

La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura

David Galán

Recepción: 03/03/19 Aceptación: 23/04/19

Resumen

La educación social en la escuela se va extendiendo tímidamente por España porque aún no son muchas las comunidades autónomas que han incorporado al educador social a sus centros escolares. Dieciséis cursos después de la primera institucionalización, el cambio en las políticas educativas de los gobiernos autonómicos va demostrando la importancia de atender las necesidades de carácter socioeducativo como complemento a la educación formal tradicional. En este sentido, Extremadura cuenta con la experiencia más amplia y dilatada de todo el Estado español, por lo que es el territorio que mejor puede valorar su recorrido evolutivo. Este artículo ofrece un mapa completo de cómo los educadores sociales se han incorporado a los centros escolares o trabajan en coordinación con estos en las diferentes autonomías. Por otra parte, se muestra la realidad extremeña a través de un recorrido evolutivo sobre la normativa y el sentir del colectivo en el trabajo diario. Finalmente, también es importante tener en cuenta los retos de futuro del colectivo en Extremadura y en el Estado, contando con el apoyo institucional de los colegios oficiales de educadores sociales, que persiguen seguir alimentando el crecimiento de sus profesionales.

Palabras clave

Intervención socioeducativa, centros escolares, evolución normativa, colegio profesional, retos de futuro.

La realitat dels educadors socials a l'Estat espanyol. Experiència evolutiva en els centres d'educació secundària d'Extremadura

L'educació social a l'escola s'estén tímidament per Espanya perquè encara no són gaires les comunitats autònomes que han incorporat l'educador social als seus centres escolars. Setze cursos després de la primera institucionalització, el canvi en les polítiques educatives dels governs autonòmics demostra la importància d'atendre les necessitats de caràcter socioeducatiu com a complement a l'educació formal tradicional. En aquest sentit, Extremadura compta amb l'experiència més àmplia i dilatada de tot l'Estat espanyol, per la qual cosa és el territori que millor pot valorar el seu recorregut evolutiu. Aquest article ofereix un mapa complet de com els educadors socials s'han incorporat als centres escolars o hi treballen en coordinació en les diferents autonomies. D'altra banda, es mostra la realitat extremeña a través d'un recorregut evolutiu sobre la normativa i el sentir del col·lectiu en el treball diari. Finalment, també és important tenir en compte els reptes de futur del col·lectiu a Extremadura i a l'Estat, comptant amb el suport institucional de les escoles oficials d'educadors socials, que persegueixen seguir alimentant el creixement dels seus professionals.

Paraules clau

Intervenció socioeducativa, centres escolars, evolució normativa, col·legi professional, reptes de futur.

The real situation of social educators in the Spanish State. Ongoing experience in secondary education centres in Extremadura

The spread of social education at school level in Spain has been slow and timid, with only a few of the country's seventeen autonomous communities having incorporated social educators into their centres. Sixteen years after the first institutionalization, the change in the educational policies of the autonomous governments is testimony to the importance of providing for needs of a socio-educational nature as a complement to traditional formal education. In this area, Extremadura has the most extensive and longest-running experience of Spain's autonomous communities, and as such is best equipped to assess its evolutionary path. This article offers a complete map of how social educators have been incorporated into or are working in coordination with schools in the different autonomous communities, and at the same time describes the realities of the situation in Extremadura, tracing the evolution of the regulatory framework and reflecting how the members of the profession feel about their daily work. Finally, the article also takes into account the future challenges facing the profession in Extremadura and in the Spanish State, with the institutional support of the social educators' professional associations in continuing to contribute to the growth of their members.

Keywords

Socio-educational intervention, schools, evolution of the regulatory framework, professional association, future challenges

Cómo citar este artículo:

Galán Carretero, David (2019).

La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104.



- El perfil del educador social (de ahora en adelante, ES) en el ámbito escolar es cada vez más frecuente, aunque no podemos decir que esta práctica socioeducativa en la escuela esté aún muy extendida. Solo algunas comunidades autónomas han apostado por complementar su sistema educativo con la educación social.

Estas páginas se centran en hacer un recorrido geográfico por la realidad de aquellas autonomías que han incorporado educadores sociales a sus centros escolares, bien como un miembro más de sus plantillas en los colegios o institutos, bien como un agente externo, y que vienen a complementar la formación de los alumnos

Este artículo no pretende ofrecer un desarrollo de las funciones del ES en los distintos territorios, puesto que esto ya ha sido objeto de otras publicaciones (Castillo, Galán y Pellissa, 2012; Castillo y Bretones, 2014) y desde entonces hasta ahora no ha sido tan importante el avance en este sentido. Es por esto que estas páginas se centran en hacer un recorrido geográfico solo por la realidad de aquellas autonomías que han incorporado ES a sus centros escolares, bien como un miembro más de sus plantillas en los colegios o institutos, bien como un agente externo, y que vienen a complementar la formación de los alumnos.

Por otro lado, se pretende ofrecer una visión muy particular desde la experiencia que presenta una mayor expansión, la extremeña, que cuenta con el profesional de la educación social en todos sus centros de educación secundaria. En este sentido, es interesante resaltar cómo ha crecido el profesional desde su incorporación, en el año 2002, hasta hoy, tomando como referencia el marco normativo que le ha ido dotando de tareas y herramientas, los sentimientos que ha despertado en este tiempo, así como los reconocimientos recibidos y las dificultades apreciadas. Sobre esta base, se expone una segunda parte mucho más personal, desde la vivencia propia en la realidad en un centro de educación secundaria.

A esta línea de los obstáculos se suman, en el último apartado, algunos de los retos de futuro, propuestas y líneas que marcan el camino a seguir. Nuevos desafíos que necesitan de una institución sólida que aúne a todos los ES, con capacidad de establecer lazos con la administración educativa y servir de interlocutor entre esta y los educadores de los institutos, como es el colegio profesional.

Y, como no todo se puede hacer desde una comunidad autónoma, es preciso contar con el soporte del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales y apoyar su lucha por conseguir una ley de educación social estatal. Un respaldo que todos los ES necesitamos para conseguir algo más que el reconocimiento formativo en la universidad: la identificación clara de nuestro desempeño profesional.

La situación de los educadores sociales en el Estado español

La incorporación de los ES al ámbito escolar se institucionalizó en España en 2002. Es decir, ha alcanzado la adolescencia y, pese a ser aún muy joven, ya no resulta tan reciente en el tiempo.

Las diferentes prioridades políticas (educativas y sociales) de cada territorio han creado experiencias diversas y se han perfilado de una u otra manera en función de la forma de entender la acción social y educativa, así como la relación contractual y su regulación profesional que, lejos de ser uniforme en su esquema y formato, en muchos casos define y dirige una amplia diversidad de proyectos y matices. Esto no impide que todos presenten cercanías más que razonables a determinados ejes centrales, pero permanece la necesidad de definir con mayor precisión el desempeño profesional (Dapía y Fernández, 2018, p. 209).

Las áreas de trabajo más visibles de la intervención socioeducativa en la escuela son la convivencia y el absentismo escolar. Esta circunstancia no se debe solamente a la creciente preocupación social respecto al acoso escolar o las consecuencias de la desescolarización, sino también a la progresiva visibilización de las conductas violentas entre los escolares y la importante preocupación por el abandono escolar que representa, actualmente, una de las problemáticas socioeducativas de mayor relevancia y un indicador determinante en el éxito de las políticas educativas (Romero y Hernández, 2019, p. 263).

Partimos de dos ideas principales: Una, la sensibilidad hacia determinadas problemáticas que ya son una realidad palpable en los centros educativos y que los docentes no pueden abordar desde su desempeño profesional. Dos, la existencia de un perfil profesional dual, especializado en lo social y lo educativo, que puede hacerse cargo de atenderlas. A esto se añade la capacidad de ejercer de facilitador de recursos más allá de los muros del centro escolar y que abre un mundo de posibilidades hacia una intervención socioeducativa complementaria en la comunidad, en coordinación con otros perfiles profesionales.

Esta constatación deja experiencias en varias comunidades autónomas como Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía que, desde hace ya varios años, sirven de referencia e incentivo para nuevas políticas socioeducativas de otros gobiernos autonómicos ofreciendo nuevas vivencias como la de las Islas Canarias, con el proyecto piloto ESEC (Educación Social Escolar, Comunitaria y para la Convivencia) y la que están retomando en las Islas Baleares, ambas desde el curso 2017-18.

Así pues, encontramos proyectos de educación social en contextos escolares que presentan similitudes, pero tan variados como las comunidades que los acogen y los centros y las personas que les dan vida. En este sentido, Extre-



Partimos de dos ideas principales: Una, la sensibilidad hacia determinadas problemáticas que ya son una realidad palpable en los centros educativos y que los docentes no pueden abordar desde su desempeño profesional. Dos, la existencia de un perfil profesional dual, especializado en lo social y lo educativo, que puede hacerse cargo de atenderlas

madura, Castilla-La Mancha, Andalucía y los archipiélagos han incorporado a los ES en las plantillas de los centros educativos con diferencias, pero con importantes semejanzas.

Otras autonomías, como Aragón y Galicia, presentan experiencias muy interesantes de educación social en la escuela que se vienen desarrollando desde hace décadas. Estas plantean similitudes respecto de las intervenciones que ofrecen los territorios citados previamente, por lo que conviene dedicarles un espacio en este monográfico. En cuanto a la situación en Cataluña, al ser trabajada en profundidad en otro artículo de este número, se evitará reiterar información.

Extremadura fue el primer territorio autonómico en tomar la iniciativa incorporando al profesional en septiembre de 2002 y convirtiéndose en referente para otras comunidades, como Castilla-La Mancha, que comenzó casi de forma simultánea, o Andalucía, pocos años después.

Acompañar al alumnado con dificultades sociofamiliares era uno de los objetivos de la política educativa extremeña, una vez asumidas las competencias educativas en la década de los noventa, así como la promoción de una sociedad más democrática y responsable frente a las situaciones complejas que se estaban viviendo en el ámbito escolar. Estos y otros motivos justificaron la nueva presencia del ES en todos los institutos, lo que se fue consolidado en los meses siguientes.

El paso de los cursos ha venido conformando un perfil profesional con identidad propia, con funciones definidas según las diferentes regulaciones normativas que, con cierta sensación de estar dispersas en diferentes instrucciones, decretos y leyes, dotan al ES de suficiente entidad y responsabilidad en la dinámica del centro. Estas funciones les instan a trabajar de manera coordinada con todos los profesionales del instituto, especialmente con los profesores, y de manera particular, con el orientador y el equipo directivo.

Incorporar a los ES en los centros con unas instrucciones muy básicas daba algunas pistas de lo que se esperaba del profesional, pero no era suficiente para obtener el respaldo necesario en las intervenciones que se empezaron a realizar en el curso 2002-03. Decretos como el que regula el absentismo, las orientaciones para intervenir sobre el acoso escolar, las actuaciones preventivas de educación para la salud o frente a la violencia de género y, por supuesto, la experiencia del trabajo diario, han conformado al profesional que hoy se encuentra en los centros.

Si bien las funciones de los ES en esta comunidad quedan muy definidas en el marco legislativo que las regula, no hay que olvidar que los contextos singulares siempre las matizan. Cada profesional descubre el sentido de sus propias funciones y acciones en su realidad particular, contribuyendo así a construir y a socializar la propia profesión.

Desde el año 2011, la Ley autonómica de Educación despeja todas las dudas sobre la necesidad y pertinencia de contar con los ES en el sistema educativo extremeño, momento en el que se le reconoce como agente educativo de los centros (art. 59.1. de la Ley de Educación de Extremadura).

En Castilla-La Mancha la incorporación a los institutos se produjo a principios de 2003. Su origen se encuentra en el Plan de mejora de la educación secundaria obligatoria de Castilla-La Mancha, que estableció el objetivo de trabajar para la convivencia escolar y el control eficaz de los procesos de absentismo del alumnado.

A diferencia de Extremadura, la legislación castellano-manchega tan sólo prevé la incorporación de los ES en aquellos centros de secundaria que justifiquen la necesaria atención a situaciones especialmente problemáticas de convivencia social. Se pretenden impulsar actuaciones de fomento de la convivencia y de resolución de conflictos, garantizar la mediación con las familias y la coordinación con otras instituciones, así como apoyar el trabajo de los equipos directivos, los tutores y el departamento de orientación (de ahora en adelante, DO).

Como resultado, encontramos que Castilla-La Mancha tiene doscientos veintisiete institutos de enseñanza secundaria repartidos entre sus cinco provincias, de los que tan solo cuarenta (un 18%) cuentan con ES en su plantilla¹, lo que queda lejos de la experiencia extremeña. Los centros que los acogen se caracterizan por presentar un alto porcentaje de población inmigrante o de minorías étnicas, están situados en zonas especialmente conflictivas (por sus dificultades económicas, sociales y/o culturales) y presentan elevadas tasas de absentismo y/o situaciones de conflicto.

El nuevo profesional suscitó altas expectativas en el sistema escolar en primera instancia, pero su incorporación no generalizada a la estructura del sistema y el hecho de implantarse en centros con problemáticas ya establecidas generó algunas dificultades. Por un lado, se generó la sensación de ser una herramienta para el control de la convivencia, obviando el carácter preventivo de su intervención y, por otro, condicionó el desarrollo de nuevas y diversificadas funciones profesionales en los contextos escolares.

Así pues, se constata la escasa regulación del ES en los institutos, puesto que ni la propia Ley de Educación de Castilla-La Mancha, ni la Orden de 2007 que regula la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar, ni tampoco el protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar, hacen referencia expresa a este profesional, destacando estas dos últimas regulaciones como normas troncales de la actuación del ES según su plan de mejora de la convivencia de referencia.

Sin perder la ilusión en el futuro, hay que reconocer un nuevo esfuerzo a favor del colectivo, ya que en noviembre de 2018 se ha dado un nuevo paso. La administración autonómica ha dado la oportunidad, a los centros educativos



Los centros que acogen educadores sociales en Castilla-La Mancha se caracterizan por presentar un alto porcentaje de población inmigrante o de minorías étnicas, están situados en zonas especialmente conflictivas y presentan elevadas tasas de absentismo y/o situaciones de conflicto

que estén interesados, de participar en los programas que desarrolla el Plan de éxito educativo y prevención del abandono educativo temprano² y que impulsa la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Estos programas ofrecen la ocasión de incorporar ES a diez institutos de entre todos los solicitantes de los programas Ilusiona-T y Titula-S³, con el objetivo de hacer un trabajo comunitario que favorezca la prevención e intervención sobre los factores socioeducativos que influyen en el éxito escolar. Estos diez nuevos profesionales se han incorporado el 14 de enero de 2019 para cubrir las plazas hasta el 30 de junio. Ojalá la experiencia sirva para crear las plazas definitivas también en estos centros.

Andalucía constata en 2005 la creciente complejidad de los centros escolares, lo que empuja a su administración a dar un giro a su política educativa, considerando prioritario renovar la cultura organizativa de los centros educativos y posibilitar un mejor tratamiento de los conflictos en ellos (Castillo y Bretones, 2014, p. 130) desde el equilibrio de los principios de igualdad y diversidad e impulsando la cohesión social.

La forma de integrar al profesional en Andalucía difiere del formato elegido en las comunidades autónomas precedentes, para lo que se contemplaron dos opciones. Una, en los equipos de orientación educativa que atienden a centros de educación primaria. Dos, en los institutos de educación secundaria, integrado en el departamento de orientación

Al amparo de la Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de paz, y los principios y valores recogidos en la LOE⁴, la administración andaluza elabora el Decreto 19/2007 para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia, en el marco de la Ley de Educación⁵ andaluza.

El Decreto de 2007 vino a reconocer la incorporación del ES al sistema educativo andaluz, haciendo oficial su contratación mediante la convocatoria previa publicada en noviembre de 2006 y que justifica su necesidad para atender tareas de relación entre el centro y las familias del alumnado que presente graves problemas de integración, así como para funciones de intermediación educativa, al tiempo que el profesional debe jugar un papel relevante en las medidas educativas para la mejora de la convivencia. Aunque su incorporación se hizo efectiva en el curso 2006-07, hubo que esperar hasta septiembre de 2010 para que se dictaran las primeras instrucciones que regularon la intervención de los ES en los contextos escolares andaluces.

La forma de integrar al profesional en Andalucía difiere del formato elegido en las comunidades autónomas precedentes, para lo que se contemplaron dos opciones. Una, en los equipos de orientación educativa (EOE) que atienden a centros de educación primaria. Dos, en los institutos de educación secundaria, integrado en el DO. En ambos casos, los centros deben escolarizar a alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar. Esta novedad permite a los ES estar presentes a lo largo de toda la escolarización obligatoria, lo que muestra una nueva concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que apunta a una reformulación de los modelos educativos (Castillo y Bretones, 2014, p. 133).

De esta manera, el profesional se incorpora a un equipo multidisciplinar asumiendo tareas de educación para la convivencia y la resolución de conflictos, el control del absentismo escolar, la dinamización familiar y comunitaria, el acompañamiento y tutorización del alumnado en situación de riesgo y de minorías étnicas, en el marco de la educación intercultural, la educación en valores y la competencia social.

En la actualidad son setenta y seis los ES que trabajan en el sistema educativo andaluz. La mayor parte de ellos desempeñan su labor en los equipos de orientación educativa, aunque tan solo están presentes en el 48,71% de los mismos, siendo mucho menor la presencia de estos profesionales en los DO de los institutos (Sierra *et al.*, 2017, p. 486). Al margen de estas experiencias integradas en los centros escolares encontramos otras menos generalizadas, pero que presentan gran interés tanto por el trabajo desarrollado como por las muchas generaciones que han venido participando a lo largo de los años.

En Aragón, concretamente en la ciudad de Zaragoza, se lleva implementando desde el curso 1986-87 el Proyecto de integración de espacios escolares (PIEE). Surge como iniciativa del Instituto Nacional de la Juventud, aunque será el Servicio Municipal de la Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza quien se haga cargo del proyecto a partir del curso siguiente para darle continuidad (Masset y Vidal, 2006). Hoy en día este proyecto es un recurso municipal del Ayuntamiento de Zaragoza y cuenta con la colaboración de la Diputación General de Aragón y la Federación de asociaciones de padres y madres de alumnos/as de la escuela pública de Aragón (FAPAR). Se desarrolla en un total de cuarenta y dos centros educativos (treinta y dos institutos de educación secundaria, seis centros de educación infantil y primaria y cuatro centros de educación especial).

Entre los objetivos que se plantea el proyecto está el de convertir el PIEE en una alternativa educativa para el ocio y el tiempo libre, potenciando hábitos de participación en las asociaciones de barrio y ayudando a la dinamización de la comunidad escolar mediante actividades conjuntas entre el profesorado, las familias y alumnado permitiendo rentabilizar los espacios y los equipamientos de los centros educativos (Galán, Castillo y Pellisa, 2012, p. 21).

Los centros de educación infantil y primaria participantes en el PIEE presentan unas características definidas relacionadas con altos índices de fracaso escolar, absentismo y abandono precoz de la escolarización, ubicación en zonas degradadas, alta tasa de población inmigrante, déficit de espacios de ocio en los barrios, así como problemas sociales de precarización, exclusión, marginación social y actitudes predelictivas en edades tempranas.

Los PIEE en los centros de educación especial se dirigen al alumnado de educación infantil y primaria con discapacidad y su objetivo, además de ser una alternativa educativa para el ocio y el tiempo libre de los menores escolarizados en estos centros, pretende potenciar sus hábitos de participación y



la utilización de los recursos socioeducativos de su entorno, desarrollando actitudes y habilidades sociales que faciliten su progresiva incorporación al entramado social⁶.

Cada centro que participa en el proyecto cuenta con un ES o animador sociocultural responsable, además de disponer de otras personas y profesionales que hacen tareas complementarias, como familiares y profesores, entre otros, estableciendo una red de espacios y recursos entre todos los centros que disponen de PíEE.

En esta intervención socioeducativa se prioriza el trabajo para alumnos con dificultades de integración social. El proyecto está abierto a todos los niños de primaria del distrito matriculados y no matriculados en el centro y a todos los jóvenes de la ciudad, independientemente de dónde estén matriculados, para los proyectos desarrollados en los institutos. En todos los centros se pretende dinamizar a la comunidad escolar a través de actividades deportivas, culturales, talleres, cursos, etc., con la finalidad de complementar la formación del alumno en un ambiente menos estricto que el académico.

Si en 2008 hablábamos de que en las Islas Baleares se estaba reflexionando en torno a la posibilidad de incluir a ES en los centros escolares, al tiempo que evaluaban su eficacia en algunos de los centros experimentales (Galán y Castillo, 2008), una década más tarde ya se ha hecho una primera valoración de la experiencia con ES en los institutos tras una reactivación más amplia de la experiencia en el curso escolar 2017-18.

En el curso 2008-09 se inician los programas experimentales con ES en centros educativos a propuesta de las consejerías en materia de educación y de servicios sociales. Este primer acercamiento se llevó a cabo en ocho centros de educación secundaria de las islas de Mallorca, Menorca e Ibiza con el objetivo de conseguir mejorar la convivencia, reforzar la colaboración entre los centros educativos y las familias, especialmente en casos de familias desfavorecidas, y aprovechar los recursos comunitarios para prevenir y resolver situaciones conflictivas (Ruiz, 2013).

La evaluación del proyecto fue positiva según los distintos sectores de la comunidad educativa y los responsables de la administración, pero la falta de voluntad política y las limitaciones económicas dejó estancada la experiencia durante los cursos posteriores. En estos años se han dado algunas experiencias de trabajo con ES ubicados en aulas externas de los centros escolares de varios municipios y sostenidos con contrataciones que realizaban los ayuntamientos en convenio con la administración educativa autonómica.

En el curso 2017-18 los ES volvieron a los centros escolares formando parte de la plantilla de diez institutos de las islas: seis en Mallorca, dos en Menorca y dos en Ibiza. Se denominan técnicos de intervención sociocomunitaria (TI-SOC), que son ES titulados que trabajan en la atención de alumnos en riesgo

de exclusión social de los centros de educación secundaria, lo que se traduce en dificultades de aprendizaje y problemas de convivencia, absentismo, fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios. Esta actuación pretende llegar a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias, para mejorar el rendimiento académico y las habilidades sociales de los alumnos.

Cada centro decide, en función de sus necesidades y demandas, los programas a aplicar entre el equipo directivo, el equipo del DO y el TISOC, eligiendo, al menos, dos programas de entre los propuestos: acoso escolar, prevención del absentismo escolar, atención al alumnado con indicadores de riesgo social, desarrollo del plan de acción tutorial y dinamización del trabajo comunitario y sociocultural.

En el curso 2018-19 ya son dieciocho institutos de Baleares los que cuentan con TISOC (doce de Mallorca, cuatro de Ibiza y dos de Menorca), y un total de diecinueve los profesionales de la educación social que están actualmente contratados (uno de ellos ejerce como coordinador de todos los técnicos)⁷. Una ampliación del número de profesionales que demuestra la satisfacción de la experiencia previa y que está avalada por los buenos resultados, según los responsables de la administración educativa y la de servicios sociales, quienes aseguran la viabilidad del proyecto garantizando la colaboración entre ambos entornos. A la vista de los primeros resultados positivos y de la apuesta del Gobierno balear por ampliar el número de TISOC en los centros de secundaria, las expectativas de despegue parecen afianzarse. Ahora solo falta el empuje definitivo para llegar a todos los centros, así como asegurar la continuidad que las intervenciones socioeducativas necesitan.

También en el curso 2017-18, la experiencia piloto ESEC⁸ incorpora ES en algunos centros educativos del Gobierno de Canarias mediante un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEES-CAN) para la mejora del sistema educativo y de la educación social. Esto ha permitido incorporar a treinta y seis ES, a modo de experiencia piloto, en diferentes equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) y departamentos de orientación que intervienen en los diferentes centros públicos del archipiélago.

Como norma general, cada ES atiende a varios centros del mismo nivel. Estos centros pueden ser de educación obligatoria, de educación de personas adultas, de educación a distancia, de educación infantil y primaria e institutos de enseñanza secundaria, siendo estos mayoría.

El proyecto pretende potenciar el desarrollo social y educativo del alumnado desde el centro educativo mediante propuestas de mediación familiar, la resolución de los conflictos, la reducción del absentismo escolar, el fomento de la convivencia, la prevención del acoso escolar, así como complementar la atención a la diversidad y promover el desarrollo comunitario y participa-



A la vista de los primeros resultados positivos y de la apuesta del Gobierno balear por ampliar el número de TISOC en los centros de secundaria, las expectativas de despegue parecen afianzarse

tivo. La experiencia se inicia en octubre de 2017 y ochenta y tres centros de educación primaria, educación secundaria y educación de adultos de las siete islas contaron con el trabajo de treinta y seis ES.

Superado este primer curso de experiencia piloto, el CEESCAN solicitó un *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC* del que se desprende que, a pesar de las dificultades iniciales y previsibles de la implantación del programa en los centros, “los resultados obtenidos son suficientes y muy satisfactorios. Todas las partes implicadas: coordinadores, profesorado, educadores y alumnado han informado sobre evidencias de cambios, logros y mejoras que permiten constatar los beneficios del programa para la mejora” (Cabrera y Rosales, 2018), aunque para la consecución de los objetivos del programa en su conjunto se exigen periodos de intervención más largos. Por tanto, la viabilidad de la experiencia está más que justificada tanto por sus resultados como por su impacto, así como por la satisfacción de la comunidad educativa. Durante el presente curso escolar, el 2018-19, la experiencia continúa. El ESEC sigue contando con treinta y seis ES trabajando entre las siete islas, dando cobertura a setenta y seis centros escolares.

En Galicia, a mediados de los años noventa, el movimiento de renovación pedagógica de la Nova Escola Galega y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia apoyaron decididamente la incorporación de los educadores sociales en los contextos escolares

En Galicia, a mediados de los años noventa, el movimiento de renovación pedagógica de la Nova Escola Galega y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (CEESG) apoyaron decididamente la incorporación de los ES en los contextos escolares. Y es que en la comunidad gallega se sigue luchando por conseguir incorporar a los ES en los centros educativos, lo que ha generado un amplio debate durante décadas. Esto se ha visto reflejado en diferentes encuentros y congresos, como el Congreso Internacional Educación Social y Escuela y las jornadas, con la misma denominación, que cuentan ya con tres ediciones. Pero hasta el momento, ninguna de las experiencias de educación social en el sistema educativo gallego ha conseguido superar las fronteras de su propio ámbito de actuación, de forma que permita hacer extensivas las intervenciones que se realizan en los distintos centros, tal y como se pudo comprobar en este encuentro internacional.

La apuesta profesional ha dado lugar a diferentes proyectos que no siempre se han desarrollado en la escuela o en coordinación con ella: Programa Dorna: “Embárcate Na Saúde”; “De bono rolo”: Programa de habilidades para la vida y el Proyecto de intervención socioeducativa en los institutos del barrio de Labañou (La Coruña), son algunos ejemplos representativos de finales de siglo. Actualmente en esta comunidad existen algunos ES que están adscritos a los servicios sociales municipales y desarrollan funciones en los centros escolares en coordinación con sus equipos educativos, mediante comisiones sociales, de atención a la diversidad, proyectos *ad hoc*, etc. (López, 2013, p. 2).

Entre las experiencias más recientes destaca la del Instituto de educación secundaria Alfonso X, de Cambre (La Coruña), reconocido con un premio de innovación educativa por su plan de convivencia, que anhela contar con un ES para abordar no solo la identificación de necesidades socioeducativas

y enriquecer con su labor el propio plan de convivencia (Ramos, 2018), sino para poder trabajar las habilidades sociales, el fomento de la igualdad, la formación de las familias mediante las escuelas de padres, incentivar las relaciones con otros recursos de la comunidad, etc. Mientras tanto se ocupan de abordar las normas de aula en las tutorías, promover la aplicación de acciones correctoras de carácter educativo en detrimento de las punitivas y de poner en marcha programas específicos de mediación escolar y de alumnos ayudantes, entre otras intervenciones.

Por su parte, el Instituto de educación secundaria Carlos Casar y el CEIP Bibe de Viana del Bolo actúan de manera conjunta sobre los problemas de convivencia, conjugando estas acciones con la cooperación para el desarrollo y la educación en valores mediante el programa “La senda de la convivencia” (Fernández y Villar, 2018). A través de la mediación escolar y profundizando en los sentimientos, las emociones y los valores se ofrece una salida satisfactoria y educativa a los conflictos. Además, la educación para el desarrollo se lleva a cabo participando en un programa de hermanamiento con Bolivia y Colombia, que les permite trabajar la solidaridad y la cooperación y conocer a fondo la realidad de países empobrecidos.

El “Programa Aleida”, liderado por Igaxes⁹, trabaja con jóvenes para prevenir situaciones de riesgo o exclusión social desde una perspectiva sistémica y con especial atención a la consolidación familiar y el empoderamiento del joven y su familia. Desarrolla su intervención en los institutos de educación secundaria (IES) de cuatro ayuntamientos de Galicia (Santiago de Compostela, Ames, Oroso y Poio) con el apoyo de los cuatro servicios sociales municipales y la colaboración de la Fundación Meninos (Rosón, Noya, Martínez y Cousillas, 2018), con el fin de incidir en el éxito escolar y en su integración social. Además, el programa también se enfoca hacia la reducción de las conductas disruptivas y la capacitación de los alumnos en competencias socioemocionales básicas con el objeto de prevenir situaciones de riesgo derivadas del consumo de drogas, las relaciones sexuales inadecuadas y el mal uso de las nuevas tecnologías.

Algunas otras experiencias destacables son la que lleva a cabo la empresa AtalaiA Social, que pone en marcha en el aula proyectos de igualdad y prevención de la violencia de género, utilizando una metodología vivencial con técnicas relacionadas con el teatro (Darriba y García, 2018); la intervención sobre el fracaso escolar de acciones formativas para el empleo, con el fin de asegurar una respuesta formativa adecuada para aquellos colectivos en dificultad social, en especial, para posibilitar una formación laboral de personas con expediente en el sistema de protección de menores (Fernández-Simó y Cid, 2018); y la experiencia de los centros Quérote +, dependientes de la Dirección General de Juventud de la Junta, que prestan un servicio de información y asesoramiento a los jóvenes para un mayor entendimiento social y que les facilite el crecimiento personal, ofreciendo a los centros escolares una propuesta de intervención sobre educación sexual (Brea, 2018).



Todas estas y otras experiencias de la comunidad gallega podrían llevarse a cabo desde los centros educativos y coordinadas por el profesional de la intervención socioeducativa, el ES, puesto que la mayoría de los programas ya lo contemplan en sus equipos y las acciones están siendo desarrolladas en los propios centros.

Experiencia evolutiva de los educadores sociales en una década y media de trabajo socioeducativo en los centros de secundaria de Extremadura

Los ES comenzamos a trabajar en los institutos de enseñanza secundaria de Extremadura en el curso 2002-03, incorporándonos entre los meses de septiembre y octubre a todos los centros de secundaria sin excepción, por lo que en poco tiempo el sistema educativo extremeño¹⁰ contaba con ciento cuarenta profesionales de la educación social.

Sobre este amplio marco de referencia voy a desarrollar esta experiencia, en la que no pretendo centrarme tanto en las funciones, que ya han sido objeto de diversos estudios previos (Galán, 2008; Castillo, 2013; Serrate, 2017), sino en la evolución normativa, profesional y emocional que ha hecho crecer al ES en el sistema educativo extremeño, con sus muchas luces, pero también con sombras.

Nuestro perfil en los IES extremeños es el de un profesional no docente, ubicado funcionalmente en el DO con dependencia jerárquica del secretario del centro (por delegación del director¹¹), puesto que inicialmente se nos incluyó como personal de administración y servicios, como los demás no docentes del centro. Si bien hoy en día no reflexionamos, como hace años, sobre la idoneidad de ser o no docentes, también tenemos claro en todo caso que la asimilación al grupo de personal de servicios y tener una dependencia de la secretaría del centro tampoco es la más lógica, puesto que nuestra tarea nada tiene que ver con la de este órgano del instituto.

La primera regulación específica sobre las funciones se publicó el 25 de octubre de 2002, en torno a un mes después de nuestra incorporación. Esta norma, en forma de instrucciones, vino a tranquilizar a un colectivo que, con mucha ilusión y muy buena voluntad de trabajo, necesitaba saber qué esperaba la administración de nosotros y así poder informar a los equipos directivos de nuestra labor, como paso previo a la planificación de intervenciones precisas. Aun así, a ninguno se le escapaba la necesidad de actuar sobre los casos de absentismo escolar y los problemas de convivencia como grandes áreas de trabajo.

Una de las grandes dificultades del momento inicial era enfrentarse al centro escolar, su estructura y la organización docente. El propio sistema educativo y la organización de los centros son estructuras muy encorsetadas en las que nadie se cuestiona la importancia de cumplir los horarios de clase, la programación de las asignaturas o las medidas disciplinarias punitivas, sin pensar en la dedicación necesaria a un sinnúmero de circunstancias que afectan al alumnado y que repercuten en la marcha académica.

El ES que os escribe venía de trabajar en la calle con adolescentes y familias en un barrio completamente anárquico. Entrar a formar parte de una estructura tan rígida era un gran contraste y al mismo tiempo un reto. Pero no solo eso, también caes en la cuenta de que el sistema escolar no está preparado para acoger a un perfil profesional que trabaja al margen de las horas lectivas y no siempre en relación con los contenidos curriculares. Por otra parte, tampoco fue tan sencillo darse a conocer como el nuevo profesional entre los profesores e intentar crear lazos para establecer una coordinación fluida. En los centros grandes, como el IES en el que comencé, con más de mil alumnos y alrededor de ciento diez profesores, es muy complejo abrirse camino en la dinámica del centro, en general, y de cada profesor, en particular. Los que se enfrentaron a centros con unos trescientos alumnos y unos treinta profesores quizás lo tuvieran más fácil.

Si bien estos fueron los primeros escollos estructurales a superar, también había que abrirse camino sobre cuestiones más prácticas, ya que teníamos que ir definiendo cómo y cuando íbamos a establecer contacto con los alumnos, si podía ser durante las horas de docencia o si tenía que limitarse a los recreos. En este sentido, teníamos un referente y nos adaptamos a la forma de trabajo del orientador del centro, intentando que nuestras intervenciones no coincidieran siempre en la misma materia y aprovechando el tiempo de los recreos, no solo para actuar sino también para observar las relaciones y los posibles conflictos que se dan entre los chavales fuera del aula.

Conscientes de las primeras dificultades había que echarse al barro, trabajar en un centro grande exigía un esfuerzo extra en planificación y gran capacidad para priorizar las demandas y las necesidades detectadas. Las ventajas fueron encontrar los mejores aliados: el apoyo del equipo de orientación y del equipo directivo. Todo lo demás es darse a conocer con el trabajo diario, el trabajo bien hecho. Las primeras intervenciones sobre la convivencia en las horas de tutoría nos sirvieron para presentar una nueva forma de trabajo: la intervención socioeducativa, y este primer acercamiento ayudó a crear sinergias para futuras actuaciones coordinadas con los tutores.

Entre los profesores, uno de los elementos que despertó mayor interés era la posibilidad de acceder directa y continuamente a los servicios sociales como medio para llegar a ciertas familias y el origen de sus problemas. Hasta entonces, la comunicación con este servicio municipal y/o autonómico se limitaba a momentos muy puntuales y para circunstancias extremas. Des-



El propio sistema educativo y la organización de los centros son estructuras muy encorsetadas en las que nadie se cuestiona la importancia de cumplir los horarios de clase, la programación de las asignaturas o las medidas disciplinarias punitivas

de entonces podemos coordinar intervenciones y seguimientos con padres ausentes en el sistema escolar y abordar las dificultades de los chavales con otros recursos más allá de los educativos.

Dedicar tiempo a la coordinación con los servicios sociales es una inversión a corto y largo plazo que te devuelve información de gran valor

Dedicar tiempo a la coordinación con los servicios sociales es una inversión a corto y largo plazo que te devuelve información de gran valor. Un recurso muy utilizado que nos permite llegar más allá de los muros del instituto cuando detectamos indicios de negligencia o riesgo, escasos recursos económicos u omisión de colaboración de la familia ante el absentismo escolar.

A mediados del año 2004 se proporcionó un nuevo impulso a nuestro desarrollo funcional, integrando nuestras tareas en unas instrucciones de organización y funcionamiento de los centros de enseñanza secundaria. Además de reafirmar las funciones ya asimiladas, ofrecía un detalle más extenso e, incluso, añadía algunas nuevas, siendo esta definición la más amplia y completa que se ha realizado hasta la actualidad (COPESEX, 2017). Lo más novedoso que obtuvimos en este momento fue el reconocimiento de nuestra integración *funcional* en el DO, instando a participar de las propias responsabilidades profesionales que se asignan al departamento en la normativa vigente. Ya no éramos un profesional que se ubicaba en un lugar, sino que pasamos a ser miembros de un departamento didáctico en la estructura del centro.

El hecho de ser personal no docente nos limita el acceso al claustro de profesores, pero hay cuestiones organizativas, disciplinarias y normas de convivencia, entre otras, que se tratan y se discuten en el seno de este órgano y que están directamente relacionadas con nuestra actividad

Un año más tarde, en 2005, la administración publicó el V Convenio colectivo para el personal laboral de la Junta de Extremadura que, aunque no suponga una demostración detallada de funciones, sí que incluye de manera definitiva para la administración autonómica el perfil de los ES en los institutos y se cierra la regulación para el acceso a estas plazas: solo titulados en educación social. El paso de los cursos ha venido consolidando nuestras intervenciones, pero también hemos sentido nuevas necesidades. Si bien teníamos la sensación de estar cada vez más integrados en la plantilla del centro, algunos vacíos legales dejaban flecos en situaciones tan elementales como la asistencia o no al claustro de profesores, a las evaluaciones y al consejo escolar.

Unas nuevas instrucciones publicadas en 2006, de carácter similar a las de 2004, vinieron a dar respuesta a parte de estos elementos, más que suponer una nueva regulación. Se nos acreditó la posibilidad de asistir a los órganos colegiados de gobierno de los centros, esto es, claustro de profesores y consejo escolar, pero con ciertos matices. El hecho de ser personal no docente nos limita el acceso al claustro de profesores, pero hay cuestiones organizativas, disciplinarias y normas de convivencia, entre otras, que se tratan y se discuten en el seno de este órgano y que están directamente relacionadas con nuestra actividad. La posibilidad de asistir en estos casos queda a criterio del director del centro, quien decide si procede o no nuestra asistencia. En dichos supuestos, podemos asistir a este órgano con derecho a voz, pero no a voto.

Para el consejo escolar tenemos dos vías de acceso: una sería similar a la establecida para el claustro, con voz pero sin voto; y otra es pertenecer al mismo como miembro de pleno derecho ejerciendo como representante del personal de administración y servicios del centro, que tiene una plaza reservada en este órgano (Galán, 2008).

En la actualidad esta situación no ha cambiado, pero sí la relación con el equipo directivo y los miembros de orientación que, sumados al crédito de la experiencia, pueden llegar a ser los perfectos aliados para que las propuestas socioeducativas del ES lleguen a los órganos pertinentes con el apoyo preciso, a través de estos docentes.

Otra propuesta que nos acercó un poco más a los profesores, e indirectamente a los alumnos, ha sido la invitación de la consejería a compartir una hora semanal de coordinación con los tutores. Sin ser un encuentro obligatorio, es un espacio de reunión para el intercambio de información sobre los alumnos y para acordar estrategias de intervención conjuntas, hacer el seguimiento los chavales, proponer cambios de lugar en el aula, solicitar una acción particular frente a comportamientos poco habituales o favorecer un acceso discreto al alumno cuando es necesario.

En la actualidad esta coordinación coincide con la reunión semanal de tutores que se realiza en el DO; un espacio interesante en el que el ES, además del intercambio de información, puede ofrecer sus propios instrumentos de intervención a los contenidos de las tutorías que organiza el orientador, guiando las actuaciones que se pueden implementar en el aula respecto de la resolución de conflictos, el uso de las nuevas tecnologías, el establecimiento de normas, etc.

Aunque hasta el año 2011, con la Ley de Educación de Extremadura (LEEx), no volvimos a tener una mención específica a nuestras funciones, sí se han venido desarrollando decretos y órdenes sobre materias que nos afectan directamente, como es el absentismo escolar. Así, en el año 2005 un acuerdo entre la administración educativa y la de bienestar social genera la publicación de un decreto y una orden para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. Ambas se materializaron en un protocolo de actuación en 2007, momento en el que la intervención frente al absentismo fue dotada de herramientas. Este protocolo, que regula la inasistencia injustificada a clase, implica directamente al tutor del grupo del alumno, al jefe de estudios y al ES. Además, determina los tiempos de intervención y pauta una actuación objetiva desde el mismo momento en el que se detecta un caso hasta el final de la tramitación del expediente de absentismo escolar.

Para el ES el protocolo es claro. Nos atribuye la responsabilidad, junto con la jefatura de estudios, de entrevistar a la familia cuando la actuación del tutor no ha derivado en una mejora de la situación, así como la posibilidad de poner en marcha el plan individual de intervención (PII) y hacer su segui-



miento en coordinación con los tutores, los servicios sociales y el resto de los profesionales que sea necesario implicar para resolver la situación hasta la finalización del proceso.

En los casos de absentismo es habitual la intervención conjunta con los servicios sociales; en concreto suelo trabajar con el Programa de atención a familias¹² (PAF). En la localidad en la que desempeño mi labor este programa depende de la mancomunidad. Pero en materia de absentismo también nos encontramos importantes limitaciones para poder culminar las intervenciones de manera adecuada debido a la escasa practicidad de algunos de los recursos dispuestos, una vez se incumplen los acuerdos propuestos por el centro.

Si bien el protocolo nos propone elevar un caso de absentismo no resuelto hasta la fiscalía de menores, en muy raras ocasiones llega hasta el juez, y en menos ocasiones aún se ha producido una consecuencia que haya servido de modelo para otros casos. De esta manera, cuando la vía socioeducativa no consigue resolver el absentismo, no contamos con otras medidas legales eficaces que motiven a los padres y a su hijo al cambio.

En el mismo año 2007 se publica otra de las regulaciones normativas importantes que, sin ser específica del ES, sí nos reconoce importantes atribuciones en materia de convivencia, como son el Decreto de los derechos y deberes de los alumnos¹³, el Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura y el Protocolo de actuación en casos de conductas disruptivas.

El Decreto 50/2007, que regula los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia, insiste en la necesidad de crear la comisión de convivencia en el marco del consejo escolar, al tiempo que reconoce la incorporación del ES a la misma como miembro de pleno derecho, esto es, con voz y voto. Esta comisión está presidida por el director del centro y forman parte de ella además el jefe de estudios, un padre o madre de alumno y un alumno, ambos elegidos de entre los representantes del consejo escolar. Junto a ellos, las funciones que asumimos están relacionadas con la adopción de medidas para evitar la discriminación del alumnado, mediar y velar por la resolución de los conflictos, hacer el seguimiento de las medidas disciplinarias y proponer medidas que favorezcan la convivencia, entre otras tareas.

Por otra parte, este mismo marco normativo establece tres procedimientos para la resolución de los conflictos de convivencia, siendo dos de ellos de naturaleza puramente disciplinaria y punitiva, y una tercera vía, para casos en los que los alumnos reconozcan el daño cometido: que exista una disculpa pública y que se comprometan a realizar acciones reparadoras. En este último procedimiento se necesita la intervención de un mediador, que puede ser el ES del centro, tal y como recoge el decreto, ayudando a las partes a comprender sus intereses, al cumplimiento de los acuerdos y realizar el seguimiento socioeducativo del alumno.

En materia de absentismo también nos encontramos importantes limitaciones para poder culminar las intervenciones de manera adecuada debido a la escasa practicidad de algunos de los recursos dispuestos, una vez se incumplen los acuerdos propuestos por el centro

Respecto de los otros dos procedimientos punitivos, el ES pretende aportar su actuación educativa mediante la propuesta de medidas relacionadas con los hechos sancionables, trabajando en un sentido reeducativo como alternativa a la suspensión del derecho de asistencia al centro, que en ocasiones supone unos días de vacaciones para los alumnos.

Finalmente, este decreto reitera la dedicación del ES sobre el absentismo escolar y la resolución de los conflictos y hace hincapié sobre el desarrollo de las habilidades sociales y la prevención y atención a situaciones consecuencia de la violencia de género, en los términos que se contempla en la Ley de protección integral contra la violencia de género¹⁴. Este es otro de los grandes caballos de batalla en los centros, en los que detectamos actitudes machistas impropias de las nuevas generaciones de estudiantes, pero que son fiel reflejo de los casos que estamos viviendo a través de los medios de comunicación, en ocasiones con adolescentes y jóvenes¹⁵.

Por su parte, la publicación este mismo año del *Plan regional de la convivencia en Extremadura* insta a toda la comunidad educativa a hacer una reflexión sobre la percepción de la convivencia en los centros escolares, al tiempo que propone medidas que promocionen la mejora de las relaciones entre sus miembros. Además, a través de este plan la administración ofrece a la comunidad educativa unas orientaciones para actuar frente a los conflictos graves entre el alumnado (agresiones, amenazas y casos de acoso escolar) y las “amenazas graves al profesorado por los alumnos, que, aunque afortunadamente se dan con mucha menor frecuencia, alteran de manera muy notable el clima de convivencia escolar” (*Plan regional de la convivencia en Extremadura*, 2007, p. 131).

Tal y como se recoge en el plan:

Ante el conocimiento de una situación de acoso o conflicto, cualquier miembro de la comunidad educativa lo comunicará al equipo directivo, que, inmediatamente, se reunirá con el profesor representante en la Comisión de Convivencia y con el ES [...], y propondrá las medidas necesarias para proteger a la víctima del acoso o conflicto y, si lo estima procedente, establecer una mayor vigilancia, evitar la coincidencia en los mismos espacios con el agresor o agresores o procurar que esté acompañada en determinados momentos (*Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura*, 2007, p. 131).

La experiencia nos demostró que este procedimiento carecía de suficientes herramientas para intervenir de manera eficaz. Así surge la necesidad de contar con una actuación definida, en especial para el acoso escolar, mediante la protección efectiva de los alumnos agredidos y otras medidas que evitaren la reincidencia de los agresores, articulando acciones legales, al margen del arbitrio e implicación del equipo directivo. En este sentido, hasta 2016 no se



elaboró el nuevo protocolo para tratar el acoso escolar. Entretanto, a lo largo de casi una década, se han utilizado otras medidas legales ante situaciones de esta naturaleza, al amparo del decreto de los derechos y deberes de los alumnos, combinadas con intervenciones socioeducativas destinadas a la modificación de las conductas y la protección de aquellos alumnos afectados.

En el año 2011, casi una década después de nuestra incorporación, el Gobierno autonómico aprobó la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. En esta nueva norma hemos obtenido un reconocimiento que ha modificado nuestra categoría. Además de reconocer al ES en sus centros de secundaria en la norma educativa marco, crea un nuevo grupo profesional para nosotros, el de agente educativo. No podemos decir que esta novedad haya supuesto una renovación o ampliación de funciones, pero nos distancia del personal de administración y servicios, y nos incluye en un perfil acorde a nuestro desempeño laboral.

A principios del curso 2014-15 se publica el Decreto 228/2014, que regula la respuesta educativa a la diversidad en el marco de la citada ley de educación autonómica y en el que se reconoce al ES como uno de los recursos personales para la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Junto a otros perfiles profesionales de los centros ordinarios, se nos asignan labores relacionadas con la orientación académico-profesional y la acción tutorial, así como tareas para contribuir al asesoramiento y apoyo del profesorado en la elaboración y desarrollo de medidas de atención a la diversidad del alumnado (art. 41).

En consecuencia, una nueva instrucción¹⁶, derivada de este decreto, nos atribuye el seguimiento y la intervención de los adolescentes que se incorporen de forma tardía al sistema educativo español y de aquellos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo ligadas a condiciones personales o de historia escolar, así como de los pertenecientes a minorías étnicas y/o culturales, asociados a factores sociales, económicos o geográficos, que además presenten desfase curricular significativo¹⁷.

En esta misma línea, como miembros del DO participamos del proceso de identificación y evaluación de las necesidades específicas de apoyo educativo y, junto al tutor de cada alumno, colaboramos en la elaboración del informe de compensación educativa de los chavales, en aquellos aspectos relacionados con nuestras competencias.

Ya en el año 2016, la administración educativa se planteó nuevas medidas activas para trabajar la convivencia, especialmente sobre el acoso escolar. Lanzó algunas propuestas específicas como el nombramiento de un responsable de convivencia en el centro que, tras ciertos desencuentros entre la administración y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX), se adjudicó al ES, en el caso de los institutos. Al fin y al cabo, supone un reconocimiento a los años de trabajo por la convivencia escolar.

Por otra parte, la administración educativa ha incentivado la puesta en marcha de programas como el de “Ayuda entre iguales. Alumnos acompañantes”, que ha cuajado en un gran número de centros y cuya coordinación ha sido asumida en su mayoría por ES (en los IES). A principios de este año, el Observatorio de la convivencia escolar reconoce un descenso en el número de casos de acoso escolar, citando programas como este, de ayuda entre iguales, entre los que contribuyen a mejorar la convivencia en los centros (Vinagre, 2019).

Ante la creciente conciencia sobre la presencia de los casos de acoso en las comunidades educativas, el propio Observatorio instó a los servicios de inspección provinciales a elaborar un documento¹⁸ para orientar a los centros sobre cómo prevenir el acoso escolar y en el que se incluye un protocolo de actuación para cuando se detecten posibles casos. Este nuevo protocolo presenta, de manera organizada, las diferentes intervenciones a realizar tanto con el agresor como con la víctima y los observadores, a lo largo de tres fases: detección, observación y análisis, e intervención, así como el papel que corresponde a cada profesional implicado del centro. Este planteamiento, además, permite coordinar acciones con los cuerpos y fuerzas de seguridad si fuera necesario e implicar a las familias en todo el procedimiento.

Ahora bien, en su aplicación nos volvemos a topar con la realidad y su relativa eficacia. Como ES y agente activo del método, no son tan cuestionables las medidas y herramientas que ofrece para actuar, proteger e intervenir sobre cada uno de los actores, como lo poco práctica que resulta su tramitación en la que puedes llegar a perderte en multitud de entrevistas, informes y valoraciones de cada uno de los pasos a dar, antes de poder tomar una decisión que minimice los riesgos en un momento dado.

La cuestión no está en querer tomar decisiones precipitadas y con información sesgada o incompleta, pero sí necesitamos disponer de trámites más ágiles para intervenir lo antes posible frente al riesgo de repetición de los hechos que se tratan de extinguir. Además, implementado el procedimiento, antes de poder tomar una decisión definitiva, la documentación se remite al servicio de inspección, que tiene potestad para valorar si se ha realizado correctamente el procedimiento e, incluso, estimar si es o no un caso de acoso escolar al margen de las intervenciones y valoraciones técnicas realizadas en el centro.

Como complemento a este protocolo es fundamental una buena intervención preventiva, a través de la educación emocional y la resolución de los conflictos, entre otros aspectos. En este sentido, en el centro ponemos en marcha campañas como “Y tú, ¿de qué lado estas?”, específica frente al acoso escolar, y el programa “Igualando miradas”, como facilitador de las relaciones sociales, que este curso está siendo impartido por una profesional de Cruz Roja Juventud.



Ante la creciente conciencia sobre la presencia de los casos de acoso en las comunidades educativas, el propio Observatorio instó a los servicios de inspección provinciales a elaborar un documento para orientar a los centros sobre cómo prevenir el acoso escolar y en el que se incluye un protocolo de actuación para cuando se detecten posibles casos

A modo de síntesis, puedo concluir asegurando que el educador social en los centros de secundaria de Extremadura ya es un perfil perfectamente integrado en el entramado educativo

Y hasta aquí este recorrido. A modo de síntesis, puedo concluir asegurando que el ES en los centros de secundaria de Extremadura ya es un perfil perfectamente integrado en el entramado educativo. Además del respaldo normativo que hemos experimentado en estos cursos, el mejor reconocimiento es el que recibimos de la comunidad educativa. Padres, profesores y alumnos demandan las intervenciones socioeducativas como un complemento formativo, una forma de afrontar las dificultades de convivencia y un nuevo método de trabajo para la prevención a distintos niveles. Esto refuerza nuestra motivación personal y profesional que se ve reflejada en el trabajo diario.

Por otra parte, sentimos que algunas regulaciones normativas no han sabido aprovechar de manera suficiente el potencial del ES en el centro escolar, así como, en otros casos, tampoco de manera eficiente, puesto que tenemos atribuidas labores que no siempre han sido suficientemente explotadas o, en ocasiones, no han sido acordes a nuestra figura. Quizás pueda deberse a cierta falta de confianza de la administración educativa en un profesional sin la categoría docente que, en algunas ocasiones, parece que aún necesite una supervisión extra de su trabajo, ante una tarea que ya ha demostrado unos resultados positivos y que la propia Consejería de Educación ha avalado.

El papel del colegio profesional en las perspectivas de futuro y retos de los educadores sociales en el ámbito escolar

Hasta ahora la exposición se ha focalizado en el crecimiento de la educación social en el ámbito escolar, tanto en su expansión por las distintas comunidades autónomas, en general, como en el desarrollo normativo y experiencial del ES en los institutos extremeños.

Pero por dilatada que parezca la práctica de la educación social en Extremadura respecto a otros territorios del Estado español, no estamos exentos de dificultades ni podemos perder el norte sobre nuestras pretensiones de futuro. La dificultad para el encuentro y el contacto de nuestro colectivo, tan repartido por toda la geografía extremeña, hace necesario un elemento institucional que aúne las demandas y dificultades de los educadores en los IES para que puedan ser canalizadas, debatidas y peleadas con la administración educativa. Esta institución es el COPESEX, creado por ley de la Asamblea de Extremadura en 2011¹⁹.

Son ya muchas las reuniones con la administración que se vienen manteniendo en los últimos años, aprovechando la buena predisposición de los responsables de la Consejería de Educación y Empleo en esta legislatura (no siempre ha sido así), quienes nos han facilitado la apertura de un proceso de debate sobre nuestras funciones, entre otros aspectos.

La amplitud del desarrollo normativo y la necesidad de aunar toda la legislación que afecta al desarrollo profesional del ES en los centros de educación secundaria nos llevó a solicitar a la consejera de Educación, M.^a Esther Gutiérrez Morán, un nuevo desarrollo de las funciones, integrado y específico del ES, que acogiera todas las tareas asignadas desde el año 2002, así como crear un espacio de discusión conjunto para la modificación de algunas cuestiones organizativas.

Entre nuestras pretensiones destacan la integración funcional y la modificación de la dependencia jerárquica. Creemos que ha llegado el momento de ser un miembro más del DO, de pleno derecho, no simplemente pertenecer funcionalmente, por mucho que participemos de las tareas de éste. Además, consideramos de vital importancia dejar de depender jerárquicamente del secretario del centro, con quien nada tenemos en común al ser un puesto meramente administrativo. Estamos convencidos de que nuestra dependencia debe ser directamente de la jefatura de estudios, con quien trabajamos estrechamente y compartimos funciones en relación con la acción tutorial, la orientación académica y profesional, el fomento de la participación de la comunidad escolar en la vida del centro y el favorecimiento de la convivencia en el instituto, tal y como se recoge en la regulación de este órgano del centro (art. 33 del RD 83/1996).

Entre las reivindicaciones históricas de nuestro colegio profesional se encuentran la implantación del perfil en los centros de educación primaria, la creación de nuevas plazas según el número de alumnos del centro y la posibilidad de asistir a la formación que ofrecen los centros de profesores y recursos (de ahora en adelante, CPR) relacionados con nuestra actividad, además de poder obtener una certificación de asistencia y aprovechamiento válida para nuestro desarrollo profesional.

El sentido de trabajar en los centros de primaria viene dado por la detección tardía de problemáticas que comienzan en edades tempranas y que cuando pasan a los institutos están muy desarrolladas, lo que complica, alarga y, en ocasiones, enquista los procesos de intervención para su resolución. En este sentido nuestra administración ha apostado por un modelo de equipos de orientación educativa y psicopedagógica, en los que cada uno atiende varios centros de educación primaria, y que cuenta con un profesor de la especialidad de servicios a la comunidad, por lo que no es previsible a corto plazo contar con ES en los colegios al mismo nivel que en los institutos.

Por otra parte, la creación de nuevas plazas en los IES no parece ser un objetivo fácilmente alcanzable. Reclamamos unas condiciones mínimas de trabajo, teniendo en cuenta ratios de alumnos; esto es, un ES por cada seiscientos u ochocientos alumnos. No es lo mismo trabajar en un centro con doscientos alumnos que en otro con más de mil. Queda claro que la calidad de las intervenciones, el tiempo de atención a los alumnos y las posibilidades de trabajar en prevención se ven muy afectados.



El sentido de trabajar en los centros de primaria viene dado por la detección tardía de problemáticas que comienzan en edades tempranas y que cuando pasan a los institutos están muy desarrolladas, lo que complica, alarga y, en ocasiones, enquista los procesos de intervención para su resolución

Respecto de la asistencia a la formación del profesorado y su reconocimiento, el colegio profesional ha negociado con la administración el acceso a aquellos cursos relacionados con nuestra labor que, al ofertarse desde los CPR, son específicos para los profesionales que trabajamos en educación (profesores y educadores sociales). En este sentido se ha conseguido obtener un reconocimiento válido de los CPR, tanto para el acceso a la formación como para la expedición de una certificación con efectos administrativos válidos para los profesionales no docentes. Hasta el momento las únicas certificaciones válidas para nuestro colectivo eran las expedidas por la Escuela de Administración Pública, como para el resto de los trabajadores de la administración general.

Más allá de nuestro territorio, los colegios profesionales, a través del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), también han defendido la inclusión de ES en los centros escolares. En 2017, el Gobierno de España quiso implantar la figura del mediador o jefe de convivencia en los colegios e institutos para que velara por la extinción de los conflictos y el acoso escolar. Un profesional que se dedicase en exclusividad y al que estudiantes, padres y profesores podrían acudir si se produce cualquier problema en el entorno de la escuela, tal y como se planteaba en el *Plan estratégico de convivencia escolar* (Sanmartín, 2017), del que participaron en su elaboración las comunidades autónomas y el propio CGCEES, entre otras entidades.

La disparidad de formas en la que cada comunidad pretendía abordar este nuevo perfil y las dificultades que ello entrañaba frustró un acuerdo único para todas las autonomías

La disparidad de formas en la que cada comunidad pretendía abordar este nuevo perfil y las dificultades que ello entrañaba frustró un acuerdo único para todas las autonomías. La administración extremeña defendió, al igual que nuestro consejo general de colegios profesionales, al ES integrado en la plantilla de cada centro escolar.

Más allá de las particularidades de cada ámbito profesional, la firme apuesta en la que se trabaja a nivel estatal actualmente es para la creación de una ley de regularización de la profesión de educación social, sobre el fundamento del derecho de petición recogido en la Constitución Española, con el fin de conseguir una regulación integral de nuestra profesión en todo el Estado. La campaña #PorunaleydeEducaciónSocial se encuentra actualmente recabando el apoyo institucional suficiente para conseguir su tramitación por el Gobierno de España.

A lo largo de esta exposición queda patente el alcance de las experiencias de educación social en el ámbito escolar que, con el respaldo de toda la trayectoria descrita, cada vez intenta acaparar más territorios autonómicos mediante políticas educativas que apuestan por las posibilidades complementarias que ofrece nuestra disciplina a la escuela.

Y es que la realidad de nuestro sistema educativo tiene presente que enseñar en colegios e institutos exige contenidos que van allá del desarrollo de las competencias matemáticas o conocer el fundamento de las ciencias naturales. La propia Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)²⁰ recoge entre sus objetivos para la educación primaria que hay que enseñar normas de convivencia y habilidades para la prevención y la resolución pacífica de los conflictos (art. 17), y aprender a respetar la igualdad de derechos y el rechazo de los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres (art. 23), en la educación secundaria, entre otros contenidos.



Estas nuevas dimensiones de la educación deben ser abordadas en los centros por un perfil profesional regulado específicamente para estas y otras tareas, pero permitiendo espacios de construcción conjunta con los docentes.

Y aunque aún tenemos mucho que conseguir en todo el Estado, incluso en Extremadura, no podemos negar la existencia de regulaciones que avalan sobradamente la necesidad de abordar las condiciones socioeducativas de los escolares, desde el lugar que acoge a todos los niños y jóvenes en su proceso de formación obligatoria: la educación formal.

David Galán Carretero
Educador social
IES Tierrablanca de La Zarza
Badajoz. Junta de Extremadura
Profesor colaborador
Grado de Educación Social
Universitat Oberta de Catalunya
dgalanc@uoc.edu

Bibliografía

- Castillo, M.** (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M.; Bretones, E.** (2014). *Acción Social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.
- Cid, X. M. et al.** (2018). *Educación social e escola. Análise da última década (2006-2016)*. Ourense: CEESG/NEG.
- Dapía, M. D.; Fernández, M. R.** (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.
- Decreto 228/2014**, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la comunidad autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 202, de 21 de octubre de 2014, p. 31554-31588. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doc/2014/2020o/14040257.pdf>

Cabrera, L.; Rosales, C. (2018). *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC*. Universidad de La Laguna.

Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX). *Propuesta de catálogo de funciones de la educadora y el educador social en los IES e IESO de la Junta de Extremadura*. Mérida, 2016.

Conselleria de Serveis Socials i Cooperació (19 de julio de 2018). 18 institutos de Baleares contarán con educadores sociales el curso 2018/19. Recuperado de <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/es/ficha-convocatoria/strong18-institutos-de-baleares-contaraacuten-con-educadores-sociales-el-curso-201819strong#>

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-70.

Galán, D.; Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.

Galán, D.; Castillo, M.; Pellissa, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.

González, M.; Olmos, S.; Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Acuerdo de 9 de octubre de 2018 del Consejo de Gobierno de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, por el que se aprueba el Plan de éxito educativo y prevención del abandono educativo temprano.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Resolución de 30 de octubre de 2018 de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la implantación, organización y desarrollo de los programas Prepara-T, Ilusiona-T y Titula-S cofinanciados por el Fondo Social Europeo, integrados en el Plan de éxito educativo y prevención del abandono educativo temprano en los centros docentes públicos de Castilla-La Mancha para el curso escolar 2018-2019.

Junta de Extremadura. Instrucciones de 25 de octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de educación, ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura.

Junta de Extremadura. Instrucciones de 7 de julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los centros de educación secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/instrucies.pdf>

Junta de Extremadura. Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los institutos de educación secundaria y los institutos de educación secundaria obligatoria de Extremadura. Recuperado de <http://edulex.net/descarga.php?file=579486>

Junta de Extremadura (2007). Derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros públicos docentes sostenidos con fondos públicos de Extremadura. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30606/00920072000691.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Junta de Extremadura. Protocolo de actuación en casos de conductas disruptivas. Recuperado de https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/protocolo_disruptivas.pdf

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/descarga.action?f_codigo_agc=18430

Monreal, M. R.; López, R. (2018). El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 39-58.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 44, de 20 de febrero de 1996, p. 6061-6074. <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/20/pdfs/A06061-06074.pdf>

Romero, E.; Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944

Servicio de Inspección General de Educación y Evaluación (2016). Orientaciones educativas para el Plan de Actuación en relación con las alteraciones de la convivencia por acos escolar en los centros escolares. Recuperado de https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/procollo_acoso.pdf

Sierra, J. E. et al. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de educación*, 28 (2), 479-495.

Vives, M. (29/09/2018). *18 institutos de secundaria de Balears contarán con educadores sociales este curso*. Mallorca: Cadena Ser. Recuperado de https://cadenaser.com/emisora/2018/09/29/radio_mallorca/1538214214_934527.html



- 1 Extraído de <http://cesclm.es/pdf/Junta-de-personal-funcionario-de-la-JCCM-Educadores-Sociales-en-IES.pdf>
- 2 Aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha el 9 de octubre de 2018.
- 3 Regulados por Resolución de 30 de octubre de 2018, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- 4 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobada el 6 de abril de 2006 por el Congreso de los Diputados y publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, número 106, de 4 de mayo de 2006.
- 5 Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, publicada en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, número 252, el 26 de diciembre de 2007.
- 6 Información contenida y recuperada de la web del Ayuntamiento de Zaragoza en <https://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee.htm>
- 7 Información publicada por el Gobierno de las Islas Baleares el 19 de julio de 2018 y recuperado de <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/es/ficha-convocatoria/strong18-institutos-de-baleares-contaraacuten-con-educadores-sociales-el-curso-201819strong>
- 8 *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC.*
- 9 Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector.
- 10 Castilla-La Mancha publicó la primera regulación normativa sobre la contratación de ES para los institutos en el mes de junio del año 2002, antes que Extremadura, pero no fue hasta enero de 2003 cuando su gobierno los contrató. Ambas comunidades autónomas mostraron su interés por incluir a ES en los institutos en la primavera de 2002.
- 11 Según el art. 34.g) del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, que regula las competencias del secretario y recoge de manera expresa que este órgano “ejerce, por delegación del director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios adscrito al instituto”.
- 12 Regulados por el Decreto 307/2015, de 4 de diciembre, por el que se regulan los Programas de Atención a las Familias y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a las entidades públicas que los desarrollen y se realiza la primera convocatoria para las anualidades 2016 y 2017.
- 13 Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- 14 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 313, de 29 de diciembre de 2004.
- 15 Un buen ejemplo de lo que recogen los medios es el que se muestra en este enlace https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/las-agresiones-machistas-entre-adolescentes-aumentan-un-682-en-menos-de-siete-anos-video_201902015c5466280cf2be7ee485bf40.html
- 16 Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre atención a la diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la comunidad autónoma de Extremadura.
- 17 Existe desfase curricular significativo cuando el alumno presenta dos cursos o más de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado.
- 18 Orientaciones educativas para el plan de actuación en relación con las alteraciones de la convivencia por acoso escolar en los centros educativos. Protocolos de intervención.
- 19 Ley 1/2009, de 18 de febrero, de creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura, publicada en el *Diario Oficial de Extremadura*, número 35, de 20 de febrero de 2009, y en el *Boletín Oficial del Estado*, número 56, de 6 de marzo de 2009.
- 20 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, aprobado por el Congreso de los Diputados el 28 de noviembre de 2013 y publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 295 del 10 de diciembre de 2013.