aprendizaje (Jiménez Rodríguez, 2014).

Aunque el concepto de *cocurricular* se basa en las ideas citadas previamente, la definición del término sigue siendo ambigua. Las actividades denominadas cocurriculares, históricamente conocidas como extracurriculares, hoy se consideran como aquellas que complementan el currículo, apoyando al alumnado en su desarrollo emocional, físico, moral y social. Siguiendo esta línea, Salinas Hinojosa y de Nava (1996) definen las actividades cocurriculares como una serie de recursos adicionales que facilitan a las escuelas alcanzar el objetivo de la formación integral de las personas. Esta visión busca superar la concepción de las actividades cocurriculares como

algo desconectado del currículo formal (Becerra, 2018), integrando experiencias dentro y fuera del aula. A través de las actividades cocurriculares, por ejemplo, se pueden reforzar y aplicar los conocimientos adquiridos en las materias del currículo formal, dotando de sentido práctico tanto a las actividades como a los contenidos vistos en clase. Además de mejorar los resultados académicos, estos enfoques también favorecen otros aprendizajes importantes, como el compromiso cívico, las competencias interpersonales e intrapersonales, y el humanitarismo (Keeling, 2004; Naik y Wawrzynski, 2018).

En este sentido, modelos como el de educación holística incorporan materias adicionales al currículo oficial con el fin de complementar y consolidar una formación integral del ser humano. El objetivo es que el conocimiento influya en el desarrollo de la persona y en su entorno, con una resonancia humanitaria (Gluyas *et al.*, 2015). En otras palabras, todas las actividades extracurriculares deben contribuir al aprendizaje, el crecimiento y el desarrollo del alumnado, incluso de forma indirecta. En definitiva, no hablamos de un currículo separado o adicional, sino de un "co-" que implica hacer las cosas conjuntamente. No nos referimos a una educación paralela, sino a una educación integral en la que la participación y el compromiso son fundamentales, y en el que las experiencias deben provenir de un currículo adaptado a todas las personas (Suskie, 2014). Este cambio de enfoque incide directamente en el alumnado, ya que enriquece su aprendizaje al trabajar también contenidos que no están presentes en el currículo oficial, pero que son igualmente esenciales para un desarrollo pleno y saludable.

En este contexto, se busca un modelo curricular más holístico y transformador, insertado en una comunidad que actúe como agente educador. El objetivo es que tanto el alumnado como el profesorado reflexionen sobre su entorno, promoviendo un entorno amigable para todos (Martínez Rodríguez, 2015). En esta dirección, se destaca el vínculo entre las instituciones educativas formales y la comunidad (Fuentes Simonini *et al.*, 2019), ya que se ha demostrado que la práctica de habilidades profesionales en entornos reales ayuda a los estudiantes a adquirir capacidades profesionales y desarrollar sus habilidades intelectuales (Murphy, 2010). Además, estas experiencias satisfacen las necesidades de la comunidad, les permiten comprender mejor los contenidos académicos, obtener experiencia valiosa relacionada con su futura carrera y fortalecer su sentido de responsabilidad social (Flick, 2004).

Para lograrlo, existen varias estrategias educativas y metodológicas, entre las cuales podemos destacar el aprendizaje-servicio, una forma de aprendizaje activo integrado en el currículo, en la que los estudiantes aprenden participando activamente en experiencias organizadas para cubrir necesidades sociales (Alonso Sáez *et al.*, 2013), o las comunidades de aprendizaje, proyectos dirigidos a centros de primaria y secundaria

cuyo objetivo es transformar la práctica educativa para alcanzar la inclusión, superando barreras de clase, género o etnia, con un enfoque que promueve la igualdad educativa y combate la exclusión social (Gezuraga *et al.*, 2025). En este marco, donde el aprendizaje se entiende como dialógico y transformador, se busca compartir el espacio educativo con la vida cotidiana del alumnado, sus familias y su entorno. Así, las comunidades de aprendizaje ofrecen espacios de convivencia que fomentan el diálogo y el aprendizaje mutuo (Jiménez González y Rodríguez Casado, 2015).

En términos generales, el cocurrículo hace referencia a actividades estructuradas, programas y experiencias de aprendizaje que complementan o se vinculan con el currículo académico formal. Entre ellas, se encuentran los servicios de apoyo académico, las experiencias de investigación intensivas, las experiencias culturales, el aprendizaje colaborativo, las prácticas de campo y los proyectos de aprendizaje basados en la comunidad, entre otras (Dean, 2015). Estas experiencias cocurriculares, muchas de las cuales se consideran prácticas de alto impacto (Kuh, 2008), ofrecen valiosos espacios alternativos de aprendizaje donde los estudiantes suelen ser los protagonistas e incluso líderes de su educación. Según Oaks (2015), de esta manera se supera la distinción entre currículo y cocurrículo, ya que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino que hay una interacción constante entre el entorno social y físico del alumnado. Así, el aprendizaje se encuentra en la experiencia misma del alumnado, lo que valida su conocimiento como base para construir nuevos saberes (Baxter, 1992).

Entre las ventajas de las actividades cocurriculares, podemos mencionar las siguientes (Eiguren y Picaza, 2023):

- Ayudan a concretar el pensamiento conceptual.
- Son motivadoras e interesantes para el alumnado.
- Proveen los elementos necesarios para un aprendizaje continuo.
- Estimulan al alumnado proporcionando experiencias reales que favorecen la comunicación interna.
- Fomentan la continuidad del pensamiento y la creatividad.
- Ofrecen experiencias únicas que no se obtienen de otra manera.
- Ayudan a la integración social del alumnado.
- Aportan espontaneidad al proceso educativo.

En consecuencia, la perspectiva cocurricular se enmarca dentro de la intervención social como una estrategia de innovación social. Como señalan Fuentes *et al.* (2019), una intervención desarrollada en una institución educativa puede estar destinada tanto a la mejora de sus condiciones materiales, producto de las dificultades económicas que han afectado al sistema educativo desde finales del siglo XX, como a la transformación de las condiciones subjetivas, abordando los procesos de estigmatización que afectan a niñas, niños y adolescentes en situaciones

de vulnerabilidad social. En este contexto, aunque lo curricular necesita de un mayor avance y construcción teórica, apreciamos que puede ser una buena base para entender y fundamentar acciones socioeducativas en el ámbito escolar aprovechando, por ejemplo, la consistente literatura que destaca la evaluación del alumnado dentro del cocurrículo (Bresciani *et al.*, 2010). En este ámbito cocurricular, es una referencia el trabajo de la Asociación de Intervención Socio-Educativa KOKUK en el País Vasco, el cual cuenta con un equipo multidisciplinar experto en intervenciones socioeducativas y propuestas cocurriculares en el entorno escolar:

Desde los inicios de la asociación, en el año 2014, la asociación KOKUK apostó por los programas de intervención socio-educativa cocurricular (en adelante, PISEC). Se propone el PISEC como un programa de prevención universal que complementa la labor que se realiza desde la escuela, articulándose en el proyecto educativo de centro como un recurso para sus equipos docentes y otros programas y servicios propios de la comunidad, buscando de alguna manera, desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal. (Eiguren y Picaza, 2023: 15)

La asociación mencionada, referente en su ámbito y promotora del caso objeto de estudio, ha participado igualmente en el proyecto de investigación en el que se inscribe este trabajo, en colaboración con otros agentes comunitarios como centros escolares, el Ayuntamiento y la Universidad.

A partir de lo señalado, el objetivo de este estudio es identificar el impacto de un programa tanto en el alumnado como en la comunidad educativa y en el conjunto de la comunidad. Asimismo, se pretende examinar los límites y dificultades encontrados en su implementación.

La presente investigación se sitúa en el municipio rural de Zuia, en el territorio histórico de Álava, limítrofe con Bizkaia y con otros municipios alaveses como Urkabustaiz, Amurrio, Zigoitia, Kuartango y Vitoria-Gasteiz. Se trata de un entorno geográficamente disperso, atravesado por el macizo de Gorbeia y estructurado en torno al valle formado por el río Baia. Zuia cuenta con 2375 habitantes, distribuidos en varios núcleos rurales, siendo Murgia su centro administrativo y poblacional, que concentra el 49,6 % de la población infanto-juvenil. En total, se registran 258 niñas, niños y adolescentes de entre 10 y 19 años, con una distribución ligeramente mayor de chicas (55,4 %) que de chicos (44,6 %) (Eustat, 2024; INE, 2022).

En Zuia, existen varios espacios de encuentro informal que desempeñan un papel clave en la vida de los y las adolescentes: el *gazteleku*¹ (cerrado en 2019), el polideportivo Palatu, plazas públicas, frontones, así como chabolas autoconstruidas

¹ Espacio de encuentro juvenil gestionado por instituciones públicas o asociaciones sin ánimo de lucro.

en entornos rurales cercanos. Algunos de estos espacios han sido utilizados especialmente durante y después de la pandemia de covid-19 como lugares de socialización, pero también se han asociado a conductas de riesgo, como el consumo de sustancias y el deterioro de mobiliario público. La crisis sanitaria acentuó situaciones de aislamiento, pérdida de rutinas y dificultades emocionales que afectan a este colectivo (KOKUK, 2020).

Ante este escenario, se pone en marcha el Programa Cocurricular de Acción Socioeducativa en el Medio Rural - Landa Inguruko Gizarte Hezkuntza-Ekintzako Programa Kokurrikularra (LIHKO), con el objetivo de generar un espacio de reflexión crítica sobre la realidad de la infancia y adolescencia del municipio, y de promover intervenciones que refuercen los factores protectores frente a los riesgos identificados. Entre estos últimos se encuentran, la baja autoestima, la falta de autonomía y autocontrol, el consumo de sustancias, el fracaso escolar, la ausencia de referentes adultos, las relaciones familiares inestables, el uso inadecuado de tecnologías y la escasa participación estructurada en la vida comunitaria (KOKUK, 2020; 2023). Esta intervención busca dar respuesta a estos problemas desde una perspectiva integral, participativa y territorialmente situada. Este trabajo plantea la evaluación de su impacto y limitaciones.

3. Metodología

Este estudio se enmarca en una perspectiva metodológica cualitativa, centrada en el análisis de un estudio de caso particular en su contexto sociotemporal. Desde este enfoque, se busca comprender en profundidad la experiencia educativa estudiada mediante el análisis de las prácticas y significados construidos por sus protagonistas. Tal como proponen Flick (2014) o Denzin y Lincoln (2011), se trata de hacer visible lo cotidiano, revelando cómo las acciones y discursos de quienes participan no solo describen la realidad, sino que también la reconstruyen. Esta mirada interpretativa permite desvelar los procedimientos y sentidos que sustentan la acción, como sugiere Coulon (1998).

El estudio de caso ha sido elegido como estrategia metodológica por su idoneidad para analizar fenómenos complejos en contextos reales donde los límites entre los hechos y el entorno no siempre son evidentes (Yin, 1994). Este enfoque permite ilustrar un problema específico (León y Montero, 2003; Stake, 1995) sin perder de vista las políticas, procesos y singularidades que le dan forma (Simons, 2011). Con su diseño, se ha buscado dar prioridad a la praxis, a las diferentes voces, a la coherencia entre lo dicho y lo hecho, y a la interacción dialógica entre los agentes implicados (Denzin y Lincoln, 2011; Kamberelis y Dimitriadis, 2015). La interpretación se centra tanto en los contenidos discursivos como en las formas en que estos se manifiestan en la práctica (Holstein y Gubrium, 2013).

A través de una aproximación comprensiva e interpretativa (Sandín, 2000), se pretende valorar críticamente una experiencia socioeducativa concreta, reconociendo a las personas participantes —alumnado, familias, profesorado, personal técnico y responsables políticos— como agentes activos del proceso. Su variedad de perspectivas enriquece la comprensión del fenómeno, permitiendo analizar los fundamentos pedagógicos que lo sustentan y valorar su capacidad transformadora e innovadora (Simons, 2011). Esta metodología persigue un compromiso ético y didáctico (De Miguel Díaz, 2015; Sandín, 2003), integrando teoría y práctica de forma que los resultados puedan contribuir a mejorar la acción socioeducativa en contextos reales y complejos.

La recogida de la información y la aplicación de las diferentes técnicas de recogida de datos se ha desarrollado en tres fases:

- Fase I (2020-2021): diagnóstico previo. Aquí se llevó a cabo la observación participante de microprogramas puestos en marcha antes que el programa definitivo, así como 5 grupos focales donde participaron 33 personas de la localidad.
- Fase II (2021-2022): diagnóstico en intervención de la puesta en marcha del programa. En 2022, se llevaron a cabo cinco grupos de debate con alumnado y profesorado de la escuela de educación primaria y del instituto de educación secundaria. Además, se recogió la opinión de las niñas y niños de la escuela de primaria mediante la técnica del dibujo.
- Fase III (2022-2023): diagnóstico en intervención de la segunda edición del programa. Se analizó la documentación relevante vinculada al programa para examinar los cambios realizados en su implementación (publicaciones, pliegos, memorias y planes de trabajo). Además, en 2023 terminó la recogida de información del estudio longitudinal, con cuatro entrevistas en profundidad a personas clave de la localidad y una sesión de recogida de las voces de las y los educadores sociales vinculados al programa, a través de la técnica de la línea de vida.

La información cualitativa obtenida a través de las diferentes técnicas (grupos focales, entrevistas en profundidad, líneas de vida y otras herramientas como dibujos, preguntas abiertas y documentación) ha sido registrada, transcrita y analizada con el apoyo del software NVivo 12². Esta herramienta, como señala Martínez González (2007), facilita la organización y sistematización del material. El análisis se desarrolló siguiendo un enfoque inductivo y exploratorio, tal como proponen Gibbs (2012), comenzando por una lectura comprensiva de los datos antes de definir categorías. Asimismo, el equipo investigador, de carácter interdisciplinar, discutió y consensuó un

² Todos los testimonios han sido anonimizados y clasificados según la técnica utilizada: LV, línea de vida; Entr. entrevista, y GF, grupo focal.

sistema categorial con dimensiones analíticas para estructurar la información y dotarla de coherencia en la interpretación. Posteriormente, los datos fueron jerarquizados y clasificados con el objetivo de construir una narrativa sólida, explicativa y fundamentada. En cuanto a la validación, se aplicó un proceso de triangulación de fuentes, comparando las perspectivas recogidas.

4. Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las voces de los agentes implicados en el programa permiten identificar tanto los efectos alcanzados como los desafíos que persisten en su implementación. Este apartado recoge de manera estructurada las principales evidencias, mostrando los efectos en el alumnado, la comunidad educativa y la comunidad en general, así como las limitaciones y dificultades que acompañan al proceso. A través de estas aportaciones, se visibilizan no solo los logros del programa, sino también los aspectos que requieren ser reforzados para garantizar su sostenibilidad y proyección futura.

4.1. Impacto del programa

En este apartado se abordará el impacto del programa, dividido en los siguientes ámbitos: en el alumnado; en la comunidad educativa y en la comunidad en general.

4.1.1. Impacto en el alumnado

Analizando los datos recogidos, se aprecian efectos en cuestiones tan importantes como el ocio, el ámbito relacional, la sensación de apoyo y el desarrollo de valores. Al plantear puentes entre el ámbito escolar y el del ocio con la pareja educativa del programa, se ha generado un espacio de relación y confianza para adolescentes que no existía. Un espacio en el que han podido profundizar y abrirse en una de las dificultades que aparecía en el diagnóstico previo, como es la falta de oportunidades de socialización y el aislamiento en el que viven muchas y muchos de estas y estos jóvenes, por la dispersión geográfica de la mayoría de las viviendas. Un responsable del proyecto lo describe de la siguiente manera:

Hay chavales y chavalas que [...] te dicen: "no, si yo vivo ahí, con las cuatro vacas y no sé qué...", "¿yo, en mi pueblo? ¡Pero si no hay chavales de mi edad!". En las primeras etapas del crecimiento, vale, pero cuando tú llegas al proceso de preadolescencia o adolescencia, en el que el grupo [...] es tan importante, el tener ese aislamiento que muchos de ellos sienten, [...] muy vinculado [...] con redes sociales o... Hay mucho aislamiento y que una de las razones por las que estamos [...] adictivo [...] es para poder llegar a esos chavales, porque si no, se marchan y ya no les ves. Entonces,

estratégicamente [...] estar en [...]. Por ello, es importante fomentar espacios alternativos inclusivos [...], antes de que los autobuses los vengan a buscar, fuera del aula, pero dentro del ámbito escolar, para poder ofrecerles un espacio de integración y de entrenamiento de redes sociales y de relación, porque no tienen esos. (LV_Educ_1)

Generar estos espacios ha permitido en muchos casos que niños y niñas o adolescentes que después del horario escolar iban a casa toda la tarde, ahora puedan relacionarse con sus compañeros y compañeras, de manera informal y en un espacio que permite dialogar, conocerse y relacionarse. El contacto dentro y fuera del ámbito escolar ha permitido a la pareja educativa del programa convertirse en una referencia de apoyo y acompañamiento adulta con la que muchas y muchos de estos jóvenes pueden conversar de sus problemas y preocupaciones:

Ikusten da bai lotura dagoela handixeagoa kanpo eta eskolako horren artean. Eta eurak biak bitarteka ari dira eta erreferente be bai. Azkenean, eskaintzen dagueen gune edo eurak pertsonalki, ba erreferentiak umean dako, ba euren arazotaz hitz egiteko edo laguntza eskatzeko³. (Entr_2)

Gero, bai ikusi nuela berehala gazteak hurbiltzen hasi zirela kalean geundenean; ba igual, zalantzak zituztela⁴. (LV-Educ_2)

Este vínculo que poco a poco se ha ido generando con muchos de ellos y ellas ha generado, como decíamos, un espacio de seguridad en la que compartir aspectos que les preocupan y necesitan exteriorizar y un apoyo también en momentos complicados:

"Oye, hemos oído que dos personas se van a pegar en un sitio, nos da miedo...", y lo pusieron en conocimiento de la educadora, por ejemplo, y eso es importante. (Entr_4)

Generar este espacio de socialización y amistad, así como de referencia adulta, es muy importante con menores en situaciones de mayor vulnerabilidad, que tienen más dificultades. El que exista este apoyo y referencia para estos menores es importante para trabajar cuestiones que les preocupan o necesitan, por su situación personal. También, que haya un pequeño grupo ya relativamente estable, de tres, cuatro, cinco personas, con unas situaciones a veces complicadas en lo que se refiere a socializar y de hacer amigos y amigas.

³ "Se ve que hay una relación un poco mayor entre lo externo y lo escolar. Y ellos dos están mediando y son referentes. Al final, el espacio que ofrecemos, o ellos ofrecen personalmente, pues [son] referentes para hablar de su problema o pedir ayuda."

⁴ "Luego sí que ví que enseguida las y los jóvenes empezaron a acercarse cuando estábamos en la calle; pues igual, que tenían dudas".

Asimismo, la manera de plantear algunas actividades dentro y fuera del centro escolar ha incidido en aspectos como el desarrollo de valores cívicos y solidarios, y su participación comunitaria. A través del aprendizaje-servicio —luego volveremos a ello, cuando hablemos del impacto comunitario—, se está impulsando una participación activa de las y los adolescentes, aunque no es igual en ambos sexos, lo que, sin duda, plantea un reto:

La metodología de trabajo de la entidad a través del aprendizaje de servicio solidario, a través de la participación activa de los adolescentes, está recibiendo mejor respuesta por parte de las chicas que por los chicos. Por sus mecanismos, por su madurez, por su implicación en otro tipo de... A nivel social, en otro tipo de entidades o de colectivos, y con los chicos está costando más, porque normalmente la implicación a nivel comunitario es menor. Su participación es más pasiva. (LV_Educ_1)

4.1.2. Impacto en la comunidad educativa

Generar un espacio de colaboración entre dos culturas profesionales diferentes como es la de las y los educadores sociales y la de las y los docentes es un proceso complejo y que necesita de tiempo. A pesar de ello, los resultados de esta investigación nos permiten ver avances en este ámbito que necesitan ser consolidados y, también, dificultades que necesitan que se les haga frente, dos aspectos que se plantean en el siguiente apartado.

Los avances y efectos más importantes se aprecian en el ámbito tutorial y comunitario. En el primero, se recogen testimonios de la comunidad educativa en la que se ha intervenido que resaltan la importancia que han tenido el educador y la educadora social para abordar cuestiones en las que no se había podido profundizar. Nos referimos a una relación más profunda y estrecha con estos y estas menores que permita hacer visibles problemas y aspectos que deben ser trabajados. En este sentido, como dice un docente, han sido una “ayuda extra” (Entr_1). Su presencia dentro y fuera del ámbito escolar, como se ha planteado en el anterior apartado, les ha permitido convertirse en referentes educativos de estas y estas menores, lo que sin duda plantea un gran apoyo si se logra una coordinación con sus tutores y tutoras en la escuela:

Nik uste dut gauza onak egin direla. Ikasleengan eragina egiteko eta bere egunerokotasunean eragiteko pixka bat beraien beharretan eta denbora librean, aukera emateko gauzak kontatzeko... Egin duten gauza horiek guztiak eragina daukate⁵. (Entr_1)

⁵ “Yo creo que se han hecho cosas buenas. Un poco para influir en los alumnos e incidir en su día a día en sus necesidades y en su tiempo libre, para darles la oportunidad de contar cosas... Todas esas cosas que han hecho influyen”.

También es importante esa labor conjunta para conectar el trabajo tutorial con otros profesionales de referencia de otros sistemas que también trabajan o pueden apoyar a algunos de estos alumnos y alumnas, como son los servicios sociales. En este sentido, es importante este trabajo de las y los profesionales de la acción socioeducativa de hacer de puente y conectar ambos sistemas, teniendo en cuenta además la peculiaridad geográfica de Zuia:

La casuística son chavales que viven en zonas aisladas, en el medio rural, en el que los consumos de sustancias en general son muy grandes, las conexiones con agentes sociales o comunitarios o... y su red es muy limitada y los recursos que se les puede ofrecer al mismo tiempo son también muy limitados. Y entonces te encuentras con que el tejido a nivel social de conexión de centros escolares y servicios sociales de base prácticamente no estaba creado. (Entr_4)

En el siguiente testimonio, se vuelve a apreciar ese apoyo y complementariedad. Asimismo, también puede observarse que queda camino para que deje de ser algo desconectado y ocasional, para que forme parte de un trabajo conjunto entre el profesorado y las y los profesionales socioeducativos. Sin duda, es necesario un proceso para conseguirlo y este tiene que ser el horizonte para que el impacto sea mayor y sostenido. Si solo se plantea en ocasiones y como momentos puntuales, difícilmente se va a poder conseguir:

A mí me viene muy bien el día a día, porque yo, al fin y al cabo, tengo que sacar expedientes adelante, informes y tal, y ellos me pueden complementar la información. Pero... no por eso es menos o más importante que el otro. O sea, yo entiendo que hay que trabajar a diferentes niveles: individual, grupal y comunitario. Entonces, pues el hecho de que haya alguien que esté un poco de que haga propuestas o nosotros poder hacer propuestas a ellos, pues igual pueden venir a KOKUK, no sé, en Navidades, o no sé, yo qué sé. Entonces, pues bueno, a mí me parece que ambas... (Entr_3)

En el siguiente testimonio puede apreciarse cómo el factor tiempo y proceso anteriormente citado es clave. Y cómo, transcurrido el tiempo, esta interacción y complementariedad tiene una mayor intensidad:

Nabaritu dut, *sobre todo* kurtso amaiera honetan, ba adibidez [Palatu-ko] koordinatzaileak laguntza eskatu digula arazoak gestionatzeko⁶. (LV_Educ_2)

También en este sentido de la acción tutorial, estos y estas profesionales se han convertido en referentes para muchas familias de alumnos y alumnas. Hoy es vital en la escuela esta acción con las familias, claves en el desarrollo personal y académico. En este

⁶ “He notado, sobre todo en este final de curso, que, por ejemplo, el coordinador de [Palatu] nos ha pedido ayuda para gestionar los problemas”.

sentido, la pareja educativa ha permitido una mayor comunicación e interlocución con las familias:

Familiak ere, asko arduratzen dute gure iritziak jakiteko, gazteak nola ikusten ditugu. Baina hori igual hasieratik. Familia askorekin hasieratik izan zen. Egon dira familiak hasieratik konfiantza izan dutela gudan, baita, lehen esan duguna, familia batzuk seme-alabei esan dietela: "a estos, no te acerques; vienen a espiarte". Hori ere entzun da⁷. (LV_Educ_2)

4.1.3. Impacto en la comunidad

El segundo impacto relevante en la labor académica se manifiesta en el ámbito comunitario, impacto que también se refleja en asignaturas curriculares como Proyectos Comunitarios. Hoy se acepta que la escuela debe tener una perspectiva comunitaria y conectarse con los agentes que conforman la comunidad. Es fácil decirlo, pero muy complicado para los equipos docentes llevarlo a cabo y dar pasos en esta dirección. En este sentido, este aspecto es el mejor valorado y el que mayor impacto ha tenido para el personal docente. Llegar a desarrollar encuentros y conectar la escuela con otros agentes comunitarios ha sido una labor de estos educadores y educadoras muy valorada por el centro:

Egin diran topaketetan, balorazioa positiboa izan da⁸. (Entr_2)

Eta be bai, klaro beraiek kanpoan eta barruan egoterakoan, jende desberdineko lotura hori errazten dute eskolan⁹. (Entr_2)

Una experiencia que se destaca en este ámbito es una actividad intergeneracional realizada dentro de la asignatura anteriormente citada, en la cual el alumnado conectó e interactuó con un centro de personas mayores del territorio. La actividad influyó notablemente en los agentes que participaron, por un lado, en los niños y niñas, que desarrollaron valores cívicos, y, por otro lado, en las personas que se encontraban en la residencia:

Ba, aurtan batez be egon dira bost eta seigarren mailan, hirugarren ziklokoekin egon dira. Zaharren egoitzarekin egin dogun belaunaldien arteko proiektu bat; eta gero, be bai hori oso positiboki baloratu duanak, egin dogun topaguneak ondoko herritako ikastetxeekin datorren urtean institutora joango diran ikasleak izan dira. Bueno... Elkar

⁷ "También las familias, que se preocupan mucho por saber nuestras opiniones, de cómo vemos a las y los jóvenes. Pero eso igual desde el principio. Con muchas familias, fue desde el principio. Ha habido familias que han confiado en nosotros desde el principio y, también, lo que hemos dicho antes, familias que han dicho a sus hijos: 'a estos no te acerques, vienen a espiarte'. Eso también se ha escuchado".

⁸ "En los encuentros celebrados, la valoración ha sido positiva".

⁹ "Y también, claro que ellos, a la hora de estar fuera y dentro, facilitan ese vínculo entre gente diferente en la escuela".

ezagutzeko, egin dugu bisitak be bai institutora eta lehen kontaktu hori aproba...¹⁰ (Entr_1)

Como se puede ver en los siguientes testimonios, ha sido una actividad compleja, pero de un alto impacto en todas y todos sus participantes, y que, sin duda, marca un horizonte que seguir persiguiendo:

El hecho de organizar actividades comunitarias en las que hay actividades intergeneracionales, que haya contacto con el instituto, que se acerquen, que nos canten, que hagamos una experiencia, yo qué sé, de los juegos de antaño, los de ahora..., eso es una vidilla para el centro, para los usuarios que tenemos. A mí me parece que es muy positivo. (Entr_3)

Entonces están deseando que vengan, pero también que se vayan. Pero yo creo que es muy positivo, es enriquecedor, yo creo que también para los críos, un poco el conocer, un poco lo que les cuentan, porque intentamos hacerlo un poco liviano para los dos... Yo creo que es muy positivo. (Entr_3)

Una última cuestión que se ha de resaltar en este apartado comunitario es cómo el trabajo continuado dentro de los centros educativos y fuera de ellos ha permitido que los agentes comunitarios vean a las y los educadores sociales como referencias y conectores con la población con la que intervienen. En el siguiente testimonio, aparece una materialización concreta de esta interacción con los agentes comunitarios:

Kirol instalazioak... Kurtso honen amaieran... Adibidez, [Gorbeialdeko] talde-feministak ere laguntza eskatu dit, ba gazteenganako transmisio bat egiteko, lanketa bat egiteko zaintza grebaren agirian. Berez nabaritu dut, konfiantza gero eta gehiago daukatela agente desberdineki¹¹. (LV_Educ_2)

4.2. Limitaciones y dificultades en su desarrollo

En este último apartado de los resultados, reflejamos las limitaciones observadas en el programa, dividiéndolas en seis apartados: demanda, definición de funciones, desconocimiento, coordinación, presencia en el centro y resistencias.

¹⁰ "Este año han estado en quinto y sexto, en el tercer ciclo. Hemos hecho un proyecto intergeneracional con la residencia de ancianos; y luego, los encuentros que hemos organizado, y que también hemos valorado muy positivamente, han sido con los centros escolares de las localidades vecinas, [para] el alumnado que el año que viene acudirá al instituto. Bueno..., para conocerlo, hemos hecho visitas al instituto y hemos probado ese primer contacto".

¹¹ "Instalaciones deportivas... Al final de este curso... Por ejemplo, el grupo feminista de [Gorbeialdea] también me ha pedido ayuda, pues para hacer una transmisión hacia las y los jóvenes, para elaborar el documento de la huelga de cuidados. He notado que cada vez hay más confianza entre los diferentes agentes".

4.2.1. Demanda

La primera limitación del programa se sitúa en su punto de partida, es decir, de donde parte la demanda de la puesta en marcha del programa. El programa parte de la iniciativa del Ayuntamiento, siendo esta entidad la que la subvenciona. Si bien es cierto que la puesta en marcha fue consensuada con los centros escolares, la enorme rotación de personal en los centros hace que, en ocasiones, vivan el programa como algo externo, lo que hace más costosa su puesta en marcha:

En Gasteiz, son los centros escolares los que nos llaman y promueven nuestros programas. Y aquí, es el Ayuntamiento el que desarrolla el programa e invita a los centros a que formen parte del programa. Entonces eso también está haciendo que cueste más, aunque se van dando pasos, en la incorporación o en la aceptación de nuestra figura en el ámbito educativo. (LV_Educ_1)

4.2.2. Desconocimiento

Otra de las grandes limitaciones del programa es el desconocimiento generalizado que existe tanto en relación con la labor de las y los educadores sociales en general, como en la definición de sus funciones dentro del entorno escolar.

Tanto por parte de las familias como de la comunidad existe un desconocimiento sobre qué papel desempeñan las y los profesionales de la educación social. Frases como las siguientes han sido verbalizadas por las personas entrevistadas como parte del día a día:

“Oye, ¿quién es la chica esa que se pasea por ahí, la que se acerca al grupo?”; ¿no? Entonces, bueno, pues al principio sí que era un poco tanteo, sobre todo de cómo..., quién era. (Entr_3)

Y todavía es una gran desconocida. Yo estoy seguro de que si ahora salieseis a la calle... y preguntáis a 40 familias, tengo muchas dudas de si 10 llegarían a decir que lo conoce. (Entr_4)

Asimismo, este desconocimiento se hace acusado cuando se habla del educador o educadora social dentro del sistema educativo y de las funciones que puede tener. En este programa, diferentes culturas profesionales se interrelacionan en un entorno por explorar y esto hace que, en ocasiones, surjan conflictos como se puede ver en el siguiente testimonio:

Yo sigo teniendo la sensación de que... se fijan en el qué hacemos y no en el cómo lo hacemos, y para qué lo hacemos. Entonces si tú te quedas solamente con el qué haces, lógicamente lo que hacemos lo pueden hacer ellas igual. El asunto es que entiendan que queremos ser parte de su equipo, que no lo hemos conseguido, tanto porque cambia mucho el profesorado del centro como porque hay una...

digamos, creo... separación muy potente entre el tutor como gestor o tutora como gestora libre del trabajo de su aula y el resto del equipo del centro. Entonces no hemos llegado a generar equipo de trabajo [...]. En esa medida, nos ven como unos agentes que entramos de manera externa y que está guay porque conocen [...] fuera del centro, nos dan la posibilidad de hacer algo [...], pero luego nos la quitan, nos dicen que entremos en un aula, pero luego nos avisan el mismo día que no entremos..., como se hacen con otras entidades que contratas de manera externa para que venga a tu centro. No hemos conseguido que nos identifiquen como parte de su equipo de trabajo aún. (LV_Educ_1)

4.2.3. Coordinación

En esta subcategoría se analiza la coordinación. Este aspecto es esencial en un programa en el que participan varios agentes. Sin embargo, se ha revelado como un problema desde el comienzo del programa, puesto que, como se ha mencionado, en un programa en el que confluyen varias culturas profesionales es difícil encontrar momentos en los que se dé una coordinación real, como se puede ver en el siguiente testimonio:

Entras en una dinámica del trabajo, igual incluso para las propias trabajadoras del centro, que a veces es un poco complicado y hay que hacer un esfuerzo personal de meter cosas que se salen. (Entr_3)

Ikusten du zailtasuna d[el]a, koordinatzeko denbora falta edo igual ez dakula guk be bai sistematizatuta gure ordutegi barruan saio horiek, ba azkenean koordinatuta badago askoz eraginkorragoak izango dira saio horiek. Orduan, ba bai, tantanka, ez? Koordina jendea ba: daukagu tartetxo bat, ba benga, gaur patio orduan geldituko gara. Baina ez da egon sistematizatuta¹². (Entr_1)

4.2.4. Presencia en el centro

El programa recibe del Ayuntamiento una dotación económica que sufragará unas horas de intervención. Sin embargo, los centros escolares consideran que ese tiempo resulta insuficiente para llevar a cabo el trabajo que se quiere desarrollar:

Guk ikusten genun planteamendua ba etortzen zala ba Zuiako udaletik, ba guretzako hanka motz geratzen zala gure soziologia oso desberdina dalako¹³. (Entr_1)

¹² “Se ve que la dificultad es la falta de tiempo para coordinar o que igual no sabemos si sistematizar esas horas dentro de nuestro horario, pues si están coordinadas, esas sesiones serán mucho más eficaces. Entonces, poco a poco, ¿no? Coordina a la gente: tenemos un rato, pues vamos a parar hoy en el patio. Pero no ha estado sistematizado”.

¹³ “Nosotros veíamos que el planteamiento venía del Ayuntamiento de Zuia, que nos parece que se queda corto, porque nuestra sociología es muy diferente”.

Batzutan ere haiek esaten dute: "Jo, ba gu hemen egon gara, eta edozein ikasle bat gure beharra dauka, edo kaleratzen bada, edo ez dakit zer. Igual ba gurekin egotea, eta gu igual beste ikuspegi batzuk... Klaro, eta oso ondo dago; baina azkenean, [...] inori leporatzen, baina zuek hemen bi egunetan bakarrik bazaudete eta ordutegiko momento oso konkretuetan eta etortzen direnean ja badaukate igual geletan edo interbenzioren bat"¹⁴. (Entr_1)

4.2.5. Resistencias

Entre las resistencias más destacadas, aparece la percepción social que identifica al educador o educadora social con contextos de conflicto y problemas específicos. Esta mirada genera, en ocasiones, desconfianza en las familias y en las comunidades educativas, como se puso de manifiesto en el grupo de discusión del instituto cuando una participante relató:

Corremos el riesgo, porque nosotros [...] nos tuvimos que ir de un colegio porque los padres se quejaron y dijeron: "¿qué hace aquí [...], si está en los colegios más segregados de Gasteiz? ¿Qué pinta en nuestro colegio?" (GF_IES_X)

En la misma línea, otras voces subrayaron que, de manera generalizada, se tiende a vincular a los y las profesionales de la educación social con situaciones problemáticas, lo que dificulta reconocer su función como figuras preventivas y promotoras del bienestar:

Sin querer, muchas veces al educador social, [al] trabajador social, se le vincula a problemáticas, a problemas, a conflictividad. No es así. (GF_Soc_A2_H).

A estas resistencias, se añaden las de carácter estructural, relacionadas con la rigidez del sistema escolar y la escasa apertura hacia aprendizajes comunitarios y cocurriculares. En el instituto se señaló que, aunque la normativa educativa reconoce la importancia del desarrollo de competencias personales, sociales y cívicas, la realidad es que ni el tiempo ni las condiciones permiten llevarlo a cabo. Como expresó un participante:

Se aprende, insisto, hay muchas maneras de aprender que no sean con el libro delante. [...] Pero luego no nos dan ni tiempo ni capacidad para poder trabajar eso. Y que se hagan cosas en conexión con la comunidad, o sea, las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje-servicio, [...] ya está demostrado que funcionan muy bien. (GF_IES_X)

¹⁴ "A veces también dicen: "Jo, pues hemos estado aquí, y cualquier alumno o alumna tiene necesidad de nosotros/as, o si se expulsa, o no sé qué. Igual que estén con nosotros/as, son otros enfoques... Claro, y está muy bien; pero al final, [...] no acusan a nadie, pero si estáis aquí solo dos días y en momentos muy concretos del horario y, cuando vienen, igual ya tienen planificar sesiones en las aulas o algún tipo de intervención".

4.7. Proyección y sostenibilidad

El programa ha mostrado una gran capacidad de adaptación al contexto, superando las limitaciones territoriales y atendiendo a la infancia y juventud sin distinciones administrativas. Tal como señala un miembro del equipo: "no vamos a identificar ni a etiquetar ni a pedir el padrón a ningún chaval o chavala [...], entendemos que tenemos que seguir por esa línea" (LV_Educ_1). Esta flexibilidad se ha convertido en una señal de identidad del programa, reconocida por los propios profesionales: "creo que es un programa que tiene la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y, en cada curso, nos vamos a encontrar con situaciones diferentes" (LV_Educ_2).

La integración del programa en los centros escolares es ya una realidad, hasta el punto de que el profesorado lo incluye en su planificación anual: "gure bizitzan sartu da; beraz, guk datorren ikasturteko planifikazioan beti kontatzen dugu beraiekin"¹⁵ (Entr_4). Esta presencia es valorada no solo por su aportación cotidiana, sino también por su papel en la prevención y gestión de conflictos: "yo no tengo formación ni para prevenir ni para gestionar situaciones [conflictivas]. Entonces [...], que les ayuden a prevenir esas situaciones, yo creo que a todos los docentes les viene bien" (Entr_2).

El alumnado también reconoce la importancia del programa, expresando su deseo de continuidad y mayor presencia: "oso ondo sentitu naiz eta na[h]i dut 6. mailan berriro etortzea"¹⁶ (Ikas_38), o bien señalando su papel mediador: "creo [que] tenéis que venir el próximo año, porque igual algunos de mis compañeros se llevarán mal" (Ikas_35). Estas voces reflejan el valor atribuido a la figura de la educadora o educador social como recurso estable en la vida escolar y comunitaria.

5. Conclusiones

Este trabajo se suma a la abundante literatura generada en las últimas décadas sobre la acción socioeducativa en el ámbito escolar. Como hemos podido ver, sigue siendo necesaria para mejorar la atención y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, así como de los colectivos vulnerables. Como plantean Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo (2022) en una revisión de más de 50 trabajos, la interacción entre la escuela y su entorno social es cada vez más relevante para el desarrollo del alumnado, siendo el papel de las y los profesionales de la educación social esencial para impulsar una educación más inclusiva e integral. Contextos novedosos como la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, han vuelto a poner de manifiesto la necesidad de

¹⁵ "Ha entrado en nuestra vida, así que nosotros/as, en la planificación del próximo curso, siempre contamos con ellos/as".

¹⁶ "Me he sentido muy bien y quiero que vengan otra vez en sexto".

debatir sobre esta figura (Díez-Gutiérrez y Palomo-Cermeño, 2024). La realidad, sin embargo, es que su desarrollo ha sido muy desigual y ha estado marcado por las decisiones políticas de cada territorio. Parece difícil cuestionar que el ámbito escolar ha cambiado; los perfiles y necesidades del alumnado y la necesaria apertura del centro al ámbito comunitario demandan ampliar el perfil de las y los profesionales que actúan en él y llevar a cabo un trabajo conjunto y en red.

Sin embargo, en el País Vasco y en otras regiones, la presencia socioeducativa en todos los centros parece lejos de conseguirse. Experiencias como la aquí descrita se enmarcan en un modelo de intervención que parte del conocimiento acumulado de una entidad socioeducativa como KOKUK, que en el ámbito de Álava ha sido contratada por centros educativos, AMPA o ayuntamientos (Eiguren y Picaza, 2023). Encontramos programas similares en otros lugares, casi todos en el medio urbano. Una de las aportaciones del trabajo que presentamos es, precisamente, que genera conocimiento sobre el potencial y dificultades de la figura del educador o educadora social en cualquier ámbito, incluido

el rural, donde no se ha desarrollado tanto. En este sentido, esta experiencia nos muestra una línea interesante de colaboración pública con el tercer sector. La voluntad de un ayuntamiento de impulsar este trabajo con una entidad con experiencia en este ámbito es una fórmula novedosa, que puede servir de referencia en otros contextos (Lasarte *et al.*, 2025).

Una última aportación de este estudio es su carácter colaborativo entre personal investigador de la academia y profesionales del ámbito social. Nos muestra la necesidad y posibilidad de evaluar el impacto de estas iniciativas de una manera colaborativa y con lógicas de cocreación que permitan avanzar en un conocimiento de buenas prácticas y procedimientos basados en evidencias que sirvan de referencia para avanzar en un modelo de acción socioeducativa en el ámbito escolar flexible y adaptable a cada contexto. Como decíamos, en el ámbito del País Vasco, es urgente conocer y evaluar las iniciativas que, como la que se presenta en este trabajo, se están desarrollando de manera descentralizada, y avanzar así hacia un modelo propio, consensuado con todos los agentes de la comunidad escolar.

Bibliografía referenciada

- ALONSO SÁEZ, I.; ARANDIA, M.; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, I.; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. y GEZURAGA M. (2013): "El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, n.º 2, págs. 195-216, <<https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.010>>.
- ARRIKABERRI, M. *et al.* (2013): "Educadoras y educadores sociales en los centros educativos: hacia una integración orgánica y funcional en la Comunidad Foral de Navarra", *RES, Revista de Educación Social*, n.º 16.
- BAXTER, M. B. (1992): "Cocurricular influences on college students' intellectual development", *Journal of College Student Development*, vol. 33, n.º 3, págs. 203-213.
- BECERRA, A. (2018): "Actividades cocurriculares en Elena de White y la propuesta educativa en un mundo posmoderno", *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, vol. 8, n.º 1, págs. 131-149.
- BOBBITT, F. (1918): *The curriculum*, Boston, Houghton Mifflin.
- BRESCIANI, M. J.; GARDNER, M. M. y HICKMOTT, J. (2010): *Demonstrating student success: A practical guide to outcomes-based assessment of learning and development in student affairs*, Sterling, Stylus Publishing.
- CASTILLO CARBONELL, M. (2013): "La aportación de los educadores y educadoras sociales en la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades", *RES, Revista de Educación Social*, n.º 16.
- COULON, A. (1988): *La etnometodología*, Madrid, Cátedra.
- DAPÍA, M. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. R. (2018): "La escuela en la formación inicial de los/as educadores/as sociales: comunidades de Galicia y Extremadura", en CID, X. M. *et al.* (coords.), *Educación social e escola. Unha análise da última década (2006-2016)*, Ourense, CEESG/NEG, págs. 309-328.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2015): "Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, n.º 2, págs. 269-287, <<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>>.
- DEAN, K. L. (2015): "Understanding student success by measuring co-curricular learning", *New Directions for Institutional Research*, n.º 164, págs. 27-38.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) (2011): *The Sage handbook of qualitative research*, 4.º ed., Thousand Oaks, Sage.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. y MUÑIZ-CORTIJO, L. M. (2022): "La educación social en la escuela: una revisión actualizada", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 40, n.º 2, págs. 403-419, <<https://doi.org/10.6018/rie.454511>>.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. y PALOMO-CERMEÑO, E. (2024): "A literature review of the role played by social educators in the Spanish schooling system", *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 23, n.º 1.
- EIGUREN, A. y PICAZA, M. (coords.) (2023): *KOKUK Elkarte: gizarte-eta hezkuntza-ekintzak eskola eremuan duen eragina aztertzen / Asociación KOKUK: analizando el impacto de la acción socioeducativa en el ámbito escolar*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- ESPAÑA (2021): "Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia", *Boletín*

- Oficial del Estado, n.º 134, 5-6-2021, págs. 68657-68730, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>>.
- EUSTAT (2024): *Datos estadísticos municipales de Zuia*, Vitoria-Gasteiz, Eustat-Instituto Vasco de Estadística, <https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/zuia_c.html>.
- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- (2014): *El diseño en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FUENTES SIMONINI, M.; GÓMEZ GUERRERO, L. y PORCELLI, N. (2019): "Intervenciones comunitarias en educación formal: una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social", *Fronteras*, n.º 13, págs. 68-82.
- GALÁN, D. (2008): "Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 15, págs. 57-71.
- (2019): "La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura", *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 71, págs. 79-104.
- GEZURAGA-AMUNDARAIN, M.; PASTOR-ANDRÉS, D.; RODRÍGUEZ-TORRE, I. y DARRETXE-URRUTXI L. (2025): "Proyectos escolares para una educación inclusiva-incluida", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 18, n.º 1, págs. 240-260.
- GIBBS, G. (2012): *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GLUYAS, R. I.; ESPARZA, R.; ROMERO SÁNCHEZ, M. C. y RUBIO BARRIOS, J. (2015): "Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, n.º 3, págs. 1-25.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M.; OLMOS MIGUELÁÑEZ, S. y SERRATE S. (2013): "Los centros educativos, nuevo ámbito emergente de intervención de los educadores sociales", en NIETO LÓPEZ, E.; CALLEJAS, A. I. y JEREZ, O. (coords.), *Las competencias básicas: competencias profesionales del docente*, Madrid, Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 523-532.
- HOLSTEIN, J. A. y GUBRIUM, J. F. (2013): "Práctica interpretativa y acción social", en DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa*, vol. III, Barcelona, Gedisa, págs. 228-269.
- INE (2022): *Atlas de distribución de renta de los hogares*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, <https://www.ine.es/experimental/atlas/experimental_atlas.htm>.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, A. R. y RODRÍGUEZ CASADO, M. R. (2015): "Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas", *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 25, págs. 105-118, <<https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>>.
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, A. (2014): "El proyecto curricular", en CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (comps.), *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora!*, Vitoria-Gasteiz, Hegoa, págs. 238-244.
- KAMBERELIS, G. y DIMITRIADIS, G. (2015): "Grupos focales", en DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa, págs. 494-532.
- KEELING, R. P. (ed.) (2004): *Learning reconsidered: a campus-wide focus on the student experience*, Washington DC, ACPA y NASPA.
- KOKUK (2020): *Diagnóstico comunitario para la acción socioeducativa en Zuia* [inédito], KOKUK.
- (2023): *Memoria Programa LIHKO* [inédita], KOKUK.
- KUH, G. D. (2008): *High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter*, Washington DC, American Association of Colleges and Universities.
- LAORDEN, C.; PRADO NOVOA, C. y ROYO GARCÍA, M. P. (2006): "Hacia una educación inclusiva: el papel del educador social en los centros educativos", *Pulso. Revista de Educación*, n.º 29, págs. 77-93.
- LASARTE, G.; GALARRAGA, H.; TRESSERRAS, A. y CORRES, I. (2025): "Claves para la puesta en marcha de programas de acción socioeducativa cocurricular", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 28, n.º 2, págs. 223-238, <<https://doi.org/10.6018/reifop.634041>>.
- LÁZARO LORENTE, M. (2011): "Educación comparada en la formación inicial universitaria de los profesionales de la educación en España: una perspectiva comparada", en LÁZARO LORENTE, L. M. (ed.), *Lecturas de educación comparada e internacional*, Valencia, Universitat de València, págs. 88-102.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2003): *Métodos de investigación en psicología y educación*, Madrid, McGraw-Hill.
- LÓPEZ ZAGUIRRE, R. (2013): "Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español", *RES, Revista de Educación Social*, n.º 16, <https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf>.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2007): *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2015): "Recorrido pedagógico para la movilidad urbana infantil", en VILLENA, J. L. y MOLINA FERNÁNDEZ, E. (coords.), *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*, Barcelona, Graó, págs. 31-44.
- MURPHY, T. (2010): "Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship", *Educational Research*, vol. 20, n.º 1, págs. 39-46.
- NAIK, S. y WAWRZYNSKI, M. R. (2018): "Gender, race, finance, and student engagement in cocurricular activities in a South African university", *Journal of College Student Development*, vol. 59, n.º 5, págs. 598-613.

- OAKS, D. J. (2015): "Mapping to curricular and institutional goals", *New Directions for Institutional Research*, vol. 2014, n.º 164, págs. 51-60.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2014): "Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos. Funciones y modelos", *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, n.º 45, págs. 11-32, <<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/170>>.
- PARCERISA, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*, Barcelona, Graó.
- SÁEZ SÁEZ, L. S. (2019): "Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias", *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 71, págs. 15-38.
- SALINAS HINOJOSA, E. E. y DE NAVA, M. A. (1996): *Una alternativa didáctica: las actividades cocurriculares en la materia de español en educación media superior* [tesis de maestría], Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- SANDÍN, M. P. (2000): "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 1, págs. 223-242.
- (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill.
- SIERRA NIETO, J. E.; VILA MERINO, E. S.; CAPARRÓS MARTÍN, E. y MARTÍN SOLBES, V. M. (2017): "Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones", *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, n.º 2, págs. 479-495, <https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542>.
- SIMONS, H. (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- STAKE, R. E. (1995): *The art of case study research*, Thousand Oaks, Sage [traducción al castellano: STAKE, R. E. (2010): *Investigación con estudio de caso*, 5.ª ed., Madrid, Morata].
- SUSKIE, L. (2014): *Five dimensions of quality: a common sense guide to accreditation and accountability*, San Francisco, Jossey-Bass.
- VILA, E. S.; CORTÉS, P. y MARTÍN, V. M. (2020): "Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: perfil y desarrollo profesional", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, n.º 1, págs. 47-64.
- YIN, R. K. (1994): *Case study research: design and methods*, Thousand Oaks, Sage.