



O TRABALLO SOCIAL NO SISTEMA EDUCATIVO VASCO, UNHA APOSTA SOCIAL E POLÍTICA.

GIZARTE-LANA EUSKAL HEZKUNTZA-SISTEMAN. APUSTU SOZIAL ETA POLITIKOA

Kristina Jausoro Alzola - Delegación Territorial de Educación de Áraba, Berritzegune

kristina@berrigasteiz.com

Edurne Aranguren Vigo - Facultade de Relacións Laborais e Traballo Social, Universidade do País Vasco (UPV/EHU) edurne.aranguren@ehu.eus

O presente traballo é unha tradución ao galego do artigo orixinal, solicitada polo Colexio Oficial de Traballo Social de Galicia ás autoras e extraído da Revista Zerbitzuan, número 68, unha revista de Servizos Sociais científica adicada ás políticas de benestar social.

Podes consultar o artigo orixinal en [Zerbitzuan, 68](#)

RESUMO

A idea dunha escola inclusiva reside na equidade e a xustiza social. Se entendemos a educación como un proceso integral de aprendizaxe, as situacións de vulnerabilidade ou exclusión social non deberían ser un obstáculo para que nenos e nenas puidesen desenvolverse independentemente das súas situacións de partida. Por iso, o sistema educativo vasco non pode obviar as desvantaxes de saída que presentan cada vez máis menores. Máis ben, debe ser garante de que estas situacións non condicionen os procesos académicos individuais, apoiando o profesorado a través de profesionais preparadas para responder dunha forma científica ás demandas e complexidade social. Entre eles e elas atópanse os e as traballadoras sociais. Unha figura descoñecida e con moito que dicir no ámbito educativo e na súa interacción con outros sistemas de protección. Este artigo pretende mostrar a visión do traballo social ante as novas demandas



sociais no sistema educativo.

PALABRAS CHAVE

Traballo social, educación, xustiza social, escola inclusiva, sistema educativo, protección infantil, dereitos da infancia.

RESUMEN

Eskola inklusibo baten ideia zuzentasun eta justizia sozialean dago. Hezkuntza ikaskuntza-prozesu integral gisa ulertzen badugu, zaugarritasuna edo gizarte-bazterkeria egoerak ez lirateke oztopoa izan beharko haurren garapenaren hasierako egoeraren arabera. Horregatik, Euskal hezkuntza-sistemak ezin du alde batera utzi adin txikikoen irteeren desabantailak. Aitzitik, egoera hauek banakako prozesu akademikoak baldintza ez ditzaten bermatzailea izan behar da, irakasleak lagunduz, gizarte eskakizunetara eta konplexutasunera era zientifikoan erantzuteko prestakuntza duten langile adituen bidez. Besteak beste, gizarte langileak dira. Profil ezezaguna, hezkuntzaren esparruan zeresan handikoa, baita beste babes-sistemen arteko elkarreraginean ere. Artikulu honek hezkuntza- sistemako gizarte-eskakizun berrien aurrean gizarte- langintzaren ikuspegia erakustea du helburu.

Gako-hitzak

Gizarte Langintza, heziketa, justizia soziala, eskola inklusiboa, hezkuntza-sistema, haurren babesa, haurren eskubideak.

A inclusión e a equidade na educación e a través de ela son a pedra angular dunha axenda da educación transformadora, e por conseguinte comprometémonos a facer fronte a todas as formas de exclusión e marxinação, as disparidades e as desigualdades no acceso, a participación e os resultados de aprendizaxe. Ningunha meta educativa debería considerarse lograda a non ser que se logrou para todos e todas ¹(Unesco, 2015).

¹ A Declaración, para a Educación 2030 celebrouse no ano 2015 na localidade de Incheon (Corea), comprometendo ás diversas nacións a unha transformación histórica mediante unha nova perspectiva da



1. AS REALIDADES DO SISTEMA EDUCATIVO

A Declaración de Incheon (Unesco, 2015) supón o punto de arranque no desenvolvemento do Plan Marco para o Desenvolvemento da Escola Inclusiva 2019-2020 (Departamento de Educación, 2019) recentemente presentado polo Departamento de Educación do Goberno Vasco. O obxectivo é común, é global, pero expón as dificultades na súa consecución ata que cada unha das persoas menores de idade en proceso de aprendizaxe alcance o nivel académico necesario, o que contribuirá a diminuír en esencia os factores de risco de exclusión social e en consecuencia aumentarán os factores protectores para a súa inclusión plena.

O sistema educativo, no marco da escola inclusiva, convértese nun facilitador de itinerarios de resiliencia² e, neste sentido, a prol da súa diversidade, pode dar resposta a todos e todas despregando os recursos individuais necesarios. Tamén hai que considerar a escola como o espazo e contexto idóneo para que todas as diversidade sexan visibilizadas e, polo tanto, acompañadas, apoiadas e se fose necesario compensadas.

No citado Plan Marco de Goberno Vasco (Departamento de Educación, 2019) visibilízase un cambio de paradigma que vai desde as necesidades educativas especiais (NEES) ata as barreiras para a aprendizaxe e a participación, é dicir, unha apertura a outro tipo de necesidades que non se visibilizan. Pero que están presentes e dificultan a calidade da aprendizaxe dunha forma holística. De feito, expónse que “os sistemas educativos deben deseñar respostas flexibles que garantan a aprendizaxe, o logro académico e a inclusión” (páx. 17).

educación. Concretase nunha Axenda de Educación 2030, onde se propoñen medidas concretas de intervención. Así mesmo, a Declaración de Incheon supuxo a semente dos Obxectivos do Desenvolvemento sostible (concretamente o cuarto: Cara a unha educación inclusiva, equitativa e de calidade e un aprendizaxe permanente para todos e todas), porque encarga á Unesco, como responsable da educación no mundo, a dirección e coordinación da axenda Educación 2030

² De Dios Uriarte (2006) plantexaba a resiliencia como aspecto do desenvolvemento humano que visibiliza as fortalezas e oportunidades que se dan nas persoas, os grupos e a sociedade en xeral, para facilitar a persoas que viviron en contextos desfavorecidos, en situacións de estrés continuado ou de risco, un desenvolvemento con normalidade



O concepto de necesidade educativa especial veu acompañado na maioría de ocasións dun diagnóstico clínico e foi tratado como a excepción á norma. O cambio de paradigma tamén radica nunha visión máis aberta para excluír ese carácter de excepcionalidade achegándolle unha apertura de mirada, o abandono de vellas concepcións e a posibilidade de visibilizar diversidade ocultas ligadas ás historias persoais de cada neno e nena, o cal, ata o de agora, supoñía un punto de partida en desvantaxe para afrontar procesos de aprendizaxe.

A comunidade escolar ten que ser proactiva nesa visibilización respondendo as necesidades específicas de cada alumno e alumna. Entre as formas que existen para afrontar a diversidade funcional, existen aqueles modelos que observan a diversidade “desde fóra” como os modelos de exclusión e castigo divino; o tradicional e omnipresente modelo médico-rehabilitador; e modelos que a observan “desde dentro” como os máis modernos modelos social ou de vida independente como é o modelo das capacidades; e, por último o modelo da diversidade, que é onde aparece o termo “diversidade funcional” como o que é: unha característica máis de “ser humano” (Romañach, 2009)³. Realmente, pódese observar un cambio de paradigma, pero, dalgunha forma, o sistema segue categorizando as necesidades educativas en base a uns códigos/etiquetas que establecen a etioloxía e os apoios que un alumno ou alumna pode recibir na escola⁴.

Un dos retos da escola actual podería ser articularlles unha resposta educativa aos nenos, nenas e mozas que expoñen outro tipo de necesidades por diversas circunstancias, en maior medida de índole social: situacións de especial risco ou vulnerabilidade, porque non dispoñen dun apoio ou dunha atención adecuada no marco familiar, porque viven en situacións de risco e/ou desamparo, por ser obxecto de malos tratos ou de acoso, porque son vítimas de violencia de xénero, por estar tutelados polo sistema de protección, porque

³ Hai mesmo quen refire que cando se fala sobre as necesidades específicas non se está falando tanto da diversidade funcional, senón máis ben dunhas “diversidades emocionais”. Este concepto comentouse por parte de Mikel Gotzon Casas Robredo durante n unha sesión formativa realizada este ano nos Berritzegunes de Araba destinada ao persoal docente sobre “O marco legal na convivencia escolar”.

⁴ Dicia George Steiner que “o que non se nomea non existe”

sofren eles ou os seus adultos problemas de saúde mental, por practicar determinadas condutas que poñen en risco a súa saúde ou a doutras persoas, ou menores con procesos migratorios no seu haber entre outros. Todas e cada unha destas circunstancias teñen un impacto directo na aprendizaxe, no desenvolvemento individual de cada persoa e a súa incidencia directa na dinámica grupal e na convivencia escolar.

Estas necesidades están detectadas e observadas dentro da propia escola. Pódese dicir que numericamente son moi relevantes, aínda que non teñan codificación que as faga visibles, ou se codifican atendendo aos síntomas, tal e como sucede coas vinculadas a un diagnóstico clínico ou diversidade funcional. Tampouco as cuantifica e, sobre todo, non pon en marcha os recursos propios do sistema para poder abordalos. Dalgunha forma, o sistema educativo obvia e/ou invisibiliza estas necesidades ou situacións de vulnerabilidade. A diferenza dos colectivos vinculados ás diversidades funcionais, que lograron que o sistema teña unha mirada específica con eles e articule unha resposta máis adecuada, tras a reivindicación colectiva de pais nais e asociacións do terceiro sector; este outro tipo de vulnerabilidades e necesidades non son reivindicadas nin internamente polo propio sistema educativo, nin tampouco por aquelas persoas que exercen a tutela destes nenos, nenas e novas e que, dalgunha forma, son os garantes da súa protección e tutela e, por tanto, responsables do seu desenvolvemento. Desta forma, estes nenos, nenas e mozas quedan nun limbo de desprotección directa e indirecta ante a ausencia de control e interlocución directa que garanta o benestar integral do alumnado.

2. A ESCOLA COMO CENTRO DE OPORTUNIDADES

Actualmente, o acceso á educación pública está garantido no sistema público vasco desde a etapa infantil, desde os dous anos concretamente. Con todo, Save the Children (Sastre e Escorial, 2016) considera que, aínda que o dereito á educación contempla o acceso e gozo en igualdade de condicións, como as condicións de partida de cada nena e neno son diferentes, especialmente entre aqueles grupos máis vulnerables, para garantir a igualdade de condicións débense poñer en marcha medidas compensatorias ou correctivas. De feito, no citado informe especificábase que “a equidade educativa total lograríase se fosen



os méritos individuais e o esforzo do alumnado os únicos factores determinantes do seu éxito escolar” (Sastre e Escorial, 2016: 28).

Segundo o último informe sobre educación realizado polo Consello Escolar de Euskadi (2018), o índice de escolarización en educación infantil é do 98 % na poboación de tres anos e do 99 % na de catro anos. Pódese dicir que o sistema é garantista, pero ao observar as taxas de abandono escolar, pódese afirmar que a escola de hoxe en día non logrou manter o vínculo escolar de todo o alumnado e, por tanto, garantir a igualdade de oportunidades. A escola de hoxe en día é un laboratorio de oportunidades, polo que require ser flexible, creativo, dinámico e integrado na comunidade, traballando en favor do éxito académico e poñendo énfase en evitar a desvinculación. Esta desvinculación escolar é “o proceso polo cal o neno ou a nena se vai afastando da escola, emocional, condutual e cognitivamente ata abandonala” (Sastre e Escorial, 2016: 31).

A taxa de abandono escolar é un constructo estatístico de Eurostat para facer comparable a calidade dos sistemas educativos e defínese como a porcentaxe de estudantes de 18 a 24 anos que completou, como moito, estudos de educación secundaria básica (ESO) e non se atopa en ningún tipo de estudo formación. Segundo os datos do Ministerio de Educación e Formación Profesional no ano 2018, no País Vasco o índice de poboación moza (15 a 29 anos) que nin estuda nin traballa cun nivel de formación inferior á segunda etapa de educación secundaria é dun 8,2% (Ministerio de Educación, 2019).

Aínda que é certo que os índices de abandono escolar nesta comunidade autónoma compren os obxectivos da Unión Europea (<10 %), hai unha porcentaxe significativa de persoas para as que a escola non se converteu no centro de oportunidades desexado nin tampouco en garante de procesos de resiliencia persoais que as leve ao logro académico. Que dicir daqueles centros escolares onde se concentra maioritariamente alumnado con baixo índice socioeconómico e cultural (ISEC). Nestes centros, a segregación é un feito e ten unha relación directa e influencia en negativo no rendemento académico do alumnado. O documento de análise e propostas para facer fronte á segregación



escolar en Vitoria-Gasteiz⁵ (Mesa de Traballo Educación e Diversidade, 2016), é claro no seu diagnóstico, e é aquí tamén onde se deberían aplicar criterios de equidade, non só facilitando ferramentas e recursos para calquera menor con necesidades educativas específicas en calquera escola, senón potenciando programas extraordinarios xa existentes, creando novos e introducindo novas figuras profesionais integradas na comunidade escolar daquelas escolas onde o punto de partida é de clara desvantaxe e dificulta o cumprimento dos obxectivos do Plan marco da escola inclusiva marcados polo departamento de Educación.

No propio informe de Save the Children (Sastre e Escorial, 2016), recoméndase diversificar os perfís profesionais que interveñen nos centros educativos incluídos no persoal traballadoras e traballadores sociais, entre outros, dando así unha resposta máis integral e cohesionada de toda a comunidade. A cohesión de todos os axentes intervinientes nunha escola (alumnado, familias, profesorado e equipos directivos) é indispensable, así como a cohesión desta cos diferentes sistemas comunitarios da cidade. Estas tarefas profesionais están directamente relacionadas co perfil profesional do traballo social en canto ao labor de cohesión social, da creación de redes e sinerxías.

Esta aposta polo traballo social dentro do sistema escolar require dun cambio de paradigma pasando do binomio traballador/a social-servizos sociais, vinculada ás prestacións económicas, á idea dun/a profesional que afronta a diversidade e complexidade social mediante instrumentos científicos e procesos de axuda profesional que facilitan a intervención intra e extra escolar.

3. O SISTEMA EDUCATIVO DENTRO DUNHA GALAXIA DE SISTEMAS: O “PARTICIPADO”, MÁIS ALÓ DA COORDINACIÓN

Unha galaxia constitúe a agrupación de estrelas, materia cósmica e corpos celestes unidas pola atracción gravitatoria, dando como resultado unha unidade dentro do universo. Pódese dicir que os diversos sistemas de protección constitúen galaxias que son necesariamente interdependentes, atraídas por

⁵ O 22 de abril de 2016, na sesión ordinaria do pleno do Concello de Vitoria-Gasteiz, aprobouse por unanimidade unha moción presentada no nome da Plataforma a favor da escola pública vasca en Vitoria-Gasteiz por unha escola integradora e por unha cidade educadora.



unha forza gravitatoria que constitúe a cidadanía e os seus dereitos e onde ningún sistema pode considerarse independente ou autosuficiente. Como consecuencia desta realidade, o propio Ararteko⁶ (2001: 193-194) incluía, entre as súas recomendacións, a necesidade da coordinación entre diversos axentes (profesionais, servizos, centros, familias, asociacións, entre outros), mellorando as canles de información, facilitando desta forma unha resposta global ás necesidades integrais dos e das nenas, novas e as súas familias. Pero, ademais, expuña a necesidade dunha figura clave, dentro dos perfís profesionais intervinientes, con funcións de seguimento. Dalgunha forma, esta figura, que non especifica, podería facilitar a interlocución (intrasistema e intersistemas), o tránsito polas diferentes etapas vitais e escolares, así como a clarificación das funcións ou responsabilidades de cada parte. Esta figura que non se nomea coincide plenamente coas competencias e funcións propias dos e das profesionais do traballo social. Por todo iso, explicaranse a continuación diferentes niveis de interlocución do sistema educativo.

Dentro do sistema educativo é fundamental a coordinación, dada a diversidade de situacións que vivencia, así como a diversidade de perfís profesionais que ten no seu haber. Elíxese a coordinación como forma de interlocución clásica no traballo social polos seguintes motivos (Fernández Fernández, sen data: 50-51):

- O carácter independente das problemáticas sociofamiliares que, para o sistema educativo, veñen definidas desde o alumnado con necesidades educativas en desvantaxe o en risco de exclusión.
- A transversalidade das problemáticas sociais do alumnado que requiren atencións integrais e holísticas, o que obriga a unha relación interinstitucional.
- A adecuación dos recursos e servizos do propio sector educativo. Para o traballo social os recursos son instrumentos ao servizo doutros fins, é dicir,

⁶ Neste informe específico Ararteko analiza a resposta ás necesidades educativas especiais da Comunidades Autónoma do País Vasco, onde se pode albiscar a ausencia dunha figura profesional dentro do propio sistema educativo que responda de forma adecuada ás necesidades dos nenos, as nenas e as súas familias e a inevitable relación con outros sistemas de protección que interveñen de facto no coidado e protección deses nenos e nenas.

ao servizo dunha mellora continua dos procesos de ensino-aprendizaxe do alumnado.

- A necesidade de promover e potenciar a convivencia duradeira dos servizos da rede, xa que as problemáticas que adoitan ser expostas requiren para a súa transformación de procesos de intervención simultáneos e prolongados no tempo.

O traballo en equipo dentro do sistema educativo é clave. Para iso, debe haber un recoñecemento de todas as figuras profesionais existentes dentro do sistema. Un traballo interdisciplinario permite adiantarse a situacións de conflitividade individuais e/ou colectivas que, polo xeral, se non se afrontan adoitan ter unha tendencia para deteriorarse. É dicir, se estas situacións non se detectan nas súas fases iniciais, mediante intervencións preventivas ou reparadoras, adoitan agravarse e ocasionar situacións de desprotección e danos irreparables no alumnado, nas familias e nos propios centros escolares (Castro Clemente e Pérez Vello, 2017: 222).

Respecto da interlocución entre sistemas, o presente artigo defende, máis aló da coordinación, a cultura o partenariado. As políticas relativas á educación non se deciden unicamente nos ámbitos seleccionados especificamente coa educación. É dicir, a política educativa está relacionada coas diversas realidades e ámbitos sociais que a cruzan (sanidade, xustiza, cultura, benestar social, entre outras) e da que son interdependentes. O partenariado é a relación de dúas ou máis organizacións que se unen para beneficiar a unha terceira parte. Cando se fala dunha terceira parte, respecto do sistema educativo e outros sistemas, poderíanse integrar a todos e todas as compoñentes do sistema⁷, pero neste caso o denominador común desa terceira parte e que se desexa traer a colación e visibilizar son os propios nenos, nenas e novas. É dicir, unha terceira parte que por si soa, aínda que teña recoñecidos uns dereitos⁸ como tal, non se pode protexer a si mesma, e por iso é conveniente unha figura que a ampare e protéxaa de si mesma, dos seus iguais, dos seus propios proxenitores e

⁷ Profesorado, alumnado, familias e asociacións.

⁸ A Convención dos Dereitos sobre os Nenos e as Nenas (Unicef Comité Español, 2006) e outras leis estatais que amparan e protexen aos nenos, nenas e xoves.



proxenitoras, do profesorado, dos abusos que exercen algunhas persoas, é dicir, do propio sistema social global.

O partenariado (Just et al., 2000: 253-258) dáse entre distintas organizacións, de diversa natureza⁹, que se unen para crear algo novo ou pola confluencia duns intereses, e que doutra forma non poderían conseguir por si soas. O partenariado xera sinerxías e efectos que multiplican o valor das accións dos distintos partners. É innegable que as necesidades que presentan os nenos, as nenas e novas son multidimensionais, polo que se require unha abordaxe holística destas, e “por ser multidimensionais non se solucionan só ofrecendo recursos” (Just et al., 2000: 256), senón ás veces require unha regulación e intervención integrada nas súas diversas dimensións e liderada por múltiples sistemas. O partenariado, dalgunha forma, “cura” o corporativismo, a falsa independencia dos sistemas e a intervención estanca, e achega compromiso entre sistemas, reciprocidade e a consecución da cohesión e benestar social, fin último da intervención social.

4. O TRABALLO SOCIAL E O SISTEMA EDUCATIVO. UNHA INTERACCIÓN INEVITABLE

Hoxe en día, nun mundo diverso e globalizado, o sistema educativo afronta novas realidades e situacións onde conflúen as dificultades e carencias en canto a recursos financeiros e profesionais, e as novas demandas emerxentes relacionadas cos movementos migratorios, as situacións de vulnerabilidade ou risco de exclusión social, a pobreza económica (desafiuzamentos, pobreza enerxética, ausencia dunha alimentación equilibrada, entre outras situacións), e as diversas formas de violencia entre iguais. Por iso o traballo social sitúase en diversas dimensións (individual, familiar, grupal e comunitaria), así como desempeña diversidade de roles adaptándose a unha realidade social complexa. Expón unha intervención directa sobre os problemas expostos, pero tamén manéxase no seu rol e función de investigación social para o coñecemento das causas que xeran malestar psicosocial (Zamanillo, 1999). A intervención social

⁹ Pola contra, poderíase falar de coordinación cando se trata dentro do propio sistema e relaciónase coa xestión, a organización, a rendibilidade dos esforzos e como estratexia para evitar duplicidades na intervención.



coas familias supón un dos puntos fortes do traballo social, xa que a familia, do mesmo xeito que a escola, inflúe no desenvolvemento de valores e comportamentos e representa un dos mellores recursos para mediar e resolver condutas problemáticas (Castro Clemente e Pérez Vello, 2017: 222).

De fondo existe un debate cada vez máis prominente sobre as funcións reais do profesorado en canto á docencia, entendida como actividade profesional consistente en impartir as súas clases mediante o cumprimento dun currículo nunha clave de maioría de alumnado, ou se esta figura debe cumprir outro tipo de funcións respecto á atención destas situacións de vulnerabilidade ou de violencia estrutural e directa que cada máis vez forman parte da paisaxe da escola¹⁰. Pero, máis aló de entrar neste debate, cabe indicar que a escola é o espazo onde máis tempo pasan os nenos e as nenas, pero ademais constitúe unha microsociedade, por tanto, un dos espazos de socialización e desenvolvemento maiores nas idades temperás onde se van adquirir diversidade de habilidades e capacidades. O alumnado non se pode dissociar; máis aló dun currículo, teñen unhas vivencias fóra da escola (ás veces moi graves) que van afectar o seu desenvolvemento intelectual e que é previo. Todo iso vai condicionar a súa aprendizaxe e rendemento escolar. Desta forma, a escola se converte “nun elemento compensador e equilibrante para moitos nenos e nenas que atravesan graves situacións” (Alemany, 2019).

As achegas e eficacia do traballo social no sistema educativo resaltan o importante labor de detectar as necesidades conxunturais de cada momento e época. A súa capacidade de adaptar a intervención a cada situación e o amplo coñecemento de primeira man das problemáticas expostas representan unha combinación de calidades que provocan a eficacia na intervención e o reforzo na mediación e resolución de diversidade de situacións do ámbito escolar (Castro Clemente e Pérez Vello, 2017: 224).

O traballo social no sistema educativo é un descoñecido; con todo, xoga un papel fundamental na parte asistencial e preventiva, que en colaboración co profesorado facilita intervir sobre as necesidades, conflitos e problemas que se

¹⁰ Esta realidade pódese constatar por parte das traballadoras sociais do *berritzegune* na súa observación diaria e directa no seu trato directo cos equipos docentes

dan dentro do sistema. Para Torra (2009), non se trata tanto de repartirse os problemas como de actuar conxuntamente para a transformación destes. Por iso, Castro Clemente e Pérez Vello (2017) dan un paso máis e especifican/explicitan as funcións respecto a cada dimensión de intervención:

- Respecto do alumnado, atender situacións individuais do estudante que interfiran na súa aprendizaxe: absentismo, fracaso educativo, desmotivación, problemas relacionais e de comunicación, inadaptación; percibir condutas conflitivas que perturben a convivencia escolar como os malos tratos escolares, acoso ou ciberacoso; detectar desaxustes familiares: violencia, malos tratos, desprotección ou negligencia familiar, deficiencias de recursos básicos, carencias emocionais, falta de hixiene, problemas de alimentación, entre outras; previr delincuencia e situacións de inadaptación, facilitar información sobre a situación sociofamiliar do estudante ao centro educativo.
- Respecto ao ámbito familiar, potenciar estilos de crianza democráticos, próximos e comunicativos que promovan o desenvolvemento integral dos fillos e fillas; colaborar e desenvolver programas de formación, de apoio, asesoramento e de orientación familiar a pais e asociacións de nais e pais; favorecer a participación familiar-comunidade educativa na marcha do centro; valorar o contexto sociofamiliar de estudantes con necesidades específicas; implicar os pais na procura de solucións aos problemas que poidan darse nos distintos niveis formativos; fomentar as relacións familiares entre si e co centro educativo.
- En canto á relación co profesorado, facilitar formación e asesoramento en coordinación co centro educativo para dar resposta a situacións conflitivas de estudantes con dificultades sociais procedentes do seu contexto familiar e comunitario; proporcionar información sociofamiliar do alumnado; asesorar sobre aspectos que favorezan o bo funcionamento do centro e a integración do alumnado con necesidades educativas especiais; participar na orientación familiar que realiza o profesorado; elaborar información e difundir ferramentas e materiais que lle sexan de utilidade ao profesorado.
- E, finalmente, en canto ao espazo institucional, colaborar na elaboración do proxecto educativo e en traballos de investigación sobre necesidades



educativas e sociais que posibiliten unha adecuada planificación educativa; proporcionar información sobre os recursos sociais e comunitarios e contorna social; establecer e fomentar relacións fluídas entre a institución e a familia; planificar accións de prevención e detección precoz das necesidades educativas especiais; coordinarse e cooperar cos servizos comunitarios existentes para darlles resposta ás necesidades do alumnado: servizos sociais, servizos de protección de menores, de apoio a mulleres vítimas de violencia e sanitarios.

- Ademais, orientan, informan e asesoran a outros axentes dentro do sistema educativo (inspección, equipos directivos, entre outros).

Todo iso constitúe o quefacer do traballo social en o sistema educativo, normalmente invisibilizado e descoñecido, pero hai literatura respecto diso (Fernández Fernández, sen data; Colexio Oficial de Diplomados en Traballo Social e Asistentes Sociais de Madrid, 2007) e múltiples prácticas que deberían ser sistematizadas en investigacións.

5. O SISTEMA EDUCATIVO VASCO E O TRABALLO SOCIAL, UNHA APOSTA SOCIAL E POLÍTICA

Hai que indicar, por contextualizar, que o traballo social no sistema educativo iniciouse no Estado a través dos centros de educación especial mediante a formación de equipos multiprofesionais nos anos setenta, aínda que actualmente, o traballo social se sitúa nos equipos de Orientación Educativa e Pedagóxica (EOEP). Non existe un criterio unificado na presenza do traballo social nos diferentes sistemas educativos, senón que depende de cada comunidade autónoma. Na Comunidade Autónoma de Canarias, por exemplo, o número de profesionais de traballo social integrados nos EOEP elévase a 44 (Consellería de Educación e Universidades, sen data). Pero só hai que dar unha volta polo globo para comprobar a presenza imprescindible do traballo social no sistema educativo (Alemany, 2019):

- Alemaña conta con profesionais do traballo social nos centros educativos desde os anos setenta¹¹.

¹¹ As súas funcións van desde a prevención de situacións de risco á abordaxe de problemas familiares,



- Islandia, da mesma forma, conta con traballadores e traballadoras sociais nos centros escolares desde os anos setenta, contando cunha gran tradición.
- Con respecto a Estados Unidos, moitos colexios e institutos contan con profesionais do traballo social que traballan a prevención do bullying, do consumo de alcol, embarazos na adolescencia, prevención de suicidios, procesos de dó etc.¹².
- En Canadá a figura do traballo social é moi recoñecida nos centros escolares con diversidade de funcións agregadas: apoio ao persoal da escola, ao alumnado e ás súas familias, traballo social con grupos e desenvolvemento comunitario, prevención do absentismo escolar¹³.
- Australia é un país con gran tradición do traballo social educativo dado que foi un dos primeiros ámbitos de actuación en que se desenvolveu a práctica do traballo social, existindo unha profesional en cada centro escolar¹⁴.
- En Chile o traballo social intervéñ sobre as situacións de vulnerabilidade da contorna familiar do alumnado e sobre o que o profesorado non pode intervir, cunha incidencia especial na participación das familias na escola.
- En México, tras un debate nacional sobre a importancia da presenza de traballadoras e traballadores sociais nos centros escolares como prevención das brechas e desigualdades entre o propio alumnado, finalmente hai escasos meses o traballo social foi integrado na Lei xeral de educación¹⁵.
- E, para finalizar con algúns exemplos a nivel internacional, en Porto Rico a

partindo dos recursos e fortalezas do alumnado.

¹² Existe un organismo en defensa do Traballo Social Escolar: The American Council for School Social Work (<http://acssw.org>)

¹³ Os profesionais do traballo social no sistema educativo crearon a Canadian Association of School Social Workers and Attendance Counsellors (<http://www.casswac.ca/>).

¹⁴ Ten unha perspectiva ecolóxica que abarca todos os ámbitos de referencia do alumnado. Céntrase na prevención de situacións de risco, asesoramento a todo o sistema, o traballo grupal e a construción de redes da escola, a familia e a comunidade.

¹⁵ Os estados de Sonora e Colima xa recoñecían con anterioridade esta figura nas escolas.

figura do traballo social está presente desde 1920 coas mestras visitantes, chegando a 1.800 profesionais nos centros escolares en 2012¹⁶.

A presenza do traballo social no sistema educativo vasco non é nova (Rejado, 2013: 84), pero pódese dicir que non é froito dunha reflexión, dunha aposta política, nin dunha incorporación da perspectiva social á actividade docente. A presenza dos traballadores e as traballadoras sociais é case “anecdótica”, é unha *rara avis* no conxunto do sistema, froito da casualidade do momento histórico. Concretamente, na actualidade existen tres profesionais, un en Biscaia e dous en Araba. O territorio de Gipúscoa carece desta figura profesional no sistema educativo.

En Biscaia a orixe sitúase na explosión de gas que sacudiu Ortuella o 23 de outubro de 1980. Naquel entón incorpórase en persoal un traballador social no equipo multiprofesional que o Ministerio de Educación e Ciencia dispuxo como apoio na xestión da catástrofe. Cos anos, esta figura intégrase no centro de orientación pedagóxica (COP, actualmente *berritzegune*)¹⁷ e tras amortizarse o devandito posto de traballo, en 1995, o traballador social incorporouse ao Centro Escolar Artatse do barrio de Otxarkoaga, xa que desde 1983 o devandito centro dispoñía no seu persoal dese posto profesional.

En Araba, por unha banda, a orixe remóntase a 1974, cando se contrata a unha traballadora social no Centro de Educación Especial de Arkaute dependente da Deputación Foral de Araba. Este centro trasladouse ao Centro Pascual de Andagoia en 1982 e, tras asumir o Goberno Vasco as competencias en materia de educación especial en 1985, a figura profesional foi absorbida polo Departamento de Educación. Por outra banda, a Ikastola Umandi de Vitoria-Gasteiz tamén tiña no seu persoal unha traballadora social e tras realizarse o proceso de publicación esta foi trasladada en 1998 á súa localización actual

¹⁶ As funcións están relacionadas ca detección de situacións de vulnerabilidade social, ofrecendo asesoramento á escola e impulsando as capacidades do alumnado e os dereitos das súas familias e do propio alumnado.

¹⁷ En Euskadi, reconvertéronse en *berritzegunes*, que configúranse como servizos de apoio de carácter zonal e/ou territorial para a innovación e mellora da educación nos niveis de ensinanza non universitaria (véxase Departamento de Educación, sen data).



en Berritzegune.

Eran os primeiros anos oitenta, a época de asumir as competencias en materia educativa, e o Departamento de Educación atopouse con que había profesionais do traballo social adscritos a centros con características particulares específicas, e deuse unha absorción automática dese persoal. Desde entón permitiuse esa presenza, aínda que non se asumiu como unha necesidade e en consecuencia non se incentivou nin promocionado.

A orixe casual destas figuras profesionais sitúaaas en constante cuestionamento e vulnerabilidade desde as instancias de poder, xa que ao tratarse dunha presenza non planificada, é facilmente tachada de innecesaria. Non así por parte dos axentes educativos que traballan con elas e sérvense do seu apoio e labor profesional. Ante a posible amortización de postos cun perfil profesional de traballo social dentro do sistema educativo vasco, o propio sistema expón unha serie de reaccións. Así, en xuño de 2018, os equipos directivos de 85 centros escolares de Araba (públicos e concertados) asinaron unha petición expresa ao Departamento de Educación onde din ver imprescindible que

O Departamento de Educación do Goberno Vasco incorpore no seu persoal profesionais do traballo social que coñezan a complexa rede de servizos sociais, poidan realizar un diagnóstico profesional, asesorar o profesorado e equipos directivos na identificación de situacións de risco, propoñer intervencións adecuadas, asumir as tarefas específicas de interlocución e cohesionar redes interinstitucionais cos mesmos referentes profesionais dos servizos sociais en xeral e os específicos de infancia en particular.

O equipo directivo do CEIP Artatse tamén expresou a súa preocupación ante a posibilidade de eliminar do persoal o perfil do traballo social, reivindicando a súa intervención. As asesorías de NEES dos berritzegunes de Araba manifestáronse nestes mesmos termos, e solicitaron que o departamento tome como exemplo de boas prácticas o modelo existente en Araba trasladándose a toda a Comunidade Autónoma do País Vasco. Incluso o Consello Escolar de Euskadi, no seu último ditame sobre o proxecto de decreto que aproba a relación de postos de traballo do persoal laboral non docente de apoio ao alumnado con



necesidades educativas especiais en centros docentes da Comunidade Autónoma do País Vasco, insta o departamento a realizar unha avaliación do traballo das traballadoras sociais adecuando o persoal ás necesidades. O consello considera tamén que, dada a situación cada día máis complicada en determinados centros, sería necesario incorporar esta figura.

Neste escenario de posible desaparición do perfil profesional do traballo social no sistema educativo vasco, o aumento da demanda na intervención social é claro e progresivo. Os equipos docentes ven desbordados no seu día a día por graves dificultades que teñen que ver con situacións de vulnerabilidade social que necesitan unha intervención interdisciplinar e sistémica en continua coordinación e partenariado, que pasa a competencia docente e que esixen a incorporación de figuras específicas do traballo social¹⁸.

Neste sentido, os datos achegados na memoria dos berritzegunes de Araba (A01 e A02) do curso 2017-2018, xustifican a necesidade da intervención social. No curso 2017-2018 manexaron un total de 1.006 expedientes de alumnado de primaria, secundaria obrigatoria e postobligatoria, pertencentes a 84 centros escolares diferentes tanto da rede pública como da concertada e podemos afirmar que a práctica diaria rompe de novo o mito estendido de que as necesidades existen só naqueles centros con baixo índice socioeconómico e cultural. Nos casos en que se require intervención con nenos, nenas e adolescentes pertencentes a familias cun nivel socioeconómico elevado non usuarias do sistema de servizos sociais, a dificultade aumenta nesa primeira intervención ao ter que iniciarse no sistema educativo, procurando e facilitando a incorporación desas familias á rede de servizos sociais.

¹⁸ O 21 de xuño de 2017 tivo lugar, a este respecto, unha comparecencia na Comisión de Educación do Parlamento Vasco onde expúxose a necesidade do traballo social dentro do sistema educativo da Comunidade Autónoma do País Vasco (Comisión de Educación, 2017)



Táboa 1.

Número de casos segundo a orixe da demanda

Orixe da demanda	Número
Berritzegune-Asesorías de NEE	42
Berritzegune e outros	9
Administración educativa	15
Centro escolar	301
Coordinación xeral	479
Xulgado	1
Servizos sociais de base e especializados de Araba	144
Sistema sanitario	5
Outros	10
Total	1.006

Fonte: Elaboración propia a partir de Ruiz de Aretxabaleta, Jausoro e Rodríguez Álvarez (2018).

É importante destacar que, atendendo á orixe, o número de demandas directas precedentes do sistema educativo (berritzegune, administración educativa e centros escolares) é de 367, superando en gran número ás demandas de intervención iniciadas desde outros sistemas externos (servizos sociais, xulgado, sistema sanitario, outros) que son en total 160. O número de demandas agrupadas no apartado de “coordinación xeral” é de 479. Pode sorprender este dato, xa que non corresponde a unha demanda específica senón ao número de casos coordinados sistematicamente cos servizos sociais de base de Araba. Neste caso, a demanda é bidireccional entre ambos os sistemas. Dado que hai un terceiro que se atopa en situación de vulnerabilidade, a interdependencia entre sistemas é clara e directa.

Novamente, confírmase que estas figuras profesionais traballan desde dentro e para o sistema educativo e de ningún xeito supoñen unha extensión dos servizos sociais. Con todo, supón un nexos de interlocución recoñecido dentro do



sistema educativo e por parte doutros sistemas de protección.

Atendendo ao motivo de intervención, a casuística é moi diversa e en moitos casos a primeira causa de intervención permite sacar á luz outras moitas dificultades que conflúen nos nenos, nenas e novas, pero están invisibilizadas e que necesariamente teñen que ser abordadas.

Táboa 2.

Número de casos atendidos e primeiro motivo de intervención.

Primeiro motivo de intervención	úmero de casos
Absentismo escolar	70
Abusos sexuais	18
Comportamento disruptivo	59
Comportamento sexualizado	4
Consumos	4
Escolarización/Desescolarización	54
Instrumentalización	9
Malos tratos	53
Neglixencia e incapacidade materna/paterna	251
Precariedade económica	34
Tutela	19
Violencia de xénero	28
Outros	403
Total	1.006

Fonte: Elaboración propia a partir de Ruiz de Aretxabaleta, Jausoro e Rodríguez Álvarez (2018).

É destacable ou significativo o número de intervencións cuxa primeira causa é a incapacidade ou neglixencia materna e/ou paterna, que volve evidenciar que na maioría de ocasións as intervencións non están exclusivamente ligadas á pobreza. Doutra banda, a falta de ferramentas técnicas actualizadas e



adaptadas que permiten a sistematización de datos e a visibilización da aparición de novas necesidades, fan que no concepto de “outros” se agrupen un número elevado de casos sen desagregar os seus casuísticas.

Finalmente, hai que sinalar que en 2016 o Departamento de Educación puxo en marcha o Protocolo de prevención e actuación no ámbito educativo ante situacións de posible desprotección e malos tratos, acoso e abuso sexual infantil e adolescente e de colaboración e coordinación entre o ámbito educativo e os axentes que interveñen na protección da persoa menor de idade. Ano a ano aumentan as notificacións dese tipo de situacións que se fan desde a escola ao sistema de protección e na primeira metade do curso 2018-2019 realizáronse 32 notificacións oficiais só en Araba. En todas elas, a pesar de non estar explícito no protocolo, requiriuse desde os diferentes centros escolares a intervención das traballadoras sociais do berritzegune na aplicación do devandito protocolo, realizando o diagnóstico, planificando a intervención coa familia, e en coordinación cos servizos sociais. Todos estes datos achegan evidencias científicas das intervencións sociais que teñen lugar dentro do sistema educativo en interdependencia con outros sistemas.

6. REFLEXIÓNS FINAIS

O Traballo Social ten cabida en todos os sistemas de protección, especialmente naqueles onde os seus suxeitos de intervención mostran maior indefensión, vulnerabilidade e maior necesidade de protección (referímonos ás persoas menores de idade). A escola supón un microsistema onde conviven o alumnado, o profesorado e as familias, pero tamén un espazo de interacción social como ningún outro onde os nenos, as nenas e os mozos pasan o maior tempo das súas vidas cotiás; e, por tanto, un observatorio de primeira orde para a detección de situacións que poden afectar a un desenvolvemento normalizado. O traballo social interpela e pon sempre como prioridade aos e ás menores. Cabe destacar a responsabilidade pública na detección do abuso sexual e os malos tratos infantís, ás veces, obviados polos propios centros escolares ante a incapacidade de reacción, medo ou falta de coñecemento respecto á resposta que se debe dar e os pasos para seguir.

O contexto social actual mostra tal complexidade (en parte, pola irrupción



das novas tecnoloxías e as redes sociais), que tanto as familias como o propio profesorado e os equipos directivos se mostran en ocasións desbordados polas novas demandas e situacións sociais conflitivas ou de desprotección ás que se enfrontan cada día. Os e as traballadoras sociais son a engrenaxe e a figura profesional referente, que permite o traballo conxunto e coordinado na prevención, a detección, a abordaxe e a procura de solucións conxuntas entre os diversos estamentos e sistemas que se ven afectados.

Ademais, o traballo social achégalle ao sistema educativo unha mellora nos procesos de resiliencia do alumnado con dificultades, desvantaxes ou en situación de vulnerabilidade, fortalecendo e apoderando as familias e os e as nenas para que poidan afrontar os seus procesos de escolarización dunha forma normalizada. O traballo social é un investimento a curto prazo cando teñen lugar intervencións en crises; pero, fundamentalmente, é un investimento a medio e longo prazo, xa que busca unha transformación en realidade sociais que danan e deixan desprotexidos os e as menores e un benestar que corresponde por dereito de cidadanía.

É clave a incorporación da figura do traballo social aos claustros e/ou servizos de apoio para a innovación. Esta presenza mellora a educación desde un punto de vista integral e holístico, reduce a presión que sofre o profesorado, a carga emocional que comporta, co que se facilita, á fin e ao cabo, o seu labor docente mediante un acompañamento próximo e respectuoso. Só hai que dar unha volta a nivel internacional para comprobar que este tren hai que collelo canto antes. Subir a el supón para o sistema educativo, recoñecerse interdependente, complexo e fortalecido, principalmente pola capacidade de mirarse ao espello. É unha aposta claramente social, técnica e política. O traballo social xa está no sistema educativo, só se trata de coñecer que fai aí e como melloran as situacións concretas das persoas a nivel individual, como melloran as familias, como melloran os grupos, como mellora a comunidade a través da escola e como mellora, á fin e ao cabo, a propia a escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEMANY, C. (2019): “Por qué necesitamos trabajadores/ as sociales en la escuela”, Medium, 7 de abril, <https://medium.com/@carmen.alemany/por-qué-necesitamos-trabajadores-as-sociales-en-la-escuela-2dc42e94f5cc>



- ANECA (2004): Título de grado en Trabajo Social, Serie Libros Blancos, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación,
<http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblancotrbsocialdef.pdf>
- ARARTEKO (2001): La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV, Informes Extraordinarios al Parlamento Vasco, Vitoria- Gasteiz, Ararteko,
<http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/25863.pdf>
- CASTRO CLEMENTE, C. y PÉREZ VIEJO, J. (2017): “El Trabajo Social en el entorno educativo español”, Barataria, n.º 22, pp. 215-226
<https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- COLEGIO OFICIAL DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES DE MADRID (ed.) (2007): “Trabajo social y educación”, n.º monográfico extraordinario 1, Trabajo Social Hoy.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN (2017): “Comparecencia de trabajadores y trabajadoras sociales de Berritzegune de Vitoria y del CEIP Artatse, a petición de la comisión, de conformidad con la solicitud formulada por Nerea Kortajarena Ibáñez, parlamentaria del grupo EH Bildu, para explicar qué aportaciones puede realizar la disciplina de Trabajo Social a los retos del sistema educativo”, Vitoria-Gasteiz, Parlamento Vasco,
http://www.legebiltzarraeus/BASIS/izaro/webx/sm_scomisc/DDW?W%3Dscoserie%3D5+and+sco_freun%3D20170621+order+by+sco_freun%2Cscos_nasun%26M%3D5%26K%3D2017062105000005%26R%3DY%26U%3D1
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES (sen data): “Distribución de los EOEP”, Gobierno de Canarias,
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/eoep/distribucion_eoep/
- CONSELLO ESCOLAR DE EUSKADI (2018): La educación escolar en Euskadi 2015/2017, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco
http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=1997a364-6ac8-4518-ba48-d93cc4056f90&groupId=17937
- DE DIOS URIARTE, J. (2006): “Construir la resiliencia en la escuela”, Revista de Psicodidáctica, vol. 11, n.º 1, pp. 7-24
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/341>
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2019): Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019- 2022, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco,
https://bideoak2.euskadi.eus/2019/03/07/news_52628/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva.pdf.
- 2016: Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de publicaciones do Gobierno Vasco, euskadi.eus/contenidos/informacion/dif11/es_5613/adjuntos/Protocolo_Educacion_15_noviembre_2016.pdf
- Sen data: Berritzeguneak, <<http://www.berritzeguneak.net>>.
- ESTIVILL PASCUAL, J.; HIERNAUX, J. y GEDDES, M. (1997): El partenariado social en Europa, Barcelona, Hacer.FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, D. (sen data): El Trabajo Social en el Sistema Educativo, Consejo General del Trabajo Social,
https://www.cgtrabajosocial.es/files/52bc5b6a6cada/EL_TRABAJO_SOCIAL



EDUCATIVO.pdf

- JUST, J.; MARTÍNEZ, O.; ESTANYOL, V. y MORA, A. (2000): “El partenariado como estrategia del trabajo social comunitario”, Cuadernos de Trabajo Social, nº 13, pp.253-268,
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0000110253A>
- MESA DE TRABAJO EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD (2016): Documento de análisis y propuestas para hacer frente a la segregación escolar en Vitoria- Gasteiz, 19 de diciembre, <https://blogs.vitoria-gasteiz.org/medios/files/2017/03/Documento-definitivo-segregación-escolar.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E FORMACIÓN PROFESIONAL (2019): Enseñanzas no universitarias [estadísticas], Ministerio de Educación y Formación Profesional, <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>
- REJADO, M. (2013): Inicios y consolidación del trabajo social en Álava, Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco.
- ROMAÑACH, J. (2009): Bioética al otro lado del espejo. La visión de las personas con diversidad funcional y el respeto a los Derechos Humanos, A Coruña, Diversitas, Asociación de Iniciativas y Estudios Sociales,
http://www.diversocracia.org/docs/Bioetica_al_otro_lado_del_espejo_v_papel.pdf
- RUIZ DE ARETXABALETAK, K.; JAUSORO, K. y RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, V (2018): Memoria Curso 2017-2018 Trabajadoras Sociales A01-A02 Berritzeguneak, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- SASTRE, A. y ESCORIAL, A. (coords.) (2016): Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás, Save The Children España,
<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- TORRA, M. (2009): “El Trabajo Social en la enseñanza”, Revista de Servicios Sociales y Política Social, n.º 86, pp. 125-128.
- UNESCO (2015): Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006): Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, Madrid, Nuevo Siglo.
- ZAMANILLO, T. (1999): “Apuntes sobre el objeto de trabajo social”, Cuadernos de Trabajo Social, n.º 12, pp.12-32.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, D. (sen data): O Traballo Social no Sistema Educativo, Consello Xeral do Traballo Social,
https://www.cgtrabajosocial.é/files/52bc5b6a6cada/O_TRABALLO_SOCIAL_EDUCATIVO.pdf
- JUST, J.; MARTÍNEZ, O.; ESTANYOL, V. e MOURA, A. (2000): “O participado como estratexia do traballo social comunitario”, Cadernos de Traballo Social, nº 13, pp. 253-268,
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0000110253A>
- MESA DE TRABAJO EDUCACIÓN E DIVERSIDADE (2016): Documento de análise e propostas para facer fronte á segregación escolar en Vitoria- Gasteiz, 19 de



- decembro, <https://blogues.vitoria-gasteiz.org/medios/files/2017/03/Documento-definitivo-segregación-escolar.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E FORMACIÓN PROFESIONAL (2019): Ensinos non universitarios [estadísticas], Ministerio de Educación e Formación Profesional, <http://www.educacionyfp.gob.es/servizos-ao-cidadán/mecd/estadisticas/educacion/non-universitaria.html>
- REJADO, M. (2013): Inicios e consolidación do traballo social en Áraba, Vitoria-Gasteiz, Universidade do País Vasco.
- ROMAÑACH, J. (2009): Bioética alén do espello. A visión das persoas con diversidade funcional e o respecto a os Dereitos Humanos, A Coruña, Diversitas, Asociación de Iniciativas e Estudos Sociais, http://www.diversocracia.org/docs/Bioetica_a_o_outro_lado_de_o_espejo_v_papel.pdf
- RUIZ DE ARETXABALETA, K.; JAUSORO, K. e RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, V (2018): Memoria Curso 2017-2018 Traballadoras Sociais A01-A02 Berritzeguneak, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- XASTRE, A. e ESCORIAL, A. (coords.) (2016): Necesita mellorar. Por un sistema educativo que non deixe a ninguén atrás, Save The Children España, <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mellorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- TORRA, M. (2009): “O Traballo Social no ensino”, Revista de Servizos Sociais e Política Social, nº 86, pp. 125-128.
- UNESCO (2015): Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006): Convención sobre os Dereitos de os Nenos e as Nenas, Madrid, Novo Século.
- ZAMANILLO, T. (1999): “Apuntamentos sobre o obxecto de traballo social”, Cadernos de Traballo Social, nº 12, pp.12-32.